

*Volume 7, Issue 2, July 2017*

# AJESI

**International**

**Anadolu Journal of Educational Sciences**

anadolu  
journal  
of  
educational  
sciences

international

Editor: Handan DEVECİ

ISBN: 2146-4014

Copyright © 2011 – ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

All rights reserved. No part of AJESI's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:  
Prof.Dr. Handan DEVECİ  
AJESI, Editor in Chief  
Eskişehir-Turkey

**Editor-in-Chief**

**Handan Deveci**  
Anadolu University, Turkey

**Associate Editor**

**Yasemin Ergenekon**  
Anadolu University, Turkey

**Journal Secretary**

**Uğur Gezer**  
Anadolu University, Turkey

### **Advisory Board**

**Adile Aşkıım Kurt**, Anadolu University, Turkey  
**Ahmet Doğanay**, Çukurova University, Turkey  
**Ali Öztürk**, Anadolu University, Turkey  
**Anatoli Rapoport**, Purdue University, USA  
**Ann D. Thompson**, Iowa State University, USA  
**Atilla Cavkaytar**, Anadolu University, Turkey  
**Belva Collins**, University of Kentucky, USA  
**Binaya Subedi**, The Ohio State University, USA  
**Clement Gine Gine**, Blanqerna – Universitat Ramon Rluil, Spain  
**Colin Latchem**, Open Learning Consultant, Australia  
**Dilek Tanışlı**, Anadolu University, Turkey  
**Duygu Anıl**, Hacettepe University, Turkey  
**Esmahan Ağaoğlu**, Anadolu University, Turkey  
**Gottfried Diller**, Heidelbeg University, Germany  
**Hüseyin Anılan**, Osmangazi University, Turkey  
**Lynée Schrum**, George Mason University, USA  
**Mehmet Gültekin**, Anadolu University, Turkey  
**Osman Çepni**, Karabük University, Turkey  
**Ümit Deniz Turan**, Anadolu University, Turkey  
**Şemsettin Edeer**, Anadolu University, Turkey

### **Refereed The Current Issue of AJESI**

We would like to thank the following faculty members who refereed the current issue of AJESI for their invaluable contribution.

**Adnan Altun**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Beytullah Kaya**, Bülent Ecevit University, Turkey  
**Bilge Çam Aktaş**, Anadolu University, Turkey  
**Emine Özlem Yiğit**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Hıdır Karaduman**, Anadolu University, Turkey  
**Meral Güven**, Anadolu University, Turkey  
**Nihal Tunca**, Dumlupınar University, Turkey  
**Osman Çepni**, Karabük University, Turkey  
**Ömür Gürdoğan Bayır**, Anadolu University, Turkey  
**Şerife Dilek Belet Boyacı**, Anadolu University, Turkey  
**Tuba Çengelci Köse**, Anadolu University, Turkey  
**Tuğba Selanik Ay**, Afyon Kocatepe University, Turkey

## Review Board

**Adile Aşkıım Kurt**, Anadolu University, Turkey  
**Ahmet Doğanay**, Çukurova University, Turkey  
**Ali Merç**, Anadolu University, Turkey  
**Ann D. Thompson**, Iowa State University, USA  
**Aslı Yıldırım**, Anadolu University, Turkey  
**Atilla Cavkaytar**, Anadolu University, Turkey  
**Baki Duy**, Osmangazi University, Turkey  
**Belgin Aydın**, Anadolu University, Turkey  
**Belva Collins**, University of Kentucky, USA  
**Betül Yayan**, Anadolu University, Turkey  
**Bilge Çam Aktaş**, Anadolu University, Turkey  
**Bircan Ergün Başak**, Anadolu University, Turkey  
**Burçin Türkcan**, Anadolu University, Turkey  
**Bülent Güven**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey  
**Cem Çuhadar**, Trakya University, Turkey  
**Clement Gine Gine**, Blanquerna - Universitat Ramon Rluil, Spain  
**Colin Latchem**, Open Learning Consultant, Australia  
**Coşkun Bayrak**, Anadolu University, Turkey  
**Çetin Terzi**, Anadolu University, Turkey  
**Çiğdem Kılıç**, Mersin University, Turkey  
**Çiğdem Suzan Çardak**, Anadolu University, Turkey  
**Demet Sever**, Anadolu University, Turkey  
**Dilek Tanışlı**, Anadolu University, Turkey  
**Döndü Özdemir Özden**, Dumlupınar University, Turkey  
**Eda Duruk**, Pamukkale University, Turkey  
**Elvan Günel**, Anadolu University, Turkey  
**Emine Kolaç**, Anadolu University, Turkey  
**Emine Sema Batu**, Anadolu University, Turkey  
**Eren Kesim**, Anadolu University, Turkey  
**Esergöl Balcı Bucak**, Ege University, Turkey  
**Figen Kılıç**, Mersin University, Turkey  
**Gottfried Diller**, Heidelbeg University, Germany  
**Handan Deveci**, Anadolu University, Turkey  
**Hatice Ferhan Odabaşı**, Anadolu University, Turkey  
**Hatice Zeynep İnan**, Dumlupınar University, Turkey  
**Hıdır Karaduman**, Anadolu University, Turkey  
**Hüseyin Anılan**, Osmangazi University, Turkey  
**Hülya İpek**, Anadolu University, Turkey  
**Işıl Kabakçı Yurdakul**, Anadolu University, Turkey  
**İbrahim Halil Diken**, Anadolu University, Turkey  
**İlkur İstifçi**, Anadolu University, Turkey  
**İsmail Özgür Soğancı**, Anadolu University, Turkey  
**Kadir Ulusoy**, Mersin University, Turkey  
**Kerem Kılıçer**, Gaziosmanpaşa University, Turkey  
**Kibar Evren Bolat Aydoğan**, Anadolu University, Turkey  
**Lynce Schrum**, George Mason University, USA  
**M. Can Şahin**, Çukurova University, Turkey  
**Mehmet Gültekin**, Anadolu University, Turkey  
**Meltem Gökdağ Baltaoğlu**, Dokuz Eylül University, Turkey

**Meral Güven**, Anadolu University, Turkey  
**Mustafa Çakır**, Anadolu University, Turkey  
**Nazlı Gökçe**, Anadolu University, Turkey  
**Neslihan Bay**, Eskişehir Osmangazi University, Turkey  
**Nil Duban**, Afyon Kocatepe University, Turkey  
**Nuray Kurtdede Fidan**, Afyon Kocatepe University  
**Ömür Gürdoğan Bayır**, Anadolu University, Turkey  
**Özcan Özgür Dursun**, Anadolu University, Turkey  
**Özgür Yıldırım**, Anadolu University, Turkey  
**Özlem Melek Kaya**, Anadolu University, Turkey  
**Pınar Girmen**, Osmangazi University, Turkey  
**Sayım Aktay**, Giresun University, Turkey  
**Selçuk Şimşek**, Pamukkale University, Turkey  
**Sibel Dal**, Akdeniz University, Turkey  
**Sibel Türküm**, Anadolu University, Turkey  
**Şemsettin Edeer**, Anadolu University, Turkey  
**Şemsettin Gündüz**, Konya University, Turkey  
**Şerife Dilek Belet Boyacı**, Anadolu University, Turkey  
**Şirin Benuğur**, Anadolu University, Turkey  
**Tayfun Tanyeri**, Pamukkale University, Turkey  
**Tuba Çengelci Köse**, Anadolu University, Turkey  
**Tuğba Selanik Ay**, Afyon Kocatepe University, Turkey  
**Turgay Ünalın**, Anadolu University, Turkey  
**Yıldız Kurtyılmaz**, Anadolu University, Turkey  
**Yücel Şimşek**, Anadolu University, Turkey

**Administrative & Technical Staff**

**Uğur Gezer**, Anadolu University, Turkey

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) (ISSN 2146-4014) is published biannual (**January and July**) at the <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr>

AJESI is a refereed journal.

For all enquiries regarding the AJESI, please contact Prof.Dr. Handan DEVECİ, Editor-In-Chief, AJESI, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Yunus Emre Campus, 26470, Eskisehir, TURKEY,  
Phone #:+90-222-3350580/3862, Fax # :+90-222-3209868,  
E-mail: [ajesi@anadolu.edu.tr](mailto:ajesi@anadolu.edu.tr)



## Contents

### *Research Papers*

- School Climate Index Adaptation to Turkish: Reliability and Validity Study** 203  
*Mustafa ÖZDERE*
- Teachers' Opinions about the Sufficiency of Social Studies Textbooks to Gain Skills of the 2005 Year's Social Studies Curriculum** 234  
*Talip ÖZTÜRK Ahmet ÖĞRETEN*
- According To Secondary School Teachers The Social Problems Seen In Schools** 260  
*Uğur ÇAKIR Şeyma ÖZELMACI*
- Self-Efficacy, Learning Strategies and Learning Styles of Teacher Candidates: Anadolu University Example** 288  
*Meral GÜVEN Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU*
- Comparison of Turkish and Canadian Social Studies Curricula in terms of Values Education** 338  
*Sercan BURSA Tuba ÇENGELCİ KÖSE*
- National Curriculum for Citizenship in England: Social Foundations, Strands and Essential Elements** 373  
*Gökhan ÖNAL Cemil ÖZTÜRK Seyfi KENAN*

## İçindekiler

### *Araştırma Makaleleri*

- Okul İklim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması** 203  
*Mustafa ÖZDERE*
- 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki Becerileri Kazandırmada Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri** 234  
*Talip ÖZTÜRK Ahmet ÖĞRETEN*
- Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okullarda Karşılaşılan Sosyal Sorunlar** 260  
*Uğur ÇAKIR Şeyma ÖZELMACI*
- Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği** 288  
*Meral GÜVEN Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU*
- Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması** 338  
*Sercan BURSA Tuba ÇENGELCİ KÖSE*
- İngiltere Vatandaşlık Eğitimi Programı: Toplumsal Temelleri, Boyutları ve Temel Bileşenleri** 373  
*Gökhan ÖNAL Cemil ÖZTÜRK Seyfi KENAN*

---

---

## Okul İklim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Mustafa ÖZDERE<sup>1</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 14.02.2017*

*Kabul Tarihi: 16.07.2017*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Okul iklimi bir okulun kişiliği olarak tanımlanmakta, bir okulun etkililiği, verimliliği ve güvenliği için önemli görülmektedir. Okul iklimi konulu çalışmalar genellikle öğrenci görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiş, eğitim sisteminin, bir okulun etkililiği ve verimliliği için en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algıları çok incelenmemiştir. Özellikle çok farklı türleri olan liselerde çalışan öğretmenlerin okulların iklimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılmak üzere bir okul iklim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması önemli görülmektedir. Bu çalışma ile alanyazında yaygın biçimde kabul gören Hoy, Smith, & Sweetland'ın (2002) geliştirdiği Okul İklim Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırma 2015 bahar döneminde Niğde ili Merkez ilçedeki 12 liseden 237 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe formu 27 madde ve dört alt boyuttan (meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı) oluşmaktadır. Ölçek ayrıca benzeme ve ayırma geçerliğine sahiptir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için elde edilen iç-tutarlık katsayıları mükemmel düzeydedir. Sonuç olarak Okul İklim Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla gerçekleştirilen AFA ve DFA sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

*Anahtar kelimeler:* Okul iklimi, güvenirlilik, geçerlik

---

<sup>1</sup> Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, e-mail: mozdere@ohu.edu.tr

---

---

## School Climate Index Adaptation to Turkish: Reliability and Validity Study

---

---

*Submitted by 14.02.2017*

*Accepted by 16.07.2017*

*Research Paper*

### Abstract

The school climate is defined as the personality of a school, which is considered important for effectiveness, efficiency and safety of a school. Studies on school climate were usually conducted by referring to students' opinions, and the perception of the the teachers on school climate was not studied as much. Therefore, it seems important that the adaptation of a school climate scale to Turkic to be used in studies aiming to determine the perceptions of teachers who are working in very different types of high schools. The purpose of this study is to adapt the School Climate Scale developed by Hoy, Smith, ve Sweetland (2002), which is widely accepted in the literature, to Turkish. The research was conducted with the participation of 237 teachers working in 12 high schools in Niğde in the spring term of 2015. According to the confirmatory factor analysis results, the Turkish form of scale consists of 27 items and four sub-dimensions (colleague leadership, professional teacher behavior, achievement pressure and institutional vulnerability). The scale had also evidence for its convergent and discriminant validity. The internal consistency coefficients obtained for all of the scale and its sub-dimensions are excellent. As a result, it can be said that accordingly of the EFA and CFA, the scale is a dependable and legitimate estimation apparatus.

*Keywords:* School climate, reliability, validity

## Giriş

Okul iklimi okulun bütün paydaşlarının bir bütün olarak, başarı için etkili bir şekilde eşgüdümlü ve işbirliği içinde çalışmalarını için gerekli şartların oluşturulmasını, okuldaki bireylerin kendilerini güven içinde ve kabul edilmiş olarak hissetmelerini sağlayan okulun kalbi ve ruhu olarak da betimlenmektedir (Preble & Gordon, 2011, s. 12). Okul iklimi bir şeyler yanlış gidinceye kadar fark edilmeyen, nefes alınan havaya benzetilmektedir (Freiburg, 1991, s. 1). Hoy ve Miskel (2010) okul iklimini, “eğitimcilerin okulun genel çalışma atmosferiyle ilgili algılamaları, formal ve informal örgüt üyelerinin davranışlarını ve bu davranışların şekillenmesinde etkili örgütsel liderliği kapsayan, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları tarafından tecrübe edilen, günlük davranışlar konusundaki genel algı” olarak betimlemişlerdir (s. 185).

Okul iklimi genel olarak bir okulun genel atmosferini, okulun kişiliğini tarif etmek için kullanılan bir kavramdır. Bir okulun karakteri olarak tanımlanan okul ikliminin, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi okul paydaşlarının okul yaşantısına ilişkin davranışlarını şekillendirdiği, ayrıca okul ve sınıf içi uygulamalar, kurallar, hedefler, değerler, kişilerarası ilişkiler gibi unsurlarda gözlenebildiği ve diğer bir ifade ile örgütsel yapıyı yansıttığı düşünülmektedir (Dewitt & Slade, 2014, s. 2).

Okul ikliminin bireylerin okul ile girdiği ilişkiler sonucu şekillendiği, okulun ne kadar güvenli olduğu, öğrencilere ne kadar katkı sağladığı, veli ve öğretmenlerin okulda ne hissettikleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Glasner, 2011, s. 411). Okul paydaşları arasındaki formal ve informal ilişkilerin kalitesinin, bireylerin okula ait algılarının şekillenmesinde ve okulu yorumlamalarında önemli olduğu ifade edilmektedir (Preble & Taylor, 2008, s. 15-16).

Destekleyici ve verimli bir okul ikliminin akademik başarı, bireylerin sosyal ve duygusal sağlıkları için esas olduğu belirtilmektedir (Manvell, 2012, s. 14; Thomas, 2011, s. 410). Ayrıca olumlu bir okul ikliminin öğrenci devamlılığına, yüksek akademik başarıya, bireylerin sosyal ve duygusal büyümelerine yardımcı olduğu gibi okul içinde şiddet gibi istenmeyen davranışların azalmasına da katkısı olduğuna inanılmaktadır (Blanchfield & Ladd, 2013, s. 3; Dewitt & Slade, 2014, s. 9-12; Hinduja & Patchin, 2012, s. 20).

Okul ikliminin oluşmasında okul paydaşları arasındaki ilişkiler, okul ve sınıf içi uygulamalar, öğretme uygulamaları, okulun fiziksel özellikleri ve demokratik, katılımcı bir yönetim anlayışı gibi çeşitli unsurların etkisi olduğu belirtilmektedir. Okul iklimi bireyler arasındaki ilişkiler ve temel değerlerin yanı sıra yönetim tarzları, politikalar, kurallar ve düzenlemeler, öğretmen davranışları, okul değerleri, uygulamalar, iletişim şekilleri gibi unsurlarda gözlenebilmektedir (Pam, Orpinas, & Horne, 2006, s. 81). Diğer bir ifade ile bu unsurlar ile okul iklimi arasında iki yönlü bir etkileşim söz konusudur ve okul paydaşları arasındaki davranışlar için sınırlar çizerek, onların sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliklerini destekleyen kurallar, değerler ve beklentilerin okul iklimini oluşturduğu belirtilmektedir (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, s. 182; Hinduja & Patchin, 2012, s. 16; Thapa, Cohen, Guffey, & D'Alessandro, 2013, s. 359).

Okul ikliminin okul paydaşlarının birbirleri ile olan ilişkilerinin kalitesinde kendini gösterdiği, öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlar arasındaki ilişkiler için sınırlar çizerek bu ilişkilerinin kalitesini belirlediği belirtilmektedir. Olumlu bir okul ikliminde yönetici davranışlarının olumlu, arkadaşça ve destekleyici olduğu, yöneticilerin öğretmenlerden yüksek beklentilere sahip ve onlara yardım etmek için her türlü desteğe hazır oldukları ifade edilmektedir.

Liderliğin doğal olarak, gerektiği durumda yönetici ve öğretmenlerde gözlenebildiği, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine güvendikleri, meslektaşlarını, okullarını, işlerini ve öğrencilerini sevdikleri, öğrenciler için ulaşılabilir büyük hedefler koydukları, akademik mükemmellik arayışı içinde oldukları iddia edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ise daha çok çalıştıkları, akademik olarak daha başarılı olan diğerlerine saygı duydukları belirtilmektedir (Hoy & Miskel, 2010, s. 187; Hoy, Smith, & Sweetland, 2003, s. 39).

Olumlu bir okul ikliminde akademik öğrenmenin yanında öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerinin değerli kabul edildiği, öğrenmenin disiplinler arası bir yaklaşım içinde gerçekleştiği, program dışı farklı uygulamaların olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin profesyonel tutum, davranış ve gelişimlerinin sistematik, sürekli ve bilgi tabanlı bir yaklaşımla desteklendiği, okul standart ve ölçütlerinin öğrenme ortamının sürekli gelişimi sağlamayı hedeflediği düşünülmektedir. Okulun düzenli olarak denetlendiği, etkililiği ve verimliliğinin değerlendirildiği ve bu değerlendirmenin paydaşlar tarafından gerekli ve faydalı olduğuna inanıldığı kabul edilmektedir. Bunların yanı sıra olumlu bir okul iklimi olan okulların etkili, katılımcı, beklentilerin açıkça ortaya konduğu, kolay ulaşılan, bireylerin takdir, destek, değer ve saygı gördüğü bir liderlik anlayışı ile yönetildiği, saygı temelli, olumlu karşılıklı ilişkilerin yanı sıra farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği belirtilmektedir. İlave olarak kararların ortak alındığı, öğrenci ve öğretmenlerin düşüncelerinin değer ve kabul gördüğü, cezalandırmaktan ziyade önleyici, uzlaşmacı bir disiplin ve yönetim anlayışı olduğu kabul edilmektedir (Blanchfield & Ladd, 2013, s. 2; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, s. 184; Syversten, Flanagan, ve Stout, 2009, s. 220).

Bir okulun etkililiği ve verimliliği için güvenli ve düzenli bir okul ortamının oluşturulmasının yanı sıra, okulun iklimi de çok önemlidir. Okulda bireylerden istendik davranışlara ilişkin normların oluşturulmasının bireylerin paylaştıkları bazı temel değerlerin varlığı ile sağlanabileceğine ve bu bağlamda okul ikliminin önemli olduğuna inanılmaktadır (Dönmez & Özer, 2009, s. 22-23). Okul paydaşları arasındaki olumlu ilişkilerin yanı sıra, okul ve sınıf içi uygulamaların şekillenmesinde de okul ikliminin önemi üzerinde durulmaktadır. Okul ve sınıf içi uygulamalar okuldaki yönetici, öğretmen gibi yetişkinlerin öğrencilerden beklentilerini, öğrencilere verdikleri değerleri ve onlara yönelik inançlarını yansıtmaları açısından önemlidir. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimindeki uygulamaların öğrencilerin birbiri ile iletişime girmelerine, karşılıklı sevgi ve saygı temelli ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca paydaşlarının birer birey olarak saygı ve değer gördüklerini, kabul edildiklerini, fikirlerinin ve katılımlarının takdir edildiklerini hissettikleri bir okul ikliminin onların daha motive olmalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır (Preble & Taylor, 2008, s. 15-16).

Okulun kurumsal özelliklerinin yanı sıra fiziksel durumunun da okul ikliminin şekillenmesinde önemli olan bir diğer faktör olduğu belirtilmektedir. Düzgün, temiz ve düzenli bir okul ortamının öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve kendilerine önem verildiğini algılamalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile yıkılmış, boyası ve sıvaları dökülmüş, kirli, bakımsız, tehlikelere açık bir okul binasının öğrencilerin kendilerine değer verilmediğini, önemsenmediklerini düşünmelerine neden olabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda okulun kurumsal özelliklerinin yanı sıra fiziksel imkânlarının geliştirilmesinin öğrencilerde okula karşı bir aidiyet hissi kazandıracığı, istenmeyen olayların önüne geçilebileceği ve sonucunda okul iklimini etkileyeceği belirtilmektedir (Preble & Taylor, 2008,



s. 15-16). Sonuç olarak toplumsal olarak organize olmuş, ortak beklentiler ve işbirliği olan, personel ve öğrenciler arasında destekleyici ilişkilerin olduğu bir okul ikliminde şiddet olaylarının daha az gözlenebileceği söylenebilir (Gregory, Cornell, & Fan, 2012, s. 404).

Olumlu okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, onların sağlıklı sosyal ve duygusal gelişim içinde önemli olduğu düşünülmektedir (Cohen & Elias, 2010). Yapılan bazı çalışmalar öğrencilerin akademik başarıları ile okul iklimi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson, 1982; Preble & Taylor, 2008). Olumlu bir okul ikliminin öğrenmeyi, akademik başarıyı, okul başarısını, olumlu genç gelişim çabalarını ve öğretmenlerin profesyonel davranışlarını desteklemenin yanı sıra etkili bir risk önleme mekanizması olduğuna da inanılmaktadır (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, s. 187). Diğer bir ifade ile okul iklimi öğrencilerin birer vatandaş olarak demokratik katılımları için gerekli olan bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklerken, okul içinde bir risk önleme mekanizması olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, okul ikliminin okuldaki paydaşların davranışları için referans noktası oluşturacağı, öğrencilerin okullarda istenmeyen davranışlara yönelmelerini engelleyerek, onların daha olumlu bir okul hayatı yaşamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T., 2009). Diğer bir ifade ile okul iklimine gerekli önemin gösterilmediği okul ortamlarında, akademik başarısızlığın yanı sıra şiddet gibi istenmeyen olayların yaşanması kaçınılmazdır.

Okul ikliminin öğrenci ve diğer paydaşların sosyal, duygusal ve fiziksel güvenliklerini destekleyerek, onların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olacağına inanılmaktadır. Okul paydaşlarının güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasında, okul ikliminin referans noktası oluşturarak, kabul edilebilir davranışların belirlenmesinde, açık, anlaşılır, etkili, tutarlı, norm,

değer ve beklentilerin oluşmasında önemli olduğu düşünülmektedir (Dönmez & Özer, 2009, s. 20; Manvell, 2012, s. 13; Preble & Gordon, 2011, s. 16). Bu bağlamda okulun yönetim anlayışı da okul ikliminin şekillenmesinde önemli olan faktör olarak kabul edilmektedir. Katılımcı, demoktarik bir yönetim anlayışı ile okulu yönetmek, öğrenciler ile sorumlulukları paylaşmak, onları karar alma sürecine dâhil etmek, onlara okul ve çevresinin düzeni ve tertibi için görevler vermek olumlu bir okul ikliminin gelişiminde önemli görülmektedir. Bu tarz bir yönetim anlayışı öğrencilerin kendilerini okullarının ve toplumun bir parçası olarak görmelerine, onların okula yönelik bir aidiyet hissi geliştirmelerine, sonucunda da daha motive olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Preble & Taylor, 2008, s. 15-16).

Okul ikliminin boyutları ve ölçülmesi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış ve çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Halpin ve Croft'un (1963) "okulların kurumsal iklimi" ölçeği ilkokullardaki öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici arasındaki ilişkileri esas alan ve okul iklimi konusunda yapılan ilk çalışmalardandır (Halpin & Croft, 1963). Bu ölçek ile okul iklimleri açıktan kapalıya doğru bir gösterge çizelgesi üzerinde değerlendirilmiştir. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen "İlkokullar ve ortaokullar için kurumsal iklim" ölçekleri ise yönetici, öğretmen davranışları çerçevesinde okul iklimini ölçmek için geliştirilmiştir. Anderson (1982) ise yaptığı meta analiz çalışması ile okul iklimi fiziksel çevre, öğrenci ve toplum özellikleri, okul paydaşları arasındaki ilişkiler ve okul kültürü olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Gonder ve Hymes (1994) ise etkili okulların iklimsel özelliklerini incelemiştir. Brad ve diğerleri (2003) yaptıkları meta analiz çalışmasında alan yazınında mevcut olan ölçeklerin genellikle sınıf düzeyinde okul iklimini algısını ölçmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir.

Türkçe alanyazın tarandığında ise yabancı alanyazında yer alan bazı ölçeklerin uyarlama çalışmalarının yanı sıra yeni ölçek geliştirme çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir. Acarbey (2006) 1982 yılında Michigan Üniversitesi'ne Amerikan Ulusal Ortaokul Ortaklığı Müdürlüğü tarafından yaptırılan, (Comprehensive Assessment of School Environment CASE) Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme (KOİD) Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasını gerçekleştirmiştir. Atik & Güneri (2016) ise Emmons, Haynes ve Comer (2002) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrilmesi ve ortaokul öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalık & Kurt (2010) ise ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan bir örneklem ile ilköğretim öğrencilere yönelik "Okul İklimi Ölçeği"ni geliştirmiştir. Terzi (2015)'de yükseköğretim okullarındaki iklimi öğrenci gözüyle ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirilmeyi amaçlayarak "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği"ni geliştirmiştir. Günbayı (2007) Afyon merkezde bulunan 9 farklı lisede görev yapan öğretmenler ile yaptığı çalışmayla okul ikliminin örgütsel açıklık ve standartlar, takım adanmışlık, özerklik, yakınlık ve destek, üye çatışması, ödül ve risk olmak üzere 7 boyutunu incelemiştir. Özdil (2005) ise çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algısı ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Yapılan alanyazı taraması sonucu okul iklimine ilişkin algıları ölçmek üzere uyarlanmış ya da geliştirilmiş ölçeklerin genellikle öğrenci beyanlarına dayalı olduğu görülmektedir. Lise seviyesinde okul iklimine ilişkin öğretmenlerin algısını ölçmeyi hedefleyen bir ölçeğin Günbayı (2007) tarafından geliştirildiği görülmüştür. Fakat bu ölçekte meslektaş liderliği, başarı baskısı, kurumun savunmasızlığı, profesyonel öğretmen davranışı gibi okul iklimini oluşturan diğer boyutların ölçülmediği görülmektedir. Hoy, Smith, & Sweetland (2002) tarafından hazırlanan okul iklim ölççeğin de bu boyutları ölçülmesinin hedeflendiği görülmüştür.

Bu bağlamda liselerde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların iklimine ilişkin algılarını ölçmek üzere, alan yazınında yaygın bir biçimde kabul gören adı geçen ölçeğin, güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması ve böylelikle söz konusu ölçeğin ulusal alanyazına kazandırılması önemli görülmektedir. Bu çalışmada Hoy, Smith, & Sweetland (2002) tarafından geliştirilen Okul İklim Ölçeği'nin lise öğretmenlerinden oluşan örnekleme uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Bu bölümde Okul İklim Ölçeği'nin uyarlama çalışmasının gerçekleştirildiği örneklem, ölçeğin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilgin çalışmalar sunulmuştur.

### Örneklem

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar yarı döneminde Niğde ili Merkez İlçedeki 12 resmi genel ve meslek liselerinde görev yapmakta olan 237 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini göstermektedir.

Tablo 1

#### *Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri*

Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri (N=237)			
Özellik		n	%
Cinsiyet	Erkek	128	54,0
	Kadın	109	46,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	185	78,1
	Lisansüstü	52	21,9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	39	16,5
	6-10 yıl	66	27,8
	11-15 yıl	74	31,2
	16-20 yıl	50	21,1
	21 yıl ve üzeri	8	3,4

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların % 54’ünü (n=128) erkek, %46’sını (n=109) kadın; %78,1’ini (n=185) lisans, %21,9’unu (n=52) lisansüstü mezunu; %16,5’ini (n=39) 1–5, %27,8’ini (n=66) 6-10, %31,2’sini (n=74) 11-15, %21,1’ini (n=50) 16-20 ve %3,4’ünü (n=8) ise 21 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Tablo 2 katılımcıların görev yaptıkları okulların özelliklerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 2

*Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Göre Dağılımı*

Araştırmaya Katılanların Çalıştıkları Okulların Özelliklerine Göre Dağılımı (N=237)			
Özellik		n	%
Tip	A	222	93,7
	B	8	3,4
	C	7	3
Tür	Genel Lise	123	51,9
	Meslek Lisesi	114	48,1
Yer	Şehir	229	96,6
	Kırsal	8	3,4
Okul Büyüklüğü	1-500 arası öğrenci	89	37,6
	501-1000 arası öğrenci	115	48,5
	1501 ve üzeri öğrenci	33	13,9

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcıların %93,7’si (n=222) A, %3,4’ü (n=8) B, %3’ü (n=7) C tipi liselerde; %51,9’u (n=123) genel,% 48,1’i (n=114) meslek liselerinde, %96,6’sı (n=229) şehirdeki, %3,4’ü (n=8) kırsaldaki liselerde; %37,6’sı (n=89) 1-500, %48,5’i (n=115) 501-1000 ve %13,9’u (n=33) 1501 ve üzeri öğrencisi olan liselerde görev yapmaktadır. Okul İklim Ölçeği’nin yapı geçerliğini belirlemek için önce açılımlı faktör analizi, daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açılımlı faktör analizi 113, doğrulayıcı faktör analizi ise 124 öğretmenden elde edilen verilerle yürütülmüştür.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışma için veriler Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilen “Liseler için Örgüt İklim Ölçeği ile toplanmıştır. Özgün adı “Organizational Climate Index for High Schools (OCI)” olan ölçek Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından liseler için geliştirilmiş kısa, betimsel bir örgütsel iklim ölçeğidir. Ölçek öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini belirlemek için düzenlenmiştir. Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin özgün formu <http://www.waynehoy.com/oci.html> adresinden pdf olarak sağlanmıştır. 4’lü likert ölçeği (1 “nadiren olur” 2 “bazen olur” 3 “sık sık olur” ve 4 “çok sık olur”) formunda hazırlanmış olan bu ölçekte 30 madde bulunmaktadır. Fakat özgün çalışmada 4, 14, 30’uncu maddeler faktör yükleri düşük olduğu için, değerlendirmeye katılmamıştır. Uygulanan ölçekte özgün ölçekteki madde numaraları, ölçeğin alındığı <http://www.waynehoy.com/oci.html> adresli İnternet sayfasındaki hesaplamalarda karışıklığa sebep olmamak için korunmuştur ve uyarlama çalışması 27 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. 27 madde ile bu ölçek okul ve toplum arasındaki ilişkileri inceleyen “Kurumun Savunmasızlığı”(KS), müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkileri inceleyen “Meslektaş Liderliği” (ML), öğretmenler arasındaki ilişkileri inceleyen “Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD) ve öğretmen, veli ve müdürün akademik başarı için baskısını inceleyen “Başarı Baskısı” (BB) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Okul ikliminin KS alt boyutu 2, 26, 6, 12 ve 9.maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .52 - .84 arasında değişmektedir. Okul ikliminin ML alt boyutu 1, 3, 20, 5, 27, 10 ve 13. maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .53 - .93 arasında değişmektedir. Okul ikliminin PÖD alt boyutu 8, 23, 29, 21, 28, 18 ve 25. maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .60 - .82 arasında değişmektedir. Okul

ikliminin BB alt boyutu ise 16, 11, 17, 15, 22, 7, 25 ve 19. maddeler aracılığıyla ölçülmekte ve bu maddelerin faktör yükleri .53 - .90 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin KS alt boyutu toplam varyansın %33,2'sini, ML alt boyutu %18,8'ini, PÖD alt boyutu %9,5'ini, BB alt boyutu ise %8,3'ünü oluşturmaktadır. Dört faktörden oluşan bu özgün ölçeğin toplam varyansın %69,8'unu oluşturduğu belirtilmektedir. Özgün ölçeğin her bir alt boyutu için güvenilirliğin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. (ML için ( $\alpha=.94$ ), PÖD için ( $\alpha=.88$ ), BB için ( $\alpha=.92$ ), ve KS için ( $\alpha=.87$ ) şeklindedir (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002, s. 42).

KS boyutu dışındaki diğer alt boyutlara ait maddeler olumlu şekilde yorumlanmaktadır. Bu boyutlardan elde edilen yüksek puanlar okul ikliminin bu açılardan olumlu olduğu şeklinde yorumlanırken, KS alt boyutundan elde edilen yüksek puan okulun kurumsal olarak savunmasız olduğunu, dıştan gelen baskı ve yaptırımlara karşı zaafı olduğunu şeklinde yorumlanmaktadır (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002).

## İşlem

Okul İklim Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması için öncelikle ölçeğin geliştirme çalışmasını yapan Wayne Hoy ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Bir ölçek uyarlama çalışmasında en önemli unsurlardan birisi özgün ölçekteki ifadelerin hedef dil ve kültüre uygunluğudur. Uyarlaması amaçlanan ölçeğin özgün dili İngilizce'dir ve bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması iki süreçte gerçekleştirilmiştir. Birinci süreçte ölçeğin Türkçeye çevirisi Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde İngilizce okutmanı olarak görev yapan ana dili Türkçe olan beş okutman tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. İkinci süreçte ise yapılan çeviriler araştırmacı tarafından tek formda toplanmış ve elde edilen Türkçe form Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde görev yapan üç İngilizce okutmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir.

Geri çevirisi yapılan ölçeğin özgün ölçeğin formuna oldukça yakın olduğu görülmüştür. Çeviri sürecinden sonraki aşamada ise ölçek maddelerinin Türkçeye ve alana uygunluğu konusunda Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında 5 akademisyenden alınan uzman görüşlerine bağlı olarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Araştırmanın verilerini toplamak için gerekli izinlerin alınmasından sonra ölçek Niğde ili Merkez ilçedeki liselerin rastgele seçilmiş olan 12'sinde görev yapmakta olan öğretmenlere Nisan - Mayıs 2015'te uygulanmış fakat sadece 237 öğretmen geri dönüş yapmıştır. Sonraki aşamada ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi 113, doğrulayıcı faktör analizi ise 124 lise öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Güvenilirlik çalışması ise Cronbach Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde Okul İklim Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlilik, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

#### **Dilsel Eşdeğerlik**

Uyarlaması yapılan ölçeğin özgün ve hedef dil açısından eşdeğerliğini test etmek için 2015-2016 eğitim öğretim güz döneminde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde İngilizce okutmanı olarak görev yapan 26 kişiye üç hafta arayla ölçeğin Türkçe formu daha sonra ise İngilizce formu uygulanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .92, p < .01$ ). Bu bulguya bağlı olarak uyarlaması yapılan ölçeğin her iki dilde formlarının dilsel anlamda eşdeğer olduğu kabul edilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır.



### **Okul İklim Ölçeğinin Geçerlik Çalışması**

Faktör analizi, bir ölçme aracındaki gözlemlenen değişkenler içinden gruplandırılmış değişkenler ya da faktörler betimleyerek değişken sayısını azaltmak için gerçekleştirilmektedir. Bir ölçekte belirlenen her bir faktör belirli bir konuya ilişkin aynı özelliği ölçen, birbiri ile ilişkili değişken setinden oluşmaktadır. Diğer bir ifade ile faktör analizi, bir ölçme aracındaki sorulara katılımcıların verdikleri cevaplara bağlı olarak, değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanması sonucu, birbirleriyle ilişkili ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması işidir (Seçer, 2013, s. 189). Uyarlaması yapılan ölçeğin faktör yapısını belirlemek ve özgün ölçekte açıklanan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını görmek amacıyla sırayla Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

#### **Açıklayıcı faktör analizi (AFA)**

Açıklayıcı faktör analizi; bir ölçme aracında bulunan maddelerin kaç alt başlık altında gruplandırılabilceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemek için kullanılan bir testtir (Seçer, 2013, s. 117) . Açıklayıcı faktör analizi “faktörler ile göstergeleri arasında tanımlanan ilişkileri açıklayan ölçme modellerini test etmek için kullanılan çok değişkenli” bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 178). Açıklayıcı faktör analizinde ilk önce örneklem büyüklüğüne bakılmaktadır. Örneklem büyüklüğü bağlamında faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmek için referans alınan ölçütlerden bir tanesi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testidir. Kaiser-Meyer-Olkin değerlerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği şeklinde yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 207). Örneklem büyüklüğü için değer aralıkları genellikle, 0.50-0.60 arasında ise “kötü”

0.60-0.70 arasında ise “zayıf”

0.70-0.80 arasında ise “orta”

0.80-0.90 arasında ise “iyi” ve

0.90 üzerinde ise “mükemmel” olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Leech, Barret ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005 akt. Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 207).

Lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarının iklimine yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan ve 27 maddeden oluşan bu ölçek için açımlayıcı faktör analizine geçilmeden önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygun olup olmadığını görmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan KMO değeri (.899), örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “iyi” olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonucunda ulaşılan Kay-kare değerinin de anlamlı olduğu görülmüştür ( $\chi^2(351) = 2533,722$ ;  $p < .001$ ). Bu sonuçlar örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve sonuç olarak faktör analizinin ön şartlarını karşıladığı şeklinde yorumlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 228).

Uyarlaması yapılan ölçeğin faktörel yapısını belirlemek amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak maksimum olabilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin çok faktörlü yapısı nedeniyle hangi maddelerin hangi faktörde yer aldığını belirlemek için döndürme işlemine ihtiyaç duyulmuştur. Faktörlerin birbirleriyle ilişkisiz olduğu varsayıldığından dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (Varimax) dik (Ortogonal) döndürme tekniği kullanılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 27 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktör olduğu ve bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının %70,12 olduğu

bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen faktör deseni, ölçek maddelerinin faktör yükleri ve alt ölçeklerin açıkladığı varyanslar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Okul İklim Ölçeğinin Faktör Deseni (Dik Döndürme-Varimax)*

Maddeler	Başarı Baskısı	Meslektaş Liderliği	Profesyonel Öğretmen Davranışı	Kurumun Savunmasızlığı	Toplam
Md17	,866				
Md 7	,841				
Md 16	,838				
Md 24	,835				
Md 15	,823				
Md22	,800				
Md19	,793				
Md11	,720				
Md3		,846			
Md1		,844			
Md10		,843			
Md5		,830			
Md20		,769			
Md27		,761			
Md13		,731			
Md23			,838		
Md28			,821		
Md8			,815		
Md29			,813		
Md18			,774		
Md21			,771		
Md25			,764		
Md2				,855	
Md6				,844	
Md12				,826	
Md9				,821	
Md26				,735	
$\alpha$	.94	.94	.93	.91	.91
Toplam Varyans %	32,72	14,26	13,58	9,539	70,12

Yapılan analiz ile özgün çalışmada tanımlanan dört alt boyut ve bu boyutlara ait maddelerin kendi faktörleri altında gruplandığı görülmüştür. Tablo 3 incelendiğinde, toplam varyansın % 32,728'ini açıklayan birinci alt boyutun (BB) 17, 7, 16, 24, 15, 22, 19 ve 11. maddeler olmak

üzere toplam sekiz maddeden oluştuğu ve bu maddelerin yük değerlerinin .72 ile .86 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan ikinci faktör (ML), faktör yükleri .73 ile .84 arasında değişen 3, 1, 10, 5, 20, 27 ve 13. maddeler olmak üzere toplam yedi maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktör (POD) ise faktör yükleri .76 ile .83 arasında değişen 23, 28, 8, 29, 18, 21 ve 25. maddeler olmak üzere toplam yedi maddeden oluşmakta ve ölçekteki toplam varyansın % 13,584'ünü açıklamaktadır. Dördüncü faktör (KS) ise faktör yükleri .73 ile .85 arasında değişen 2, 6, 12, 9 ve 26. maddeler olmak üzere toplam beş maddeden oluşmakta ve ölçekteki toplam varyansın % 9,539'unu açıklamaktadır.

Faktör yük değerlerinin büyüklük açısından incelenmesinde Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk'ün (2016) Tabachnik ve Fidell'den (2001) aktardığı kıstaslara başvurulmuştur.

Kıstaslar;

0.71 olması halinde (varyansın %50'sini açıklar) "mükemmel"

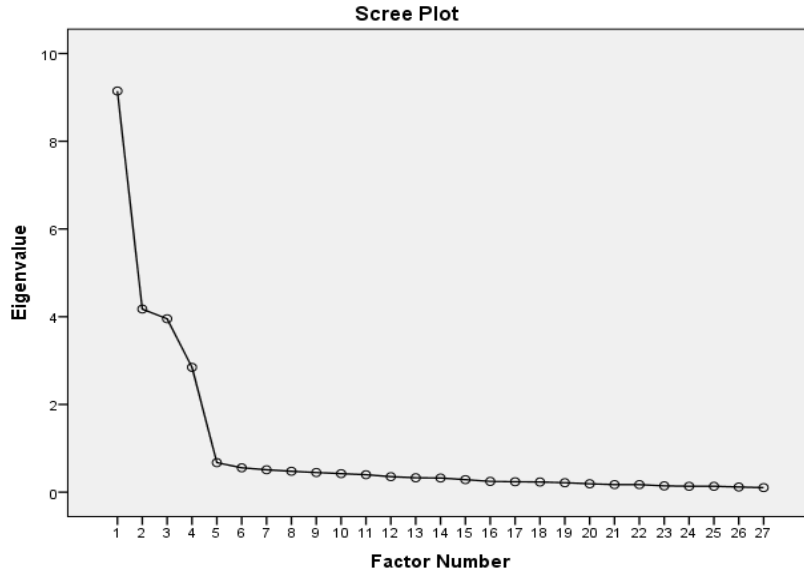
0.63 olması halinde (varyansın %40'ını açıklar) "çok iyi"

0.55 olması halinde (varyansın %30'unu açıklar) "iyi"

0.45 olması halinde (varyansın %20'sini açıklar) "vasat" ve

0.32 olması halinde (varyansın % 10'unu açıklar) "zayıf" şeklindedir (s. 194).

Büyüklük açısından faktör yük değerleri incelendiğinde, madde yük değerlerini "mükemmel" şeklinde nitelendirmek mümkündür. Daha sonra yamaç-birikinti (scree plot) grafiği incelenmiştir. Şekil 1 ölçeğe ait yamaç-birikinti (scree plot) grafiğini göstermektedir.



Şekil 1. Ölçeğe Ait Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiğini

Ölçeğin 4 faktörlü yapısı yamaç-birikinti (scree plot) grafiğinde de açıkça görülmektedir. Zira iki nokta arasında kalan çizginin faktörü temsil ettiği göz önüne alınırsa (Field, 2013), ilk 4 faktörden sonraki mesafelerin birbirlerine çok yakın olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 1).

Dört boyut ve 27 maddeden oluşan ölçeğin madde faktör yüklerinin .73-.86 arasında değiştiği, toplam varyansın %70,12'sini oluşturduğu ve Cronbach Alpha değerinin ( $\alpha=.91$ ) olduğu görülmektedir.

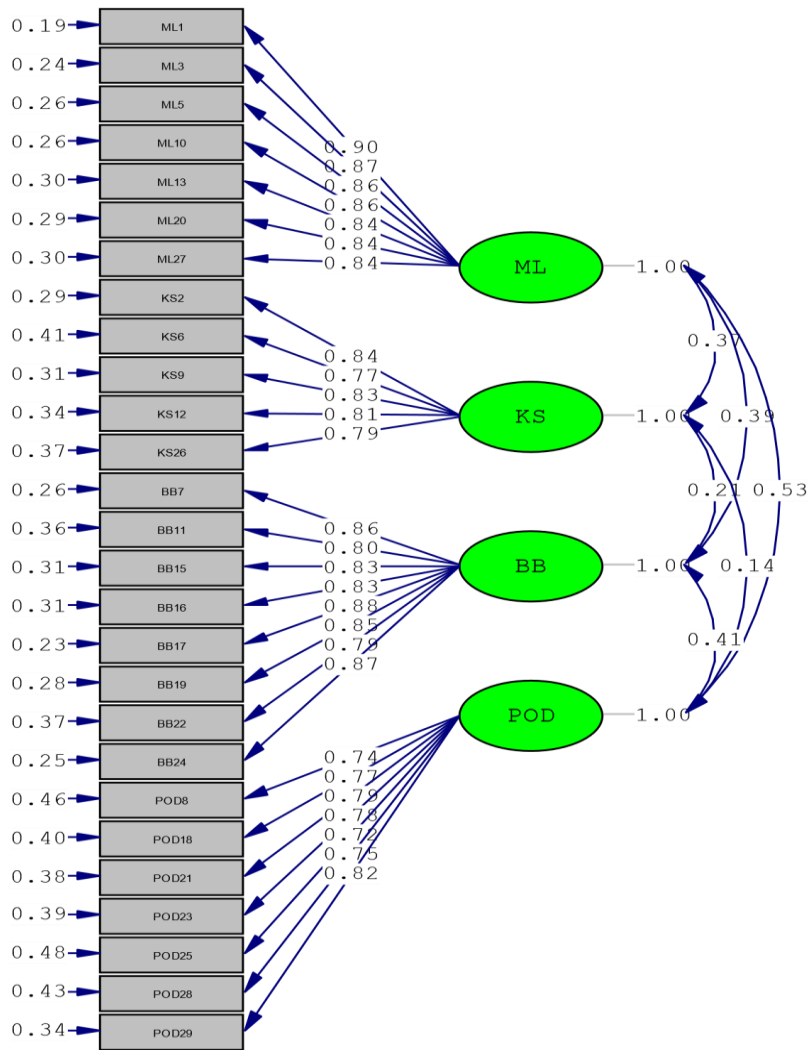
### Doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizi kesin bir model, belirli bir ön beklenti ya da denence olmadan, değişkenler arasındaki ilişkileri ve değişkenlere ait özellikleri bulmak ya da belirlemek için yapılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 282). Doğrulayıcı faktör analizi ise önceden betimlenmiş ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için gerçekleştirilen bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016, s. 275). Diğer bir ifade ile doğrulayıcı faktör analizi “araştırmacının

elindeki verinin orijinal (daha önce keşfedilmiş ve farklı çalışmalarda kullanılmış olan) yapıya uyup uymadığını belirlemek” için yapılan bir testtir (Seçer, 2013, s. 134). Açımlayıcı faktör analizinden sonra, uyarlaması yapılan ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türk örneklemeyle doğrulanıp doğrulanmayacağını görmek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile bir modelin uyumlu olup olmadığı sınımlanmaktadır. Bu modelin yeterliliğini tespit etmek için kullanılan çeşitli uyum indeksleri bulunmaktadır. En sık kullanılan uyum indekslerinden bazıları Kay-kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)'dir.

GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90, mükemmel uyum değeri 0.95, RMSEA için ise kabul edilebilir uyum değeri 0.08 ve mükemmel uyum değeri 0.05 olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011, Bayram, 2001 akt Seçer, 2013, s. 152). Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde özgün ölçeğin dört faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler Şekil 2'de görüldüğü gibidir.



Chi-Square=397.48, df=318, P-value=0.00160, RMSEA=0.045

Şekil 2. Okul İklimi Ölçeği İle İlgili Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde, 27 madde ve dört alt faktörden oluşan okul iklim ölçeğinin uyum indekslerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Şekilde görüldüğü üzere,  $\chi^2$  değerine ilişkin p değerinin anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) görülmüştür. Model,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranına ( $\chi^2 = 397,48$ ;  $sd = 318$ ,  $p < .01$ ;  $\chi^2/sd = 1.249$ ) göre değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun çok iyi olduğu ifade edilebilir. Diğer uyum indekslerinin kontrol edilmesi sonucu model için RMSEA= .045; NNFI= .98; CFI= .98; Standardize edilmiş RMR= .034; NFI=.94; IFI= .98; RFI= .93; GFI= .81 olarak bulunmuştur. Tablo 4 DFA'da sınanan modelin uyum

yeterliliğini belirlemek için en yaygın olarak başvuru uyum indekslerini ve analiz sonucu elde edilen değerleri göstermektedir.

Tablo 4

*Okul İklim Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçeğe İlişkin Değerler	Sonuç
X <sup>2</sup> /sd(CMIN/DF)	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 \leq X^2/sd \leq 3$	1.25	Mükemmel uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI \leq .95$	.81	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.98	Mükemmel uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.98	Mükemmel uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.98	Mükemmel uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.045	Mükemmel uyum
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.034	Mükemmel uyum

Kaynak: (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014; Hu & Bentler, 1999).

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yapılan doğrulayıcı faktör analizinin iyi uyum verdiği belirlenmiştir. Analizin bu aşamasında modifikasyon önerileri incelendiğinde dört modifikasyon önerisi ortaya çıkmıştır ancak tavsiye edilen modifikasyonların  $\chi^2$ 'ye önemli ölçüde katkı sağlamayacağı görülmektedir. Bu nedenle modifikasyon yapılmamasına karar verilmiştir.

**Okul İklim Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması**

Bir psikolojik ölçme aracının sahip olması gereken en önemli özelliğinin güvenilirlik ve geçerlik olduğu belirtilmektedir. Geçerlilik, ölçme aracının ölçümlerinin tutarlılığı ve sürekliliğine, güvenilirlik ise ölçme aracının ölçmek istenen şeyi ne derece ölçtüğü ve ölçülen puanların ne derece doğru anlaşıp, yorumlandığına karşılık gelmektedir (Christensen, Johnson, & Turner,



2015, s. 153). Diğer bir ifade ile güvenilirlik ölçme sonuçlarının kararlılık derecesi veya ölçme sonuçlarının hatalardan arınık olma derecesidir (Seçer, 2013, s. 171). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında iç tutarlılığın belirlenmesinde sıklıkla iç tutarlılığın göstergesi olan Alpha katsayısına başvurulmaktadır. Alpha katsayısı (Cronbach Alpha) ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyumuna bağlı olarak, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyum düzeylerini gösteren bir katsayıdır (Seçer, 2013, s. 177). Alpha katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değişim göstermektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında Cronbach Alpha değerinin en az  $\alpha=.70$  ve üzeri olması gerektiği konusunda genel bir yargı söz konusudur. Yüksek Alpha değerinin maddelerin tutarlı olarak aynı şeyi ölçtüğünü gösterdiği kabul edilmektedir (Seçer, 2013, s. 179; Christensen , Johnson, & Turner, 2015, s. 154). Bir ölçeğin birden fazla yapı ya da özelliği ölçtüğü durumlarda Alpha katsayısının her bir boyut için rapor edilmesi gerekli görülmektedir (Christensen , Johnson, & Turner, 2015, s. 154). Tablo 5 güvenilirlik analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5

*Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Faktörler	Maddeler	Madde –Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha	Cronbach Alpha
1	Md1	,657	,925	.948
	Md3	,644	,925	
	Md5	,660	,925	
	Md10	,652	,925	
	Md13	,647	,925	
	Md20	,719	,924	
	Md27	,614	,926	
2	Md2	,401	,929	.917
	Md6	,392	,929	
	Md9	,402	,929	
	Md12	,347	,930	
	Md26	,319	,930	
3	Md7	,539	,927	.945
	Md11	,580	,926	
	Md15	,621	,926	
	Md16	,531	,927	
	Md17	,581	,926	
	Md19	,603	,926	

	Md22	,489	,928	
	Md24	,611	,926	
	Md8	,521	,927	
	Md18	,583	,926	
	Md21	,664	,925	
4	Md23	,552	,927	.931
	Md25	,580	,926	
	Md28	,465	,928	
	Md29	,508	,927	

Yapılan istatistiksel çözümler sonucu, Okul İklim Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı .929 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise “meslektaş liderliği” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .948, “profesyonel öğretmen davranışı” için iç tutarlılık katsayısı .931, “kurumun savunmasızlığı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .917 ve “başarı baskısı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .945 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı yanı sıra iki yarıya bölme yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. İki yarıya bölme yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısı “meslektaş liderliği” alt boyutu için .939, “profesyonel öğretmen davranışı” için .911, “kurumun savunmasızlığı” alt boyutu için .909 ve “başarı baskısı” alt boyutu için .955 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak Türk kültürüne uyarlaması yapılan Okul İklim Ölçeği'nin öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşlerini belirlemede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul iklimi bir örgütün kişiliğini temsil eder ve örgütün etkiliği ve verimliliğine engel olan sorunların tespit edilmesinde çeşitli ipuçları sunar. Öğretmenler bir eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bir okulun etkililiği ve verimliliği için öğretmenlerin önemi tartışılmaz. Bu bağlamda öğretmenlerin görev yaptıkları okula ilişkin algı ve duygularının belirlenmesi, yöneticilerine, meslektaşlarına, öğrencilerine ve okul dışı paydaşlara karşı ne düşündüklerinin belirlenmesi okul gelişimi için önemli bilgiler sunabilir. Diğer bir ifade öğretmenlerin kendilerini güvende, kabul edilmiş, değerli, saygı ve sevgi gören bireyler olarak

görmelerine yardımcı olacak, çeşitli ihtiyaçlarına cevap verecek bir okul iklimi oluşturmak, arzu edilen bir seviyede okul etkililiği ve verimliliği için önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algılarının ölçülmesinde işe koşulabilecek farklı ölçme araçlarına ihtiyaç vardır.

Okul iklimi çok yönlü ve çok boyutlu bir kavramdır ve bu boyutlara ilişkin algıları ölçmeyi hedefleyen geliştirilen veya uyarlanan çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik ölçeklerden en yaygın olarak kabul görenlerinin Hoy, Tarter, & Kottkamp (1991) tarafından geliştirilmiş (OCDQ-RE; OCDQ-RM; OCDQ-RS) olduğu görülmektedir.

İlkokullarda çalışan öğretmenlerin okul iklim algılarının ölçülmesinin hedeflendiği “ İlkokullar İçin Örgütsel İklim Tarifi” (OCDQ-RE) ölçeğinin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları şu şekildedir. Alpha katsayısı “destekleyici yönetici davranışı” için (.94), “yönlendirici yönetici davranışı” için (.88), “sınırlayıcı yönetici davranışı” (.81), “meslektaşçı öğretmen davranışı” için (.87), “samimi öğretmen davranışı” için (.83) ve “ilgisiz öğretmen davranışı” için ise (.78) olarak bulunmuştur (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin okul iklim algılarının ölçülmesinin hedeflendiği “Ortaokullar İçin Örgütsel İklim Tarifi” (OCDQ-RM) ölçeğinin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları şu şekildedir. Alpha katsayısı “destekleyici yönetici davranışı” için (.96), “yönlendirici yönetici davranışı” için (.88), “sınırlayıcı yönetici davranışı” için (.88), “meslektaşçı öğretmen davranışı” için (.90), “adanmış öğretmen davranışı” için (.93) ve “ilgisiz öğretmen davranışı” için ise (.87) olarak bulunmuştur (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin okul iklim algılarının ölçülmesinin hedeflendiği “Ortaöğretim İçin Örgütsel İklim Tarifi” (OCDQ-RS) ölçeğinin alt boyutları için güvenilirlik katsayıları şu şekildedir. Alpha katsayısı “destekleyici yönetici davranışı” için (.91), “yönlendirici yönetici davranışı” için (.87), “adanmış öğretmen davranışı” için (.85), “kızgın öğretmen davranışı” için (.85) ve “samimi öğretmen davranışı” için ise (.71) olarak bulunmuştur (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

Yerli alanyazında ise lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul iklimine ilişkin algılarını ölçmeyi hedefleyen Günbayı (2007) tarafından geliştirilen ölçeğe ulaşılmıştır. Lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ikliminin çeşitli alt boyutlarına ilişkin algılarının ölçülmesinin hedeflendiği ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları şu şekildedir. Alpha katsayısı “örgütsel açıklık ve standartlar” için (.85), “ takım adanmışlığı” için (.66), “özerklik” için (.66), “yakınlık ve destek” için (.82) , “üyeler arası çatışma” için (.79), “ödül” için (.88) ve “risk” alt boyutu için ise (.68) olarak bulunmuştur.

Bu araştırma ile Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından liselerde görev yapan öğretmenler için geliştirilen Okul İklim Ölçeği Türkçe’ye çevrilmiş ve Türkçe Formu’nun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar aranmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin Türkçe Formu 27 madde ve dört alt boyuttan (meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı) oluşmaktadır. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında Cronbach Alpha değerinin en az  $\alpha=.70$  ve üzeri olması gerektiği konusunda genel bir yargı söz konusudur. Yüksek Alpha değerinin maddelerin tutarlı olarak aynı şeyi ölçtüğünü gösterdiği kabul edilmektedir (Seçer, 2013, s. 179; Christensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 154). Bir ölçeğin birden fazla yapı ya da özelliği ölçtüğü durumlarda Alpha

katsayısının her bir boyut için rapor edilmesi gerekli görülmektedir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015, s. 154). Yapılan istatistiksel çözümler sonucu, öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .929 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise “meslektaş liderliği” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .948, “profesyonel öğretmen davranışı” için iç tutarlılık katsayısı .931, “kurumun savunmasızlığı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .917 ve “başarı baskısı” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .945 olarak bulunmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin okul iklimi ile ilgili araştırma yapmak isteyen uzmanlar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir. Fakat bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle, çalışmaya katılan öğretmenlerin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle ulaşılan bulguların genellenebilirliği ile ilgili bir sınırlılıktan bahsedilebilir. Diğer bir sınırlılık ise, ulaşılan verilerin çalışmaya katılan öğretmenlerin algıları ve değerlendirmeleri ile sınırlı olmasıdır. Bu nedenle, ölçeğin gelecekte daha geniş ve farklı örneklem grupları ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir. Sonuç olarak geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin okul iklimi ile ilgili araştırma yapmak isteyen uzmanlar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Acarbey, Y. F. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, C. S. (1982). the search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. doi:10.3102/00346543052003368
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2016). Ortaokul öğrencileri için okul iklimi ölçeği: Türkçe formu'nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 15(1), 91-103.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, A. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Christensen , L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Trans.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, J., & Elias, M. (2010). *School climate: Building safe, supportive and engaging classrooms and schools*. New York: National Professional Resources.
- Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T. (2009). *Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning: The foundation for love, work and engaged citizenry*. Retrieved from <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/measuringtcabstract.pdf>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 19-80-213.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklim ölçeği'nin (OİO) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewitt, P., & Slade, S. (2014). *School climate change How do I build a positive environment for learning?* United States of America: ASCD.
- Freiburg, J. (1991). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Routhledge.
- Glasner, A. T. (2011). School crime and school climate, high school. In L. L. Finley (Ed.), *Encyclopedia of school crime and violence* (pp. 411-413). Santa Barbara: ABC- CLIO.
- Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *Improving school climate and culture*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, x. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*(118), 401-425.

- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *TOJET*, 6(3).
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. ed.). (S. Turan, Trans.) Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2003). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The high school journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Sweetland, P. A., & Smith, P. A. (2002). The development of the organizational climate index for high schools. Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*(86), 38-49.
- Hoy, W., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage.
- Manvell, E. C. (2012). *The violence continuum: creating a safe school climate*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. .
- Özdil, K. (2005). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (Yeni Mahalle örneği)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Pam, Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Preble, B., & Gordon, R. (2011). *Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance*. Thousand Oaks: Corwin.
- Preble, B., & Taylor, L. (2008). School climate through students' eyes. *Educational Leadership*, 66(4), 35-40.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi; Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: ANI.
- Terzi, A. R. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 111-117.
- Thomas, E. (2011). School crime and school climate, college. In L. L. Finley (Ed.), *Encyclopedia os school crime and violence* (Vol. II., pp. 40-410). Santa Barbara: ABC-CLIO.

### **Extended Abstract**

The aim of this study is to adapt School climate index developed by Hoy, Page ve and Sweetland (2002) into Turkish. School climate is defined as the personality of a school and considered as an important factor for the affectivity, productivity and safety of a school. This scale adaptation study was conducted with the participation of 273 high school teachers working at different high schools in Niğde in 2015-spring term.

The scale of which the original language is English was first translated into target language which is Turkish by 5 language instructors working at Ömer Halisdemir University, Niğde. Following that, the scale which was translated into Turkish was backtranslated by 3 different language instructors working at the forementioned institute. Having compared the both forms of the scale, it is seen that both forms look very similar and then a final form is constructed. Then some experts in the field of educational administration were reached and asked for their expert opinions regarding the language and expressions of the scale. Based on the opinions of the experts, it is concluded that the scale is ready to be applied to the sample. The scale was applied to the high schools teachers working at 12 state high schools which were selected randomly in Niğde. 273 high school teachers responded and the analyses were done on the data acquired from them through the scale.

For the construct validity and reliability of the scale, EFA and CFA tests were run. As a result of the exploratory factor analysis (EFA), KMO .899, Bartlett test  $\chi^2_{(351)} = 2533,722$  ( $p < .001$ ) were found. Four factor structure was got that depicts the 70, 12 % of the total variance. Item-factor structure got from the EFA has been tried for consistence with a model by confirmatory



factor analysis (CFA). In light of this, four-factor structure of the school climate scale has been approved. ( $\chi^2= 397, 48$ ;  $sd= 318$ ,  $p<.01$ ;  $\chi^2/sd=1.249$ ). When fit indices of Confirmatory Factor Analysis were checked, RMSEA=.045, RMR= .034, NFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, GFI=.81 were found. The coefficient of the total internal consistency is discovered .929, with respect to internal consistency for the subscales “Collegial leadership” (.948), “Professional teacher behavior” (.931), “Organizational vulnerability” (.917) and “Achievement pressure” (.945) were found.

Having completed all the necessary tests, it is concluded that the scale is is a dependable and legitimate estimation apparatus. It is believed that it can be used by the reseacrhers who would like to do research on the school climate from high school teachers’ point of view.

---

---

## 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki Becerileri Kazandırmada Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri<sup>1</sup>

Talip ÖZTÜRK<sup>2</sup>, Ahmet ÖĞRETEN<sup>3</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 10.05.2017*

*Kabul Tarihi: 12.07.2017*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Bu araştırma, 2005 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki temel becerileri kazandırmada ilköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada nicel verilerin toplanması, analizi ve verilerin kullanımına yönelik araştırma yaklaşımlarından olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ordu'nun Fatsa ilçesinde görev yapan 286 sınıf öğretmeninden 4. sınıfı okutan 80 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %36,23'ünü kadın, %63,77'sini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin %71'i lisans mezunu, %29'u ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin % 84,05'inin 15 yıl ve üzeri, %5,8'inin 10-14, %2,9'unun 5-9 ve %7,25'inin de 1-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak yapılmış ve dağılımın özellikleri incelendikten sonra verilerin frekans/yüzdesi, aritmetik ortalaması, standart sapması hesaplanmıştır. Verilerin, öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim düzeylerine göre analizinde bağımsız t-testi, mesleki kıdemlerine göre analizinde de Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen t testi verilerine göre puanların katılımcıların cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yine Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanların mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [ $\chi^2(3) = 7,412, p > 0.05$ ]. Araştırmada, İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan içeriğin söz konusu becerilerin kazandırmaya uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri "orta düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun planlayıcılar tarafından göz önünde bulundurulması gerektiği önerilmektedir.

*Anahtar kelimeler:* Sosyal bilgiler öğretim programı, ders kitabı, öğretmen görüşleri, temel beceriler

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 4 - 6 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir'de gerçekleştirilen 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Ordu Üniversitesi, e-mail: talipozturk@odu.edu.tr

<sup>3</sup> Meşebükü İlkokulu, e-mail: ahmet-ahmet1955@hotmail.com

## Teachers' Opinions about the Sufficiency of Social Studies Textbooks to Gain Skills of the 2005 Year's Social Studies Curriculum

---

---

*Submitted by 10.05.2017*

*Accepted by 12.07.2017*

*Research Paper*

### Abstract

This research was done for the purpose of studying teachers' opinions about the sufficiency of primary school 4<sup>th</sup> Grade Social Studies textbook's contents to gain basic skills on the 2005 Social Studies Curriculum. The survey method, which is one of the research approaches for collecting quantitative data, was used in this research. This research's work group consists of 80 primary school teachers, teaching at 4<sup>th</sup> grade, from inside of 286 primary school teachers who work in 20 primary schools in Fatsa District of Ordu Province. Those who participated in the survey were 36.23% female and 63.77% male teachers. 71% of these teachers are under-graduate and 29% of them are associate degree graduate. It was seen that 84.05% of the teachers have occupational seniority for 15 years and over, 5.8% are between 10- 14 years, 2.9% are between 5-9 years and 7.25% are between 1-4 years. The analysis of the data was done by using SPSS 22.0 statistical software programme on the computer and the frequency/percentage calculations, arithmetic mean, standard deviation were calculated after analyzing the properties of the range. The independent samples t-test, according to gender and education levels of teachers and Kruskal-Wallis Test, according to their occupational seniority, was used in the data's analysis. To the results of the t-test data, it was identified that the scores do not change according to attendants' gender or educational backgrounds. When Kruskal-Wallis Test's results were examined, it was detected that the total scores the attendants got from the scale according to their occupational status did not show any significant differentiation statistically [ $\chi^2 (3) = 7,412, p > 0.05$ ]. In the study, it has been concluded that content of the 4th grade Social Studies textbook in the primary school is mainly "moderate" in terms of the appropriateness of these skills. It is suggested that this situation should be considered by planners.

*Keywords:* Social studies curriculum, textbook, teachers' opinions, basic skills

## Giriş

Öğrencileri toplumsal yaşama hazırlayan Sosyal Bilgiler dersi, onların iyi bir vatandaş olmaları için gerekli temel bilgi ve becerileri kazandırmada oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu ders çocuğa, sosyal yaşamı düzenleyen kurallarla yaşamının zorunlu olduğunu, bu kuralların neler olduğunu ve niçin önemli olduklarını öğretmektedir (Aktepe, Tahiroğlu ve Sargın, 2014). Ülkemizde toplumsal yaşamla ilgili verilecek bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmı, ilkokul ve ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersleri yoluyla kazandırılmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi, ilkokul ve ortaokullarda yer alan en önemli derslerden biridir (Keskin ve Keskin, 2013).

Bireyin diğer kişiler ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk almasında, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde temel becerilerin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi toplumun olduğu kadar bireyin mutluluğu için de önemlidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Beceri “öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan yetenekler” olarak ifade edilebilir (Narin, 2009, s.28). 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Program ile öğrencilerin; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, gözlem, mekanı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerilerini kazanmalarına yardımcı olunmaktadır (MEB, 2005).

Bilginin öğrenilmesinde en önemli kaynak olarak görülen ders kitaplarının, Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ile birlikte beceri öğreniminin de önemli bir parçası olduğu ifade edilebilir. Ders kitapları bilgi verme, bilgileri düzenleme, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlamada en çok kullanılan temel araçlardır. Sosyal Bilgiler dersi kitapları da, bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı hedefler. Bu durumda öğretim programının uygulanmasında önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazandırmayı hedeflediği temel becerileri kazandırma yeterliliği bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yapılan araştırmalarda (Aktekin ve Pala, 2013; Çelikkaya, 2011; Demirezen, 2007; Doğanay ve Yağcı, 2011; Gelen, 2011; Gömleksiz ve Kan, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2009; Hayırsever, 2010; Hayırsever ve Kısakürek, 2014; Kalın, 2007; Mutluer, 2013; Öcal ve Yiğittir, 2007; Özgençli, 2009; Semerci ve Yelken, 2010; Yağcı, 2008) ilkokul programında kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ve ders kitaplarının önemi üzerinde durulmasına rağmen programın kazandırmayı hedeflediği tüm becerileri kazandırmada ilkokul 4. sınıf ders kitaplarının yeterliliği ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler dersinin becerilerini kazandırma ders ve çalışma kitaplarının yeterliliğine ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

## **Amaç**

Araştırmanın temel amacı “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki temel becerileri kazandırmada ilkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerileri öğrencilere kazandırmada ders kitabının yeterliliği hakkında öğretmen görüşlerinin dağılımı nasıldır?

2. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerileri öğrencilere kazandırmada ders kitabının yeterliliği hakkında öğretmen görüşleri;

- a. Cinsiyet,
- b. Öğrenim durumu,
- c. Mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2014) göre tarama modelleri "geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşım" olarak ifade edilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini 2015 / 2016 Eğitim Öğretim yılı Ordu ilinin Fatsa ilçesindeki tüm resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e göre (2009) ölçüt örnekleme, "örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır". Bu çalışmada öğretmenlerin seçiminde araştırmacılar tarafından belirlenen temel ölçüt, "4.sınıf öğrencileri okutmak" olarak belirlenmiş ve sadece bu

katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda Ordu ili Fatsa ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 80 sınıf öğretmeninden 69 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. 11 öğretmen gönüllü olarak katılmayı tercih etmemelerinden dolayı çalışma kapsamına alınmamıştır.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabının, öğretim programı ile kazandırılması hedeflenen temel becerilerle tutarlılığının değerlendirilmesi amacıyla anket kullanılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanma aşamasında literatür taranmış, yapılan araştırmalar incelenmiştir. Uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenmiş, sınıf öğretmenlerinden ve alanda uzman kişilerden görüş ve dönüt alınarak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve kazandırılması hedeflenen 15 temel beceri doğrultusunda maddeler hazırlanarak anket formu hazırlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitabının Öğrencilere Kazandırma Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi” kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdemleri hakkında bilgi toplamaya yönelik “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde; İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilere yönelik 15 maddeden oluşan anket bulunmaktadır. Veri toplama aracı 5’li likert tipi olup, “Çok Yüksek”, “Yüksek”, “Orta”, “Zayıf” ve “Çok Zayıf” seçeneklerinden oluşmaktadır. Maddelerin analizinin yapılabilmesi için maddeler, 1= “Çok Zayıf”, 2= “Zayıf”, 3= “Orta”, 4= “Yüksek”, 5= “Çok Yüksek” şeklinde 1’den 5’e kadar kodlanmıştır. Uygulama anketinin geçerliğinin tespit edilmesinde öncelikle uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Sosyal Bilgiler

eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinden ölçekte yer alan maddeleri incelemeleri istenmiştir. Ayrıca, çalışma kapsamında yer almayan dört sosyal bilgiler öğretmeninden maddeleri kapsam açısından değerlendirmeleri istenmiş ve öğretmenlerden gelen geribildirimler doğrultusunda ölçeye son hali verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazandırmayı hedeflediği temel becerileri ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının kazandırma yeterliliğine ilişkin olarak hazırlanan 15 maddelik veri toplama aracın yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.926 çıkmıştır. Tüm sorular için elde edilen  $\alpha$  değeri o anketin toplam güvenilirliğini gösterir ve 0.80'den büyük olması beklenir (Büyüköztürk, 2007). Bu değerden düşük  $\alpha$  değerleri anketin zayıf güvenilirliği olduğunu,  $\alpha > 0.80$  olması ise anketin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizi için elde edilen aritmetik ortalamalar için değerlendirme aralığı;

1.00-1.80'e kadar "Hiç Katılmıyorum"

1.81-2.60'a kadar "Katılmıyorum"

2.61- 3.40'a kadar "Kısmen Katılıyorum"

3.41- 4.20'ye kadar "Katılıyorum"

4.21- 5.00'a kadar "Tamamen Katılıyorum" şeklindedir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veri toplama aracı, gerekli izinlerin alınmasından sonra, Ordu ilinin Fatsa ilçesinde örnekleme yer alan okullarda görevli öğretmenlere uygulanmıştır.



Araştırmada verilerin çözümlenmesi işlemi SPSS 22.0 veri analizi programı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz için veriler programa girilmiş ve öncelikle dağılımın normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bunun için dağılımın aritmetik ortalamasına, standart sapmasına, dağılımlarına ait frekans ve yüzdelerine bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet ve öğrenim durumu düzeylerine göre analizi t-Testi ile mesleki kıdemlerine göre görüşlerinin analizi de Kruskal-Wallis Testi ile sınanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

#### 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerileri Öğrencilere Kazandırmada Ders Kitabının Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı Nasıldır?

Çalışma kapsamında belirlenen temel becerilerle ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir. Temel becerileri ölçmeye yönelik ölçek tabloda düşük seviyeden en yüksek seviyeye doğru olarak; çok zayıf, zayıf, orta, iyi ve çok iyi şeklinde sıralanmış olup görüşlerin hangi düzeyde olduğu frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile verilmiştir.

Tablo 1

#### Temel Beceriler İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Maddeler Temel Beceriler	Çok Zayıf		Zayıf		Orta		İyi		Çok İyi		Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma $S_s$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Eleştirel Düşünme	1	1,45	10	14,5	39	56,52	18	26,08	1	1,45	3,12	0,72
Yaratıcı Düşünme	1	1,45	15	21,74	36	52,17	16	23,19	1	1,45	3,01	0,76
Araştırma	0	0	5	7,25	32	46,38	31	44,92	1	1,45	3,41	0,65
İletişim	0	0	2	2,9	40	57,97	26	37,68	1	1,45	3,35	0,59

Problem Çözme	0 0	10 14,5	42 60,86	16 23,19	1 1,45	3,13	0,66
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	1 1,45	2 2,9	41 59,42	21 30,43	4 5,8	3,30	0,77
Girişimcilik	0 0	14 20,29	33 47,83	18 26,08	4 5,4	3,14	0,86
Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma	0 0	1 1,45	29 42,03	36 52,17	3 4,35	3,59	0,60
Karar Verme	1 1,45	5 7,25	35 50,72	27 39,13	1 1,45	3,32	0,70
Gözlem	0 0	8 11,6	38 55,07	23 33,33	0 0	3,22	0,64
Mekânı Algılama	1 1,45	4 5,4	38 55,07	25 36,23	1 1,45	3,30	0,67
Zaman ve Kronolojiyi Algılama	1 1,45	6 8,7	42 60,87	20 28,98	0 0	3,17	0,64
Değişim ve Sürekliliği Algılama	0 0	5 7,25	36 52,17	26 37,68	2 2,9	3,36	0,66
Sosyal Katılım	1 1,45	6 8,7	37 53,62	24 34,78	1 1,45	3,26	0,70
Empati	2 2,9	9 13,05	37 53,62	21 30,43	0 0	3,13	0,75
Genel Ortalama	0,6 0,87	6,8 9,83	37 53,66	23,2 33,62	1,47 2	3,25	0,69

Tablo 1’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazandırmayı hedeflediği temel becerileri kazandırma bakımından ders kitabının yeterliliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenler, “*Eleştirel Düşünme Becerisi*”ni kazandırmada ders kitabının %1,45 çok zayıf, %14,5 zayıf, %56,52 orta, %26,08 iyi ve %1,45 oranında çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=3.12$ ’dir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla “orta” seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %1,45'i çok zayıf, %21,74'ü zayıf, %52,17'si orta, %23,19'u iyi ve %1,45'i de çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.01$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla "orta" seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırma becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %7,25'i zayıf, %46,38'i orta, %44,92'si iyi ve %1,45'i de çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.41$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla "orta" ve "iyi" seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

İletişim becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %2,9'u zayıf, %57,97'si orta, %37,68'i iyi ve %1,45'i de çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.35$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla "orta" seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Problem çözme becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %14,5'i zayıf, %60,86'sı orta, %23,19'u iyi ve %1,45'i de çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.13$ 'dür. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla "orta" seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %1,45'i çok zayıf, %2,9'u zayıf, %59,42'si orta, %30,43'ü iyi ve %5,8'i de çok

iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.30$ 'dur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla "orta" seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Girişimcilik becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %20,29'u zayıf, %47,83'ü orta, %26,08'i iyi ve %5,8'i de çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.14$ 'dür. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla "orta" seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %1,45'i zayıf, %42,03'ü orta, %52,17'si iyi ve %4,35'i de çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.59$ 'dur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla "iyi" seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Karar verme becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %1,45'i çok zayıf, %7,25'i zayıf, %50,72'si orta, %39,13'ü iyi ve %1,45'i de çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.32$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla "orta" seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Gözlem becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %11,6'sı zayıf, %55,07'si orta, %33,33'ü iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.22$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders

kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla “orta” seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Mekânı algılama becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %1,45’i çok zayıf, %5,8’i zayıf, %55,07’si orta, %36,23’ü iyi ve %1,45’i de çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.30$ ’dur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla “orta” seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %1,45’i çok zayıf, %8,7’si zayıf, %60,87’si orta, %28,98’i iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.17$ ’dir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla “orta” seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %7,25’i zayıf, %52,17’si orta, %37,68’i iyi ve %2,9’u da çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.36$ ’dır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla “orta” seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Sosyal katılım becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %1,45’i çok zayıf, %8,7’si zayıf, %53,62’si orta, %34,78’i iyi ve %1,45’i de çok iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.26$ ’dır. Elde edilen

bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla “orta” seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Empati becerisi ile ilgili ders kitabının yeterliğine ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerin %2,9’u çok zayıf, %13,05’i zayıf, %53,62’si orta, %30,43’ü iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu maddenin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 3.13$ ’dür. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma konusunda çoğunlukla “orta” seviyesinde olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazandırmayı hedeflediği temel becerileri ders kitabının kazandırma yeterliliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde aritmetik ortalaması en yüksek madde ( $\bar{X} = 3.59$ ) ile “*Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma*” becerisidir. Aritmetik ortalaması en düşük olan madde ise ( $\bar{X} = 3.01$ ) ile “*Yaratıcı Düşünme*” becerisidir. Bu durumda, öğretmenlerin en çok ders kitabının Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini, en az ise yaratıcı düşünme becerisini kazandırma konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Tüm becerilere ilişkin genel aritmetik ortalamaya bakıldığında  $\bar{X} = 3.25$  olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenler, genel olarak ders kitabının temel becerileri kazandırma yeterliliğini “orta” düzeyde bulmaktadır. Temel Becerilerle ilgili maddelere verilen yanıtların genel ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin %53.66’sının “orta”, % 33.62’sinin “iyi”, % 9.83’ünün “zayıf”, % 2’sinin “çok iyi” ve % 0.87 sinin “çok zayıf” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen görüşlerinin “orta” seviyesinde yoğunlaşmasıyla birlikte “iyi” seviyesinde görüş bildirenlerin yüksek bir yüzde taşıdığı da görülmektedir. Temel becerileri kazandırmada ders kitabının “çok zayıf”(0,87) ve “zayıf”(9,83) olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenlerin oranının düşük olduğu görülmektedir. Ancak temel becerileri kazandırmada ders kitabının “çok iyi” olduğu

yönünde görüş bildiren öğretmenlerin oranı da % 2 ile çok düşüktür. Bu da ders kitabının temel becerileri kazandırma bakımından orta düzeyde kaldığını ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle temel becerilerden eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik ve empati becerilerinin diğer becerilere göre kazandırılmasında ders kitabının “*çok zayıf ve “zayıf”* kaldığının öğretmenler tarafından daha yüksek oranda belirtilmiş olması bu becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Düzenleme ile bu becerilere yönelik etkinliklerle sınırlı kalınmaması, diğer becerilerin kazandırılmasına yönelik düzenlemeler yapılması gerektiği görülmektedir.

Bulgulara göre programda yer alan temel becerilerin kazandırılmasında ders kitabının eksik yönlerinin yeniden gözden geçirilmesi ve bilimsel koşullara bağlı olarak mutlaka güncellenmesi gerektiği söylenebilir.

### **2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerileri Öğrencilere Kazandırmada Ders Kitabının Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem Değişkenleri Açısından Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?**

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazandırmayı hedeflediği temel becerileri ders kitabının kazandırma yeterliliğine yönelik olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin; cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre analizi ve değerlendirilmesine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre temel becerilere ilişkin görüşlerinin t- testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Temel Becerilere İlişkin Görüşlerinin T- Testi Analiz*

*Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kadın	5	48.4000	6.04842	67	-,362	,718
Erkek	44	49.0682	8.00116			

$p \leq .05$

Yapılan analizde kadın öğretmenlerin ortalaması  $\bar{X} = 48,4000$ , erkek öğretmenlerin ortalaması  $\bar{X} = 49,0682$  çıkmıştır. 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki temel becerilere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 2'de de görüldüğü üzere kadın ve erkek katılımcıların aldıkları puanlar için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = -,362$   $p > 0,05$ ). Gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre temel becerilere ilişkin görüşlerinin t- Testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Temel Becerilere İlişkin Görüşlerinin T- Testi*

*Analiz Sonuçları*

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Lisans	20	48.7000	5.84988	67	-,091	,928
Lisans	49	48.8776	7.88890			

$p \leq .05$

Yapılan analizde önlisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 48,7000$  iken, lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması  $\bar{X} = 48,8776$  çıkmıştır. 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim



Programı'ndaki temel becerilere ilişkin görüşlerinin ortalamalarının öğrenim durumu değişkeni açısından birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 3'te görüldüğü üzere önlisans ve lisans mezunu katılımcıların aldıkları puanlar için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t = -.091$   $p > 0,05$ ). Gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre puanların öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre temel becerilere ilişkin görüşlerinin Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Temel Becerilere İlişkin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Analiz Sonuçları*

<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Sd</i>	$X^2$	<i>p</i>
1-4 Yıl	5	54.25	3	7,412	,060
5-9 Yıl	2	26.75			
10-14 Yıl	4	16.63			
15 Yıl ve Üstü	58	35.22			

$p \leq .05$

Tablo 4'teki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanların katılımcıların öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [ $\chi^2 (3) = 7,412$ ,  $p > 0.05$ ].

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

### **Tartışma**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ders kitabı içeriğinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen temel becerileri kazandırma bakımından “orta düzeyde” yeterli olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu veri

Hayırsever (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Hayırsever'in (2010) araştırmasında öğretmenler, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ve çalışma kitabında yer alan içeriğin söz konusu becerileri kazandırmada “kısmen uygun” olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Taşkıran, Baş ve Bulut'un (2016) araştırmalarında genel olarak öğretmenler; “zaman ve kronolojiyi algılama”, “değişim ve sürekliliği algılama” becerilerinin kazandırıldığını düşünürken; “mekan algılama”, “sosyal katılım” ve “empati” becerilerinin kazandırılması noktasında kararsız kalmışlardır. Buna göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinde belirtilen bazı becerilerin kazandırılması noktasında sıkıntılar olduğu görülmektedir. Karadeniz, Eker ve Burunsuz'un (2015) araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre de Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının öğrencinin bilgiyi yeniden yapılandırması noktasında yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda uygulama düzeyinde kazanım sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmalar, bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlikler göstermektedir.

Kalın'ın (2007) araştırmasında öğretmenler, ders kitabındaki bilgileri eksik gördüklerini ve yardımcı bir kaynağa ihtiyaç duyduklarını belirtmişler ve ders kitabındaki değerlendirme basamağındaki formları gereksiz buldukları ve yönergeyi takip edemedikleri sonucuna varmışlardır. Öğretmenler, kitaptaki değerlendirme kısmındaki zaman sıkıntısı olduğunu ve ders kitabı hazırlanırken, kitapta kullanılacak görsel öğelere dikkat edilmediği sonucunu ortaya koymuşlardır. Bir diğer araştırmada, Kösterioğlu ve Özen (2014) öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda ve öğrencilere dağıtılan ders kitaplarında güncelleştirme yapılarak ders kitaplarının, ders materyali açısından nitelik olarak gözden geçirilmesi, ders kitaplarının

özellikle kentsel ve kırsal alanlardaki farklı sosyo-ekonomik çevreler dikkate alınarak çeşitlendirilmesi ve kazanımların açıklık ve anlaşılabilirlik açısından gözden geçirilmesini önermektedirler. Bu çalışmada da ders kitaplarının becerileri kazandırmada “orta” seviyede yeterli görünmesi sonucu, bu sonuca benzer özellikler ortaya koymaktadır.

Şahin (2012), araştırmasında ders kitaplarında; metin örgütleyicisi olarak ana başlıkların tutarlı ancak alt başlıklar tutarsız olduğu, metindeki üst düzey yapı oluşturacak ana fikirlerin etkili biçimde vurgulanmadığı için metni özetlemede ve ana mesajı vermede yetersiz kaldığı, metin içerisindeki soruların dağılımı, niteliği ve teknik özelliklerinin etkili olmadığı, görsel öğelerin metin içerisinde düzensiz yerleştirilmiş ve teknik özelliklerine gerekli özenin gösterilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Yine benzer araştırmalarda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir; çalışma kitaplarının niteliği ve içeriği, ders süreleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve dersliklerin fiziki yapılarından kaynaklı sorunlar gibi farklı nedenlerden ötürü, Sosyal Bilgiler derslerinde çalışma kitabı içeriğinin gerektiği şekilde uygulanmadığı (Aktekin ve Pala, 2013); Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan etkinlikleri gerçekleştirmek için teknolojik araçların yeterli olmadığı, öğrencilerin araç-gereçlere rahatça ulaşamadıkları, öğretmen kılavuz kitabında yer alan eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklerin uygulanışı hakkında bilgilerin açık ve anlaşılır nitelikte olmadığı, verilen bilgilerin etkinlikleri uygulamada yeterlilik sağlamadığı (Doğanay ve Yağcı, 2011); ders kitaplarındaki anlatım teknikleri ve öğrencilerin akademik başarılarına etkilerine ilişkin araştırmasının sonucunda kitaplarda en çok açıklama-anlatım tekniği kullanılmakta olduğu, ikinci sırada öyküleme anlatım tekniğine, üçüncü sırada betimleme anlatım tekniğine, dördüncü sırada tartışma anlatım tekniğine yer verildiği, (Demirezen, 2007); Sosyal Bilgiler ders kitabının, eleştirel düşünme, araştırma ve iletişim

becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda kısmen yeterli olduğunu, buna karşın sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin yeterli olmadığı, öğretmenlerin hem temel hem de alan becerilerin kazandırılmasında ders kitabının yeterli olmadığı (Hayırsever ve Kısakürek, 2014); Sosyal Bilgiler dersinin, programda belirtilen becerileri genel olarak kısmen kazandırdığı (Çelikkaya, 2011); öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında güncel olayların yetersiz olduğu ve öğretmenlerin, % 77.8'in güncel olayların etkinliklerde kullanılmasının etkili olacağı (Akdağ ve diğerleri, 2014) gibi sonuçlar görülmüştür. Söz konusu araştırma, bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlikler göstermektedir. Bu araştırma sonuçları çerçevesinde elde edilen bulgular sonucunda öğretmenler, Sosyal Bilgiler ders kitabı içeriğinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen temel becerileri kazandırma bakımından orta düzeyde olduğu ancak yeterli olmadığı görüşünü benimsemişlerdir.

Ancak yine de Sosyal Bilgiler ders kitaplarının yeterli olduğuna yönelik araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Öcal ve Yiğittir (2007), araştırmalarında öğretmenlerin büyük bir kısmının okuttukları Sosyal Bilgiler ders kitabından memnun oldukları ancak yine bir kısım öğretmenin de kısmen yeterli bulduğu görüşünde oldukları sonucuna, Mutluer (2013)'in araştırmasında araştırmaya katılan on Sosyal Bilgiler öğretmeninden yedisi Sosyal Bilgiler dersleri aracılığıyla beceri kazandırılabilceğine, buna karşın üç Sosyal Bilgiler öğretmeni ise Sosyal Bilgiler derslerinde beceri kazandırılabilceğine inanmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik memnuniyet yüksek olmakla birlikte yetersiz bulanların olması, kitapların tam olarak yeterli olmadığı görüşünü ve düzenlenmesi gerektiğini desteklemektedir.

## Sonuçlar

2005 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğretim sonucunda öğrencilerde geliştirilecek becerilerin neler olduğu açık bir şekilde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Buna göre kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan 15 beceri alanı belirlenmiştir. Araştırmada ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda temel alınan becerileri kazandırmada ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan içerik, söz konusu beceriler çerçevesinde değerlendirilmiş ve kullanımı incelenmiştir.

Araştırmada; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kazandırılması hedeflenen temel becerileri kazandırmada ilkokulu 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri alınıp, elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada, İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan içeriğin söz konusu becerilerin kazandırmaya uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri ağırlıklı olarak “*orta düzeyde*” olduğu yönündedir.

Ders kitabının her bir beceri alanı ile ilişkisi ayrı ayrı incelendiğinde ise öğretmen görüşleri 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan içeriğin temel becerilerden “Eleştirel Düşünme Becerisi” ile ilgili yeterliliği %56,52, “Yaratıcı Düşünme Becerisi” ile ilgili yeterliliği %52,17, “Araştırma Becerisi” ile ilgili yeterliliği %46,38, “İletişim Becerisi” ile ilgili yeterliliği %57,97, “Problem Çözme Becerisi” ile ilgili yeterliliği %60,86, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi” ile ilgili yeterliliği %59,42, “Girişimcilik Becerisi” ile ilgili yeterliliği %47,83, “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi” ile ilgili yeterliliği %42,03, “Karar Verme Becerisi” ile ilgili yeterliliği %50,72, “Gözlem Becerisi” ile ilgili yeterliliği %55,07,

“Mekanı Algılama Becerisi” ile ilgili yeterliliği %55,07, “Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi” ile ilgili yeterliliği %60,87, “Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi” ile ilgili yeterliliği %52,17, “Sosyal Katılım Becerisi” ile ilgili yeterliliği %53,62, “Empati Becerisi” ile ilgili yeterliliği %53,62 oranında “*orta düzeyde*” olduğu yönündedir. Sadece “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi” ile ilgili yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinde %52,17 oran ile “*iyi düzeyde*” olduğu yönündedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenler ders kitabının temel becerileri kazandırmakta tam olarak yeterli olmadığı görüşünü benimsedikleri anlaşılmaktadır. Çünkü temel becerileri kazandırmada ders kitabının yeterliliğine ilişkin olarak “*iyi*” ve “*çok iyi düzeyde*” görüş bildiren öğretmenlerin oranı oldukça düşüktür.

Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazandırmayı hedeflediği temel becerileri kazandırmada ilkokulu 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkinlerine göre değerlendirildiğinde bu değişkenlere göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

1. Öğretmenler tarafından Sosyal Bilgiler ders kitabının, programda yer alan becerileri kazandırma yeterliliğine yönelik görüşler, planlayıcılar tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin bu çalışmadaki görüş ve düşüncelerini dikkate alınarak ders kitabında düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Bu araştırma Sosyal Bilgiler ders kitabı için yürütülmüştür. Farklı ders kitaplarının temel becerileri kazandırma düzeyleri boyutunda da çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma Ordu ilinin Fatsa İlçesinde yürütülmüştür. Bu çalışma farklı örneklem gruplarıyla farklı il ve ilçelerde tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

### Kaynakça

- Akdağ, H., Oğuz, R., Tatar, O. ve Subaşı, Y. (2014). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 49-65.
- Aktekin, S. ve Pala, Ç. B. (2013). 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 265-286.
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. ve Sargın, S. (2014). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 259-272.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Demirezen, A. (2007). *Yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki anlatım teknikleri ve öğrencilerin akademik başarılarına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. ve Yağcı, R. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2).

- Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 83-106.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının araştırma, iletişim ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 135-162.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 39-49.
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hayırsever, F. ve Kısakürek, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitabının, ilköğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 23-42.
- Kalın, Ö. (2007). *Sosyal bilgiler öğretim programı (2004) ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Burunsuz, E. (2015). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 563-580.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Keskin, Y. ve Keskin, S. C. (2013). İlkokul (ilköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 51-86.
- Kösterilioğlu, İ. ve Özen, R. (2014). Dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğelerinin değerlendirilmesi: Bolu ili örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 286-316.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu 4. ve 5. sınıflar*. Talim ve Terbiye Başkanlığı Yayınları. 12.07.2004 Tarih ve 118 Sayılı Karar. Ankara.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öcal, A. ve Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 51-61.
- Özgençli, M. (2009). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersindeki iletişim ve sosyal etkileşim becerileri (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Semerci, N. ve Yelken, T.Y. (2010). İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 47-54.
- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 129-154.

Taşkıran, C., Baş, K. ve Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-19.

Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

### **Extended Abstract**

Textbooks, which are regarded as the most important resource for learning information, can be said to be an important part of learning skills together with Social Studies Education Curriculum. Textbooks are the most used basic tools in providing information, organizing information, learning by the students themselves. The Social Studies Textbooks also aim to provide the knowledge, skills and values that will ensure the collective harmony that the individual lives in. In this case, the textbooks that have an important place in the implementation of the curriculum should be assessed in terms of the competence to acquire the basic skills that the Curriculum of Social Studies Course aims to achieve.

This research was done for the purpose of studying teachers' opinions about the sufficiency of primary school 4th grade Social Studies textbook's contents to gain basic skills on the Social Studies Curriculum. The survey method, which is one of the research approaches for collecting quantitative data, was used in this research. This research's work group consists of 80 primary school teachers, teaching at 4<sup>th</sup> grade, from inside of 286 primary school teachers who work in 20 primary schools in Fatsa District of Ordu Province. The feedback was provided by 69 of these teachers. With reference to the data collection tool used in this research, the reliability coefficient is found 0.926 as a result of Cronbach Alpha reliability and validity analysis. As it

is known, Cronbach Alpha reliability coefficient's being in the range of a  $>0.9$  shows that the survey has a high reliability. The analysis of the data was done by using SPSS 22.0 statistical software programme on the computer and the frequency/percentage calculations, arithmetic mean, standard deviation were calculated after analyzing the properties of the range. The independent t-test, according to gender and education levels of teachers and Kruskal-Wallis Test, according to their occupational seniority, was used in the data's analysis. Those who participated in the survey were 36.23 % female and 63.77 % male teachers. 71 % of these teachers are under-graduate and 29 % of them are associate degree graduate. But there are not any post-graduate teachers. It is seen that 84.05 % of the teachers have occupational seniority for 15 years and over, 5.8 % have it between 10- 14 , 2.9 % have it between 5-9 and 7.25 % have it between 1-4 years.

According to the results of the t-test data, it is identified that the scores do not change according to attendants' gender or educational backgrounds. When Kruskal-Wallis Test's results were examined, it was detected that the total scores the attendants got from the scale according to their occupational status do not show any significant differentiation statistically. It is confirmed that the teachers' opinions about the properness between the skills to be gained and the content in the Primary school 4<sup>th</sup> Grade Social Studies textbook are mainly on "medium level".

It was recommended that teachers should develop activities to make students active in the Social Studies class based on the acquisitions of the students in the sections where the textbook lacks basic skills. It was also recommended that, problems encountered by teachers in the development of skills in the Social Studies textbook should be considered by curriculum development specialists. Regulations should be made in the text book taking into account the opinions and thoughts of the teachers as in this research.

---

---

## Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okullarda Karşılaşılan Sosyal Sorunlar<sup>1</sup>

Uğur ÇAKIR<sup>2</sup>, Şeyma ÖZELMACI<sup>3</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 24.05.2017*

*Kabul Tarihi: 14.07.2017*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda karşılaştığı sorunların belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma modeli olan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında farklı ortaokullarda çeşitli branşlarda görev yapan 38 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin öğrenci, veli ve okul ile ilgili karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğrencilerle karşılaştıkları en büyük sorunlar; temizlik, sorumluluk, çalışkanlık, ödev yapmama, devamsızlık, saygısızlık ve hoşgörü eksikliği olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin veli kaynaklı karşılaştıkları sorunlar; velilerin eğitime destek olmaması, ilgisizliği ve dil sorunu-iletişim sorunu olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuldan kaynaklı en fazla karşılaştıkları sorunlar; öğrencilerin sigara içmesi, sosyal faaliyet azlığı ve idare-öğretmen uyumsuzluğu olarak belirlenmiştir. Araştırmada yapılan görüşmeler ve elde edilen bulgular sonucunda, okullarda her yıl yapılacak olan veli, öğrenci ve okul eğitim programları ile etkin bir değerler eğitiminin verilmesi karşılaşılan bu problemleri aşgari düzeye indireceği düşünülmektedir.

*Anahtar kelimeler:* Ortaokul, sosyal sorunlar, öğrenci, veli, öğretmen

---

<sup>1</sup> Bu çalışma 4-6 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir’de düzenlenen VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, e-mail: ugurcakir93@gmail.com

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi, e-mail: seymaозelmaci@gmail.com

## According To Secondary School Teachers The Social Problems Seen In Schools

---

---

*Submitted by 24.05.2017*

*Accepted by 14.07.2017*

*Research Paper*

### Abstract

The purpose of this research is to determine the problems encountered by teachers in secondary schools and to evaluate these problems from the point of students, parents, and schools. In the research, case studies pattern and qualitative research methods were used. The study group is composed of 38 volunteer teachers who work in different branches in secondary schools in the academic year of 2015-2016. A semi-structured interview form was applied in the research; to identify problems faced by teachers with the students, the parents, and the school. According to the findings of this research, the major problems teachers have with students are listed as; cleanliness, responsibility, hard work, not doing homework, absenteeism, disrespect and lack of tolerance. The problems that teachers most frequently encounter with parents are; lack of educational support by parents, their indifference, and language - communication problem. The most common problems faced by teachers in the school are; smoking of students, lack of social activities and administration-teacher incompatibility. As a result of interviews and findings obtained in the research, As a result of annual educational programs for both parents and students and an effective education of values, at the schools; will reduce these problems to the minimum level.

*Keywords:* Middle school, social problems, student, parent, teacher

## Giriş

Okullar, bir toplumun aktarmak istediği gelenek, görenek ve tarihi gelecek nesillere ulaştırmanın yanı sıra bireyi toplumun bir parçası haline getiren bilgi, beceri ve tutumların aktarıldığı yerlerdir. Toplum içerisinde yer alan çeşitli kültürlerden, sosyo-ekonomik düzeylerden ve farklı aile tiplerinden gelen bireylerin bir arada bulunduğu yeri okullar oluşturmaktadır. Çocukluk döneminden itibaren bu kadar farklı bireyin bir arada bulunduğu okullar, sosyalleşmek için önemli kaynaklardan biridir (Pianta, 2006). Okul içerisinde bu kadar çeşitli özelliklere sahip olan bireylerin aynı sınıf ortamında eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken kazandırılmak istenen davranışları paylaşımları son derece zordur. Bu bağlamda okullarda öğrencilerden kaynaklanan sosyal sorunlar ortaya çıkmaktadır (Balay ve Sağlam, 2008; Gündüz ve Konuk, 2016; Karip, 2002; Manning ve Bucher, 2007; Sadık ve Aslan, 2015; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Siyez, 2009). Okul, çok sayıda bireyin bir arada olduğu bir kurumdur (Sarpkaya, 2007). Bu bağlamda okullarda en önemli rolü üstlenen öğretmenlerin, sorunların farkına vararak istenilen düzeyde eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesi beklenmektedir.

İnsanın davranışlarına biçim vermede, onda istenilen değişimler meydana getirmede eğitim kurumu olarak okulun diğer toplumsal kurumlardan daha önemli bir rolü ve işlevi vardır (Günel, 2014). Okul kendine özgü amaçları gerçekleştirebilmek için üstlendiği sorumlulukları yerine getirmelidir. Bu sorumluluklardan biri de öğrenciyi çok yönlü yetiştirerek onu toplumsal hayata hazırlamaktır. Nitelikli bireyler yetişebilmesi için okulda belirli amaç, ilke, değer ve kurallar içeren bir düzene ihtiyaç vardır (Elban, 2009). Bireyin sosyalleşmesi için en önemli kaynakların başında gelen okulların yanı sıra öğretmenlerde bu sosyalleşme ve bireyin toplumda iyi bir vatandaş olarak yetişmesi sürecinde önemli bir yere sahiptir (Siyez, 2009).

Türk Dil Kurumu (2017) tanımına göre; okulun bir parçası olan sınıflarda bir arada bulunan bireyler topluma iyi birer vatandaş olarak hazırlandıklarından öğrenim gördükleri kurumda öğrenci olarak adlandırılmaktadır. Okul kurumu içerisinde bir arada bulunan öğretmen ve öğrencilerin, hedeflenen eğitim-öğretim programını gerçekleştirme sürecinde bazı aksaklıklar ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlerin öğretim sürecinde okulda karşılaştıkları sorunlar Milli Eğitim'in hedeflerini aksatmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar da öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktadır (Emmer ve Evertson, 2013; Gündüz ve Konuk, 2016; Sadık ve Aslan, 2015; Siyez, 2009).

Bireylerin eğitim ortamındaki gelişiminde en temel ilkelerin başında öğretmenlerin, öğrencilerin, idarecilerin ve ailelerin bu süreçte hep birlikte yer alması gelmektedir. Çocukların okul ortamında kazandıkları becerilerin ev ortamında pekiştirilmesi ve geliştirilmesi, okul-ev tutarlılığının sağlanması ve ailelerin okul ortamının etkili bir üyesi haline gelebilmesi eğitim sürecinin en önemli hedefini oluşturmaktadır (Akkök, 2004). Öğretmenlerin okul içerisinde beklenen hedefleri öğrencilere aktarırken öğrenci, veli ve okul üçgeni içerisinde kilit bir öneme sahiptir. Okul tarafından isteklerinin ve fiziki çalışma koşullarının karşılanması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artması ders içerisinde aktif olmaları, veli-öğrenci ilişkisinde iletişimin kuvvetli olması, eğitim-öğretimin kalitesini arttırmaktadır. Bu nedenle okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların asgari düzeye indirilmesi ve karşılaşılan sorunlara önleyici tedbirler alınması son derece önem arz etmektedir (Yavuzer, 1998). Sınıf içinde ve dışında karşılaşılan sorunlar eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinde engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Akçadağ (2007) okullarda öğrencilerden kaynaklanan sorunların sınıf içerisinde öğretmeni ve eğitim faaliyetlerini zor durumda bıraktığını sınıfın diğer üyelerini de engelleyerek öğretmenin işini zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Hovland ve Smaby (1996) ise yaptıkları çalışmalar sonucunda; önemli

düzeyde öğrenci kaynaklı davranış problemleri olan sınıflarda disipline olan ihtiyacın arttığı ve öğretmenlerin her gün öğrencilerin sorunlarıyla baş etmek zorunda kalarak kazandırılmak istenen davranışlardan uzaklaştığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, öğrenci kaynaklı karşılaştıkları sorunların dışında okul ve okul yönetimine ilişkin sorunlarla da karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlara yöneticilerin okul için ayrılan kaynak ve materyalleri etkin bir biçimde öğretmenlerin ihtiyacına göre kullanamamaları, okul yönetiminde bazı yeterliliklere sahip olmamaları ve öğretmenler arasında objektif bir tavır sergileyememeleri neden olmaktadır (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007). Mirici, Aslan ve Özçelik (2003) çalışmasında Kırıkkale’de bulunan okullarda görevli yöneticilerin formasyon eksikliğinden, okulun fiziki yetersizliğinden, sosyal etkinliklere destek bulamamaktan, öğrenci ve veliden kaynaklı sorunlardan kaynaklanan problemler yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Okullarda karşılaşılan sosyal sorunların bir diğer ögesini ise veliler oluşturmaktadır. Aksoy (1999) yaptığı çalışmasında, okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz davranışları beş madde altında toplamıştır. Bunlar; ailevi sorunlar, anne ve babaların eğitime ilgisiz kalmaları, ebeveynlerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları, olumsuz medya davranışları ve kalabalık sınıflardır. Beyda, (1998), Emmer ve Evertson (2013); Gordon (2001), Okutan (2002) ile Yalçınkaya ve Küçükkaragöz (2006) yaptıkları çalışmalarında okullarda karşılaşılan sorunların başında ebeveynlerin tutum ve davranışlarının önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde yapılan çalışmalardan yola çıkarak okullarda karşılaşılan sorunların önemli bir etkenini ve öğretmenleri zor duruma sokan nedenlerin bir diğerini veliler oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmanın ortaokul



düzeyinde öğretmenlerin karşılaştıkları sosyal sorunları belirleyerek, eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesine ve gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların öğretmen görüşleriyle öğrenci, veli ve okul açısından belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin öğrenciler ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin veliler ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin okul ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin; öğrenciler, veliler ve okul ile ilgili karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla nitel araştırma modeli olan durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, ortamın, sosyal grubun veya diğer durumları derinlemesine ele alan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Yin (1984) durum çalışmasını güncel bir durumu kendi yaşam şartları içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin olarak belli olmadığı ve birden fazla veri/kanıt kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bilimsel araştırma yöntemi olarak ifade etmektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırma, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda; öğrenciler, veliler ve okulun kendisi/yönetimi ile karşılaştıkları sorunları belirlenmeye çalıştığı için durum çalışması deseninde tasarlanmıştır.

## Çalışma Grubu

Nitel araştırma çalışmalarında, araştırılmak istenen durumu açıklayacak deneklerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve olguyu en iyi şekilde yansıtabilecek birincil kişilerin seçilmesi gerekmektedir (Creswell, 2007). Bu çalışmada, ortaokullarda karşılaşılan sorunları ortaya koyabilmek için birincil kişiler olan ortaokullarda görev yapan öğretmenler seçilmiştir. Öğretmenler seçilirken ortaokullarda görev yapma ve araştırmaya gönüllü olarak katılma şartı aranmıştır. Öğretmenlerin seçiminde internet ortamında yer alan öğretmen yardımlaşma platformu ve öğretmen gruplarında araştırmanın konusu hakkında duyuru yapılmış ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu bağlamda kolay ulaşılabılır örneklem yöntemiyle araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015 - 2016 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda görev yapan 38 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

### Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Görev Yeri	Branş	Öğretmen	Cinsiyet	Görev Yeri	Branş
Ö1	K	Şanlıurfa-Eyyübiye	Rehberlik	Ö20	K	Yozgat-Boğazlıyan	Sosyal Bilgiler
Ö2	K	Şanlıurfa-Eyyübiye	Fen ve Teknoloji	Ö21	E	Yozgat-Boğazlıyan	Türkçe
Ö3	K	Şanlıurfa-Eyyübiye	İngilizce	Ö22	K	Yozgat-Boğazlıyan	İngilizce
Ö4	E	Şanlıurfa-Eyyübiye	Türkçe	Ö23	E	Yozgat-Boğazlıyan	Türkçe
Ö5	E	Şanlıurfa-Eyyübiye	Din Kültürü	Ö24	K	Yozgat-Boğazlıyan	Türkçe
Ö6	K	Şanlıurfa-Eyyübiye	Türkçe	Ö25	K	Yozgat-Boğazlıyan	İngilizce
Ö7	K	Şanlıurfa-Eyyübiye	Matematik	Ö26	E	Ankara-Mamak	Rehberlik

Ö8	E	Şanlıurfa- Eyyübiye	Sosyal Bilgiler	Ö27	K	Ankara- Mamak	Türkçe
Ö9	E	Şanlıurfa- Eyyübiye	Türkçe	Ö28	E	İstanbul- Bahçelievler	Sosyal Bilgiler
Ö10	E	Şanlıurfa- Eyyübiye	Türkçe	Ö29	E	Sivas-Merkez Köy	Türkçe
Ö11	K	Şanlıurfa- Eyyübiye	İngilizce	Ö30	E	Sivas-Merkez Köy	Türkçe
Ö12	K	Şanlıurfa- Merkez	Fen ve Teknoloji	Ö31	E	Sivas-Merkez	Sosyal Bilgiler
Ö13	K	Şanlıurfa- Merkez	Rehberlik	Ö32	K	Kütahya- Merkez	Sosyal Bilgiler
Ö14	K	Şanlıurfa- Bozova	Türkçe	Ö33	K	Kütahya- Simav	Rehberlik
Ö15	E	Antalya- Alanya	Rehberlik	Ö34	K	Denizli- Merkez	Zihin Engelliler
Ö16	K	Yozgat- Boğazlıyan	Sosyal Bilgiler	Ö35	K	Hakkari- Yüksekova	Rehberlik
Ö17	K	Yozgat- Boğazlıyan	Türkçe	Ö36	K	Ankara- Mamak	Fen ve Teknoloji
Ö18	K	Yozgat- Boğazlıyan	Matematik	Ö37	E	Kayseri- Merkez	Sosyal Bilgiler
Ö19	K	Yozgat- Boğazlıyan	Fen ve Teknoloji	Ö38	E	İstanbul- Esenler	Sosyal Bilgiler

Tablo 1 incelediğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin 23'ü kadın, 15'i erkek öğretmendir. Branş sıralamasına bakıldığında en fazla Türkçe (f:12), Sosyal Bilgiler (f:8), Rehberlik (f:6), İngilizce (f:4), Fen ve Teknoloji (f:4), Matematik (f:2), Zihin Engelliler (f:1) ve Din Kültürü (f:1) branşında yer alan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları toplam 10 il içinde en fazla ilden katılımcı Şanlıurfa (f:14) ve Yozgat (f:10) ili daha sonra sırasıyla Ankara (f:3), Sivas (f:3), İstanbul (f:2), Kütahya (f:2), Antalya (f:1), Denizli (f:1), Hakkâri (f:1), Kayseri (f:1) yer almaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında olgulara ilişkin yaşantıları ve deneyimleri ortaya çıkarmak için görüşme en çok başvurulan veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Öğretmen

Görüş Alma Formu” (ÖGAF) kullanılmıştır. Oluşturan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda çalışma grubuna katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci kısmı öğretmenlerin; okul, veli ve öğrencilerle karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik altı farklı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular oluşturulurken literatür taraması yapılmış ve eğitim bilimleri alanında iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Görüşme soruları oluşturulduktan sonra ön uygulama olarak ortaokullarda görev yapan ve çalışma grubuna dahil edilmeyen iki öğretmene görüşme soruları sorulmuştur. Ön uygulamada yer alan öğretmenlerin görüşmede ifade ettikleri cevaplar ve dönütler doğrultusunda görüşme formundaki sorulara son hali verilmiştir. Oluşturulan ÖGAF, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde görev yapan ve ulaşılabilen gönüllü 38 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama öncesinde çalışma grubuna katılmayı kabul eden öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve formdaki sorular dışında eklemek istediklerini bildirebilecekleri açıklanmıştır. Uygulama aşaması öğretmenlerle yüz yüze internet ortamında görüntülü toplantı yazılımı üzerinden tek tek gerçekleştirilmiştir. Daha sonra elde edilen görüşme kayıtları ayıklanmış ve yazılı hale getirilerek her katılımcı öğretmene mail olarak gönderilmiş, öğretmenlerin görüşlerini teyit etmesi istenmiştir. Yazılı hale getirilen görüşme kayıtlarını teyit eden öğretmenlerden yazılı dokümanları tekrar araştırmacının mail adresine gönderilmesi istenmiştir. Böylece öğretmenlerin görüşlerinin araştırmacı tarafından çarpıtılmadığı ve aynen çalışmada kullanıldığı kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışma grubundan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve tanımlayabilecek kategorilerin ortaya çıkarılma çabası vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin çözümlenmesinde çalışma grubunda yer alan 38 öğretmenden elde edilen veriler,

Microsoft Word ortamında araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiş ve 45 sayfalık ham veri dokümanı elde edilmiştir. Verilerin kodlanmasına başlamadan önce yazılı hale getirilen her bir görüşme metni okunmuş ve bütüncül bir bakış açısı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Görüşme verilerinin çözümlenmesinde tümevarımsal içerik analizi uygulanmıştır. Elde edilen görüşme metinleri araştırmacı tarafından belirlenen kategorilere göre kodlanmıştır. Belirlenen kodlar sayılarak kategorilerin frekansı ortaya çıkarılmıştır. Kodlamalar görüşme metinlerindeki cümlelere en uygun kelime/kavramlar olarak belirlenmiştir. Belirlenen kodlar Microsoft Excell ortamına alfabetik sıraya göre yazılmış ve karşılarına frekans değerleri ve kapsadıkları gruplar yazılarak veri oluşturulmuştur. Daha sonra elde edilen bu veriler tablolar halinde ortaya çıkarılmıştır Katılımcıların her birine Ö1, Ö12, Ö30 gibi kodlar verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen kategorilere ait en çok tekrarlanan kodlar açıklanarak, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırmada geçerlik kapsamında inandırıcılık (iç geçerlik) için katılımcı teyidi sağlanması ve görüşme verileri yazılı hale getirilerek katılımcıların görüşleri araştırmacının mail adresine gönderilmiştir. Johnson ve Christensen (2004) nitel araştırmada verilerin raporlaştırılmasında katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgilerin verilmesinin inandırıcılığı arttıracakını öne sürmüşlerdir. İnandırıcılığı kuvvetlendirmek için yapılan bir diğer yöntem ise, verilerin analizini katılımcılara sunma ve ulaşılan sonuçların katılımcılar tarafından teyit edilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmada elde edilen bulgular araştırmaya katılan üç öğretmen tarafından teyit edilmiş ve verilerin kayıt altına alındığı gösterilmiştir. Güvenirlik için tutarlılığın (iç güvenirlik) sağlanmasında verilerin analizi aşamasında elde edilen kategoriler ve veri toplama aracı hakkında eğitim alanında uzman bir

öğretim üyesi, doktorasını yapan bir araştırma görevlisi ve uzman bir öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) için elde edilen veriler, analiz işleminde yapılan kodlamalar ve uzmanlardan alınan dönütler gerektiğinde incelenebilmek için saklanmaktadır.

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda verilmiştir. Ortaokullarda karşılaşılan sosyal sorunların öğretmen görüşleriyle belirlemeye yönelik yapılan çalışmada elde edilen verilerin analizleri sonucunda; öğretmenlerin öğrencilerle karşılaştıkları sosyal sorunlara yönelik dört kategori, velilerle karşılaştıkları sosyal sorunlara yönelik iki kategori ve okulla karşılaşılan sorunlara yönelik iki farklı kategori elde edilmiştir. Her bir kategori ve kategorileri oluşturan alt kodlara ilişkin bulgular doğrudan alıntılar yapılarak bu bölümde verilmiştir.

### **Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenciler İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere “Öğrencilerle Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda cümlelerde yer alan ana kavramlar kodlanmıştır.

Tablo 2

#### *Öğretmenlerin Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Oluşturulan Kategoriler*

Sıra No	Kategori İsmi	Kodlamalar (Sorunlar)	Karşılaşılan Sorun Sayısı	Toplam Karşılaşılan Sorun Sayısı
		Amaçsız Olma, Anlama Güçlüğü, Bireysel Farklılık, Çok Gürültülü		

1	Bireysel Sorunlar	Konuşmaları, Ders İçinde Aşk Mektupları Yazma, Hiperaktiflik, Dikkatsiz Olma, Türkçe'yi Doğru Kullanmama, Gürültü Yapma, Hırsızlık, İftira Atma, İletişim Eksikliği, Okula İsteksizlik, Okuldan Kaçma, Özgüven Eksikliği, Psikolojik Sorunlar, Şikayet, Tahammülsüzlük	18	62
2	Değer Yoksunluğu	Adil Olma, Barış, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Hoşgörü, Sağlıklı Olmaya Önem Verme, Saygı, Sorumluluk, Temizlik, Yardımseverlik	14	89
3	Eğitim-Öğretim Sürecindeki Sorunlar	Akademik Başarısızlık, Devamsızlık, Disiplinsizlik, Eğitim Sistemindeki Sık Değişiklikler, Maddi Kaynak Sıkıntısı, Okulun Öneminin Kavranamaması, Ödev Yapmama, Rehberlik Hizmetinin Yetersizliği, Teknoloji Kullanımı Yetersizliği, Öğretim Materyali Eksikliği, Temel Eğitimden Kaynaklanan Eksiklik	11	35
4	Aile Kaynaklı Sorunlar	Ailelerin Çocuklardan Yüksek Beklentileri, Aşırı Bağımsızlık, Maddi Sıkıntılar, Öğrencilerin Mevsimlik İşçi Olarak Çalışmaları, İlgi Eksikliği, Şiddete Eğilimli Olma	6	7

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerle karşılaştıkları sorunlara yönelik verdikleri cevaplar ortak özellikleri bağlamında 4 kategori altında toplanmıştır. Her kategori çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır. Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenler okullarda öğrenci kaynaklı birçok sorunla karşılaştığını belirtmişlerdir. Öğretmelerin öğrencilerle yaşadıkları en büyük sorunlar; temizlik, sorumluluk, çalışkanlık, ödev yapmama, devamsızlık, saygısızlık ve hoşgörü eksikliği olarak belirlenmiştir.

### **Kategori 1: Bireysel sorunlar**

Tablo 2 incelendiğinde, “Bireysel Sorunlar” kategorisinin toplam 18 sorun ve bu sorunların 62 defa tekrarlandığı görülmektedir. Bu kategoride bulunan sorunların frekans dağılımına bakıldığında en sık karşılaşılan sorunlar “okula isteksizlik (f:10)” ve “çok gürültülü konuşmaları (f:5) olduğu belirlenmiştir. Aşağıda çalışma grubuna katılan öğretmenlerin “Bireysel sorunlar” kategorisini oluşturan sorunların gerekçelerine verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

“Derslere ve okula karşı ilgisizler.” (Ö, 11)

“Okul onlara çok sıkıcı geliyor ve isteksizler. Bu nedenle hiçbir görevlerini yapmıyorlar.” (Ö, 38)

“Derste çok fazla gürültü çıkarıyorlar...” (Ö, 3)

### **Kategori 2: Değer yoksunluğu**

Tablo 2 incelendiğinde, “Değer Yoksunluğu” kategorisinin toplam 14 sorun ve bu sorunların 89 defa tekrarlandığı görülmektedir. Bu kategoride bulunan sorunların frekans dağılımına bakıldığında en sık karşılaşılan sorunlar “temizlik (f:15)”, “sorumluluk (f:13)”, “çalışkanlık (f:12)”, “saygısızlık (f:8) ve “hoşgörü (f:7)”, olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla öğrencilerle ilgili karşılaştıkları sorunların bu kategoride yer aldığı görülmektedir. Aşağıda çalışma grubuna katılan öğretmenlerin “Değer Yoksunluğu” kategorisini oluşturan sorunların gerekçelerine verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

*“... temizlik konusundan sorunlar yaşıyoruz. Öğrenciler temizliklerine dikkat etmiyorlar.” (Ö, 6)*

*“Temizlik: Bazı öğrencilerin bedensel temizliğine dikkat etmemesinden kaynaklanan sorunlar.” (Ö, 16)*



*“İlgisiz anne-baba tutumu ile yetiştirildikleri için öğrencilerin birçoğu sorumluluklarının farkında değil.” (Ö, 1)*

*“Çalışkanlık, öğrencilerin ders çalışma konusunda isteksiz olması en çok yaşadığım sorun.” (Ö, 21)*

*“Yaşadığım en büyük sorun saygısızlık.” (Ö, 9)*

*“...hoşgörü öğrencilerle yaşadığım problemler.” (Ö, 22)*

### **Kategori 3: Eğitim-öğretim sürecindeki sorunlar**

Tablo 2 incelendiğinde, “Eğitim-Öğretim Sürecindeki Sorunlar” kategorisinde toplam 11 sorun ve bu sorunların 35 defa tekrarlandığı görülmektedir. Bu kategoride bulunan sorunların frekans dağılımına bakıldığında en sık karşılaşılan sorunlar “devamsızlık (f:8)” “okulun öneminin kavranamaması (f:4)” olduğu belirlenmiştir. Aşağıda çalışma grubuna katılan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim sürecindeki sorunlar” kategorisini oluşturan sorunların gerekçelerine verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

*“Canları istediği gibi davranıyorlar ve okula gelip derslere girmiyorlar. Bazen de okulun dışındaki parklarda oturup derse girmiyorlar. Devamsızlık ciddi sorunum.” (Ö, 38)*

*“...okulun öneminin farkına varamama... en büyük sorunlardan.” (Ö, 3)*

*“Okulun gelecek için ne işlerine yarayacaklarını ve niçin önemli olduğunun farkında değiller.” (Ö, 35)*

### **Kategori 4: Aile kaynaklı sorunlar**

Tablo 2 incelendiğinde, “Aile kaynaklı sorunlar” kategorisinde toplam 6 sorun ve bu sorunların 7 defa tekrarlandığı görülmektedir. Bu kategoride bulunan sorunların frekans dağılımına bakıldığında en sık karşılaşılan sorun “ekonomik sorunlar (f:3)” olduğu

belirlenmiştir. Aşağıda çalışma grubuna katılan öğretmenlerin “Aile kaynaklı sorunlar” kategorisini oluşturan sorunların gerekçelerine verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

“*Ekonomik sorunlar.*” (Ö, 28)

### **Ortaokul Öğretmenlerinin Veliler İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Tablo 3’te görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere “Velilerle Karşılaştığımız Sorunlar Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda cümlelerdeki ana kavramlar kodlanmıştır.

Tablo 3

#### *Öğretmenlerin Velilerle Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Oluşturulan Kategoriler*

Sıra No	Kategori İsmi	Kodlamalar (Sorunlar)	Karşılaşılan Sorun Sayısı	Toplam Karşılaşılan Sorun Sayısı
1	Ailesel Sorunlar	Şiddet Uygulamaları, İletişim Eksikliği, Her Şeyi Devletten Beklemeleri, Öğretmenlere Baskı Uygulanması, Temizlik Sorunu, Velilerin İlgisizliği, Velilerin Yalan Söylemeleri, Çocuklarını Akademik Yönden Tanımamaları, Ekonomik Yetersizlik	9	43
2	Eğitim-Öğretim İle İlgili Sorunlar	Öğretmenleri Yetersiz Bulmaları, Eğitimin Gerekliliğine İnanmamaları, Velilerin Eğitim Seviyesinin Düşük Olması	3	6

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin velilerle karşılaştıkları sorunlara yönelik verdikleri cevapların özellikleri bakımından 2 kategori altında toplanmıştır. Her kategori çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır. Öğretmen görüşlerine ilişkin ortaokullarda veli kaynaklı sorunlar; velilerin eğitime destek olmaması, ilgisizliği ve dil sorunu/iletişim sorunu olarak belirlenmiştir.

### **Kategori 1: Ailesel sorunlar**

Tablo 3 incelendiğinde, “Ailesel sorunlar” kategorisinde toplam 9 sorun ve bu sorunların 43 defa tekrarlandığı görülmektedir. Bu kategoride bulunan sorunların frekans dağılımına bakıldığında en sık karşılaşılan sorunlar “velilerin ilgisizliği (f:19)”, “dil sorunu-iletişim (f:9)” olduğu belirlenmiştir. Aşağıda çalışma grubuna katılan öğretmenlerin “Ailesel sorunlar” kategorisini oluşturan sorunların gerekçelerine verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

*“Velilerle aramda yaşadığım en büyük sorun iletişim eksikliği. Veliler okula düzenli gelmiyorlar.” (Ö, 22)*

*“Velilerle aramda sorun yaşanmıyor çünkü veliler okula gelmiyorlar. Veli toplantısına 35 kişilik sınıfta sadece 7 kişi katılıyor veli-öğretmen ilişkisi yok denecek kadar!” (Ö, 14)*

*“Velilerle aramdaki en büyük problem dil sorunu. Velilerin çoğu Türkçe bilmiyor bu nedenle aramızda çoğu zaman etkili iletişim sağlanamıyor.” (Ö, 1)*

### **Kategori 2: Eğitim-öğretim ile ilgili sorunlar**

Tablo 3 incelendiğinde, “Eğitim-öğretim ile ilgili sorunlar” kategorisinde toplam 3 sorun ve bu sorunların 6 defa tekrarlandığı görülmektedir. Bu kategoride bulunan sorunların frekans dağılımına bakıldığında en sık karşılaşılan sorunlar “öğretmenleri yetersiz bulmaları (f:2)” ve “velilerin eğitim seviyesinin düşük olması (f:3)” olduğu belirlenmiştir. Aşağıda çalışma grubuna katılan öğretmenlerin “Eğitim-Öğretim İle İlgili Sorunlar” kategorisini oluşturan sorunların gerekçelerine verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

*“Velilerin en büyük sorunlarından birisi eğitim seviyelerinin yetersiz oluşu. Bazı veliler öğrencileriyle ilgilenmek, onlara yardım etmek istiyor ama konuları anlamadıklarından yardımcı olamıyorlar.” (Ö, 31)*

*“Evet, yaşanıyor. Öğretmenlerin yetersiz olduğunu düşünüyorlar buda aramızda sorun yaşanmasına neden oluyor.” (Ö, 17).* Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin %13’ü veliler

ile hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

“Velilerle aram gayet iyidir. Hiçbir sıkıntım yok.” (Ö, 7)

“Hayır, velilerle aramda şimdiye kadar bir sorun yaşanmadı.” (Ö, 18)

### Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3’te görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere “Okulla Karşılaştığımız Sorunlar Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda cümlelerdeki ana kavramlar kodlanmıştır.

Tablo 4

#### Öğretmenlerin Okul İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Oluşturulan Kategoriler

Sıra No	Kategori İsmi	Kodlamalar (Sorunlar)	Karşılaşılan Sorun Sayısı	Toplam Karşılaşılan Sorun Sayısı
1	Okuldan Kaynaklı Sorunlar	Okul Disiplin Kurulunun Çalışmaması, Okul İdaresi- Öğretmen Uyumsuzluğu, Okulun Fiziki Yapısının Yetersiz Olması, Okulun Temiz Olmaması, Öğretmene Psikolojik Şiddet (Mobbing) Uygulanması, Rehberlik Servisinin Etkisizliği, Sosyal Faaliyet Eksikliği, Yanlış Eğitim Politikaları	8	20
2	Okul Çevresinden Kaynaklı Sorunlar	Yol Tehlikesi, Gürültü, Okul Çevresinde Lise Olması ve Onları Örnek Almaları, Bağımlılık Yapıcı Maddelere Ulaşılması, Velilerin Okul Basması ve Öğretmenleri Tehdit Etmeleri, Yanlış Eğitim Politikaları, Okul Çevresinde Öğrencilerin Madde Kullanımı, Okul Çevresinde Öğrencilerin Sigara Kullanımı	8	16

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin okul kaynaklı karşılaştıkları sorunlara yönelik verdikleri cevapların özellikleri bakımından 2 kategori altında toplanmıştır. Her kategori çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır. Öğretmelerin okul ile ilgili karşılaştıkları sorunların başında; öğrencilerin sigara içmesi, sosyal faaliyet azlığı ve idare-öğretmen uyumluluğu geldiği belirlenmiştir.

### **Kategori 1: Okuldan kaynaklı sorunlar**

Tablo 4 incelendiğinde, “Okuldan kaynaklı sorunlar” kategorisinde toplam 8 sorun ve bu sorunların 20 defa tekrarlandığı görülmektedir. Bu kategoride bulunan sorunların frekans dağılımına bakıldığında en sık karşılaşılan sorunlar “sosyal faaliyet eksikliği (f:6)” ve “okul idaresi-öğretmen uyumsuzluğu (f:5)” olduğu belirlenmiştir. Aşağıda çalışma grubuna katılan öğretmenlerin “Okuldan kaynaklı sorunlar” kategorisini oluşturan sorunların gerekçelerine verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

*“Okuldan sosyal faaliyet adına hiçbir şey yapılmamaktadır.” (Ö, 35)*

*“İdare tarafından öğretmenler arasından adaletsizlik var. Bu nedenle tam verimli olamıyoruz.” (Ö, 28)*

### **Kategori 2: Okul çevresinden kaynaklı sorunlar**

Tablo 4 incelendiğinde, “Okul çevresinden kaynaklı sorunlar” kategorisinde toplam 8 sorun ve bu sorunların 16 defa tekrarlandığı görülmektedir. Bu kategoride bulunan sorunların frekans dağılımına bakıldığında en sık karşılaşılan sorun “okul çevresinde öğrencilerin sigara kullanımı (f:11)” olduğu belirlenmiştir. Aşağıda çalışma grubuna katılan öğretmenlerin “Okul çevresinden kaynaklı sorunlar” kategorisini oluşturan sorunların gerekçelerine verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

“Çevremizde bazı sorunlar var. Öğrenciler arasında sigara çok yaygın, bazı maddelerde görülür.” (Ö, 9)

“... Okulda sigara içen öğrenciler var.” (Ö, 19)

Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin %28’i ise okul ile hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin verdikleri cevaplara yer verilmiştir.

“Okulumuzun çevresi iyi ve temiz sigara içen ya da kötü madde kullanan öğrencimiz yok” (Ö, 12)

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Öğretmenlerin ortaokullarda karşılaştıkları sorunlara yönelik bulgulara bakıldığında en fazla öğrenci kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Okullarda öğrencilerle karşılaşılan sorunlara bakıldığında 50 farklı sorun ortaya konulmuş ve bu sorunlar 193 defa öğretmenler tarafından tekrarlanmıştır. Öğretmelerin öğrencilerle yaşadıkları en büyük sorunlar; temizlik, sorumluluk, çalışkanlık, ödev yapmama, devamsızlık, saygısızlık ve hoşgörü eksikliği olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sıklıkla benzer sorunlarla karşılaştığı söylenebilir (Boyacı, 2009; Carotenuto, 2011; Çankaya ve Çanakçı, 2011; Kalaycı, 2005). Araştırmada öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı sorunlar göz önüne alındığında değerler eğitimi konusunda yaşanan eksikliklerden dolayı öğretmenlerin sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen kategorilere bakıldığında ise bireyden kaynaklı sorunlar ve değerler açısından karşılaşılan sorunların, toplam karşılaşılan sorunlar içerisinde 34 farklı sorunu kapsadığı görülmektedir. Aksoy (1999) yaptığı çalışmasında okullarda en sık karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunların; izin almadan konuşma,

devamsızlık, kavga, verilen sorumlulukları yerine getirmeme, aşırı şekilde konuşma ve öğretmen isteklerine karşı gelme olarak saptamıştır. Bir başka yapılan araştırma da okullarda öğrencilerin gürültülü konuşmaları, ders dışı işler yapmaları, ders dışı konuşmaları, kural dışı hareket etmeleri, öğretmene itaat etmemeleri, araç gereçlere zarar vermeleri gibi olumsuz davranışlarının öğretmenleri zor durumda bıraktığını ve eğitim etkinliklerini sekteye uğrattığını vurgulamaktadır (Wragg ve Dooley, 1996). Celep (2002) ise yaptığı çalışmasında öğrencilerin olumsuz davranışlarını bireysel olanlar, arkadaşları ile olanlar ve öğretmenlerle ilgili olarak gruplandırmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciden kaynaklanan sorunları; öğrencilerin bireysel olarak derste söz almadan konuşmaları, derse hazırlıksız gelmeleri, nezaket kurallarına uymamak ve sürekli mazeret ileri sürmek olarak belirlemiştir. Literatürde yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları yapılan bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Farklı yıllarda yapılan araştırmaların sonuçlarının birbirini tekrar eden nitelikte sonuçlar ortaya koyması okullarda öğrencilerden kaynaklı sorunlar üzerinde daha fazla durulması gerektiğini göstermektedir. Bu durumda okulda öğretmenlerin öğrencilerle karşılaştığı sorunları azaltmak için eğitim açısından planlı, programlı ve destekleyici değerler eğitimi uygulanmalıdır. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar için rehberlik hizmetleri geliştirilmeli ve etkin bir biçimde sorun yığılayıcı değil, sorun çözücü halde aktifleştirilmelidir.

Yapılan görüşmeler sonucunda veliler ile karşılaştığı sorunlara bakıldığında toplam 16 farklı sorun öğretmenler tarafından belirtilmiş ve bu sorunlar toplam 100 defa tekrar edilmiştir. En çok karşılaşılan veli ile ilgili sorunlar; velilerin eğitime destek olmaması, ilgisizliği ve dil sorunu/iletişim sorunu olarak belirlenmiştir. Aile ile ilgili özellikler (eğitim düzeyi, yaşam standartları, çocukları ile iletişimi, sosyo-ekonomik düzeyi vb.) çocuğun okuldaki davranışını etkilemekte (Baysal, 2009) ve bu bağlamda öğretmenler karşılaştıkları sosyal sorunlarının kaynağını ailede (velide) aramaktadır (Atıcı, 2007; Jones ve Jones, 2007). Velilerin

öğrencileri ile ilgisizliği ve eğitim konusunda hem çocuklarına hem de eğitime destek olmamaları beraberinde, çocukların bireysel sorunlarının oluşmasında en önemli etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Okutan (2002)'a göre okullarda karşılaşılan sorunların etkenlerinden birini de öğrencilerin aile yapısı yani veliler oluşturmaktadır. Velilerin sosyo-ekonomik durumları, çocuk bakımındaki yetersiz eğitimi, eğitime ilişkin bakış açıları ve köyden kentte göç sonucu oluşan kültürel farklılıklar öğretmenleri eğitim sürecinde zorlayan sorunların başında gelmektedir. Kaner (1991) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin aile yaşantısı nedeniyle kendilerini değersiz olarak algıladıkları ve yabancılık duygusu hissederek okuldan uzaklaşma eğilimde olduklarını ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan çalışmalar sonuçları bakımından araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Velilerden kaynaklı sorunların doğrudan ve dolaylı olarak öğrencileri etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda aileden (veli) kaynaklı sorunlar okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları sosyal sorunların başında gelmektedir. Ülkemizdeki kültürel zenginlik ve çeşitlilik açısından doğu ile batı arasında yer alan kültür ve dil farklılıkları, öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerde velilerle ciddi biçimde iletişim sorunu yaşadığını ortaya koymaktadır. Bunun sonucu olarak ise eğitim kalitesi düşmektedir. Velilerle karşılaşılan sorunları azaltmak için ailelere okulun önemi ve çocuklarının akademik düzeyleri ile ilgili seminerler ve eğitimler verilmeli, velilere birtakım okul aile birliği görevleri verilerek okulla ilişkili etkileşimleri artırılmalıdır. Yaşanan iletişim sorunu ile ilgili göreve başlamadan önce öğretmenlere görev yerlerinin kültürü, yaşayışı ve dili hakkında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Yapılan görüşmelerden çıkan bir diğer sonuç; öğretmenlerden bir kısmının veliler ile sorunlarını olmadığını ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularına göre bu oran % 21.77 'lik bir kısmı kapsamaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul kaynaklı toplam 15 farklı sorun belirlemiş ve bu sorunlar 50 defa tekrar etmiştir. Öğretmenlerin okul ile ilgili karşılaştıkları sorunların başında; öğrencilerin sigara içmesi, sosyal faaliyet azlığı ve idare-öğretmen uyumluluğu geldiği



belirlenmiştir. Türkiye’de okulların fiziksel koşullarından kaynaklı sorunlar yaşandığı bilinmektedir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007) Bu bağlamda literatürde yapılan çalışmalarda okullardan kaynaklı sorunların; bina ve sınıf yetersizliği, araç-gereç eksikliği, idare yönetiminde eksiklikler ve okul çevresinin uygun olmaması gibi etkenler ön plana çıkmaktadır (Çankaya ve Çanakçı, 2011; Gündüz ve Konuk, 2016). Bu doğrultuda yapılan çalışmaların sonuçları, araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırma da öğrenci görüşlerinde ön plana çıkan sigara içme durumu, okulun ve çevresinin buna engel olabilecek önlemleri almasında yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin sigara içmeleri günümüzde önemli bir okul sorunudur. Bunun engellenmesi için okul ve çevresini kaplayacak belli alanların tamamen dumansız hava sahası olarak belirlenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilere zararlı madde alışkanlıkları üzerine eğitimler ve seminerler verilerek farkındalık yaratılmaya çalışılmalıdır. Bu konuda velilere de çocuklarına nasıl davranmaları konusunda eğitimler verilmelidir. Okulda sosyal faaliyet azlığı ise çocukların sosyalleşmesini ve farkındalık kazanmalarını azaltan bir durumdur. Bu sorunu yine öğretmen-okul idaresi ortaklaşa kararlarla çözülebileceği düşünülmektedir. Okul idaresi ve öğretmen uyumsuzluğu ise eğitim kalitesi açısından önemli bir etkidir. Bu sorun içinse eğitim politikaları gözden geçirilmeli ve müdürleri denetleyen sistemler aktif ve etkin biçimde çalıştırılmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, 38 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin; öğrenci, veli ve okul ile ilgili karşılaştıkları problemlerin temelini oluşturulan kategoriler incelendiğinde, değer eğitiminden oluşan boşlukların yer aldığı görülmektedir. Okullarda etkin bir değer eğitimi verilmesi karşılaşılan bu problemleri asgari düzeye indireceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra yapılacak araştırmalara yönelik olarak,

sadece öğretmenlerle değil öğrenci, veli ve okul yönetimini de içeren geniş kapsamlı ve karşılaştırmalı bir çalışma yapılması önerilebilir.

### Kaynakça

- Akçadağ, T. (2007). *Sorun davranışların yönetimi, etkili sınıf yönetimi*. (Ed., H. Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akkök, F. (2004). *Ailelerin eğitim sürecine katılımı, İlköğretimde Rehberlik*. (Ed., Yıldız Kuzgun), Ankara: Atlas Yayınları.
- Aksoy, N. (1999). *Classroom management and student discipline in elementary schools of Ankara (Turkey)*, EdD, University of Cincinnati, Publication No: AAT 9960863, <http://wwwlim.umi.com/dissertations/fullcit/9960863> sayfasından 20.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Atıcı, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.
- Balay, R., ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Diyarbakır, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beyda, S. D. (1998). *Outcomes of students with behavioral difficulties: Responses to external- vs. self-management classroom practices* (PhD), Purdue University, Publication No:

AAT9914455, <http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview/9914455> sayfasından  
20.05.2016 tarihinde erişilmiştir.

Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline, sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 523-553.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Carotenuto, M. R. (2011). *Pupil misbehaviour and classroom management: the impact of congruence* (Doctoral thesis), University of Southampton, Faculty of Law, Art and Social Sciences, England.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry ve research design: choosing among five traditions*. California: SAGE.

Çankaya, İ. Ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*, 6(2), 307-316.

Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 421-455.

Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Konya. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Emmer, E. T., ve Evertson, C. M. (2012). *Classroom management for elementary school teachers*, (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gordon, D. G. (2001). Classroom management. *Music Educators Journal*, 1(1), 1-17.

Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* (Doktora tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündüz, H. B., ve Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.

Hovland, I. ve Smaby, M.H. (1996). At-risk children: problems and interventions. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31(1), 43-52.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education Inc.

Jones, V. ve Jones, L. (2007). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. USA: Pearson Education, Inc.

Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılanmaktadır?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 167- 193.

Kaner, S. (1991). Suçlu çocuklara/gençlere ve sorunlarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 169-186.

Karip, E. (2002), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Manning, M. L., ve Bucher, K. T. (2007). *Classroom management: models applications and cases*. USA: Pearson Education, Inc.

Mirici, İ. H., Arslan, M. M., ve Ve Özçelik, N. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar: Kırıkkale örneği. *Çağdaş Eğitim*, 28(298), 29-40.

Okutan, (2002). Disiplin problemlerinin sürekliliği. *Sınıf yönetimi* (Ed., E. Karip), Ankara: Pegem Yayınları.

- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationship between children and teachers: Implications for research and practice. In. C. Evertson ve C. Weinstein (Eds), *Handbook of research on classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah: NJ: Earlbaum.
- Sadık, A., ve Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 10*(3), 115-138.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 208-229.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 110- 121.
- Siyez, M. D. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(25), 67-80.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Büyük Türkçe sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts) sayfasından 20.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Wragg, E. C., ve Dooley, P. A. (1996). *Class management during teaching practice, Classroom teaching skills*. (Ed. by E. C. Wragg), London: Routledge.
- Yalçinkaya, M., Küçükkaragöz, H. (2006). Sınıfta disiplin kuralları belirleme ve uygulaması. (Ed., M. Yılman). *Sınıf Yönetimi* (s. 101-132). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **Extended Abstract**

Educational institutions, with their social and open systems, have to develop continuous and regular relations with their surroundings in order to carry out educational activities in an appropriate and successful manner. Sometimes, unexpected situations can be experienced between the process and the target that is desired to be achieved and brought onto students, while these activities take place. As education and training activities are provided by teachers in schools; they might encounter undesired situations during the teaching process. The purpose of this research is to determine the problems encountered by teachers in secondary schools and to evaluate these problems from the point of students, parents, and schools.

In the research, case studies pattern and qualitative research methods were used. The study group is composed of 38 volunteer teachers who work in different branches in secondary schools in the academic year of 2015-2016. An easy/achievable sampling approach was used in the selection of teacher candidates participating in the research. As a criterion in this study, the condition of being a teacher in a secondary school was sought. A semi-structured interview form was applied in the research; to identify problems faced by teachers with the students, the parents, and the school. Inductive content analysis method was used to analyze the interview data. The interview texts obtained are coded under the categories determined according to common characteristics. The frequency of the category was revealed by counting the specified codes. Codings are defined as the most appropriate words/concepts in the interview texts. After analyzing the data, four categories of problems under the sub-problems of teachers with students (individual problems, deprivation of values, problems in the

educational process and family-based problems), two categories under the sub-problems of teachers with families (family problems and problems related to education and training) and two categories under the sub-problems of teachers with the school (problems originating from the school and its environment) were obtained.

According to the findings of this research, 50 different problems were presented as the problems teachers encountered with middle school students were examined and these problems were repeated 193 times. The major problems teachers have with students are listed as; cleanliness, responsibility, hard work, not doing homework, absenteeism, disrespect and lack of tolerance. Given the problems teachers have with regard to parents; a total of 16 different problems were specified by the teachers and these problems were repeated a total of 100 times. The problems that teachers most frequently encounter with parents are; lack of educational support by parents, their indifference, and language - communication problem. When we look at teachers' problems with the school, 15 different problems are specified and repeated 50 times. The most common problems faced by teachers in the school are; smoking of students, lack of social activities and administration-teacher incompatibility.

As a result of interviews and findings obtained in the research, when the categories that are the basis of problems experienced by a teacher with the students, parents, and school are examined; it has been determined that there are gaps originating from the education of values and family-related issues. As a result of annual educational programs for both parents and students and an effective education of values, at the schools; will reduce these problems to the minimum level. In addition, parents should be provided to education programs according to their children's ages and development levels and be taught how to respond to their children's behaviors which will in return enable the educational process to progress more healthily.

---

---

## Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği<sup>1</sup>

Meral GÜVEN<sup>2</sup>, Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU<sup>3</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 10.06.2017*

*Kabul Tarihi: 22.07.2017*

*Araştırma Makalesi*

### Özet

Bu araştırmanın genel amacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada var olan durumu betimlemek amacıyla tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modelinden öğretmen adaylarının sahip oldukları özyeterlik algıları, öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı öğretmenlik bölümlerinde okuyan ve farklı sınıf düzeylerine devam eden öğretmen adaylarından “oranlı küme örnekleme” yöntemi ile belirlenen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında 3 değişik ölçme aracından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III” ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla da Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde, frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin “biraz yeterli” olduğu, anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken, örgütleme ve yineleme stratejilerini daha az kullandığı ve en çok ayırt edici öğrenme stiline sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

*Anahtar kelimeler: Özyeterlik, öğrenme stili, öğrenme stratejisi*

---

<sup>1</sup> Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen 1506E471 nolu projeden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, e-mail: mguven@anadolu.edu.tr

<sup>3</sup> Anadolu Üniversitesi, e-mail: meltem.gokdag@gmail.com



**Self-Efficacy, Learning Strategies and Learning Styles of Teacher Candidates:  
Anadolu University Example**

---

---

*Submitted by 10.06.2017*

*Accepted by 22.07.2017*

*Research Paper*

**Abstract**

The general aim of this study is to analyze the self-efficacy and learning styles and strategies of the prospective teachers, who are studying at Anadolu University, in terms of various variables. The singular research designs will be applied in order to describe the existing situation. The singular research design will be used to define self-efficacy perceptions and learning styles that student teachers have and the learning strategies they use. The research population of the study consists of the student teachers who were assigned by "convenience sampling" among the student teachers studying at different teacher education programs and levels at Anadolu University Faculty of Education. Three different assessment tool will be benefited for data collection. "Teacher Self-Efficacy Scale" will be used in order to assess the self-efficacy perceptions of student teachers. "Kolb Learning Styles Inventory III" will be applied to define the learning styles of the student teachers. And to define the learning strategies of the student teachers Learning Strategies Scale will be used. For the analysis of the data collected during the study statistical analysis and techniques such as frequency and percentage, arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance will be operated. The research found that teacher candidates' self-efficacy levels are "somewhat adequate", and that they use the strategies of understanding, emotional and emotional monitoring more often, they use organizational and repetition strategies less often and have the most discriminating learning style.

*Keywords:* Self efficacy, learning styles, learning strategies

## Giriş

Özyeterlik, öğrenme stili ve öğrenme stratejisi kavramları öğrenme ile ilgili alanyazında sıklıkla üzerinde durulan güncel kavramlar olarak gündemini korumaktadır. Albert Bandura tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı içinde ilk kez kullanılan özyeterlik, insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Bandura'ya göre özyeterlik aşağıda belirtilen dört temel kaynaktan etkilenmektedir (Woolfolk, 1998):

- Doğrudan yaşantılar (Başarının bireyin kendisi tarafından deneyimlenmesi)
- Dolaylı yaşantılar (Başkalarının deneyimlerinden etkilenme)
- Sözel ikna ve (Başkalarının başarıyı teşvik etmesi)
- Duygusal durum ( Bireyin fiziksel ve psikolojik olarak kendini iyi hissetmesi)

Bu dört maddenin kişinin yeterlik duygularının gelişiminde en güçlü olan maddeler olduğu belirtilmektedir. Yukarıda sayılan kaynaklardan elde edilen bilgiler özyeterliği doğrudan etkilemez, tersine bunlar bir değerlendirme sürecinden geçirilir. Bu değerlendirme kişinin algılanan yetenek, işin güçlüğü, harcanan çaba, dışarıdan alınan yardım miktarı, başarı başarısızlık sayısı ve örüntüsü, konuşmacının inandırıcılığı gibi kişisel ve durumsal etkenlerin tartışıldığı ve birleştirdiği bir aracı süreçtir (Açıkgöz, 1998;Baltaoğlu ve diğerleri, 2015; Woolfolk, 1998).

Bireyin özyeterlik algısının yüksek olması arzu edilen bir durumdur. Yüksek özyeterlik inancına sahip olan birey ister öğrenen isterse de öğretene olsun, başarısız olmaktan korkmama ve karşısına çıkacak engelleri aşmada kararlı olacaktır. Başarısızlık bu bireyler için bir yenilgi

değil, aksine çabalayarak üstesinden gelebileceklerine olan inançlarıdır ve başarısızlıklarını daha çok kullandıkları yöntem ve stratejilere bağlarlar.

Olumlu bir öğrenme çevresinin oluşturulabilmesi için öğrenenlerin olduğu kadar öğretmenlerin de yüksek özyeterlik algılarına sahip olması beklenir. Zee ve Comen (2016), öğretmen özyeterliği ile ilgili son kırk yıl içinde yapılan çalışmaların sentezlendiği araştırmasında, öğretmenlerin yüksek özyeterlik algısı kaynağının sınıftaki öğrenme öğretme süreçlerinin kalitesi, öğrencilerin akademik uyumu, öğretmenlerin psikolojik durumlarının olduğu belirtilmektedir (Elstad, Christophersen, 2017). Bu öğretmenlerin, öğrenci katılımını sağladıkları, sınıf yönetimi becerilerini ve öğretimsel stratejileri etkilice kullandıkları (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerinin başarı düzeyleri ne olursa olsun bütün öğrencilerine ulaşabileceği inancı ile yeni fikirlere daha fazla açık olma, öğretimdeki yenilikleri uygulamaya daha fazla gönüllü olma, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada daha iyi ve çabalı oldukları daha çok zaman harcayan, kendilerine ve öğrencilerine inanan, öğrencilerini daha fazla izleyen, ders esnasında daha fazla rehberlik eden, daha etkili strateji kullanan, grup ve işbirliği çalışmalarına yer veren, öğrenci katılımının sağlayan, ısrarlı ve istekli olduğu belirtilmektedir (Açıkgöz, 1998; Santrock, 2004; Woolfolk, 1998).

Öğretmenlerin özyeterlik algılarını geliştirmede anahtar kavram olan öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeleri gereklidir. Öğrenmeyi öğrenme, etkili öğrenme için bireylerde geliştirilmesi amaçlanan boyutlardan birisi olup, ileriye planlama, güçlük yaratan kaynakları belirleyebilmek için kendi düzeyini izleme, denetleme, değer biçme, yenileme ve kendi kendini değerlendirme gibi etkinlikleri içermektedir (Nisbet ve Shucksmith, 1986). Başka bir deyişle, öğrenmeyi öğrenme süreci bireylerin hem öğrenme stilleri hem de kullandıkları öğrenme

stratejileri ile ilgilidir. Öğrenme stili bireylerin başkalarından yardım beklemeden sürekli artan ve değişen bilgiyi elde etmesine, daha kolay öğrenmesine ve başarılı olmasına yardımcı olur (Biggs, 2001). Öğrenme stili, öğrencilerin öğrenme çevresinde bilgiyi alma, bilgiyle etkileşme ve bilgiye karşılık verme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve fiziksel davranışlara yönelik özellikler olarak tanımlanabilir (Felder ve Brent, 2005).

Öğrenmeyi öğrenme sürecinin diğer önemli kavramı olan öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenmeye yönelik amaçlarını gerçekleştirebilmek için kullandıkları araçlardır. Alanyazında çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak da adlandırılan öğrenme stratejilerinin önemine ve yararlılığına ilişkin bir görüş birliği olmakla birlikte, belirgin bir tanımlama ve sınıflama için aynı şeyi söylemek oldukça güçtür. Bu nedenle, öğrenme stratejisi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır (Güven, 2004).

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlanabilir (Weinstein ve Mayer, 1986). Yine, Mayer'e (1988) göre öğrenme stratejileri, öğrenenin bilgiyi nasıl işleyeceğine etki eden amaçlı davranışlardır. Bu tanımlamalara dayalı olarak öğrenme stratejileri kavramı, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorunlarını çözmek amacıyla kullandıkları teknikler ya da öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan işlemler olarak tanımlanabilir.

İlköğretimden başlayarak öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması önem taşımaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde kullanabileceği birçok öğrenme stratejisi vardır. Bunlar, altını çizme, not alma, şema oluşturma, benzetim yapma, yineleme, özet çıkarma, başarılı olacağına inanma gibi sıralanabilir. Öğrenciler bu stratejilerden hangisini ya da

hangilerini kullanacaklarına çoğunlukla kendileri karar verirler. Bu kararlarını etkileyen en önemli etmenler arasında, öğrencilerin daha önce geçirmiş oldukları yaşantılar, bireysel tercihler, öğrencinin ön bilgisi, öğrencinin beklentileri, programın gerekleri ve öğrencilerin gereksinimleri ve ortamlar bulunmaktadır (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber, 1989). Sonuç olarak, öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından ne kadar çok kullanılırsa o ölçüde öğrenmede istenilen başarı sağlanabilecektir.

Öğrenme-öğretme sürecinde özyeterlik algıları yüksek öğrencilere ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olması, kendilerine öğretmen olarak güven duymalarına ve bu güvenlerinin de davranışlarına yansımalarına neden olacaktır. Ayrıca olumlu özyeterlik algısı, öğretmenin sınıf yönetiminden, kullanacağı yeni yöntem ve teknikler ile öğrenme stil ve stratejileri ve öğrenci yaklaşımına kadar pek çok durumu olumlu etkileyeceğinden (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) bu süreçten öğrenciler de doğrudan etkileneceklerdir. Bu sebeplerle alanyazında öğretmen öz-yeterlik algısı ile ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır (Azar, 2010; Bandura, 1997; Bümen ve Özyayın, Corkett vd. 2011; Ekici, 2009; Gibson ve Dembo, 1984; Gökdağ, 1997; Hoy ve Woolfolk, 1993; Saracaloğlu vd. 2010; Senemoğlu vd. 2009).

Bunun yanında, öğretmenlerin özyeterlik algılarının gelişimi öğretmen eğitimi sırasında oluşmaya başladığı için öğretmen adaylarının öz-yeterlik konusu ile ilgili araştırmalarda oldukça fazladır (Atay, 2007; Çakıroğlu, 2008; Çakıroğlu ve Bone, 2005; Işıksal ve Çakıroğlu, 2005; Özdemir, 2008; Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan, 2004). Knoblich, Hoy (2008), öğretmenin yeterlilik inançlarının gelişiminde en etkili deneyimlerden birini öğretmen adayı olduğu süreçte elde ettiklerini belirtmektedir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının özyeterlik algıları üzerine pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Clift ve

Bradly, 2005; Gibson ve Dembo, 1984; Lancaster ve Bain, 2010; Soodak ve Podel, 1993; Tschannen-Mora ve Hoy, 2001; Wheatley, 2005). Bu çalışmalarda genel olarak, öğrenci başarısı, sınıf yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri vb. konularda öğretmenlerin özyeterlik algıları incelenmiştir.

Alanyazında öğrenme stilleri ile ilgili farklı öğretim basamaklarındaki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların yanında (Arslan ve Babadoğan, 2005; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2007; Bilgin ve Durmuş, 2003; Collison, 2000; Gökdağ, 2004; Güven, 2004; Kılıç, 2002; Mathews, 1996; Peker, 2003; Scales, 2000; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2002), öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemeye yönelik çalışmalar (Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Çaycı ve Ünal, 2008; Çelenk ve Karakış, 2007; Demir, 2008; Kaf Hasırcı, 2006; Oluk, Sambur ve Can, 2007; Özbek, 2007; Özgür, 2013) ve bu çalışmalarda da öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler (sınıf, bölüm, başarı) açılarından ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yine, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ise (Arsal, 2005; Hamurcu, 2002; Kaçar, 1999; Kocabaş, 2005; Lynch, 2006) sınırlı sayıda çalışma olduğu ve bu çalışmalarında aynı tür değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Görüldüğü gibi, ele alınan her üç kavram da birbirleri ile benzer olarak bireylerin öğrenme sürecine doğrudan katkı sağlayabilecek ortak yapı taşlarına sahiptirler. Öğretmen adaylarının öğrenme süreci ile ilgili bu kavramlara yönelik taşıdıkları özellikleri ortaya çıkarmak son derece önemlidir. Bu araştırma ile daha nitelikli öğretmenler yetişmesi açısından öğrenme sürecinin en önde olan kavramlarının bir arada kullanılması sağlanarak kuramsal bir yapı oluşturulacaktır. Böylelikle özyeterlik, öğrenme stili ve öğrenme stratejisi kavramlarının gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında ortak yapıda vurgulanmasına yol açacaktır. En iyi eğitim ancak en iyi öğretmenlerle verilebilir. İyi öğretmenlerin

yetiştirilebilmesi de yükseköğretim basamağındaki kaliteli programlarla gerçekleşebilmektedir. Bilgi çağının gerektirdiğı değişimlerden öğretmen eğitimi programlarının nasıl etkilendiğı ön plana çıkarılarak, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının sorunlarının ortaya konulması açısından bu araştırmanın önemli bir araştırma olacağı varsayılmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını, sahip oldukları öğrenme stillerini ve kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyleri;
  - a) cinsiyetlerine,
  - b) sınıf düzeylerine ve
  - c) programlarınagöre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri;
  - a) cinsiyetlerine,
  - b) sınıf düzeylerine ve
  - c) programlarınagöre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri;

- a) cinsiyetlerine,
- b) sınıf düzeylerine ve
- c) programlarına göre

göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada var olan durumu betimlemek amacıyla tekil tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir (Karasar, 2005). Tekil tarama modeli öğretmen adaylarının sahip oldukları özyeterlik algıları, öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak kullanılmıştır.

### Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2015 - 2016 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 4100 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak, çalışma evreninin büyüklüğü nedeniyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemin alınmasında “oranlı küme örnekleme yaklaşımı”ndan (Karasar, 1998) yararlanılmıştır. Buna göre, öncelikle Eğitim Fakültesinde öğrencisi olan programlar belirlenmiştir. Belirlenen 12 programın her biri alt evren olarak düşünülmüş ve araştırmada uygulama kolaylığının sağlanması amacıyla bu programlardaki öğrenci sayılarının % 20'sine gidilmesinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Yapılan bu çalışma sonunda Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 12 programda öğrenim gören 855 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni ve örneklemindeki öğrenci sayılarına ilişkin sayısal veriler Tablo 1’de verilmiştir.



Tablo 1

*Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri*

Özellikler	(S)	(%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	581	68.0
Erkek	274	32.0
<b>Devam Edilen Program</b>		
Sınıf Öğretmenliği	134	15.7
Matematik Öğretmenliği	155	18.1
Okulöncesi Öğretmenliği	18	2.1
Resim-iş Öğretmenliği	30	3.5
Fransızca Öğretmenliği	41	4.8
Zihin Engelliler Öğretmenliği	20	2.3
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	105	12.3
Bilgisayar ve Öğretim Tekn. Öğrt.	63	7.4
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	73	8.5
İngilizce Öğretmenliği	147	17.2
Almanca Öğretmenliği	29	3.4
İşitme Engelliler Öğretmenliği	40	4.7
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
I. Sınıf	172	30.1
II. Sınıf	331	38.7
III. Sınıf	254	29.7
IV. Sınıf	98	11.5
<b>Toplam</b>	<b>855</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının %68’i kadın, %32’si ise erkektir. Öğrencilerin %15.7’si sınıf öğretmenliği, %18’i ilköğretim matematik öğretmenliği, %2.1’i okulöncesi öğretmenliği, %3.5 resim-iş öğretmenliği, %4.8’i Fransızca öğretmenliği, %2.3’ü zihin engelliler öğretmenliği, %12.3’ü sosyal bilgiler

öğretmenliği, %7.4'ü bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, %8.5'i rehberlik ve psikolojik danışma, %17.2'si İngilizce öğretmenliği, % 3.4'ü Almanca öğretmenliği ve % 4.7'si işitme engelliler öğretmenliği programında öğrenim görmektedirler. Sınıf düzeylerine göre de, öğretmen adaylarının %30.1'i birinci sınıfta, %38.7'si ikinci sınıfta, %29.7'si üçüncü sınıfta ve %11.5'i de dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verilerinin toplanmasında 3 değişik ölçme aracından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen öğretmen özyeterliği ölçeği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olup, 24 madde ve dokuz likertten oluşmaktadır. Ölçekte; “öğrenci katılımı”, “öğretimsel stratejiler”, “sınıf yönetimi” olmak üzere 3 alt faktör bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha kat sayısı tüm ölçek için .93, “öğrenci katılımı” alt boyutuna ilişkin .82, “öğretimsel stratejiler” .86, “sınıf yönetimi” .84 bulunmuştur. Bu çalışmada ise, Cronbach alpha kat sayısı tüm ölçek için .89, “öğrenci katılımı” alt boyutuna ilişkin .73, “öğretimsel stratejiler” .79, “sınıf yönetimi” .79 bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Kolb (1985) tarafından hazırlanarak, Gencel (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III 12 madde ve dört boyutlu olup, somut deneyim alt boyutu .76, yansıtıcı gözlem alt boyutu .71, soyut kavramsallaştırma alt boyutu .80 ve aktif deneyim alt boyutu ise .75 güvenilirliğe sahip bulunmuştur. Bu çalışmada envanterin toplamı .58 güvenilirliğe sahip bulunurken, alt boyutlar benzer güvenilirlik değerlerine sahiptir.

Somut yaşantı alt boyutu .70, yansıtcı gözlem alt boyutu .71, soyut kavramsallaştırma alt boyutu .77 ve etkin deneme alt boyutu ise .73 güvenilirliğe sahip bulunmuştur.

Son olarak öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla da Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Güven (2008) tarafından Weinstein ve Mayer sınıflaması temel alarak hazırlanan beş faktörlü ve 35 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekte, anlamlandırma alt boyutu .81, anlamayı izleme alt boyutu .79, örgütlenme alt boyutu .76 , duyuşsal boyutu .70 ve yineleme alt boyutu .61 güvenilirliğe sahipken ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik çalışmasında anlamlandırma alt boyutu .81, anlamayı izleme alt boyutu .95, örgütlenme alt boyutu .93, duyuşsal boyutu .70 ve yineleme alt boyutu .72 güvenilirliğe sahipken ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği için Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'dan ve Kolb Öğrenme Stili Envanteri için ise Gencel'den izin alınmış ve bunlara araçların kendisi ile birlikte ekte yer verilmiştir. Ayrıca Öğrenme Stratejileri Ölçeği birinci araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini ve bölümlerini belirlemeye yönelik üç sorudan oluşan kişisel bilgiler formu hazırlanmıştır. Araştırmanın sürdürülmesi için gerekli olan etik kurul kararı onay belgesi de alınmıştır. Katılımcılar sürece gönüllü olarak katılmışlardır. Verilerin toplanması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler tek bir kitapçık haline getirilmiş ve 40 dakika içinde uygulanmıştır.

### **Veri Analizi Süreci**

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde, frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, Sheffe, Tukey HSD gibi istatistiksel çözümlene teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel

çözümlemeleri bilgisayarda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences ) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## Bulgular

### Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarına ve Özyeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Araştırmada yanıtı aranan birinci soru öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına ve özyeterlik alt boyutlarına ilişkin algılarının neler olduğudur. Bunu belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarının özyeterlik ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ve özyeterlik alt boyutlarına ilişkin algılarına yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

#### *Genel Özyeterlik Ortalaması ve Özyeterlik Alt Boyutları Betimsel Değerleri*

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss
Öğrenci Katılımını Sağlama	855	5,738	8,23
Öğretim Stratejileri	855	5,721	8,62
Sınıf Yönetimi	855	5,795	8,77
Genel Öz-yeterlik	855	5,509	21,42

Öğretmen adaylarının genel özyeterlik algılarına yönelik puanları ( $\bar{x}$ =5,509; ss=21,42) şeklindedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının genel özyeterlik algılarının “biraz yeterli ” olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik alt boyutlarına ilişkin puanları incelendiğinde öğrenci katılımını sağlama alt boyutu puanı ( $\bar{x}$ =5,738; ss=8,23), öğretim stratejileri alt boyutu puanı ( $\bar{x}$ =5,721; ss=8,62), sınıf yönetimi alt boyutu puanı ( $\bar{x}$ =5,795

ss=8,77) şeklindedir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının her üç alt boyutta da “biraz yeterli” düzeyde olduğu söylenebilir.

### **Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları**

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyleri gibi kimi kişisel özelliklere göre değişip değişmediğidir. Bunu belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarının Özyeterlik Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Ardından puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ikili küme karşılaştırmalarında t testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını bulmak için Scheffe testi kullanılmıştır. Bilimsel araştırmaların veri analizi sürecinde parametrik testlerden yararlanmak için dağılımın normal olması ve homojenliğin sağlanması gerekmektedir. Yapılan analizlerde araştırma verilerinin normale yakın dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

### **Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Özyeterlik Algı Düzeyleri**

Araştırmanın ikinci sorusunda ilk olarak, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi yapılan t-testi sonuçlarına göre ölçeğin toplam puanına göre erkek öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t=,10$ ;  $p<05$ ). Öğrenci katılımını sağlama ( $t=,603$   $p<05$ ) öğretim stratejileri

Tablo 3

*Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları*

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Kadın	581	51,76	7,91	,603		p<0,05
	Erkek	274	51,40	8,89		853	
Öğretim Stratejileri	Kadın	581	51,58	8,25	,423		p<0,05
	Erkek	274	51,31	9,38		853	
Sınıf Yönetimi	Kadın	581	51,91	8,70	1,24		p>0.05
	Erkek	274	52,71	8,91		853	
Toplam Yeterlilik	Kadın	581	155,26	21,65			p<0,05
	Erkek	274	155,43	23,83	,10	853	

( $t=,423$   $p<.05$ ) boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark varken, sınıf yönetimi ( $t= 1,24$   $p>.05$ ) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Özyeterlik Algıları**

Araştırmanın ikinci sorusunda ikinci olarak, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının programlarına göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının programlarına göre özyeterlik ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Özyeterlik Algıları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Gruplar arası	784,779	11	71,344	1,052	p>0.05
	Grup içi	57145,052	843	67,035		

	Toplam	57929,832	854			
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	737,380	11	67,035	,900	p>0.05
	Grup içi	62816,370	843	74,515		
	Toplam	63553,750	854			
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	631,932	11	57,448	,744	p>0.05
	Grup içi	65108,477	843	77,234		
	Toplam	65740,409	854			
Toplam Yeterlilik	Gruplar arası	3902,067	11	354,733	,707	p>0.05
	Grup içi	423170,5	843	501,982		
	Toplam	427072,5	854			

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının bölümlerine göre özyeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, toplam özyeterlilik ortalamalarının bölüm değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlilikleri ve öğrenci katılımını sağlama alt boyutlarında da program değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

### **Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Özyeterlilik Algıları**

Araştırmanın ikinci sorusunda üçüncü olarak, öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının devam ettikleri sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeylerine göre özyeterlilik ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Alguları*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Gruplararası	287,996	3	95,999	1,417	p>0.05
	Grup içi	57641,836	851	67,774		
	Toplam	57929,832	854			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	321,833	3	107,278	1,444	p>0.05
	Grup içi	63231,917	851	74,303		
	Toplam	63553,750	854			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	834,730	3	278,243	3,648	p<0,05
	Grup içi	64905, 679	851	76,270		
	Toplam	65740, 409	854			
Toplam Özyeterlilik	Gruplararası	3716,219	3	1238,740	2,490	p<0.05
	Grup içi	423356,3	851	497,481		
	Toplam	427072, 5	854			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre özyeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, toplam özyeterlik puan ortalamalarının sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı bir fark elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Sheffe Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Farklılığın kaynağını belirlemek amaçlı yapılan analiz sonuçlarında, 1. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencileri arasında, 1. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.



Tablo 6

*Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları*

	Sınıf Değişkenleri	Ortalamalar Farkı	p
1.Sınıf	2.Sınıf	2,118	,084
	3.Sınıf	2,760*	,017
	4.Sınıf	2,217	,260
2.Sınıf	1.Sınıf	2,118	,084
	3.Sınıf	,642	,855
	4.Sınıf	,098	1,000
3. Sınıf	1.Sınıf	2,760*	,017
	2.Sınıf	,642	,855
	4.Sınıf	,543	,965
4. Sınıf	1.Sınıf	2,217	,260
	2.Sınıf	,098	1,000
	3.Sınıf	,543	,965

\*p<0,05

**Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları**

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğudur. Bunu belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları*

	Öğrenme Stratejileri				
	N	En düşük	En yüksek	X	SS
Anlamlandırma	855	12,00	50,00	38,0409	6,15734
Anlamayı izleme	855	8,00	40,00	23,9029	6,44858
Örgütlenme	855	6,00	30,00	18,4936	3,98147
Duyuşsal	855	9,00	35,00	25,5778	4,34849
Yineleme	855	1,00	20,00	13,4211	4,35681

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adayları öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinde farklı puan ortalamalarına sahip bulunmaktadır. Buna göre, öğretmen adayları anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinde 38.04 puan ortalaması ile en yüksek puan ortalamasını elde etmişlerdir. Öğretmen adayları anlamlandırma stratejilerinden sonra en yüksek puan ortalamasını duyuşsal stratejilerinden elde etmişlerdir. Öğrencilerin bu ölçekteki puan ortalaması 25.57 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu stratejilerden sonra en çok kullandıkları stratejiler ise anlamayı izleme stratejileridir. Öğretmen adaylarının bu alt ölçekten aldıkları puan ortalamaları 23.90’dır. Bunun yanısıra, öğretmen adayları örgütlenme stratejileri alt ölçeğinden 18.49 ve yineleme stratejileri alt ölçeğinden 13.42 puan elde etmişlerdir. Sonuç olarak bakıldığında, öğretmen adayları anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken, örgütlenme ve yineleme stratejilerini daha az kullandıkları görülmüştür.

**Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**

Araştırmada yanıtı aranan dördüncü soru öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyleri gibi kimi kişisel özelliklere göre değişip değişmediğidir. Bunu belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği’nin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları

ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Ardından puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ikili küme karşılaştırmalarında t testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi kullanılmıştır.

### Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Araştırmanın dördüncü sorusunda ilk olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları ve Aralarındaki Farklar*

Ölçek	Cinsiyet	Denek	Aritmetik	Standart	t	Serbestlik	Anlamlılık
		Sayısı (N)	Ortalama ( $\bar{x}$ )	Sapma (SS)	Değeri (t)	Derecesi (Sd)	Düzeyi (P)
Anlamlandırma Stratejileri	Kadın	581	38.96	5.60	6.52	853	p<0.05
	Erkek	274	36.08	6.79			
Anlamayı İzleme Stratejileri	Kadın	581	24.43	6.21	3.52	853	p>0.05
	Erkek	274	22.77	6.78			
Örgütlenme Stratejileri	Kadın	581	18.68	3.82	2.01	853	p>0.05
	Erkek	274	18.09	4.26			
Duyuşsal	Kadın	581	26.02	4.09	4.38	853	p<0.05

Stratejiler	Erkek	274	24.63	4.70			
Yineleme	Kadın	581	13.88	4.21			
					4.56	853	p>0.05
Stratejileri	Erkek	274	12.44	4.49			

Tablo 8'deki değerler incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, kadın öğretmen adayları alt ölçeklerin tümünde erkek öğretmen adaylarından daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Yine, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yararlanılan t testi sonuçlarına göre de kadın ve erkek öğretmen adaylarının yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve örgütlenme stratejileri alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, kadın ve erkek öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, kadın öğretmen adaylarının yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve örgütlenme stratejilerini erkek öğretmen adaylarına göre daha çok kullandıkları, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri ise kadın öğretmen adaylarının da erkek öğretmen adaylarının da birbirine benzer yoğunlukta kullandıkları söylenebilir.

### **Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**

Araştırmanın dördüncü sorusunda ikinci olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin programlarına göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının programlarına göre Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'ndeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'daki değerler incelendiğinde, farklı bölümlerdeki ğretmen adaylarının alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans zmlemesi sonucunda alt ölçeklerin tümünden elde edilen F değerleri (sırasıyla 1571, 1392 ve 1770) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden küçük bulunmuştur. Bu değerler, farklı programlara devam eden ğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini, örgütleme stratejilerini ve yineleme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Bunun birlikte, anlamlandırma stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerleri (2182 ve 2029) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük bulunmuştur. Bu değer, farklı programlara devam eden ğretmen adaylarının anlamlandırma stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 9

*Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre ğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar*

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Kareler Ortalaması (K.O)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)	
Anlamlandırma Stratejileri	Gruplararası	896.328	11	81.484	2.182	<0.05	
	Grupiçi	31481.239	843	37.344			
	Toplam	32377.567	854				
Anlamayı İzleme Stratejileri	Gruplararası	713.326	11	64.848	1571	>0.05	
	Grupiçi	34799.616	843	41.281			
	Toplam	35512.943	854				
Örgütleme Stratejileri	Gruplararası	241.423	11	21.948	1392	>0.05	
	Grupiçi	13296.291	843	843			15.773
	Toplam						

	Toplam	13537.715	854			
Duyuşsal	Gruplararası	416.596	11	37.872	2029	<0.05
Stratejiler	Grupiçi	15731.982	843	18.662		
.....						
	Toplam	16148.578	854			
.....						
Yineleme	Gruplararası	365.891	11	33.263	1770	>0.05
Stratejileri	Grupiçi	15844.530	843	18.795		
.....						
	Toplam	16210.221	854			

Farklı programlardaki öğretmen adaylarının anlamlandırma stratejisi ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda, stratejilere ilişkin anlamlandırma alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği ile Almanca öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu fark, stratejilere ilişkin anlamlandırma alt ölçeğinde Almanca öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının lehine çıkmıştır. Bu ise, Almanca öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının anlamlandırma stratejilerini sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği ve işitme engelliler öğretmenliğine devam eden öğrencilerden daha çok kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, duyuşsal stratejiler alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, almanca öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ile matematik öğretmenliği arasında olduğu belirlenmiştir. Bu fark stratejilere ilişkin duyuşsal stratejiler alt ölçeğinde matematik öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, Almanca öğretmenliği lehine çıkmıştır. Bu ise matematik öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği,

almanca öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından, matematik öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının ise İngilizce öğretmen adaylarından daha çok duyuşsal stratejileri kullandıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri programlarına göre anlamlandırma ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinde farklılık gösterdiği, anlamayı izleme, örgütleme ve yineleme stratejilerinde ise bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

### **Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri**

Araştırmanın dördüncü sorusunda üçüncü olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeylerine göre Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'ndeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar*

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Kareler Ortalaması (K.O)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Anlamlandırma	Gruplararası	241.564	3	80.521	2.132	>0.05
Stratejileri	Grupiçi	32136.003	851	37.763		

		Toplam	32377.567	854			
Anlamayı İzleme	Gruplararası	485.598	3	161.866	3.933	<0.05	
Stratejileri	Grupiçi	3507.345	851	41.160			
		Toplam	35512.943	854			
Örgütlenme	Gruplararası	94.839	3	31.613	2,001	>0.05	
Stratejileri	Grupiçi	13442.876	851	15.797			
		Toplam	13537.715	854			
Duyuşsal	Gruplararası	88.159	3	29.386	1557	>0.05	
Stratejiler	Grupiçi	16060.418	851	18.872			
		Toplam	16148.578	854			
Yineleme	Gruplararası	117.543	3	38.181	2072	>0.05	
Stratejileri	Grupiçi	16092.879	851	18.911			
		Toplam	16210.221	854			

Tablo 10'daki değerler incelendiğinde, 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlemesi sonucunda alt ölçeklerin tümünden elde edilen F değerleri (sırasıyla 2132, 2001, 1557 ve 2072) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden küçük bulunmuştur. Bu değerler, farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının anlamlandırma stratejilerini, örgütlenme stratejilerini, duyuşsal stratejileri ve yineleme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Bunun birlikte, anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğinden elde edilen F değeri (3933) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük bulunmuştur. Bu değer, farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.



Farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının anlamayı izleme alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda, stratejilere ilişkin anlamayı izleme alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 1., 2. ve 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu fark, stratejilere ilişkin anlamayı izleme alt ölçeğinde 4. sınıfa devam eden öğrencilerin lehine çıkmıştır. Bu ise, 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini 1., 2., ve 3. sınıfa devam eden öğrencilerden daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre anlamayı izleme alt ölçeğinde farklılık gösterdiği, anlamlandırma, örgütleme, duyuşsal ve yineleme stratejilerinde ise bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

### **Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri**

Bu çalışmada yanıt aranan soruların beşincisi, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin neler olduğudur. Elde edilen veriler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

#### *Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Dağılımı*

Stil	(S)	(%)
Uyum Sağlayıcı	154	18.0
Ayırt Edici	527	61.6
Dönüştürücü	36	4.2
Özümleyici	138	16.2

Toplam	855	100.0
--------	-----	-------

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri oldukça farklı bir dağılım göstermektedir. Buna göre en büyük öğretmen adayı kümesi ayırt edici öğrenme stiline sahipken, bunu ikinci sırada uyum sağlayıcı, özümleyici ve son olarak dönüştürücü öğrenme stilleri izlemektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ayırt edici ve uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahipken, daha az bir bölümünün özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip olduklarını göstermektedir. Buna göre, Kolb’un öğrenme çemberinde öğretmen adaylarının en çok somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının daha az bir bölümü de soyut kavramsallaştırma ve etkin deneme öğrenme biçimlerini tercih etmektedirler.

### Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stilleri

Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çözümlene sonunda elde edilen değerler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

#### *Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri*

Küme	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		Toplam	
	(S)	(%)	(S)	(%)	(S)	(%)	(S)	(%)	(S)	(%)
Kadın	113	19.3	355	60.07	30	5.1	87	14.9	585	100.0
Erkek	41	15.2	172	63.7	6	2.2	51	18.9	270	100.0
$\chi^2 = 7.57$		S.d. = 3		p= 0.056						

Tablo 12’deki veriler incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen

adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin yapılan ki kare sınavında 7.57'lik bir ki kare değeri ile  $p > 05$  değeri bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak anlamlı farklılığa yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir.

### Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Öğrenme Stilleri

Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin öğrenim görülen programa göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo13

#### *Öğretmen Adaylarının Devam Edilen Bölüme Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri*

Küme	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		Toplam	
	(S)	(%)	(S)	(%)	(S)	(%)	(S)	(%)	(S)	(%)
Sınıf Öğretmenliği	23	17.2	85	63.4	3	2.2	23	17.2	174	100.0
Matematik Öğretmenliği	27	17.4	94	60.6	9	5.8	25	16.1	155	100.0
Okulöncesi Öğretmenliği	3	16.7	11	61.1	0	0.0	4	22.2	18	100.0
Resim-iş Öğretmenliği	6	20.0	17	56.7	1	3.3	6	20.0	30	100.0
Fransızca Öğretmenliği	5	12.2	31	75.6	1	2.4	4	9.8	41	100.0
Zihin Engelliler Öğretmenliği	4	20.0	10	50.0	0	0.0	6	30.0	20	100.0
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	21	20.0	68	64.8	2	1.9	14	13.3	105	100.0
Bilgisayar ve Öğretim Tekn. Öğrt.	12	19.0	39	61.9	1	1.6	11	17.5	63	100.0
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	14	19.2	41	56.2	4	5.5	14	19.2	73	100.0
İngilizce Öğretmenliği	30	20.4	86	58.5	12	8.2	19	12.9	147	100.0
Almanca Öğretmenliği	0	0.00	24	82.8	0	0.0	5	17.2	29	100.0
İşitme Engelliler Öğretmenliği	9	22.5	21	52.5	3	7.5	7	17.5	40	100.0

$\chi^2 = 33.468$  S.d. = 33  $p = 4.45$

Tablo 13'teki değerler incelendiğinde, farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stilleri birbirinden farklı gözükmetedir. Öğrenim görülen öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasında farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki kare ( $\chi^2$ ) sınamasında 33.468'lik bir ki kare değeri ile  $p > .05$  değeri bulunmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılık göstermediği söylenebilir. Bu sonuçlara göre, devam ettikleri programları birbirinden farklı olan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri de değişmediği söylenebilir.

### Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stilleri

Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

#### Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

Küme	Uyum Sağlayıcı		Ayırt Edici		Dönüştürücü		Özümleyici		Toplam	
	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)	Sayı (S)	Yüzde (%)
I. Sınıf	35	19.4	120	66.7	5	2.8	20	11.1	180	100.0
II. Sınıf	60	18.6	193	59.9	17	5.3	52	16.1	322	100.0
III. Sınıf	40	15.8	148	58.5	9	3.6	56	22.1	253	100.0
IV. Sınıf	19	19.0	66	66.0	5	5.0	10	10.0	100	100.0

$\chi^2 = 15.556$  S.d. = 9 p= 0.077

Tablo 14'teki değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerine göre sahip oldukları öğrenme stilleri birbirinden farklı gözükmetedir. Farklı

sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki kare ( $\chi^2$ ) sınavında 15.301'lik ki kare değeri ile  $p. >05$  değeri bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ya da tercihlerinin değişmediği söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin “biraz yeterli” olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırma sonucunu destekleyen araştırma bulguları olduğu gibi (Güvenç, 2011; Uysal ve Kösemen, 2013;), desteklemeyen araştırma bulguları da bulunmaktadır (Özdemir, 2008, Yeşilyurt, 2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının çok yüksek olmamasına sebep olarak, öğretmen eğitiminde izlenen mevcut politikalar olduğu kadar, milli eğitim programları ile eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme ile ilgili eğitim programlarının çok paralellik gösterememesi gösterilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca yaşadıkları olumsuz deneyimlerin de özyeterlik algılarını olumsuz etkileyebileceği önemli bir gerçektir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeninin özyeterlik düzeyleri incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve öğretme stratejileri alt boyutlarında, erkek öğretmen adaylarından anlamlı derece farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Bu iki alt boyutta öğrenciyle iyi iletişim kurma, öğrencilerin derse karşı güdülerini, ilgilerini arttırma ve nasıl öğreteceğini bilme konularında kadın öğretmen adaylarının kendini yeterli hissettiği görülmektedir. Ancak Shahid ve Thompson (2001)'in özyeterlik üzerine yapmış oldukları meta analiz çalışması ise erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunun yanısıra cinsiyet değişkenine göre özyeterliliğin farklılaşmadığı

araştırmalar da mevcuttur. (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Berkan ve Ekici, 2007; Bümen, 2009; akıroğlu, akıroğlu ve Bone, 2005; Ekici, 2008; Gencer ve akıroğlu, 2007; Gençtürk ve Memiş, 2010; Oğuz, 2009; Oğuz, 2012; Yaman vd, 2004). Sonuç olarak araştırmalardaki örnekleme grubunun ve araştırmaların niteliklerinin farklı olması, sonuç üzerinde uyum elde edilememesinin nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının zyeterlik algılarının program değişkenine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Özyeterlik inancının tüm program bulunan ğretmen adaylarına benzer Şekilde kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde sonucun beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırma bulgusu (ubuku ve Girmen, 2007; Demir, 2013; Elkatmış ve diğerleri, 2013; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016; Oğuz, 2009; Saracaoğlu vd., 2013; Uysal, Kösemen, 2013; Yenice, 2012)'ın yapmış oldukları araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla beraber zyeterlilik algısının öğrenim görülen programa göre değiştiği sonucuna ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır (Baltaoğlu ve diğerleri, 2015; Demirtaş ve diğerleri, 2011; Güvenç, 2011; Yılmaz, Gray ve Ekici 2007).

Araştırmanın sınıf düzeyi değişkenine göre zyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorgulandığında, ğretmen adaylarının zyeterlik algılarının sınıf yönetimi alt boyutunda 1 ve 3. sınıflar arasında ve 1. sınıfların lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmaktadır. Oysa ğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince zyeterlik algılarının artması beklenen bir sonuçtur ve bu sonucun, Ađđl Yalçın, 2011; Baltaoğlu ve diğerleri, 2015; Bümen ve zaydın, 2013; Ekinci Vural ve Hamurcu, 2008; Woolfolk, Hoy ve Burke Spero, 2005; Yaman vd, 2004'nın yapmış olduğu araştırmalarla da desteklendiği görülmektedir. Bu çalışmada beklenen durumun aksine, 1. sınıf ğretmen adaylarının öğrenim hayatlarına zyeterlik puan ortalaması daha yüksek başlayıp bu puanın ilerleyen zamanlarda giderek azaldığı gözlemlenmektedir. Bu

araştırma Oğuz (2009)'un yaptığı çalışmayla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Oğuz, (2009)'un çalışmasında, öğretmen adaylarının toplam özyeterlilik puanlarının 1. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ilk yıllarda öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve beceriye henüz tam olarak sahip olmamaları, özellikle sınıf yönetimi boyutunda farklılığın gözlemlenmesi ve bu boyutun da hem bilgi hem beceri gerektiren karmaşık bir yapı sergilemesi göz önüne alınacak olursa üçüncü sınıfta öğretmen adayının kendi yeterliliğini sorgulamasına neden olmuş olabilir. Bir başka neden olarak, öğretmen eğitimi tamamlandıktan sonra öğretmen atamaları için gerekli olan KPSS sınavlarının öğretmen adayları üzerinde baskı oluşturabileceği söylenebilir. Bu bulgunun, mezun olmaya yaklaşırken öğretmen adaylarının atanamama ve işsizlik kaygılarının sonucunda oluşabileceği düşünülmektedir. Oğuz (2012)' un yaptığı çalışmada da, sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlilik inançları arasında, KPSS'ye girip öğretmen olma düşüncesine göre anlamlı fark bulunduğunu, KPSS'de başarı göstererek öğretmen olabileceği düşüncesine sahip olanlar ile birkaç kere KPSS sınavına girdikten sonra öğretmen olabileceğini düşünen öğretmen adaylarının akademik özyeterlilik inançlarının farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmada, öğretmen adaylarının anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken, örgütlenme ve yineleme stratejilerini daha az kullandığı bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırma bulgularının kimi boyutları ile uyuşan araştırmalar bulunmaktadır. Şahin ve Çakar (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler duyuşsal stratejileri yoğun olarak kullanırken, anlamlandırma, anlamayı izleme, yineleme ve örgütlenme stratejilerini daha az kullandığı bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen duyuşsal stratejilerin daha yoğun kullanılması, yineleme ve örgütlenme stratejilerinin daha az kullanılması bulgusu ile örtüşmektedir. Yine, Gündoğmuş (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının en çok kullandıkları stratejiler olarak duyuşsal stratejilerin bulunması

sonucu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde daha geriye dönük çalışmalarda öğretmen adaylarının yineleme stratejilerini daha çok kullanırken duyuşsal stratejileri daha az kullandıkları biçiminde araştırma bulguları da bulunmaktadır (Eroğlu, 2010; Kuzu, Canpolat ve Balaman, 2014; Vural, 2011). Buradaki araştırma bulguları bağlamında, son yıllarda öğrenme algısında yaşanan değişme ile birlikte öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde kendi süreçlerini kontrol etme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları yönünde de yorum yapılabilir.

Cinsiyet değişkeninde ise kadın öğretmen adaylarının tüm stratejiler boyutunda erkek öğretmen adaylarına oranla öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görölmektedir. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk sahibi olduğu yönünde açıklanabilir. Çünkü alanyazın incelendiğinde de araştırmaların birçoğunun sonuçları bu bulgu ile benzerlik göstermektedir (Arsal ve Özen, 2007; Cesur, 2008; Efe ve diğerleri, 2009; Şahin ve Çakar, 2011).

Bununla birlikte, program değişkeninde öğretmen adaylarının anlamlandırma ve duyuşsal stratejileri kullanmalarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Program değişkenine göre öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda da araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Şahin ve Çakar (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada kimi bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri daha çok kullandıklarını belirlemiştir. Başka bir çalışmanın sonuçlarına göre (Ünal ve diğerleri, 2013) ise eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejileri kullanmalarında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenirken, örgütlenme stratejilerinin kullanımında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu araştırmada Almanca



Öğretmenliği öğrencilerinin birçok bölümde okuyan öğretmen adayına göre anlamlandırma stratejilerini daha çok kullanması özellikle bu bölümde okuyan öğretmen adaylarının birçoğunun yurtdışında öğrenim görmeleri ve özellikle bu stratejileri küçük yaştan itibaren kullanmaları ile ilişkilendirilebilir. Matematik öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği program öğretmen adaylarının ise duyuşsal stratejileri daha fazla kullanmaları, bu öğretmen adaylarının üniversiteye geliş puanlarının diğer bölümlere göre daha yüksek olmasının özellikle onların ders çalışma süreçlerinde bu stratejilere daha fazla yönelmelerine neden olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre anlamayı izleme alt ölçeğinde farklılık gösterdiği, anlamlandırma, örgütleme, duyuşsal ve yineleme stratejilerinde ise bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini 1., 2., ve 3. sınıfa devam eden öğrencilerden daha çok kullandıklarını göstermektedir. Bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Ünal ve diğerleri (2013), Çelikkaya (2012), Bekleyen (2006) ve Hamurcu (2002) gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrenme stratejilerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre değiştiği ve üst sınıfların öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu araştırmada özellikle 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanmalarının onların üniversite öğrenimlerinde kendi kendilerini kontrol etme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili yeterli biçimde donatıldıkları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ayırt edici ve uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahipken, daha az bir bölümünün özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları bulunmuştur. Buna göre, Kolb'un öğrenme çemberinde öğretmen

adaylarının en çok somut yaşantı ve düşünsel gözlem öğrenme biçimlerini tercih ettikleri söylenebilir. Bir başka deyişle, ayırt edici öğrenme stiline sahip bireylerin problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal ve sistematik planlanmasına, detaylara önem veren ve bu detaylarla bütünü anlamaya çalışan, “Nasıl” sorusuna cevap arayan, öğrenme etkinliklerinde basamakları adım adım takip etmeye önem veren, formal öğrenme durumundan, grup çalışmasından, dinlemekten beyin fırtınasından hoşlandıkları söylenebilir (Kolb, 1985; Felder, 1996; Riding ve Rayner, 2005; Güven, 2004). Bu sonuç ile benzerlik gösteren araştırma bulguları bulunmakla birlikte birçok araştırmada öğretmen adaylarının daha çok özümleyici daha sonra ayırt edici öğrenme stiline sahip oldukları yönünde sonuçlar (Çelenk ve Karakış, 2006; Kaf Hasırcı, 2006; Kılıç, 2002) olması öğretmen adaylarının üniversiteden önce ve üniversitede aldıkları eğitimin daha somut deneyimleri destekleyici, yani bireylerin öğrenme süreçlerinde daha etkin kılmaya dönük ortamların oluşturulması çabasının eğitim sistemine yansımalarıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu durum öğrenme konusundaki tercihlerin cinsiyete göre değişmediği biçiminde yorumlanabilir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak farklılık olmamakla birlikte tüm öğrenme stillerinde birbirlerinden farklı puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular ile benzerlik gösteren gerek uluslararası alanyazın, gerekse Türkiye’de farklı araştırma bulguları bulunmakla birlikte (Ames, 2003; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2007; Çelenk ve Karakış, 2007; Demir, 2006; Gencel, 2006; Jones, Reichard ve Mokhtari, 2003; Karakış, 2006; Mutlu, 2008) bu araştırma bulguları ile örtüşmeyen (Çaycı ve Ünal, 2007; Güven, 2004; Karadeniz-Bayrak ve Altun, 2009; Karademir ve Tezel, 2010; Merter, 2009; Perry ve Ball, 2004) çalışmalarda bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının en çok ayırt edici öğrenme stiline sahip oldukları görülmekle birlikte, öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları (Bahar ve Sülün, 2011; Demir, 2008; Kahyaoğlu, 2011; Ülkü ve diğerleri, 2013) bulunmaktadır. Bu sonuçlar, öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ya da tercihlerinin devam edilen program üzerinde önemli sayılabilecek bir etkisi olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerine göre sahip oldukları öğrenme stilleri birbirinden farklı olmakla birlikte, bu sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı araştırmada elde edilen diğer bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar (Ateş ve Altun, 2008; Arsal ve Özen, 2007; Kaf Hasırcı 2006) bulunmakla birlikte, araştırma sonuçlarından farklı olan (Karademir ve Tezel, 2010; Mahiroğlu, 1999; Matthews, 1996) başka bir deyişle sınıf düzeylerine göre öğrenme stillerinin değiştiği biçiminde sonuçlara da rastlanmaktadır.

Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını geliştirmek amaçlı öğretim elemanlarının farkındalığını arttırmaya yönelik hizmetiçi programlar hazırlanabilir. Bunun yanında öğretim elemanlarının kendilerinin özyeterli olması öğretmen adaylarını da olumlu yönde etkileyebileceğinden öğretim elemanlarına yönelik özyeterlik araştırmaları yapılabilir. Öğretmen adaylarının yine özyeterliklerini geliştirmeye yönelik örtük programların hazırlanıp uygulamaya geçirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarına öğrenme stillerine dayalı ders programları oluşturulup etkililiğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Yine, öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik programlar oluşturulup bunun etkililiğine bakılabilir. Ayrıca tüm bu kavramlara yönelik nitel araştırmalar da yapıp nicel sonuçlarla karşılaştırılabilir.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası. İzmir.
- Ağgül Yalçın, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).
- Ames, P. C. (2003). Gender and learning style interactions in students' computer attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 28(3), 231-244.
- Arends, Richard I (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The Mc – Graw – Hill.
- Arsal, Z. (2005). Öğretmen adaylarının öğrenme ve motivasyon stratejileri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (s.547–561). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 151-164.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 35-48.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 1(2), 203-219.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve öğrenme tercihleri. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 30, 1-16.

- Aşkar, P ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5(4), 175-188.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kayıtlı Olunan Programa Göre Akademik Başarı Durumlarının ve Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bahar, H. H., ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, I. (2015). Self-efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers: a longitudinal study. *Elementary Education Online*, 14(3), 803-814.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 132, 49-66.
- Biggs, J. (2001). Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach. In R. J. Sternberg & L. – F. Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (pp. 73-102). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bilgin, İ. Ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 381-400.

- Butler, K. A.(1987b). Learning styles –Personal exploration and practical applications. Columbia: The Learner’s Dimension.
- Bümen, N. T. (2009). Possible effects of professional development on Turkish teachers’ self-efficacy and classroom practice. *Professional Development in Education*, 35(2), 261-278.
- Bümen, N. T. ve Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Clift, R. T., ve Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith, ve K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, 309–424.
- Collison, E. (2000). A survey of elementary students learning style preferences and academic success. *Contemporary Education*, 71, 42-49.
- Corkett, J., Halt, B., Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.
- Cornet, C.E. (1983). What you should know about teaching and learning styles, Phi Delta Kappan.:Fastback 191. (ERIC No: ED228235)
- Çakıroğlu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34(1), 33-44.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., Bone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.

- Çelenk, S. ve Karakış Ö. (2007). Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olma Düzeyleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71-76.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1).
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Deniz, S. (2013). An investigation of the learning styles and teacher self-efficacy levels of perception of pre-service teachers according to various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 667-684.
- Efe, N., Sağırlı, M., Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2009). Öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 227-238.
- Ekici, G. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersini öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

- Ekinci Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Elkatmış M., Demirbaş M. ve Ertuğrul N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Elstad, E., ve Christophersen, K. A. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student teachers’ instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education Sciences*, 7(1), 27.
- Eroğlu, G. (2012). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 25-45.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Felder, R. M. ve Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57 –72.
- Gencil İ., Köse A., (2011). Relationship between the prospective science teachers' learning styles, learning and study strategies and self-efficacy beliefs in science teaching, *Journal of Theory and Practice in Education*, 7, 311-333.
- Gencer, A.S.ve Cakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers’ efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Gibson, A., Dembo, M., 1984. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.



- Gökdağ, (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğmuş, N. (2013). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2(23), 127-134
- Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational healthy of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Isıksal, M., ve E. Cakıroglu. (2005). Teacher efficacy and academic performance. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 28-32.
- Kaçar, N. (1999). *Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenme stratejileri kullanımının öğrenci başarısına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaf Hasırcı, Ö.(2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1),15-25.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.

- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-145.
- Karadeniz-Bayrak, B. ve Altun, S. (2009). Is there any difference between learning styles of student science teachers in relation to both their grade and gender. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 1, 765-770.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kavrayıcı, C., ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 622-657.
- Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Kocabaş, A. (2005). Müzik öğretimi dersi alan öğrencilerin kullandıkları müziği öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları ile ilişkisi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (s.618–630). Pamukkale Üniversitesi: Denizli.
- Kolb, D. A., (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc., NJ.
- Kolb, D. A., (1985). *Learning style inventory: experiences as the source of learning and development*. Prentice-Hall. Inc., NJ.
- Kolb, D. , Boyatzis, R. E. and Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. R. J. Sternberg & L. F. Zang (Ed.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (ss. 227-248). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kuzu, S. ., Balaman, Ö., ve Canpolat, M.(2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenerek bölümlere göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 257-264.
- Lancaster, L. Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.
- Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40(2), 423–428.
- Jones, C., Reichard, C. and Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific, *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 363–375.
- Mahiroğlu, A. (1999). G. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Mathews, D. B. (1996). An investigation of learning styles and perceived academic achievement for high school students. *Clearing House*, 69, 249-255.
- Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini farklılaştıran sosyo-ekonomik faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 78-96.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Nisbet, J., Sucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.

- Oluk, S., Sambur, E. ve Can Ş. (2007). Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Özbek, Ö. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme* (İkinci basım). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4 MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perry, C. and Ball, I. (2004). Teacher subject specialisms and their relationships to learning styles, psychological types and multiple intelligences: implications for course development. *Teacher Development*, 8(1), 9-28.
- Riding, R. and Rayner, S. (2005). *Cognitive styles and learning strategies – understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdüleme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Santrock, J.W. (2004). *Educational psychology* (2<sup>nd</sup> ed). New York: McGraw-Hill.
- Saracaloğlu, A., S.; Karasakaloğlu, N.; Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 265-283.

- Scales, A. Y. (2000). *The Effect of Learning Style, Major and Gender on Learning Computer-aided Drawing in an Introductory Engineering/Technical Graphics Course*. Unpublished PhD Thesis, North Carolina State University.
- Shahid, J., and Thompson, D. (2001). Teacher Efficacy: A Research Synthesis. ERIC.
- Soodak, L. C., and Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy: Toward the understanding of multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401–411.
- Tekkaya, C., J. Cakiroglu, and O. Ozkan. (2004). Turkish pre-service science teachers' understanding of science, and their confidence in teaching science. *Journal of Education for Teaching*, 30, 57–66.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Uysal, İ., ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Uzun, A., Özkılıç, R., Şentürk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of pre-service teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5018-5021.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ ve Geban, Ö. (2002). *The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievement and Attitudes in Chemistry*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 475 483).
- Ünal, K., Alkan, G., Özdemir, F. B., & Çakır, Ö. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3).
- Weinstein, C.E. ve R.E. Mayer. (1986). The teaching of learning strategies, *Handbook of research on teaching* (3rd Edition). New York: Macmillan Company, 315-327.

- Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T. ve Weber, E. S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*, 46(4), 17 -19.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Allyn and Bacon.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.
- Vural, L. (2011). Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları Ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46-65.
- Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39).
- Yesilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007) Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran H. (2006). Hacettepe üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 278–287.
- Zee M., Koomen H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

### **Extended Abstract**

The concept of self-efficacy was developed by Bandura (1986) within the framework of the Social-Cognitive Theory, and was subsequently investigated in numerous studies. Bandura defines self-efficacy as the individuals' estimation on their ability to implement actions required to cope with potential issues. Teachers' self-efficacy refers to their belief in the ability to reach out to and help even students who have learning difficulties (Hoy, Woolfolk, 1993).

Learning to learn is one of the perspectives intended to be developed in individuals in order to achieve effective learning, and entails a number of activities such as forward planning, ability of monitoring, review, assessment, and refreshing of one's own level in order to identify the sources of problems, and engaging in self-assessment (Nisbet and Shucksmith, 1986). In other words, the process of learning to learn is related not only with the learning styles of individuals, but also with the learning strategies they employ. Learning style can be defined as the features concerning cognitive, affective, and physical behaviors to arise in the process of getting, interacting with, and responding to knowledge in the learning environment of the students (Felder and Brent, 2005).

On the other hand, Weinstein and Mayer (1986, p. 315) emphasize the need for the students to know learning strategies, for them to achieve more efficient learning, to recall knowledge when required, and to be aware of their self-motivation capabilities. The means individuals should seek in order to render learning related capabilities of individuals more operational, or for them to achieve learning, on the other hand, can be described with reference to the concept of learning strategy (Güven, 2004). Learning strategies are the tools employed by individuals, with a view to achieving learning related goals.

The general aim of this study is to analyze the self-efficacy and learning styles and strategies of the teacher candidates, who are studying at Anadolu University, in terms of various variables. The singular research designs will be applied in order to describe the existing situation. The singular research design will be used to define self-efficacy perceptions and learning styles that student teachers have and the learning strategies they use. The research population of the study consists of the student teachers who were assigned by “convenience sampling” among the student teachers studying at different teacher education programs and levels at Anadolu University Faculty of Education. Three different assessment tool will be benefited for data collection. “Teacher Self-Efficacy Scale” will be used in order to assess the self-efficacy perceptions of student teachers. “Kolb Learning Styles Inventory III” will be applied to define the learning styles of the student teachers. And to define the learning strategies of the student teachers Learning Strategies Scale will be used. For the analysis of the data collected during the study statistical analysis and techniques such as frequency and percentage, arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance will be operated. The study reached to the conclusion that the self-efficacy levels of teacher candidates was "somewhat adequate". The gender of teacher candidates is observed to have an impact on the achieving student participation and teaching strategies aspects of self-efficacy levels of female teacher candidates, leading to a significant variance compared to male teacher candidates. The teacher candidates were not observed to exhibit variance in terms of self-efficacy perceptions, with reference to the department of enrollment. Considering the fact that self-efficacy is expected of all teacher candidates enrolled in all departments, this finding is only natural. The investigation to ascertain any significant variance in the self-efficacy perceptions of teacher candidates in various years of the teacher training program led to significant variances in favor of freshmen, when freshmen are compared to juniors with reference to class management aspect of self-efficacy.



Teacher candidates were found to employ explanation, affective, and tracking understanding strategies more frequently compared to organization and reiteration strategies. Regarding the gender variable, on the other hand, female teacher candidates are found to employ all learning strategies more extensively compared to male teacher candidates. On the other hand, teacher candidates' use of explanation and affective strategies exhibit significant variances with reference to the variable of department. The learning strategies employed by teacher candidates vary with reference to the year of program, in case of tracking understanding aspect of the scale, while explanation, organization, affective, and reiteration strategies do not exhibit such variances.

One can conclude that vast majority of the teacher candidates have discerning and adaptive learning styles, while a minority enjoy internalizing and transformative styles. The lack of a significant relationship was observed between the gender of teacher candidates and their learning styles can be interpreted to argue that learning preferences do not vary with reference to gender. Even though there are no statistically significant differences between the learning styles of female and male teacher candidates, the scores each group received for individual learning styles were found to vary. It is evident that the most frequently observed learning style is the discerning one, while the learning styles do not vary significantly with reference to the department of enrollment. Yet another finding of the study is that no significant variance was observed in the learning styles of teacher candidates, with reference to them being freshmen, sophomores, juniors, or seniors in the program, while the differences were not statistically significant.

---

---

## Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması<sup>1</sup>

Sercan BURSA<sup>2</sup>, Tuba ÇENGELCİ KÖSE<sup>3</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 12.06.2017*

*Kabul Tarihi: 02.08.2017*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

Araştırmanın amacı, 2005 Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2005 Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı değerler eğitimi bakımından karşılaştırmaktır. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak doküman incelemesi yöntemiyle yapılan bu araştırmanın verilerini, 2005 yılından beri Türkiye'de uygulanmakta olan 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ile 2005 yılından beri Kanada'nın Alberta eyaletinde uygulanmakta olan 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, tümevarımsal bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Kanada'daki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında değerler, "değer ve tutum" başlığı içinde değer kazanımları olarak verilmektedir. Türkiye'deki 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında sınıf düzeyleri arasında öğrencilere kazandırılmak istenen değer sayısı bakımından çok fazla farklılık görülmemektedir. Kanada'daki programlarda ise 4. ve 5. sınıf düzeylerinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerin sayısı olarak yoğun olduğu, 6. ve 7. sınıf düzeylerinde ise yoğunluğun azaldığı görülmektedir. Bir diğer sonuca göre ise, Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinin tamamında soyut ve somut değerlere birlikte yer verilirken, Kanada'daki programlarda özellikle 4. ve 5. sınıf düzeylerinde çevre koruma ve doğa sevgisiyle ilgili somut kabul edilebilecek değerler ağırlıktayken, 6. ve 7. sınıf düzeylerinde ise demokrasiyle ilgili olan değerler ağırlık kazanmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere rehberlik etmesi açısından değerlerin, kazanım ifadeleri biçiminde verilmesi ve programlarda yer verilecek değerlerin alanyazında yapılmış olan değer sınıflamaları dikkate alınarak belirlenmesi önerilebilir.

*Anahtar kelimeler:* Sosyal bilgiler, değerler eğitimi, öğretim programı

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 4-6 Mayıs 2017 tarihlerinde Eskişehir'de düzenlenen 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, e-mail: sercanbursa@anadolu.edu.tr

<sup>3</sup> Anadolu Üniversitesi, e-mail: tubacengelci@anadolu.edu.tr

## Comparison of Turkish and Canadian Social Studies Curricula in terms of Values Education

---

---

*Submitted by 12.06.2017*

*Accepted by 02.08.2017*

*Research Paper*

### Abstract

The purpose of this research is to compare 2005 Turkish and Canadian Social Studies Curricula in terms of values education. This research was conducted based on document analysis which is one of the patterns of qualitative research approach. The K4-7 social studies curricula which have been implemented in Turkey since 2005 and the K4-7 social studies curricula which have been implemented in Alberta, Canada since 2005 constitute the data of this research. Data were analyzed using an inductive approach. The results of the research were obtained by interpretation of the findings with this process. According to the first result of the research, values in the Social Studies Curriculum in Canada are given as learning outcomes in a title of "values and attitude". When the number of values to be given to the students was compared to class levels, there is not much difference in the number of values to be given to the students in the 4th to 7th-grade Social Studies Curriculum in Turkey. But in Canadian programs, although the number of values that intend to acquire students at the 4th and 5th-grade levels is intense, this number is decreasing at 6th and 7th-grade levels. According to another result, while intangible and tangible values are included in the 4th, 5th, 6th and 7th-grade levels of the Social Studies Curriculum in Turkey, tangible values such as environmental protection and love of nature are frequently in the 4th and 5th-grade levels of Canadian programs. On the other hand, values related to democracy gain importance in the 6th and 7th-grade levels. In the direction of the results of the research, it is suggested that values can be given as learning outcomes in order to guide to teachers and the values to be included in the curriculum can be distributed in a balanced manner considering the value categories.

*Keywords:* Social studies, values education, curriculum

## Giriş

Değer kavramı, toplumsal yaşam içerisinde kültür, eğitim ve sanat gibi birçok alanda değişik anlamlara işaret ederek bireylerin karşısına çıkmaktadır. Farklı alanlarda kendisine yer bulan bir kavram olması nedeniyle değerle ilgili olarak yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Değer kavramının kelime anlamı TDK (2016) tarafından: *‘Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet’* ve *‘Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü’* şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda Hill (2004) değer kavramını; birey ve toplumların yaşantılarına yön verirken ve tercihlerini belirlerken kullanmış oldukları davranış ve deneyimler bütünü olarak ifade etmektedir. Yapılan bu tanımda da görüldüğü üzere bireylerin yaşantılarına ve yaşamında yapacağı seçimlere yön vermede değerler belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu nedenle bir toplumu oluşturan bireylerin bazı değerlere ortak bir şekilde sahip olmaları; hem bireyin kendi yaşantısında hem de toplumsal yaşamda huzurun, refahın ve demokratik karakterin gelişimi için önem taşımaktadır (Doğanay, 2012).

Bireylerin değerleri kazanmasında etkili olan bazı temel belirleyiciler bulunmaktadır. Aile, toplum ve eğitim değerlerin bireyler tarafından kazanılmasında etkili olan üç temel unsur olarak kabul edilmektedir (Doğanay, 2012, s.233). Bireyler, doğuştan gelen kimi kalıtsal özelliklerinin yanı sıra doğdukları andan itibaren içinde yaşadıkları aile ve toplum tarafından şekillendirilirler. Değerlerin kazanımı konusunda da belirli bir yaşa kadar etkili olan temel kaynaklar; aile ve toplumdur. Değer kazanımı konusunda bireylerin yaşamındaki önemli dönüm noktalarından biri okul çatısı altında bulunmaya başlamalarıdır. Böylelikle değer kazanımı konusunda aile ve toplumun yanına yeni bir kaynak olan okul katılmaktadır.

Okulu, bireylere değer kazandırma konusunda aile ve toplumdan ayıran temel bir fark bulunmaktadır. Bu farklılık, okuldaki eğitimin planlı ve istemli bir şekilde ilerlemesinden kaynaklanmaktadır. Okul ortamında, aile ve toplumdan farklı olarak bazı değerler kasıtlı bir şekilde bireylere kazandırılmaya çalışılmakta ve bu doğrultuda çeşitli öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Değerlerin planlı bir şekilde bireylere kazandırılması işi, değerler eğitimini işaret etmektedir. Değerler eğitimi; toplum ve Dünya’da genel kabul gören bazı değerlerin programlar yoluyla öğrencilere kazandırılmasıdır (Yel ve Aladağ, 2012).

Eğitimin planlı ve istemli bir şekilde ilerlemesi, belirli bir program dâhilinde gerçekleştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu bağlamda öğretim programları, belirli bir ders ve zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilecek olan öğretim etkinliklerini ve öğrencilere kazandırılması planlanan değerleri kapsamı bakımından öğretmenlere ve araştırmacılara yön verici niteliktedir. Türkiye ve Dünya’daki diğer ülkelerin eğitim sistemlerinde yer alan derslerin öğretim programları incelendiğinde sosyal bilgilerin, öğrencilere, etkili birer vatandaş olabilmeleri adına çeşitli değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı bir ders olduğu görülmektedir (Kurtde Fidan, 2013). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi ve bu dersin öğretim programlarının değerler eğitiminde önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda 2005 yılından itibaren Türkiye uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına bakıldığında programda yer alan temel başlıklardan birinin değerler eğitimi olduğu görülmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda değerler başlığı altında, doğrudan hangi değerlerin nasıl kazandırılacağına dair açıklamalara yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda, programın amaçları arasında da değerler eğitimine ilişkin olarak şu maddeler yer almaktadır (MEB, 2013):

- Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.

- Sosyal Bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin Dünya'daki tarihsel geçmişine bakıldığında ABD ve Kanada'nın sosyal bilgilerin gelişiminde öncü ülkeler olduğu görülmektedir. Hem sosyal bilgilerin bir ders olarak programlara girmesi hem de sosyal bilgilere yön veren yenilikçi uygulamaların gerçekleştirilmesi konusunda her iki ülkenin de önemli bir yere sahip olduğu dikkat çekmektedir. ABD ve Kanada'daki sosyal bilgiler derslerinin ulusal düzeyde belirlenen amaçlarına bakıldığında her iki ülkede de sosyal bilgiler dersinin temel rollerinden birinin; öğrencilere, demokratik birer vatandaş olabilmeleri için gerekli olan bazı temel değerlerin kazandırılmasının olduğu görülmektedir. Bu iki ülke arasından özellikle Kanada'nın; OECD'nin (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) eğitim raporları, UNODC'nin (Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi) ülkeler bazındaki Dünya Suç Oranları Raporu ve IEP'nin (Ekonomi ve Barış Enstitüsü) Dünya Barış ve Huzur Endeksi gibi bazı istatistiki veriler içeren raporlarda düzenli olarak üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Kanada'nın bu raporlarda üst sıralarda yer bulmasında başarılı bir değerler eğitiminin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde etki yarattığı düşünülmektedir. Bu nedenle Kanada'da, sosyal bilgiler dersi içerisinde gerçekleştirilen değerler eğitiminin incelenmesi önemli görülmektedir.

Türkiye'de ilk ve ortaokul düzeyinde 4., 5., 6. ve 7. sınıfta bir ders olarak programda yer alan sosyal bilgiler, eyalet sistemi ile yönetilen Kanada'nın tüm eyaletlerinde farklı sınıf düzeylerinde de olsa bir ders olarak varlığını sürdürmektedir. 10 farklı eyalet ve 3 bölge şeklinde idare edilen Kanada topraklarında yaklaşık olarak 36 milyon insan yaşamaktadır. 36 milyon nüfusun yaklaşık olarak 4,5 milyonu, başkenti Edmonton olan Alberta eyaletinde bulunmaktadır. Alberta eyaletinin eğitim sisteminde sosyal bilgiler dersinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Çünkü bu eyalette sosyal bilgiler dersi, okul öncesi eğitimden

başlamak üzere 12. sınıf seviyesinin sonuna kadar kesintisiz bir şekilde her sınıf seviyesinde kendisine yer bulmaktadır.

Alberta eyaleti eğitim sisteminde, okul öncesi eğitimden başlayarak kesintisiz bir şekilde 13 sene boyunca okutulan sosyal bilgiler dersinin öğretim programlarının üç temel yapısı bulunmaktadır. Bunlar; değer ve tutumlar, bilgi ve kavrayışlar ile beceri ve süreçlerdir. Alberta 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında bu üç temel yapıya dair genel açıklamalar sabit kalmakla beraber her sınıf düzeyinin kendi içinde farklı bir teması ve başlığı bulunmaktadır. Bu temaya uygun olarak her sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılması istenenler de farklılaşmaktadır. Öğrencilere kazandırılması istenenler, kazanımlar şeklinde üç başlık altında listelenmektedir. Her bir sınıf düzeyindeki tüm üniteler için değer ve tutum kazanımları ile bilgi ve kavrayış kazanımları ayrı başlıklar altında listelenirken, beceri ve süreç kazanımları ise tüm üniteler için ortak bir kazanım listesi şeklinde programın sonunda yer almaktadır. Alberta 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Türkiye'deki 2005 programlarına benzer şekilde sosyal bilgiler dersinin amaçlarından birinin “*öğrencileri demokratik değerlerle donatmak*” olduğu belirtilmektedir (Alberta Education, 2005).

Alanyazında, sosyal bilgilerde değerler eğitimi konusunda yapılmış olan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, değerler eğitimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalar (Balcı ve Yanpar Yelken, 2013; Can Aran ve Demirel, 2013; Cummings ve diğerleri, 2007; Devenci ve Dal, 2008; Kurtdede Fidan, 2013; Şahin ve Katılmış, 2016; Yiğit, Çengelci ve Karaduman, 2013; Yost, 1997) araştırmacı tarafından tasarlanan değerler eğitimi programlarının etkililiğinin sınındığı çalışmalar (Aladağ, 2012; Kuş, 2009); öğretim süreci ile program ve ders kitaplarının çeşitli boyutlarıyla değerler eğitimi bakımından incelendiği çalışmalar (Bulut ve Kara, 2012; Ersoy ve Şahin, 2012; Kan, 2010; Sarıcan, 2006;

Yaşar ve Çengelci, 2012) ve farklı ülkelerle çeşitli karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar (Erbaş, Alacacı ve Bulut, 2012; Eskimen, 2016; Merey, Kuş ve Karatekin, 2012) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Alanyazında, değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmalardan bazılarının karşılaştırma araştırmaları şeklinde olduğu görülmektedir. Karşılaştırma araştırmaları, ilgili konunun çeşitli yönleriyle farklı kültür ve ülkelerle karşılaştırılarak geliştirilmesini ve bir durum tespiti yapılmasına olanak tanır (Erbaş, Alacacı ve Bulut, 2012). Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgilerde karşılaştırmalı bir çalışma olarak Türkiye ve Kanada'yı kapsayan herhangi bir çalışmanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. Farklı bir ülkedeki sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğinin öğretim programları bazında belirlenmesi ve bu programların Türkiye'deki programlar ile karşılaştırılarak değerler eğitimi bağlamında incelenmesinin, sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, 2005 Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını değerler eğitimi açısından karşılaştırmaktır. Araştırmada bu amaca bağlı olarak yanıt aranan sorular ise şunlardır:

- Türkiye'de 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında hangi değerlere yer verilmektedir?
- Kanada'da 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında hangi değerlere yer verilmektedir?
- Türkiye ve Kanada'daki 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerine göre benzerlik ve farklılık gösteren değerler nelerdir?

### **Yöntem**

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi, bir veri toplama tekniği olduğu gibi bir araştırma deseni olarak da kullanılabilir. Bu yöntem ile araştırma konusu hakkındaki yazılı kaynaklar incelenir



ve bu kaynaklar arasındaki ilişki ve farklılıklar ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın verilerini 2005 yılından itibaren Türkiye’de uygulanmakta olan 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve benzer şekilde yine 2005 yılından beri Kanada’nın Alberta eyaletinde uygulanmakta olan 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları oluşturmaktadır. Kanada Alberta eğitim sisteminin ilk 13 yılında da sosyal bilgiler dersi olmasına karşın, Türkiye’de sosyal bilgiler dersi 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde bulunmaktadır. Programlar arasında birebir karşılaştırma yapabilmek adına her iki ülkenin de 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelenmiştir. Araştırma verilerine ulaşılırken Türkiye’de 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda uygulanan 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sitesi kullanılmış, Kanada’nın Alberta eyaletinde 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda uygulanan 2005 Sosyal Bilgiler Programları için ise Alberta Eğitim Başkanlığının internet sitesi olan <https://education.alberta.ca/> adresinden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında verilerin toplanması sürecinde öncelikle Türkiye’de ve Kanada Alberta’da uygulanmakta olan 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına ulaşılmıştır. Daha sonra her iki ülke programlarının açıklamalar kısmında değerler eğitimine ilişkin verilen bilgi ve açıklamalar incelenmiştir. Bunun ardından, Türkiye’deki 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki öğrencilere kazandırılacak değerler listesi ve kazanım açıklamalarında yer alan doğrudan verilecek değerler ile bu değerleri içeren kazanımlar belirlenmiştir. Benzer şekilde, Kanada Alberta 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değer ve tutum kazanımları başlığı altında yer alan kazanımlar incelenmiş ve bu kazanımlarda değinilen değerler belirlenmiştir.

Elde edilen veriler tümevarımsal bir şekilde analiz edilmiş, analiz sürecinde Nvivo 11 Nitel Veri Analizi Paket Programından yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı ilk olarak Türkiye ve Kanada'da uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını analiz programına yüklemiştir. Ardından Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki farklı sınıf düzeylerinde ve bu düzeylerdeki öğrenme alanları içerisinde yer verilen değerler belirlenmiştir. Son olarak araştırmacı, her iki ülkenin programlarındaki belirlenmiş olan tüm değerlerden yola çıkarak bir karşılaştırmaya gitmiştir. Bu karşılaştırma içerisinde her iki ülkede de ortak bir şekilde verilen değerlerin yanı sıra bir ülkede vurgu yapılan ancak diğer ülkede yer verilmeyen değerler ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylelikle Türkiye ve Kanada'da 2005 yılından itibaren uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değerler eğitimi açısından bir karşılaştırması yapılmıştır.

Güvenirlilik çalışmalarında araştırmacı dışında sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan bir başka uzman da analiz sürecine katılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı konusunda bilgi sahibi olan alan uzmanından sınıf düzeylerine göre Kanada'da uygulanan programı değerler bakımından incelemesi istenmiştir. Uzman ve araştırmacı programlarda yer alan ortak ve farklı değerler konusunda görüş birliğine varmıştır.

### **Bulgular**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular üç temel başlık altında sunulmuştur. Bu başlıklardan ilki, Türkiye'de 2005 yılından itibaren uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi; ikincisi, Kanada'da 2005 yılından itibaren uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi; son başlık ise Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması şeklindedir.

## Türkiye’de 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Değerler Eğitimi

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı değerler eğitimi açısından incelendiğinde, değerler boyutunun program içerisinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Program açıklamalarında, programın dört temel boyutunun olduğu ifade edilmektedir. Bu boyutlar; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Bu boyutlardan biri olan değerler başlığı içerisinde sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler ve bu değerlerin kazandırılması sırasında öğretmenlerin kullanabileceği değerler öğretimi yaklaşımları açıklanmaktadır.

Değerler eğitimi açısından Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde öğrencilere kazandırılması istenen değerlerin iki farklı kategoride olduğu görülmektedir. İlki programın değerler boyutunun açıklamalarında yer alan ve her sınıf düzeyinde önemli görülen bazı ortak değerler iken; ikincisi ise programın kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar kısmında yer alan doğrudan verilmesi istenen değerlerdir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın değerler boyutunun açıklamalarında yer alan ve 4., 5., 6. ile 7. sınıf olmak üzere dersin yer aldığı tüm düzeylerde verilmesi önemli görülen değerler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

### *2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Yer Alan Ortak Değerler*

Aile birliğine önem verme	Estetik
Adil olma	Hoşgörü
Bağımsızlık	Misafirperverlik
Barış	Sağlıklı olmaya önem verme
Özgürlük	Saygı
Bilimsellik	Sevgi
Çalışkanlık	Sorumluluk
Dayanışma	Temizlik
Duyarlılık	Vatanseverlik
Dürüstlük	Yardımseverlik

Tablo 1'deki değerler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan ve öğrencilere kazandırılması istenen bazı ortak değerlerdir. Burada yer alan toplam 20 değerın yanı sıra Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar kısmında yer alan ve kazanımlarla ilişkilendirilerek öğrencilere doğrudan kazandırılması istenen farklı değerler de bulunmaktadır. Bu değerler sınıf düzeyine, öğrenme alanına ve dersin konusuna göre farklılık göstermektedir. Doğrudan verilmesi istenen değerler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

*2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Öğrenme Alanlarında Doğrudan Verilecek Değerler*

4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf	
Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer	Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer	Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer	Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer
<b>Birey Toplum</b>	Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü	<b>Birey ve Toplum</b>	Sorumluluk	<b>Birey ve Toplum</b>	Bilimsellik	<b>Birey ve Toplum</b>	Farklılıklara saygı
<b>Kültür Miras</b>	Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, Vatanseverlik	<b>Kültür ve Miras</b>	Estetik	<b>Kültür ve Miras</b>	Kültürel mirasa duyarlılık	<b>Kültür ve Miras</b>	Estetik
<b>İnsanlar, Yerler Çevreler</b>	Doğa sevgisi	<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler</b>	Doğal çevreye duyarlılık	<b>İnsanlar, Yerler ve Çevreler</b>	Doğal çevreye duyarlılık	<b>İnsanlar Yerler ve Çevreler</b>	Vatanseverlik
<b>Üretim, Dağıtım Tüketim</b>	Temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme	<b>Üretim, Tüketim ve Dağıtım</b>	Çalışkanlık	<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</b>	Sorumluluk	<b>Üretim, Dağıtım ve Tüketim</b>	Dürüstlük
<b>Bilim, Teknoloji Toplum</b>	Bilimsellik	<b>Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	Akademik dürüstlük	<b>Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	Çalışkanlık	<b>Bilim, Teknoloji ve Toplum</b>	Bilimsellik
<b>Güç, Yönetim ve Toplum</b>	Bağımsızlık	<b>Güç, Yönetim ve Toplum</b>	Adil Olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı	<b>Güç, Yönetim ve Toplum</b>	Hak ve özgürlüklere saygı	<b>Güç, Yönetim ve Toplum</b>	Adil olma
<b>Küresel Bağlantılar</b>	Misafirperverlik	<b>Küresel Bağlantılar</b>	Tarihsel mirasa duyarlılık	<b>Küresel Bağlantılar</b>	Yardımsızlık	<b>Küresel Bağlantılar</b>	Barış
<b>Gruplar, Kurumlar Sosyal Örgütler</b>	Yardımsızlık	<b>Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler</b>	Dayanışma				

Tablo 2’de yer alan doğrudan verilmesi istenen değerler incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan ortak değerlerin bazılarının alt boyutlara ayrıldığı ve bu değerlerin genişletildiği görülmektedir. Örneğin; ortak değer olarak programlarda yer alan değerlerden saygı ve duyarlılığın doğrudan verilmesi gereken değerler arasında çeşitli alt boyutlarla birlikte verildiği dikkat çekmektedir. Saygı değeri; duygu ve düşüncelere saygı, Türk büyüklerine saygı, bayrağa ve İstiklâl Marşı’na saygı, hak ve özgürlüklere saygı, farklılıklara saygı şeklinde genişletilirken; duyarlılık değeri ise doğal çevreye duyarlılık, tarihsel mirasa duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık şeklinde genişletilmiştir. Benzer şekilde sevgi değeri, doğa sevgisi olarak ele alınırken; dürüstlük değeri ise akademik dürüstlük olarak değerlendirilmiştir. Kazanım açıklamalarında yer alan ve doğrudan verilmesi istenen değerlerin tamamının Sosyal Bilgiler Programlarında yer alan ortak değerlerle de örtüştüğü görülmektedir.

### **Kanada’da 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Değerler Eğitimi**

Kanada’nın Alberta eyaletinin eğitim sisteminde sosyal bilgiler, bir ders olarak okul öncesi eğitimden 12. sınıfa kadar yer almaktadır. Öğretim programlarında bu dersin temel amacının; vatandaşlık ve kimlikle ilgili değer, tutum, bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması ve bunların geliştirilmesi olduğu görülmektedir (Alberta Education, 2005). Bu amaçta da ifade edildiği üzere Kanada’daki sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında öğrencilerdeki bazı temel değer ve tutumların geliştirilmesi yer almaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin Kanada’daki yapısına bakıldığında her sınıf düzeyinde farklı bir temanın öğrenme alanları çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Her sınıf düzeyinde toplam altı öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları ise şunlardır: *Zaman, Süreklilik ve Değişim, Ülke: Yerler ve İnsanlar, Güç, Otorite ve Karar Verme, Ekonomi ve Kaynaklar,*

*Küresel Bağlantılar, Kültür ve Toplum.* Öğrenme alanları sabit olmakla birlikte yıllara göre sosyal bilgiler dersinin farklı ana tema ve alt temalar kapsamında ele alındığı görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre farklılaşan tema ve alt temalar Tablo 3'te görülmektedir (Alberta Education, 2005).

Tablo 3

*Kanada 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Temalar*

Sınıf Düzeyi	Ana Tema	Alt Temalar
4. Sınıf	Alberta: Ülke, Tarih ve Hikâyeler	-Ülkenin Anısı -Hikâyeler, Tarihler ve Alberta'nın İnsanları -Alberta: Kutlamalar ve Mücadeleler
5. Sınıf	Kanada: Ülke, Tarih ve Hikâyeler	-Kanada Fiziki Coğrafyası -Kanada'daki Yaşam Biçimleri Hakkındaki Tarih ve Hikâyeler -Kanada: Bir Kimliğin Şekillenmesi
6. Sınıf	Demokrasi: Etkinlik ve Katılım	-Vatandaşların Karar Alma Süreçlerine Katılımı -Demokrasinin Tarihsel Modelleri: Antik Atina ve Iroquois (Kanada Yerlileri) Konfederasyonu
7. Sınıf	Kanada: Kökenler, Tarih ve İnsan Hareketleri	-Konfederasyona Doğru -Konfederasyonun Ardından: Kanada'nın Genişlemesi

Kanada'daki 4., 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretim Programlarında ağırlıklı olarak eyalet ve ülke tarihiyle ilgili konuların yanı sıra demokrasi, etkin katılım ve karar alma süreçlerinin ele alındığı dikkat çekmektedir.

Kanada 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın yapısına bakıldığında programın üç temel boyutunun olduğu görülmektedir. Bu boyutlar; değer ve tutumlar, bilgi ve kavrayışlar ile beceri ve süreçlerdir. Program açıklamalarında olduğu gibi ders kazanımları da bu üç başlık altında verilmektedir. Böylelikle ders kazanımları içerisinde “değer ve tutum” kazanımları şeklinde ayrı bir başlık bulunmaktadır. Program açıklamalarında yer alan “değerler ve tutumlar” başlığı altında sosyal bilgiler dersinin temel amacıyla ilgili olarak tüm sınıf düzeylerinde bazı ortak değerlerden söz edilmekte ve bu değerlerin geliştirilmesinin sosyal

bilgiler dersinin temel amaçları arasında olduğu ifade edilmektedir. Her sınıf düzeyinde kabul edilen bu ortak değerler Tablo 4’te gösterilmektedir (Alberta Education, 2005).

Tablo 4

*Kanada 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ’ndaki Ortak Değerler*

Çeşitlilik	İnsan Onuruna Saygı
İnsanların Eşitliğini Desteklemek	Dürüstlük
Adil Olmak	Toplumsal Merhamet
Kanada Yerlilerini ve Fransızca Konuşanları Takdir Etmek	Kanada Yerlilerine ve Fransızca Konuşanlara Saygı Göstermek
Kanada Kimliğini Oluşturan Gelenek ve Sembollere Değer Verip Onurlandırmak	Dünya Sorunlarına Karşı Küresel Bilinç Göstermek
Doğal Çevre, Toprakların Kullanımı ve Sürdürülebilirlik Hakkında Bilinç Gösterme	Yaşam Boyu Öğrenmeye Değer Verme
Kariyer Fırsatlarına Karşı Farkındalık Gösterme	Eleştirel Olma
İnsanların Karşılıklı Bağımlılığını Takdir Etmek	Okul ve Toplumundaki Adaletsizliklere Karşı Sorumluluk Duymak
Yaratıcı Olma	Bağımsızlık
Hoşgörü	Hak ve Özgürlüklere Saygı
Sorumluluk	

Tablo 4’te Kanada’da sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel değerler görülmektedir. Bu değerler, Sosyal Bilgiler Programı’nın açıklamalarındaki “*değerler ve tutumlar*” başlığı altında yer almakta ve tüm sınıf düzeylerinde öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Böylelikle Kanada eğitim sistemi içerisinde uzun yıllar boyunca sosyal bilgiler dersini almış olan öğrencilerin bu dersin ardından Tablo 4’te yer alan değerlere sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında öğrencilere kazandırılması amaçlanan ortak değerlerin yanı sıra her sınıf düzeyinde ele alınan ana temayla ilgili bazı farklı değerler de bulunmaktadır. Bu değerler, ders kazanımları içerisindeki “*Değer ve Tutum*” kazanımları başlığı altında yer almaktadır. Bu değerler Tablo 5’te gösterilmiştir (Alberta Education, 2005).

Tablo 5

*Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Sınıf Düzeylerine Göre Değerler*

Sınıf	Değerler				
4. Sınıf	Alberta'nın iklim ve doğa çeşitliliğine değer vermek	Doğal kaynaklara değer vermek	Doğal parklara ve kültürel varlıklara değer vermek	Toprakların kaliteli yaşam konusundaki önemini takdir etmek	Kanada yerlilerinin Alberta'nın kültürel zenginliği ve kimliği olduğunu görmek
	Tarihi önemi olan yer ve nesnelere saygı göstermek	Çevreyle olan ilişkilerine değer ve saygı gösterir.	Başkalarının hak, tercih ve bakış açlarına saygı göstermek	Alberta'daki kültürel ve dilsel çeşitliliğe saygı göstermek	Alberta'nın büyümesi ve gelişiminde doğal çevrenin önemini takdir eder.
5. Sınıf	Kanada'daki doğal kaynakların çeşitliliğini ve değerini takdir eder.	Kanada coğrafyasının çeşitliliğine değer verir.	Kanada'daki ulusal park ve koruma altındaki bölgelerin çevresel önemini takdir eder.	Toplulukların varlığını koruma konusunda toprağın önemini ve bu insanların toprakla yaptıkları çeşitli şeylerin değerini takdir eder.	Doğal çevrenin Kanada'nın gelişimindeki önemini fark eder.
	Seçim ve davranışlarının çevre üzerindeki etkisine ilgi ve özen gösterir.	Yerlilerin tarih ve kültürlerinin anlaşılması konusunda sözlü tarih, hikâye ve anlatımlara değer verir.			
6. Sınıf	Kanada'daki tüm vatandaşların demokratik haklarının farkındadır ve bu haklara saygı duyar.	Kanada hak ve özgürlükler beyannamesinin bireysel hak ve özgürlükleri koruma konusundaki önemine değer verir.	Demokratik bir toplumdaki vatandaşların katılımına değer verir	Bir toplumun değerleri ile o toplumun hükümet biçimi arasındaki ilişkiyi anlar.	
7. Sınıf	İnsanların birlikte yaşamasının zorluklarını anlar ve takdir eder.	Konfederasyonun kurulmasındaki yerli, Fransız ve İngiliz toplulukların etkisini anlar ve takdir eder.			

Tablo 5 incelendiğinde değer ve tutum kazanımları başlığı altında yer verilen değerlerin çoğunlukla doğal çevre, demokratik yaşam ve kültürel çeşitlilikle ilişkili olduğu dikkat çekmektedir.



## 2005 Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması

2005 Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması başlığı altında üç alt başlığa yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle 2005 Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan ortak değerlerden bahsedilecek, ardından Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na özgü değerlere değinilecek ve son olarak da Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na özgü değerlerden bahsedilecektir.

### 2005 Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarındaki ortak değerler

Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programları değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığında bazı ortak değerlerin olduğu görülmektedir. *Doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, bağımsızlık, adil olma, hoşgörü, hak ve özgürlüklere saygı, sorumluluk ile farklılıklara saygı* değerleri her iki ülkenin programlarında da öğrencilere kazandırılması gereken değerler olarak görülmektedir. Sözü edilen ortak değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

2005 Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Ortak Değerler

Ortak Değerler					
4. Sınıf	Doğa Sevgisi	Bağımsızlık	Hoşgörü	Farklı Kimliklere Saygı	
5. Sınıf	Doğal Çevreye Duyarlılık				
6. Sınıf	Hak ve Özgürlüklere Saygı	Sorumluluk			
7. Sınıf	Farklılıklara Saygı	Adil Olma			

Tablo 6'da gösterilen, Türkiye ve Kanada Alberta Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki bu ortak değerlerin sınıf düzeylerine göre programlar içerisinde yer alışı aşağıda görülmektedir.

#### 4. Sınıf Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan ortak değerler

Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Bakıldığında her iki programın da temel amaçlarından birinin öğrencilere değer kazandırmak olduğu görülmektedir. Bu bağlamda her iki ülkenin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiğinde her iki programda da öğrencilere kazandırılması amaçlanan ortak değerler bulunmaktadır. Bu değerler; *doğa sevgisi, bağımsızlık, hoşgörü ve farklı kimliklere saygı* biçimindedir.

Doğa sevgisi değeri her iki ülkenin 4. sınıf programlarında da yer almakta ancak Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bu değerle ilgili kazanımların sayıca daha çok olduğu görülmektedir. Doğa sevgisi değeriyle ilgili olarak Türkiye’de uygulanan programda 4. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı “Yaşadığımız Yer” ünitesinde “*Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır*” kazanımı yer almaktadır. Kanada programında ise “*Alberta’nın doğal kaynaklarının çeşitliliğini ve bolluğunu takdir eder*”, “*Alberta’nın gelişiminde doğal çevre ve kaynakların önemini takdir eder*” gibi birçok değer kazanımı bulunmaktadır.

Her iki ülkenin programında da ortak bir şekilde var olan değerlerden bir diğeri, *bağımsızlıktır*. Bağımsızlık değeri Türkiye’de uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda 4. sınıf “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinde yer almakta ve “*Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir*” gibi kazanımlar çerçevesinde öğrencilerde güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Benzer şekilde Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda da var olan *bağımsızlık* değeri program içerisinde “*Yerel, ulusal ve küresel topluluklarda bir vatandaş olarak insanın bağımsızlığını takdir eder*” kazanımı ile yer bulmaktadır.

Son olarak *hoşgörü ve farklı kimliklere saygı* değeri de her iki ülkenin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da vardır. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan programda 4. sınıf "Birey ve Toplum" öğrenme alanı "Kendimi Tanıyorum" ünitesinin doğrudan verilecek değeri, *duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgördür*. Bu değerın kazanımlar arasındaki karşılığı ise "Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder", "Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar" şeklindedir. Benzer şekilde bu değerle ilgili olarak Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda "Kendisinin ve başkalarının kültürel kimliklerine saygı duyar ve değer verir" kazanımı yer almaktadır.

### **5. Sınıf Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan ortak değerler**

Türkiye ve Kanada 5.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığında yalnızca *doğal çevreye duyarlılık (doğa sevgisi)* değerinin her iki programda da yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan programda 5. sınıf "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı "Bölgemizi Tanıyalım" ünitesinin doğrudan verilecek olan değeri *doğal çevreye duyarlılıktır*. Bu değerın programa yansımaları ise "Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir", "Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder" kazanımları ile gerçekleşmiştir. Benzer şekilde Kanada programında da *doğa sevgisiyle ilgili çok sayıda değer kazanımı* yer almaktadır. "Kanada'daki ulusal parkların ve koruma altındaki bölgelerin çevre için önemini takdir eder", "Kanada'nın coğrafi çeşitliliğine değer verir" kazanımları bunlardan bazılarıdır.

## 6. Sınıf Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan ortak değerler

Türkiye ve Kanada 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığında *hak ve özgürlüklere saygı ile sorumluluk* değerlerinin her iki programda da yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de uygulanan programda 6. sınıf “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin doğrudan verilecek olan değeri *hak ve özgürlüklere saygıdır*. Bu değer program içerisinde kendine “*Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur*” kazanımı ile yer bulmaktadır. Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda da benzer şekilde *hak ve özgürlüklere saygı* değeriyle ilgili olarak çok sayıda değer kazanımı bulunmaktadır. “*Kanada’daki tüm vatandaşların demokratik haklarını bilir ve bu haklara saygı gösterir*”, “*Kanada adalet sisteminin demokrasi ve insan haklarını koruma konusundaki önemini fark eder*” gibi kazanımlar ile hak ve özgürlüklere saygı değerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkiye ve Kanada 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan değerlerden bir diğeri ise *sorumluluktur*. “*Sorumluluk*”, Türkiye’deki programlarda bir değer olarak kabul edilirken, Kanada’daki programlarda ise bir beceri ve anlayış olarak kabul edilmektedir. Ancak her iki ülkede de öğrencilerde geliştirilmek istenen, bir vatandaş olarak öğrencilerin topluma ve kendilerine karşı sorumluluk duygusu içerisinde olmalarıdır. Bu değer Türkiye’de uygulanan programda, 6. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde doğrudan verilecek değer olarak yer almaktadır. Sorumluluk değerinin, “*Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur*” kazanımı yoluyla öğrencilerde güçlendirilmesi beklenmektedir. Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda ise *sorumluluk* tüm sınıf seviyelerinde

öğrencilerde güçlendirilmesi gereken bir beceri olarak yer almaktadır. Bununla ilgili olarak beceri açıklamalarında “*Topluma tamamıyla katılım gösterebilmek ve bilinçli kararlar alabilmek için kendi hak ve sorumluluklarını anlaması*” ifadesi yer almakta ve Kanada’da bu ders ile *sorumlu vatandaşlar* yetiştirmek amaçlanmaktadır.

### **7. Sınıf Türkiye ve Kanada sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan ortak değerler**

Türkiye ve Kanada 7.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığında *farklılıklara saygı ve adil olma* değerlerinin her iki programda da yer aldığı görülmektedir. Farklılıklara saygı değeri Türkiye’de uygulanan programda 7. sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanı “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinin doğrudan verilecek değeri olarak programda yer almaktadır. Bu değer öğrencilerde “*İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır*” ve “*Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar*” kazanımları ele alınırken güçlendirilmesi beklenmektedir. Kanada programında da *farklılıklara saygı* değerinin sıklıkla kendisine yer bulduğu ve Kanada ülkesini oluşturan İngiliz, Fransız ve yerli vatandaşların farklılıklarına saygıya işaret ettiği görülmektedir. Bu değer kazandırılmasını amaçlayan kazanımlardan biri ise; “*Kanada Konfederasyonu’nun oluşturulmasında çeşitli Yerli, Fransız ve İngiliz insanların etkisini takdir eder*” şeklindedir.

Her iki ülkenin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda da ortak bir şekilde var olan değerlerden bir diğeri *adil olmadır*. Bu değer Türkiye’de uygulanan programda 7. sınıf “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde doğrudan verilecek değer olarak yer almaktadır. “*Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve*

*bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır”* gibi kazanımlar üzerinden öğrencilerde bu değerın güçlendirilmesi beklenmektedir. Benzer şekilde Kanada 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda da öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerden biri *adil olmadır*. Bu değer, “*Okulunda, toplumunda, Kanada ve Dünya’da meydana gelen adaletsizlikler karşısında farkındalık sahibidir ve sorumluluk duyar”* kazanımı ile programda karşılık bulmaktadır.

### **2005 Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na Özgü Değerler**

Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programları değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığında programlarda farklı çok sayıda değerın bulunması dikkat çekmektedir. Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında öğrencilere kazandırılması istenen değerlerden yedisinin (*doğa sevgisi, bağımsızlık, hoşgörü, hak ve özgürlüklere saygı, sorumluluk, farklılıklara saygı, adil olma*) Kanada programlarında da yer aldığı görülmektedir. Bunların dışında kalan diğer değerlerin ise Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına özgü olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu değerler *aile birliğine önem verme, estetik, misafirperverlik, barış, sağlıklı olmaya önem verme, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, temizlik, duyarlılık, vatanseverlik, dürüstlük, yardımseverlik* biçiminde sıralanabilir. Türkiye ve Kanada Alberta Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan programa özgü değerlerin sınıf düzeylerine dağılımı aşağıda açıklanmıştır.

#### **Türkiye’deki 2005 sosyal bilgiler öğretim programı 4. sınıf düzeyine özgü değerler**

İki ülkenin sosyal Bilgiler Öğretim Programları değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığında yalnızca Türkiye’de uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda var olan değerlerin en yoğun şekilde 4. sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde Türkiye’deki

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na özgü değerler ve bu değerlerin yer aldığı öğrenme alanı, ünite ve kazanımlar Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7

*Türkiye'deki 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 4. Sınıf Düzeyine Özgü Değerler*

<b>4. Sınıf</b>			
<b>Değer</b>	<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>Ünite</b>	<b>Kazanım</b>
Aile Birliğine Önem Verme	Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.
Türk Büyüklerine Saygı	Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	Millî mücadelenin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder.
Vatanseverlik	Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum	Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.
Temizlik	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.
Sağlıklı Olmaya Önem Verme	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime	Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.
Bilimsellik	Bilim, Teknoloji ve Toplum	İyi ki Var	Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar.
Yardımseverlik	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte	Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir
Bağımsızlık	Güç, Yönetim ve Toplum	İnsanlar ve Yönetim	Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir.
Misafirperverlik	Küresel Bağlantılar	Uzaktaki Arkadaşlarım	

Tablo 7 gözden geçirildiğinde 4. sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerin büyük çoğunluğunun Kanada programında yer almadığı ve bu değerlerin Türkiye'deki programa özgü olduğu görülmektedir.

**Türkiye'deki 2005 sosyal bilgiler öğretim programı 5. sınıf düzeyine özgü değerler**

Türkiye'de uygulanan 5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğrencilere doğrudan verilecek değer olarak yer alan değerlerden altı tanesinin Kanada programında yer almadığı

söylenbilir. Bahsedilen bu değerler ve bu değerlerin yer aldığı öğrenme alanı, ünite ve kazanımlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Türkiye’deki 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 5. Sınıf Düzeyine Özgü Değerler*

<b>5. Sınıf</b>			
<b>Değer</b>	<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>Ünite</b>	<b>Kazanım</b>
Bayrağa ve İstiklal Marşına Saygı	Güç, Yönetim ve Toplum	Bir Ülke, Bir Bayrak	Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	Küresel Bağlantılar	Hepimizin Dünyası	Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.
Estetik	Kültür ve Miras	Adım Adım Türkiye	Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır.
Çalışkanlık	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ürettiklerimiz	Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.
Akademik Dürüstlük	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Gerçekleşen Düşler	Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.
Dayanışma	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Toplum İçin Çalışanlar	Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.

**Türkiye’deki 2005 sosyal bilgiler öğretim programı 6. sınıf düzeyine özgü değerler**

İki ülkenin 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programları değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığında 4 ve 5. sınıflara oranla farklılık taşıyan değerlerin sayıca daha az olduğu görülmektedir. Türkiye’deki 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda öğrencilere doğrudan verilmesi planlanan değerlerden dört tanesinin Kanada programında yer almadığı ve bu değerlerin Türkiye’deki programa özgü olduğunu söylemek olanaklıdır. Sözü edilen bu değerler ve bu değerlerin yer aldığı öğrenme alanı, ünite ve kazanımlara Tablo 9’da yer verilmiştir.



Tablo 9

*Türkiye’deki 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 6. Sınıf Düzeyine Özgü Değerler*

<b>6. Sınıf</b>			
<b>Değer</b>	<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>Ünite</b>	<b>Kazanım</b>
Bilimsellik	Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.
Kültürel Mirasa Duyarlılık	Kültür ve Miras	İpek Yolunda Türkler	Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
Yardımseverlik	Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.
Çalışkanlık	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Elektronik Yüzyıl	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.

**Türkiye’deki 2005 sosyal bilgiler öğretim programı 7. sınıf düzeyine özgü değerler**

6. sınıf programına benzer şekilde Türkiye’deki 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda öğrencilere doğrudan verilecek değerlerden beş tanesinin Kanada programında yer almadığı ve bu değerlerin Türkiye’deki programa özgü olduğu söylenebilir. Kanada programında yer almayan bu değerler ve bu değerlerin yer aldığı öğrenme alanı, ünite ve kazanımlar Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10

*Türkiye’deki 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 7. Sınıf Düzeyine Özgü Değerler*

<b>7. Sınıf</b>			
<b>Değer</b>	<b>Öğrenme Alanı</b>	<b>Ünite</b>	<b>Kazanım</b>
Vatansızlık	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Ülkemizde Nüfus	Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.
Estetik	Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.
Bilimsellik	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman İçinde Bilim	15-19.yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini fark eder.

Dürüstlük	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.
Barış	Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.

### Kanada'daki 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Özgü Değerler

Türkiye ve Kanada'daki Sosyal Bilgiler Öğretim Programları değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığında Kanada'daki Sosyal Bilgiler Öğretim Programları yer alan bazı değerlerin Türkiye'deki programlarda yer almadığı görülmektedir. Bu değerlerden bazıları Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan ortak değerlerden oluşurken, bazıları ise sınıf düzeylerine göre farklılık gösteren değerlerdendir. Kanada'daki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına özgü değerler Tablo 11'de verilmiştir (Alberta Education, 2005).

Tablo 11

#### Kanada'daki 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na Özgü Değerler

Değerler							
Ortak Değerler	İnsanların Bağımlılığını	Karşılıklı Takdir Etme	Toplumsal Merhamet	Dünya Sorunlarına Karşı Küresel Bilinç Gösterme	Yaşam Öğrenmeye Verme	Boyu Değer	
	Adaletsizliklere Karşı Sorumlu Hissetme	Kendisini					
4. Sınıf	Çeşitliliği İngilizler Konuşanlar)	Takdir ve Fransızca	(Yerliler, Çoklu Bakış	Tarihsel Duyarlılık	Varlıklara Dilsel Saygı	Çeşitliliğe Gösterme	
5. Sınıf	Farklı Kimliklere Saygı		Yerlilerin Kültürüne Saygı				
6. Sınıf	Bireysel Katılıma Değer Verme		Demokratik Değerlendirme				
7. Sınıf	Farklılıkların Birlikte Yaşamasına Değer Verme		Göçü Anlama	Hızlı Değişimler Karşısında Bireyleri Anlama			

2005 Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının “*tutum ve değerler*” başlığı altında yer alan değerlerin tüm sınıf düzeylerinde öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu başlıkta yer alan değerlerden bazıları Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında görülmemektedir. Birçok farklı alt değer yer almakla beraber bu değerleri beş temel değer

başlığı altında toplamak mümkündür. Bu değerler; *insanların karşılıklı bağımlılığını takdir etme, toplumsal merhamet, dünya sorunlarına karşı duyarlı olma, yaşam boyu öğrenmeye değer verme ve adaletsizlikler karşısında sorumluluk duymadır.*

Kanada’da Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki “*değer ve tutumlar*” başlığı altında yer alan bu değerlerin yanı sıra sınıf düzeylerine göre farklılık gösteren bazı değerler de Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında görülmemektedir. 4. sınıf düzeyinde Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan *çeşitliliği takdir, çoklu bakış, tarihsel varlıklara duyarlılık ve dilsel çeşitliliğe saygı* gibi değerler Türkiye’deki 4. sınıf programında yer almamaktadır. Bu değerlerden tarihsel varlıklara duyarlılık değeri program içinde, *Tarihsel önemi olan obje ve yerlere saygı gösterir* kazanımıyla, dilsel çeşitliliğe saygı değeri *Fransızca, İngilizce ve yerli dilleri konuşanların Alberta’nın kültürel mirasını oluşturmadaki önemini takdir eder* kazanımıyla çeşitliliği takdir değeri *Alberta’nın dilsel ve kültürel çeşitliliğine saygı gösterir* kazanımıyla ve son olarak çoklu bakış ise *insan ve olayların öykülerinin geçmiş ve günümüzü anlama konusunda çoklu bakışı sağladığını anlar* kazanımıyla yer bulmaktadır.

Kanada’daki 5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan *farklı kimliklere saygı ve yerlilerin kültürlerine saygı* değerlerinin Türkiye’deki programda yer almadığı görülmektedir. Farklı kimliklere saygı değeri Türkiye’deki programlarda farklı sınıf düzeylerinde yer alsa da 5. sınıf programında bu değer görülmemektedir. Farklı kimliklere saygı değeri program içinde *çeşitli kültür gruplarının Kanada’nın değişimine yaptığı katkıyı kabul eder* kazanımıyla, yerlilerin kültürüne saygı değeri ise *sözlü gelenekleri, anlatı ve hikâyeleri çeşitli yerli grupların kültür ve tarihleri için önemli bilgiler olarak kabul eder* kazanımıyla yer bulmaktadır.

Kanada'daki 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan *bireysel katılıma değer verme* ve *demokratik değerlendirme* değerlerinin Türkiye'deki programda yer almadığı görülmektedir. Bu değerlerden biri olan bireysel katılıma değer vermenin program içinde şu kazanımlar ile yer bulduğu görülmektedir: “*Tüm Kanada vatandaşlarının demokratik haklarını bilir ve onlara saygı duyar, vatandaşların demokratik topluma katılımlarına değer verir, farklı demokratik toplumlardaki vatandaşların katılım rolünü değerlendirir.*” 6. sınıf düzeyinde Kanada programına özgü değerlerden biri olan demokratik değerlendirme ise program içinde; *Toplumun değerleri ile o toplumu yöneten hükümet modeli arasındaki ilişkiyi anlar* kazanımıyla yer bulmaktadır.

Kanada'daki 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan *farklılıkların birlikte yaşamasına değer verme*, *göçü anlama* ve *hızlı değişimler karşısında bireyleri anlama* değerlerinin Türkiye'deki programda yer almadığı görülmektedir. Bu değerlerden biri olan farklılıkların bir arada yaşamasına değer vermenin program içinde “*Halklar arasında bir arada yaşamanın zorluklarını anlar* ve *Kanada konfederasyonunun kurulmasında önemi olan olaylar üzerindeki Yerli, Fransız ve İngiliz etkisini takdir eder*” kazanımlarıyla yer bulduğu dikkat çekmektedir. Göçü anlama değeri, “*Göç ve göçmenliğin olumlu ve olumsuz yönlerini tanır*” kazanımıyla programda yer bulurken, hızlı değişimler karşısında bireyleri anlama değerinin ise “*Hızlı değişimle karşı karşıya kalındığında bireylerin ve toplulukların karşılaştığı zorlukları takdir eder*” kazanımıyla yer aldığı görülmektedir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Eğitim programları, değerler eğitiminin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere rehberlik etme açısından önemli bir yere sahiptir. Bu düşünce, yapılan birçok araştırmada ortaya konan

öğretmen görüşlerince de desteklenmektedir (Dede, 2014; Kunduroğlu ve Babadoğan, 2010). Bu olgudan hareketle 2005 Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığı bu araştırmayla beraber birçok sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan biri her iki ülkenin programlarında değerlerin farklı bölümlerde yer almasıdır. Her iki ülkede de sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi açısından önemli görülmele birlikte bazı farklılıklar da görülmektedir. Türkiye'deki programlarda değerler ve değer öğretimi yaklaşımları programların açıklama bölümünde yer bulmaktadır. Bunun yanında kazanım tablosundaki açıklamalar sütununa da doğrudan verilecek değerlerin isimleri yazılmaktadır. Buna karşın Kanada'daki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında ise değerler, “*değer ve tutum*” kazanımları başlığı içindeki değer kazanımları ile verilmektedir. Değerlerin nasıl öğretileceğine dair bilgiler ve etkinlikler ise program yerine ders kitabında ele alınmıştır. Öğrencilere kazandırılması istenen değerlerin ayrı bir kazanım olarak program içinde yer almasının duyuşsal alanların güçlendirilmesinde öğretmenlere kolaylık sağlayacağı ve bu kazanımların onlara rehberlik edeceği düşünölmekte ve alanyazında da bu doğrultuda birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (Demirbaş ve Yağbasan, 2010; Department of Education, Science and Training, 2005; Erdoğan, 2007; Ürey ve Aydın, 2014).

Araştırmanın bir diğere sonucu her iki ülkenin programlarındaki değerlerin yer aldığı sınıf düzeyleri ve öğrencilerde geliştirilmesi beklenen değerlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ile ilgilidir. Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan doğrudan verilecek değerlere bakıldığında öğrenme alanlarının sayısına paralel olarak tüm sınıf düzeylerinde eşit sayılarda değerler öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Buna karşın Kanada'daki Sosyal Bilgiler Programlarına bakıldığında özellikle 4. ve 5. sınıf düzeylerinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerin sayı olarak yoğun olduğu görölmektedir. 6. ve 7. sınıf düzeylerinde ise öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerin sayı olarak azaldığı dikkat

çekmektedir. Alanyazındaki birçok araştırmada da bu uygulamayı destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda değerler eğitiminin özellikle değerlerin yeni şekillenmeye başladığı alt yaş gruplarında daha etkili olabildiği ortaya konmakta ve bu doğrultuda alt yaş gruplarında değerler eğitiminin üzerinde yoğun olarak durulması önerilmektedir (Doğanay, 2012; Kunduroğlu ve Babadoğan, 2010).

Her iki ülkenin programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılmasında dikkat çeken bir diğer durum ise öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerlerin niteliğinin sınıf düzeylerine göre farklılaşması durumudur. Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinin tamamında da soyut (demokratik değerler, bağımsızlık vs.) ve somut (doğa sevgisi, yardımseverlik vs.) sayılabilecek değerler karışık bir şekilde yer almaktadır. Böylelikle her sınıf düzeyinde hem soyut hem de somut sayılabilecek değerler ile karşılaşmaktadır. Buna karşın Kanada'daki programlarda her sınıf düzeyinde soyut ve somut değerler yer almakla birlikte özellikle 4. ve 5. sınıf düzeylerinde *çevre koruma* ve *doğa sevgisiyle* ilgili değerler ağırlıktadır. 6. ve 7. sınıf düzeylerinde ise daha çok çeşitlilik, demokratik katılım ve farklılıkların birlikte yaşaması gibi demokrasiyle ilgili değerler ağırlıktadır. Bu durum somut ve soyut gelişim dönemindeki bireylerin öğrenmeleriyle ilgili temel öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun bir durum oluşturmaktadır. Böylelikle alt sınıflardaki öğrencilerin somut kabul edilebilecek bazı değerlerle ağırlıklı olarak karşılaşmaları değerler eğitiminin amaçlarına ulaşması konusunda etkili olacaktır (Ata, 1999; Thornberg ve Oğuz, 2013; Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2000). Türkiye'de ve Kanada'da uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması, değerler eğitiminin sosyal bilgiler dersinin ayrılmaz bir parçası olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra değerlerin programla, sosyal bilgiler dersi içeriği ile toplumun tarihi, coğrafi ve kültürel yapısı dikkate alınarak bütünleştirildiği

görülmüştür. Türkiye’de uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın değerler eğitimi ile ilgili bölümü için Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki sistematığın örnek alınmasının öğrencilerin gelişim özellikleri ve değer kazanımı bakımından yararlı olacağı söylenebilir.

2005 Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırıldığı bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

- Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki değerler, sınıf düzeylerine göre öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenebilir.
- Değerler eğitiminde öğretmenlere rehberlik etmesi açısından değerler, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri barındıran göstergelerle birlikte, değer kazanımı biçiminde verilebilir.
- Sosyal Bilgiler Öğretim Program’ında yer verilecek değerlerin belirlenmesinde alanyazında yapılmış olan değer sınıflamaları dikkate alınabilir.
- Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Program’ında yer alan değerleri kazanma düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar desenlenebilir.

### Kaynakça

- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 123-146.
- Alberta Education (2005). *Social Studies K-6 Programs*. URL: <https://education.alberta.ca/social-studies-k-6/programs-of-study/everyone/programs-of-study/> internet adresinden 06.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Alberta Education (2005). *Social Studies 7-9 Programs*. URL: <https://education.alberta.ca/social-studies-7-9/programs-of-study/everyone/program-of-studies-documents/> internet adresinden 06.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-9.
- Balcı, F.A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Bulut, K. & Kara, C. (2012). Sosyal bilgiler dersinde topluma hizmet uygulamaları ve sosyal kulüplerle değerler eğitimi. *International Congress of Educational Research*’de bildiri olarak sunulmuştur. İstanbul.
- Can Aran, Ö. & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- Cummings, R., Harlow, S., ve Maddux, C. D. (2007). Moral reasoning of in-service and pre-service teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67-78.
- Dede, Y. (2014). A comparison of Turkish and German mathematics teachers’ values: A gender perspective. *Education and Science*, 39(171), 180-198.



- Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2010). Yeni fen ve teknoloji öğretim programının, ilköğretim öğrencilerindeki akademik benlik kavramı gelişimine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-16.
- Department of Education, Science and Training Australian Government. (2005). National Framework for Values Education in Australian Schools. Commonwealth of Australia.
- Deveci, H. & Dal, S. (2008). Primary school teachers' opinions on the efficacy of social studies program in value gain. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3(1), 1-11.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. Öztürk, C. (ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s. 225-256). Ankara: Pegem.
- Erbaş, A. K., Alacacı, C., & Bulut, M. (2012). Türk, Singapur ve Amerikan matematik ders kitaplarının bir karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2311-2330.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi; nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254.
- Ersoy, F. & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1535-1558.
- Eskimen, A. D. (2016). Edebiyat (9-12) ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri (Indiana eyaleti) örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 38-61.
- Hill, B. V. (2004). Values education in schools: Issues and challenges. *Primary and Middle Years Educator*, 2(2).
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim*, 187, 138-145.
- Kunduroğlu, T. & Babadoğan, C. (2010). The effectiveness of 'values education' program integrated with the 4th grade science and technology instructional program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1287-1292.

- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (2013). Sosyal Bilgiler öğretim programı ve kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı web sitesinden 09.12.2016'da alınmıştır.
- Merey, Z., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1613-1632.
- Sarıcan, E. (2006). *1998 ile 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, T., & Katılmış, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Yiğit, E. Ö., Çengelci, T., & Karaduman, H. (2013). Teknolojinin değerlere yansımaları konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 73-96.
- TDK. (2016, 8 Aralık). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Erişim tarihi: 08.12.2016, URL: [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.586a615d509569.29138229](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.586a615d509569.29138229).
- Thornberg, R., ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56.

- Ürey, M. ve Aydın, M. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularına yönelik bir program analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 37-50.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yavuzer, Y., Demir, Z., & Çalışkan, M. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınevi.
- Yel, S., ve Aladağ, S. (2012). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. M.Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s.119-150) içinde. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yost, D. S. (1997). The moral dimensions of teaching and preservice teachers: can moral dispositions be influenced?. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 281–292.

### **Extended Abstract**

The concept of value is defined as a set of behaviors and experiences that individuals and societies use it as a guide to determine their lives and preferences. Values of citizens are one of the factors that make a society more democratic and peaceful. This situation increases the importance of the values to be gained to the citizens. It can be claimed that individuals gain values from three different sources in general. These sources are; family, society, and education. Unlike other sources, education is carried out in accordance with a plan and program. The work of bringing values to individuals in the direction of a plan and program can be defined as values education. It is not possible to limit the value education to just one course but one of the main objectives of some courses to gain certain values to the individuals. One of these courses contribute to values education is social studies. One of the main purpose of this course is to educate citizens, and gain basic democratic values to students. In this context, the Social Studies Curriculum also provide guidance to the teachers through the value, skills, and concepts that are required for the training of values education. The examination of values education practices in different countries is important for

evaluating and developing values education activities in our country. In particular, Canada is generally among the top ten countries in the world in some reports such as OECD's (Organization for Economic Co-operation and Development) Education Reports, PISA (Programme for International Student Assessment) results, UNODC's (United Nations Office on Drugs and Crime) Crime and Criminal Justice Statistics and IEP's (Institute for Economics and Peace) Global Peace Index. Therefore, it seems important to examine the social studies curricula of Canada in terms of values education. The purpose of this research is to compare 2005 Turkish and Canadian Social Studies Curricula in terms of values education. This research was conducted base on document review design which is one of the patterns of qualitative research approach. The K4-7 Social Studies Curricula which have been implemented in Turkey since 2005 and the K4-7 Social Studies Curricula which have been implemented in Alberta, Canada since 2005 constitute the data of this research. Data were analyzed using an inductive approach with Nvivo 11 Qualitative Data Analysis Program. Firstly, the researcher determined the emphasized values at different class levels in both country curriculums. Thereafter, a comparison was made between all the values in the curricula of both countries. In this context of this comparison, the researcher tried to show the values shared in both country curricula and the researcher tried to reveal the values emphasized in the programs of one country but not emphasized in the programs of the other country. The results of the research were obtained by interpretation of the findings with this process. According to the first result of the research, values in the Social Studies Curricula in Canada are given as learning outcomes in a title of "values and attitude". When the number of values to be given to the students was compared to class levels, there is not much difference in the number of values to be given to the students in the K4-7 Social Studies Curricula in Turkey. But in Canadian programs, although the number of values that intend to acquire students at the 4th and 5th-grade levels is intense, this number is decreasing at 6th and 7th-grade levels. According to another result, while intangible and tangible values are included in the 4th to 7th-grade levels of the Social Studies Curricula in Turkey, tangible values such as environmental protection and love of nature are frequently in the 4th and 5th-grade levels of Canadian programs. On the other hand, values related to democracy gain importance in the 6th and 7th-grade levels. In the direction of the results of the research, it is suggested that values can be given as learning outcomes in order to guide to teachers and the values to be included in the curriculum can be distributed in a balanced manner considering the value categories.

---

---

## İngiltere Vatandaşlık Eğitimi Programı: Toplumsal Temelleri, Boyutları ve Temel Bileşenleri<sup>1</sup>

Gökhan ÖNAL<sup>2</sup>, Cemil ÖZTÜRK<sup>3</sup>, Seyfi KENAN<sup>4</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 21.06.2017*

*Kabul Tarihi: 24.07.2017*

*Araştırma Makalesi*

### Öz

İngiltere’de vatandaşlık dersi her ne kadar 2002 yılından itibaren Ulusal Programda zorunlu dersler arasında yer alsada 2010 yılında yapılan değişiklikle okullar bu dersi kendi istedikleri şekilde uygulayabilmektedir. Bu durum, vatandaşlık dersini farklı öğretim programı ve uygulamaların görüldüğü her bir okula özgü olan bir derse dönüştürmüştür. Bu çalışmanın amacı, Londra’da ziyaret edilen üç ilköğretim okulundaki farklı vatandaşlık öğretim programlarının toplumsal temellerini, ortak boyutlarını ve temel bileşenlerini değerlendirmektir. Bu çalışma, nitel bir araştırma olup araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında; Crick Raporu (1998), 2002 programı, Ajegbo Raporu (2007), 2008 programı, 2014 programı ve üç okulun öğretim programı belgeleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığı zaman, okullarda her ne kadar bir birinden farklılaşan programlar uygulansa da vatandaşlık öğretim programlarının ortak dört boyutunun olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar; haklar ve sorumluluklar, toplumsal katılım, hükümet ve demokrasi, kimlikler ve farklılıklar. Bunların yanında; kavramlar, değerler ve eğilimler, beceri ve yetenekler olmak üzere programların üç temel bileşeni vardır. Bu boyutlar ve temel bileşenler, 2010 ve sonrasında yapılan değişikliklere rağmen, okulların Crick Raporu (1998) ve Ajegbo Raporu (2007)’nun vatandaşlık eğitimi ile ilgili önerilerini takip ettiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca, vatandaşlık eğitiminin ilk kez zorunlu olmasında ve sonrasında programda yapılan değişikliklerde, dönemin toplumsal gelişmelerinin belirgin bir şekilde programın boyutlarını etkilediği görülmüştür.

*Anahtar kelimeler:* İngiltere vatandaşlık eğitimi, program, toplumsal temeller, boyutlar, bileşenler

---

<sup>1</sup> Bu araştırma TÜBİTAK 2214-A Doktora Sırası Yurtdışı Araştırma Bursuyla desteklenmiştir.

<sup>2</sup> Abant İzzet Baysal Üniversitesi, e-mail: onal\_g@ibu.edu.tr

<sup>3</sup> Marmara Üniversitesi, e-mail: cozturk@marmara.edu.tr

<sup>4</sup> Marmara Üniversitesi, e-mail: seyfi.kenan@marmara.edu.tr

## **National Curriculum for Citizenship in England: Social Foundations, Strands and Essential Elements**

---

---

*Submitted by 21.06.2017*

*Accepted by 24.07.2017*

*Research Paper*

### **Abstract**

Although citizenship education in England has been a statutory subject in the National Curriculum since 2002, schools have had independence in setting their own teaching programmes for the subject since a revision made in 2010. This led to different programmes being applied in almost every school and Citizenship became a school-specific subject. The purpose of this study is to discuss the social foundations, common strands and essential elements of the different citizenship education programmes in three secondary schools visited in London. Document analyses method was used in this qualitative research. The main documents reviewed for this study include the Crick Report (1998), the Ajebo Report (2007), and the 2002, 2008 and 2013 Citizenship programmes. Citizenship programmes at three different public secondary schools in London were also reviewed. It is significant that there were still four common strands of the programmes in the schools visited even though each school can independently set their own programmes. These common strands were: rights and responsibilities, social participation, government and democracy, identities and differences. Additionally, these schools also had three common essential elements in the programmes: concepts, values and dispositions, skills and aptitudes. In spite of the revision made in 2010, schools are still following the recommendations of the Crick (1998) and Ajebo Report (2007) on citizenship education. It is also noteworthy that the process of seeking a solution to certain social problems was the key for the introduction of citizenship education and revisions of the programmes in the years following 2002.

*Keywords:* England's citizenship education, programme, social foundations, strands, elements

## Giriş

Eğitim ve toplum birbirini karşılıklı olarak sürekli etkilemektedir. Eğitimin, insan hakları ve demokrasinin temel ilkelerine uygun olarak, toplumsal değişimi sağlaması, toplumsal değişimlere göre kendini yenilemesi ve toplumun ortaya çıkan yeni ihtiyaçlarına karşılık verebilmesi beklenir. Bireyin ve/veya toplumun, değişme ve gelişmelere uyum sağlayamadığı durumlarda birey-toplum arasında çatışma ortaya çıkar. Bu çatışmanın ortaya çıkmadan önce öngörülmesinde ve ortaya çıkmış çatışmanın çözümünde eğitimin önemli işlevi vardır. Eğitimin, çeşitli disiplinler için hazırlanan öğretim programları aracılığı ile gerçekleştirdiği bu işlev, bir öğretim programının toplumsal temeli ile ilgilidir (Ertürk, 2013). İlköğretim programları içerisinde toplumsal olaylarla en ilgili olanı vatandaşlık dersine ait olan öğretim programıdır. Birçok ülkede vatandaşlık dersinin içeriği toplumsal olgu ve olaylardan beslenmektedir (Eurodyce, 2012). Bu çalışmada incelenen İngiltere açısından da durum aynıdır.

İngiltere’de vatandaşlık dersine yönelik program hazırlama sürecinin tarihine bakıldığında zaman, alanın uzmanlarından bir kişinin adıyla anılan raporlar geleneği dikkati çekmektedir. 20.yüzyılın başından itibaren özet bir şekilde ele alınacak olursa, İngiltere açısından yüzyıl başında vatandaşlık dersiyle ilgili ilk önemli konu, 1918 yılında hazırlanan dördüncü reform paketiyle 21 yaş üstü erkeklere ve 30 yaş üstü kadınlara oy kullanma hakkının verilmesiyle ilgilidir (The Fourth Reform Act, 1918). Bu yeni hak, eğitime de yansıyan birçok tartışmayı beraberinde getirmiştir. Vatandaşlık eğitimine bir ders olarak okul programlarında yer verilip verilmemesi bu tartışmalardan birisidir. Bu tartışmaların devamında, 1938 yılında ilk olarak Spens Raporu hazırlanmıştır. Bu rapordan 5 yıl sonra hazırlanan Norwood Raporu diğer bir rapordur. Bu raporlarda vatandaşlık dersinin okullarda yer almasının öğrenciler için uygun olmayacağı, bu dersin konularının yetişkinler (14 ve 15 yaş üstü) için daha uygun olacağı vurgulanmıştır (Heater, 2004). Vatandaşlık eğitimini ilgilendiren diğer bir rapor 1944 yılında

hazırlanan ve öğretmen eğitimi ile ilgili olan McNair Raporu'dur. Bu raporda, vatandaşlık eğitiminin alanına giren sosyal hizmetler ve hükümet mekanizmasının işleyişi gibi konuları öğretebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve okullarda ahlaki değerler ve sorumluluklar üzerinde durulması gibi konular önerilmiştir. İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin söz konusu raporlarda yer almasında, Vatandaşlık Eğitimi Birliğinin (Association for Education in Citizenship) önemli rolü olmuştur. Bu sivil toplum kuruluşu yaptığı yayınlarla ve diğer çalışmalarla siyasileri ikna ederek, siyaset başta olmak üzere vatandaşlık eğitimi ile ilgili konuların okullarda öğretilmesini sağlamayı amaçlamıştır. Bu kuruluş, siyasileri ikna etmek için dönemin Komünizm, Faşizm ve Nazizm gibi rejimlerinin, vatandaşlık dersi ile kendi değerlerini aşılama ve liberal demokrasilere tehdit oluşturmakta olduğu, bu yüzden İngiltere'nin de ülkenin siyasi değerlerinin, kültürünün ve geleneklerinin öğretileceği bir vatandaşlık dersini gündemine alması gerektiği tezini işlemiştir. Ancak, bu konuda başarılı olamamıştır (Heater, 2004).

Hükümete bağlı Baş Danışmanlık Konseyi (Central Advisory Council) öncülüğünde 1963'te Newsom Raporu hazırlanmıştır. Bu raporda önceki raporlarda olduğu gibi vatandaşlık eğitimine yönelik ikircikli tutum devam etmiştir. 1960'larda Bernard Crick tarafından Siyaset Eğitimi Derneği (the Politics Association) kurulmuş ve bu dernek siyasetle ilgili konuların üniversiteler dışında da öğretilmesi konusunda çalışmalarda bulunmuştur. 1981'de başlayan ve çoğunlukla azınlıkların dâhil olduğu gösteri ve ayaklanmalar, eğitimciler arasında eğitimin yeterince kapsayıcı olup olmadığı tartışmasını başlatmıştır. Lord Swann'ın önderliğinde 1985'te 'Hepimiz için Eğitim' başlığını taşıyan yeni bir rapor hazırlanmıştır. Ancak, bu raporda azınlıkların ırkçılık karşıtı eğitim gibi taleplerini karşılamak kolay olmamıştır. 1980'lerdeki en önemli gelişme devlet okullarındaki zorunlu eğitimin standartlarını belirleyen Ulusal Program Kurumunun (National Curriculum Council) kurulması olmuştur. Vatandaşlık eğitimi



konusunda 1980'lerin sonuna doğru meclis başkanının kurduğu Vatandaşlık Komisyonunda 'aktif vatandaşlık' kavramı tartışılmıştır. Bu komisyonun o zaman ki üyelerinden birisi de ileride vatandaşlık eğitimini zorunlu ders yapacak olan eğitim eski bakanı David Blunkett'tir (Heater, 2004).

David Blunkett, 1997'de Tony Blair başbakanlığında İşçi Partisi hükümeti kurulunca eğitim bakanı olmuştur. Bu hükümet Kasım 1997 tarihinde Okullarda Mükemmellik başlıklı hükümet önerisini hazırlamıştır. Bu belgede okullarda demokrasi öğretimi ve vatandaşlık eğitiminin güçlendirilmesi önerisi yer almıştır (White Paper: Excellence in Schools, 1997). Bu öneri doğrultusunda, eğitim bakanı Blunkett, kendisinin bir dönem hocası olmuş siyaset bilimci Profesör Bernard Crick'i ikna ederek, onun başkanlığında Vatandaşlık Danışma Grubunu oluşturmuştur (Kiwan, 2008; Pykett, 2007). Uzmanlardan oluşan ve başında Profesör Crick'in bulunduğu bu grup, Crick Raporu olarak bilinen Okullarda Demokrasi Öğretimi ve Vatandaşlık Eğitimi (Education for citizenship and the teaching of democracy in schools) başlıklı raporu hazırlamıştır (Crick Report, 1998). Crick Raporunda, vatandaşlık eğitiminin İngiltere'de 5-11 yaş arasında seçmeli ve 11-16 yaş arasında zorunlu olarak okullarda yer almasını önerilmiştir. Bu raporda; vatandaşlık eğitiminin tanımına, amacına, boyutlarına ve temel öğelerine, yaş gruplarına göre hangi konuların öğretilmesi gerektiğini gösteren içerikle ilgili konulara, dersin değerlendirme sürecine ve dersle ilgili çeşitli okullardan örnek uygulamalara yer verilmiştir. Raporda, vatandaşlık eğitiminin üç boyutu; toplumsal ve ahlaki sorumluluk, toplumsal katılım ile siyaset okuryazarlığı olarak sıralanmıştır. Vatandaşlık eğitimini destekleyecek temel bileşenler ise; kavramlar, değerler ve eğilimler, beceriler ve yetenekler ile bilgi ve kavrama olarak sıralanmıştır (Crick Report, 1998).

Eğitim Bakanlığı Crick Raporunun önerilere uyarak 2002 yılından itibaren geçerli olan vatandaşlık eğitimi programını hazırlamıştır. Böylece, vatandaşlık dersi neredeyse asırlık bir uğraştan sonra 2002 yılında Ulusal Programın ilkokulda seçmeli ve ortaokulda zorunlu derslerinden biri olmuştur. Programa temel oluşturan bu rapor ve hazırlanan program kısa süre içerisinde araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Burton ve May, 2015; Hahn, 2015; Jerome, 2012; Keating vd., 2011; Kerr, Smith ve Twine, 2008; Kisby, 2007; Kiwan, 2007; Osler ve Starkey, 2000; Pykett, 2007; Pykett, 2010). Rapor, azınlıklar konusunda “farkında olmadan ırkçılık yaptığı” yönünde eleştirilmiştir (Osler ve Starkey, 2000, s.7). Daha sonra, raporun hazırlanma süreci, raporu hazırlayan grupta yer alanların görüşlerine başvurularak Jessica Pykett ve Dina Kiwan tarafından derinlemesine incelenmiştir (Kiwan, 2007; Pykett, 2007). Lee Jerome, bu raporu vatandaşlık eğitimi politikasını belirleyen ana belgelerden birisi olarak ele almış ve raporu İşçi Partisi’nin vatandaşlık politikalarında öne çıkan; haklar ve sorumluklar, aktif vatandaşlık, toplum ve çeşitlilik kavramları bakımından değerlendirmiştir (Jerome, 2012). Bu eleştirilerin ve değerlendirmelerin yanında, 7 Temmuz 2005’te, Birleşik Krallık’ta doğmuş ve orada eğitim almış kişiler tarafından otobüs ve metro hatlarında gerçekleştirilen terör saldırıları, İngiltere’de eğitimle ilgili yeni tartışmaları gündeme getirmiştir. Yanıt aranan temel sorulardan bazıları “acaba azınlıkların toplumla yeterince kaynaşamamasının sebepleri nelerdir?” ve “nasıl olur da eğitim sistemimizden terörist çıkar?” olmuştur. Bu tartışmalardan sonra, azınlık kökenli bir vatandaş ve okul müdürü olan Keith Ajegbo başkanlığında uzmanlardan oluşan bir danışma grubu oluşturulmuş ve bu grup Ajegbo Raporu (2007) olarak bilinen “Çeşitlilik ve Vatandaşlık” başlıklı raporu hazırlamıştır. Bu raporda, vatandaşlık eğitimi programında ırk, kimlik ve birlikte yaşamla ilgili yeni bir boyutun yer alması önerilmiştir. Bu öneriler dikkate alınarak 2007 yılında programa “Kimlik ve çeşitlilik: Birleşik Krallık’ta birlikte yaşam” başlıklı yeni bir boyut eklenmiştir.

İşçi Partisi, 2010 genel seçimlerini kaybetmiş ve Muhafazakâr Parti ile Liberal Demokrat Parti koalisyon hükümetini kurmuştur. Yeni hükümetle birlikte, 2010-2013 yılları arasında kamuoyunda çok-kültürlülük gibi vatandaşlık eğitimiyle yakından ilgili çeşitli konularda tartışmalar başlamıştır. İlk önce başbakan David Cameron devletin desteklediği çok-kültürlülüğün sınıfta kaldığını belirtmiş ve bu araştırmacılar tarafından artık eğitimde çok-kültürlülük kavramına yeterince yer verilmeyeceği şeklinde yorumlanmıştır (BBC, 2011). Bazıları vatandaşlık eğitiminin toplumsal kaynaşma konusunda başarısız olduğunu ve kaldırılması gerektiğini savunmuşlardır (Amnesty International UK, 2011; Citizenship Foundation, 2012; The Guardian, 2011; Whiteley, 2014). Ancak, tüm bu tartışmalardan sonra Vatandaşlık Eğitimcileri Birliği (the Association for Citizenship Teaching) ve Vatandaşlık Eğitimcileri Derneği (Citizenship Foundation) gibi çeşitli sivil toplum kuruluşları Demokratik Yaşam (Democratic Life) adıyla gayri resmi bir koalisyon oluşturarak lobi faaliyetleri yürütmüş ve bu sayede 2013 yılındaki önemli bazı değişikliklerle vatandaşlık eğitimi Ulusal Programdaki yerini koruyabilmiştir.

İngiltere’de mevcut vatandaşlık eğitimi programı, 11-16 yaş öğrencileri için okullarda yer alan dersin genel hatlarından bahseden ve dersi tanıtan rehber bir belge niteliği taşımaktadır. Yeni program sadece iki buçuk A4 sayfasından oluşan özet bir belge olup eski programda yer alan insan hakları, çeşitlilik, çok-kültürlü toplum, eşitlik, Avrupa, AB, BM gibi daha önceki programlarda ayrıntılı olarak yer alan öğeleri içermemektedir. Ayrıca aktif vatandaşlık ilkesi programdan neredeyse silinmiştir (Jerome ve Moorse, 2014). Diğer taraftan, eski programlarda yer almayan temel Britanya değerleri, ekonomi okuryazarlığı ve kraliyet ailesi gibi yeni konular programa eklenmiştir. Ayrıca, daha önceki programlarda mevcut olan kavramlar, değerler ve beceriler gibi öğeler yeni programda yer almamıştır (Davies ve Chong, 2016). Program, muğlak ifadelerle ders içeriğinin genel hatlarını ortaya koymaktadır (DfE, 2013; DfE, 2013a).

Yeni hükümetin 2010'da yaptığı değişiklikle İngiltere'deki okulların %50'den fazlasını oluşturan Akademi ve Free School'ların Ulusal Programı takip etme zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır (BBC, 2010). Bu son düzenleme ile okulların kendi programlarını belirleme konusunda bağımsızlıkları arttırılmıştır. İngiltere'de vatandaşlık dersi her ne kadar 2002 yılından itibaren Ulusal Programda zorunlu dersler arasında yer alsada okullar rehber bir belge niteliğinde olan Ulusal Programdaki ilgili dersin öğretim programını kendi ihtiyaçlarına göre yorumlayabilmekte ve kendi programlarını oluşturup uygulayabilmektedir. Bu durum, vatandaşlık dersini, bazı okulların haftada düzenli olarak bir saat yaptığı, bazılarının ise sadece bir günlük bir toplantı ile değinip geçtiği okula özgü bir derse dönüştürmüştür. İngiltere'de vatandaşlık dersinin Ulusal Programda zorunlu dersler arasına alınmasına dair çalışmaların başladığı 1998 yılı ile günümüzde dersin tekrar zorunlu bir dersten neredeyse isteğe bağlı bir derse dönüştüğü yaklaşık yirmi yıllık süreçte, vatandaşlık eğitimi açısından önemli deneyimler yaşanmıştır. İlk defa 2002 yılı programının hazırlanması, daha sonra 2007 ve 2013 yılında programın gözden geçirilmesi süreçlerinde yapılan çalışmalar sadece İngiltere için değil diğer ülkeler için de örnek alınacak deneyimler içermektedir.

Bu çalışmanın amacı, İngiltere'de Ulusal Programı takip etmek zorunda olmayan üç devlet okulundaki vatandaşlık eğitimi programlarının; toplumsal temellerini, ortak boyutlarını ve temel bileşenlerini değerlendirmektir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- İngiltere'de okullarda uygulanan farklı vatandaşlık eğitimi programlarının toplumsal temelleri nelerdir?
- İngiltere'de okullarda uygulanan farklı vatandaşlık eğitimi programlarının ortak boyutları nelerdir?
- İngiltere'de okullarda uygulanan farklı vatandaşlık eğitimi programlarının ortak temel bileşenleri nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırma İngiltere’de vatandaşlık eğitimini ele alan ve bu amaçla resmi belgeleri ve üç okul programını inceleyen nitel bir durum çalışmasıdır (Perryman, 2011). Çalışmada veri toplama aracı olarak vatandaşlık eğitimine dair resmi belgelerin ve program belgelerinin incelenmesine en uygun yöntem olması dolayısıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

## Katılımcı Okullar

Çalışmada ziyaret edilen okullar, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş ve 11-16 yaşları arasında dersin her eğitim yılının en az bir döneminde ve ayrı bir ders olarak sunulduğu üç okul seçilmiştir. Bu okullarda en az bir tane pedagojik-formasyonu olan vatandaşlık dersi öğretmenin görev yapıyor olması aranan diğer bir koşul olmuştur. Bu okulların seçilmesinde Londra’da bulunan Vatandaşlık Eğitimcileri Birliği’nden vatandaşlık eğitimi alan uzmanlarının önerileri yönlendirici olmuştur. Okullarda vatandaşlık dersi öğretmenin bir tane olduğu durumda, öğretmen okulda aynı zamanda dersin zümre başkanı durumundadır.

Okulların isimleri (A), (B) ve (C) okulları olarak kodlanmıştır. Bütün okullar İngiltere’nin başkenti Londra’da bulunan devlet ortaokullarıdır. Bu okullar, 2010 yılında yapılan değişiklikle İngiltere ulusal programını takip etmek zorunda olmayan devlet okulları arasındadır. Ancak, vatandaşlık dersi öğretmenin ve okul müdürünün dersin öğrenciler için önemli olduğunu düşünmesi dolayısıyla bu okullarda vatandaşlık dersine yer verilmektedir. Okulların üçünde de karma eğitim (kız ve erkek öğrenci karışık) yapılmaktadır. (A) okulunda bir, (B) ve (C) okullarında ikişer tane pedagojik-formasyonu olan vatandaşlık dersi öğretmeni vardır. Ancak okulların ihtiyacı olan öğretmen bundan çok daha fazladır. Bu açığı kapatmak için Matematik ve Resim gibi derslerin öğretmenleri de dahil, hemen her alandan öğretmen vatandaşlık dersine

girebilmektedir. İngiltere’de öğrenciler 16 yaşında her bir dersten GCSE denilen sınava girmektedir. Bu sınav TEOG benzeri bir sınavdır. Derslerde alınan geçer notlar A\*, A, B ve C olarak isimlendirilmektedir. GCSE sınavlarından 5 ve daha fazla dersten A\*-C arası (geçer not) alan öğrencilerin yüzdesi ülke genelinde %53.8’dir. Bu oran, A okulunda öğrencilerin % 47’si, B okulunda % 53’ü ve C okulunda %83’üdür. Buradan, çalışmaya katılan üç okulun birinin ortalamasının altında, diğerinin ortalama seviyede ve bir tanesinin de ortalamasının üzerinde bir okul olduğu görülmektedir. Bu üç okulda devletin verdiği ücretsiz yemek olanağından (görece düşük sosyo-ekonomik durum göstergesi) yararlanan öğrencilerin oranı %50 civarındadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışma kapsamında öncelikle üç okulun 2015-2016 yılına ait vatandaşlık eğitimi program belgeleri incelenmiştir. Bu belgeler okullar ziyaret edilerek bizzat dersin öğretmeninden temin edilmiştir. Ayrıca, üç okula ait program belgelerinin kaynağının belirlenebilmesi ve yorumlanabilmesi için Crick Raporu (1998), 2002 programı, Ajegbo Raporu (2007), 2008 programı, 2014 programı da incelenmiştir. Bu ek belgeler yaklaşık son yirmi yıl içerisinde hazırlanan İngiltere’de vatandaşlık eğitimi politikasının yönlendiricisi olmuş ana belgeler ya da eski programlara ait belgelerdir.

Okulların öğretim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarına sahip ayrıntılı belgeler değildir. Bu programlar sadece içerik boyutunun başlıklar (temalar) şeklinde verildiği belgeler niteliğindedir. Elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun başlıklar halinde sunulmuştur. Çalışma kapsamında ele alınan belge ve raporlar üç araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve üzerinde tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın bulgu ve sonuçlarının güvenilirliğini arttırmak için İngiltere’nin başkenti Londra’da bulunan Vatandaşlık

Eğitimcileri Birliği'nden bir vatandaşlık eğitimi uzmanının görüşleri de alınmıştır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014).

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın bulguları, araştırmanın amaçları doğrultusunda verilmiştir. Bulgular; İngiltere'de uygulanan vatandaşlık öğretim programlarının toplumsal temelleri, boyutları ve temel bileşenleri olmak üzere üç başlık altında sıralanmıştır.

### **İngiltere'de Uygulanan Vatandaşlık Öğretim Programlarının Toplumsal Temelleri**

İngiltere'de 1990'ların sonunda yaşanan toplumsal sorunlar ve koşullar vatandaşlık eğitimi eğitim bakanlığının gündemine sokmuştur. Bu sorunların başında seçime katılım oranındaki düşüş gelmektedir. Bu oran, 1997'de % 70'lerin üstünde iken, 2001 seçimlerinde % 60'ın altına düşmüştür (UKPOLITICAL, 2015). Kiwan (2008), vatandaşlık dersinin ilk kez zorunlu ders statüsü kazandığı dönemin belli başlı toplumsal gelişmelerini ve sorunlarını ders zorunlu olmasında payı olan uzmanlarla görüşerek belirlemiştir. Gençler arasında yaygınlaşan apolitik tutum, toplumdaki ahlaki kriz, demokrasinin içinde bulunduğu kriz ve seçime düşük katılım, Avrupa Birliği ile insan hakları konusunda imzalanan yeni anlaşmaların getirdiği hukuki şartlar (Human Rights Act gibi), çok kültürlülük ve göçmen meseleleri, eğitimde standartlaşmadan uzaklaşılması ve son olarak vatandaş ile devlet arasındaki ilişkinin yeniden müzakeresinin başlaması bu toplumsal gelişmeler ve sorunlar arasında yer almıştır. Bütün bu toplumsal gelişmeler, vatandaşlık eğitiminin ilk defa zorunlu bir ders olarak tanıtılmasını sağlamıştır. Hazırlanan programa getirilen eleştiriler (Osler ve Starkey, 2000; Pykett, 2007) ve 7 Temmuz 2005 terör saldırıları başta olmak üzere sonraki toplumsal gelişmeler vatandaşlık eğitimi programının gözden geçirilmesi ve programa azınlıkları kucaklayan yeni bir boyutun eklenmesi ile sonuçlanmıştır (Ajegbo Raporu, 2007; QCA, 2007). Sonuç olarak, İngiltere'de vatandaşlık dersinin okullarda zorunlu bir ders haline gelmesinde ve sonraki yıllarda programın

geliştirilmesinde, önce bir toplumsal sorunun varlığının algılanması ve takibinde eğitim yoluyla bu soruna bir çözüm arayışı şeklinde ulusal boyutta tutarlı bir sürecin işleyişi dikkati çekmektedir.

Vatandaşlık öğretim programının toplumsal temelleri okul düzeyinde incelendiğinde, okulların programlarını belirlerken kendi yerel çevrelerinde yer alan sorunlara eğildiği görülmektedir. Örneğin, (B) okulunda her yıl yerel boyutta (mahallede) var olan insan hakları ihlallerine vatandaşlık dersi öğretmeni gözetiminde yürütülen öğrenci kampanyalarıyla dikkat çekilmektedir. Derste, insan hakları ile ilgili hangi konularda etkinlik ve kampanya yapılacağı konusunda velilerin ve yerel yönetimin fikirlerinin alındığı anlaşılmaktadır. Bir önceki yıl yerel boyutta insan hakları ihlallerinden birisi olan kadın sünneti ile ilgili yürütülen kampanya bu işbirliğine örnek olarak verilebilir. Üç okulda ayrıca uyuşturucu ve alkol eğitimi ile cinsellik ve ilişki eğitimi konuları vatandaşlık dersi içerisinde yer almaktadır. Bu durum, dersin aslında okul dışındaki toplumsal konulara duyarlılığına bir örnek olarak verilebilir. Bu örnekler, uygulanan programların toplumsal temellerini göstermesi bakımından önemlidir.

### **İngiltere’de Uygulanan Vatandaşlık Öğretim Programlarının Ortak Boyutları**

Vatandaşlık eğitimi programının ortak boyutlarını belirlemek amacıyla üç farklı okulun programı incelenmiştir. İlk olarak (A) okulunun programına bakıldığı zaman, ders konularının önemli bir çoğunluğunu; insan hakları, çok kültürlülük ve ayrımcılık, demokrasi, demokrasi ile ilgili yerel, ulusal ve uluslararası kurumlar, meclis, otorite, medya, Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler, küresel toplum, hayır kuruluşları, sığınmacılar ve göçmenler ile sürdürülebilirlik gibi siyasetle doğrudan ilişkili olan konuların oluşturduğu görülmektedir. Programda, siyasetle ilgili ders konularının yanında vatandaşlık dersi ile doğrudan ilişkili olmayan; ekonomi, alkol eğitimi, beslenme, cinsel sağlık eğitimi ve uyuşturucu eğitimi gibi konularında yer aldığı



görülmektedir. Buradan vatandaşlık eğitiminin bu okulda siyaset dersi niteliği yanında sağlık ve ekonomi disiplinlerinden içeriğe de sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında tartışma kulübü ve örnek seçimler (genel ve yerel seçimlerden hemen önce ya da sonra okulda yapılan seçimler) başta olmak üzere program-dışı etkinliklerle okulda öğrencilerin seslerini duyurmaya dönük etkinlikler yapılmaktadır.

(B) okulunda vatandaşlık dersinin programı incelendiği zaman, ders konuları arasında yer alan; farklılıklar, çok-kültürlülük ve ayrımcılık, ırkçılık, insan hakları ve sorumluluklar, siyaset, hükümet ve demokratik kuruluşlar, suç, küreselleşme, yardım kuruluşları, medya, hukuk kuralları, toplumların evrimi gibi kavram ve konular dersin siyaset disiplini ağırlıklı özelliğini göstermektedir. Yıllık planda, bu konuların yanında aktif vatandaşlığın güzel bir örneği olan, öğrencilerin bir toplumsal katılım uygulaması örneği olarak gerçekleştirdikleri kampanya etkinlikleri dikkati çekmektedir. Bu etkinlik kapsamında öğrenciler bir kampanyanın nasıl hazırlanacağını öğrenmekte ve hazırladıkları kampanyayı uygulayarak sonuçlarını değerlendirmektedir. (B) okulunda, tıpkı diğer okulda olduğu gibi uyuşturucu ve alkol eğitimi ile cinsellik ve ilişki eğitimi konuları vatandaşlık dersi içerisinde yer almaktadır.

(C) okulunda uygulanan vatandaşlık eğitimi programı incelendiği zaman; insan hakları, kimlik (identity), demokrasi, küreselleşme, adalet sistemi, medya, tartışmalı konular; toplumsal değişim, otorite (power), meclis, hukuk; haklar; sorumluluklar, İnsan Hakları Evrensel Beyanname, Britanyalı kimliği ve Britanya değerleri, toplumsal katılım ve aktif vatandaşlık gibi konular öne çıkmaktadır. Buradan vatandaşlık eğitiminin (C) okulunda diğer okullarda olduğundan daha net bir şekilde siyaset dersi niteliği taşıdığı görülmektedir.

Sonuç olarak; İngiltere’de vatandaşlık dersi her ne kadar 2002 yılından itibaren Ulusal Programda zorunlu dersler arasında yer alsada okulların kendi programlarını belirleme konusunda bağımsızlıkları vardır ancak programların içerikleri yer yer farklılıklar gösterse de ortak boyutlarının olduğu görülmektedir. Okulların vatandaşlık eğitimi programları incelendiği zaman, okullarda uygulanan programların içerik açısından ortak dört boyutunun olduğu söylenebilir. Bunlar; haklar ve sorumluluklar, toplumsal katılım, hükümet ve demokrasi, kimlikler ve farklılıklardır. Her ne kadar vatandaşlık eğitimi programı yeni hükümet ile 2013 yılında ciddi bir değişikliğe uğrasada okul programlarının belirgin bir şekilde Crick Raporu (1998) ve Ajebo Raporu (2007)’nun temel boyutlarını yansıttığı anlaşılmaktadır.

### **İngiltere’de Uygulanan Vatandaşlık Öğretim Programlarının Ortak Temel Bileşenleri**

Çalışma kapsamında incelenen üç okula ait vatandaşlık öğretim programlarının ortak boyutlarını destekleyen, programların temel bileşenleri de vardır. Bu temel bileşenler; kavramlar, değerler ve beceriler olarak sıralanabilir.

Programlarda öne çıkan kavramlar; demokrasi, insan hakları, eşitlik, adalet, özgürlük, hukuk, otorite, çatışma, birey ve toplum, haklar ve sorumluluklardır. Bu kavramlar, programlarda farklı yaş gruplarında tekrar tekrar vurgulanmaktadır. Programlarda yer alan kavramların ders içi etkinliklerin yanında öğrenci konferansları ve tartışma kulübü gibi ders dışı (program dışı) etkinliklerle kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Okullarda kazandırılmaya çalışılan değerlere bakıldığı zaman, aktif katılımın bir beceriden daha çok bir değer olarak öne çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin katılımın önemini kavramaları ve öğrenci katılımının artırılması için yalnız ders içi etkinliklere değil, bunun yanında tartışma kulübü, okul meclisi, öğrenci konferansları, örnek seçimler gibi program dışı

etkinliklere de yer verildiği görülmektedir. Ayrıca; hoşgörü, toplumsal çıkarları düşünme, inisiyatif alma, gönüllülük ve doğayı koruma gibi değerler programlarda yer alan diğer değerler olarak sayılabilir.

Programlarda yer alan ve öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin başında ise eleştirel düşünme becerisi gelmektedir. Bu beceri neredeyse vatandaşlık dersinin temel amacı niteliğindedir. Programlardaki diğer becerilere bakıldığında; sorgulama, kanıta dayalı bir düşünce (argüman) geliştirme, işbirliği, grupla çalışma ve problem çözme becerisi dikkati çekmektedir. Sonuç olarak, programın boyutları gibi bileşenlerinin de Crick Raporu (1998) ve Ajebo Raporunda (2007) yer alan bileşenlerle paralellik gösterdiği görülmektedir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmanın bulgularından çıkarılabilecek vatandaşlık öğretim programının toplumsal temelleri ile ilgili ana sonuç, İngiltere’de hem ulusal boyutta hem de okul boyutunda vatandaşlık öğretim programlarının toplumun ihtiyaçlarına göre geliştirilmesi ilkesidir. Yani programların toplumsal temelleri vardır. İngiltere’de vatandaşlık eğitimi programının ilk kez 2002 yılında zorunlu bir ders olarak Ulusal Programa eklenmesinden önce, uzmanlardan oluşan Vatandaşlık Danışma Grubunun kurulması ve bu grubun yaptığı ciddi ihtiyaç analizi çalışmaları ulusal boyutta programın toplumsal temellerine örnek olarak verilebilir (Crick Report, 1998). Yine, her bir okulda uygulanan ve Ulusal Programın geniş birer yorumu niteliği taşıyan okullardaki vatandaşlık öğretim programlarının da okulların yer aldığı mahalledeki toplumsal gelişmelere duyarlı olduğu görülmektedir. Bir okulun vatandaşlık öğretim programında yer alan, bir insan hakları ihlali olarak kadın sünneti ile ilgili temalar ve bu konuda yapılan program dışı etkinlikler programların toplumsal gelişmelere ve sorunlara duyarlılığına örnek olarak verilebilir. Buna paralel bulgular Davies ve Chong (2016), Hahn (2015) ile Kiwan (2008)’in

bulgularında da görülmektedir. Ancak, Davies ve Chong (2016) bugün programların amaçlarının, dersin ilk defa zorunlu olması sürecindeki amaçlardan uzaklaştığını belirtmekte, programlarda daha çok ulusal değerlerin ve konuların ön plana çıkarılmasını buna bir örnek olarak göstermektedir.

İngiltere’de uygulanan vatandaşlık öğretim programlarının ortak boyutları ve temel bileşenlerine bakıldığı zaman ise, her ne kadar 2010 yılında yapılan değişiklikle, İngiltere’deki okulların kendi programlarını belirleme konusunda bağımsızlıkları olsa da çalışma kapsamında ele alınan okullardaki vatandaşlık öğretim programlarının belli farklılıkların yanında bir birleri ile tutarlı ortak temel boyutlarının ve temel bileşenlerinin olduğu görülmektedir. Bu boyutlar ve bileşenlerden çıkarılacak ana sonuç, okulların halen Crick Raporu (1998) ve Ajegbo Raporu (2007)’nun vatandaşlık eğitimi ile ilgili yaklaşım ve önerilerini takip ettikleridir. Bu durum her ne kadar siyaset yapıcıların yönlendirmesi ile Ulusal Program değişse de okul boyutunda uygulanan öğretim programının üstünden uzun zaman geçse de tamamen değişmediğini göstermesi bakımından önemlidir.

Sonuç olarak, İngiltere’de 1998 ve 2010 yılları arasındaki vatandaşlık eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, yalnızca İngiltere için değil, diğer ülkeler, özellikle program konusunda katı merkeziciliğin olduğu ülkeler için yararlanılabilecek birçok örnek deneyim barındırmaktadır. Bu sebeple İngiltere Ulusal Programında yer alan vatandaşlık öğretim programının bir yorumu niteliği taşıyan okullarda uygulanan farklı öğretim programlarının ortak yönleriyle birlikte farklılaşan boyutlarını derinlemesine belirlemeye çalışan daha fazla incelemenin yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar farklı okulları içeren durum çalışmaları olabileceği gibi uzun süreli boylamsal çalışmalar da olabilir.

### Kaynakça

Advisory Group on Citizenship (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (London, Qualifications and Curriculum Authority). (Crick Report)

Ajegbo, K. (2007). *Curriculum Review: Diversity and Citizenship* (London, Department for Education and Skills). (Ajegbo Report)

Amnesty International UK (2011). *David Blunkett: Removing citizenship classes from National Curriculum 'absurd'*. <https://www.amnesty.org.uk/press-releases/david-blunkett-removing-citizenship-classes-national-curriculum-absurd> adresinden 13.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

BBC (2010). *Q&A: Academies and free schools*. <http://www.bbc.com/news/10161371> adresinden 13.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

BBC (2011). *State multiculturalism has failed, says David Cameron*. BBC News Online. <http://www.bbc.com/news/uk-politics-12371994> adresinden 18.11.2016 tarihinde edinilmiştir.

Burton, D. ve May, S. (2015). Citizenship education in secondary schools in England. *Educational Futures*, 7(1), 76-91.

Citizenship Foundation (2012). *David Blunkett interview*. <http://blog.citizenshipfoundation.org.uk/2012/02/03/david-blunkett-interview-the-governments-plan-for-citizenship-education-is-really-very-bad-news/> adresinden 13.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

Davies I. ve Chong, E. K. M. (2016). Current challenges for citizenship education in England. *Asian Education and Development Studies*, 5(1), 20-36. doi: 10.1108/AEDS-05-2015-0015.

DfE (2013). Citizenship Programmes of Study: key Stages 3 and 4. [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/239060/SECONDARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_Citizenship.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239060/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf) adresinden 16.06.2017 tarihinde edinilmiştir. (2014 vatandaşlık eğitimi programı).

DfE (2013a). *The National Curriculum in England: Key Stage 3 and 4 Framework Document*. Retrieved from [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/425601/PRIMARY\\_national\\_curriculum.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf) adresinden 07.11.2015 tarihinde edinilmiştir.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.

Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf) adresinden 16.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

Hahn, C. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95-119. doi: 10.1177/1745499914567821.

Heater, D. (2004). *A History of education for citizenship*. London: Routledge.

Jerome, L. (2012). *Citizenship Education: a case study of curriculum policy* (Yayınlanmamış doktora tezi). London, UK., Institute of Education, University of London.

Jerome, L. ve Moore, E. (2014). Should we make room for rebels and radicals in the national curriculum for citizenship?. [https://www.psa.ac.uk/sites/default/files/conference/papers/2014/LJerome\\_LMoore\\_Rebels\\_Radicals\\_PSAPaper.pdf](https://www.psa.ac.uk/sites/default/files/conference/papers/2014/LJerome_LMoore_Rebels_Radicals_PSAPaper.pdf) adresinden 07.11.2015 tarihinde edinilmiştir.

- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E. ve Lopes, J. (2011). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. (London, Department for Education) Retrieved from [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/181797/DFE-RR059.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181797/DFE-RR059.pdf) adresinden 21.11.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Kerr, D., Smith, A. ve Twine, C. (2008). Citizenship education in the United Kingdom. In: Arthur J, Davies I and Hahn C (eds.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE Publications, pp. 252–262.
- Kisby, B. (2007). *New labour and citizenship education: social capital, policy networks and the introduction of citizenship lessons in schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bristol, UK., University of Bristol.
- Kiwan, D. (2008). *Education for inclusive citizenship*. London: Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd edition). London: Sage.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2000). Citizenship, human rights, and cultural diversity, in A. Osler (ed.), *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality* (Stoke on Trent: Trentham Books Ltd.).
- Perryman, J. (2011). The return of the native: the blurred boundaries of insider/outsider research in an English secondary school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24 (7), 857-874. doi: 10.1080/09518398.2010.529842.
- Pykett, J. (2007). Making citizens governable? The Crick Report as governmental technology. *Journal of Education Policy*, 22(3), 301-319. doi: 10.1080/02680930701269202.

Pykett, J. (2010). Citizenship education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, 14(6), 621-635. doi: 10.1080/13621025.2010.522345

The Guardian (2011). Don't scrap citizenship lessons, teachers plead. <https://www.theguardian.com/education/2011/jan/20/dont-scrap-citizenship-teachers-plead> adresinden 13.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

The Fourth Reform Act (1918). Representation of the People Act 1918. <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/electionsvoting/womenvote/parliamentary-collections/collections-the-vote-and-after/representation-of-the-people-act-1918/> adresinden 13.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

UKPOLITICAL (2015). General election turnout 1945 – 2017. <http://www.ukpolitical.info/Turnout45.htm> adresinden 13.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

QCA (2000). Citizenship Programmes of Study: key stages 3 and 4. London: Qualifications and Curriculum Authority. (2002 vatandaşlık eğitimi programı).

QCA (2007). Citizenship Programmes of Study: key stages 3 and 4. London: Qualifications and Curriculum Authority. (2007 vatandaşlık eğitimi programı).

White Paper (1997). Excellence in Schools. <http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1997/excellence-in-schools.html> adresinden 13.06.2017 tarihinde edinilmiştir.

Whiteley P. (2014). Does citizenship education work? Evidence from a decade of citizenship education in secondary schools in England. *Parliamentary Affairs*, 67, 513–535.



### **Extended Abstract**

The process of seeking a solution to certain social problems was the key for the introduction of citizenship education and reviews of the programmes in the following years in England. According to Kiwan (2008), the members of the advisory group on citizenship considered that the problems society faced at that time were, in descending order of frequency: the political apathy of young people; society in moral crisis; low voter turnout; legal changes (e.g. Europe and the Human Rights Act); diversity/immigration issues; education- a move away from “standards” emphasis; and finally, a renegotiation between “citizen” and “state”. In 1997, Tony Blair formed the left Labour Party government and David Blunkett who worked in initiatives on Citizenship Education for many years became education minister. With Blunkett as minister, citizenship education in England got more attention in the government level. He convinced political scientist Professor Bernard Crick, who was also one of his former professors, to chair an advisory group in order to find solutions to the above mentioned problems through education (Kiwan, 2008; Pykett, 2007). This group prepared a report, which is well-known as the Crick Report (1998) and titled, "Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools". In accordance with the recommendation of this report, the Citizenship programme was designed in 2000 and Citizenship became an elective subject in primary schools (5-11 years) and a statutory subject in secondary schools (11-16 years) of the National Curriculum after decades of waiting (QCA, 2000). However, shortly after the report was published it drew the attention of researchers who found it 'unwittingly reflect[ing] racism' towards minorities (Osler and Starkey, 2000, p.7). Moreover, after terrorist attacks on London bus and metro lines by terrorists holding British citizenship on 7 July 2005, a new discussion rose questioning how the UK education system could have unintentionally led its citizens to terrorism. The reflection of these discussions in citizenship education field led to the formation of a new advisory group to review the Citizenship programme. This group published a report titled, “Diversity and

Citizenship” which further discussed how race, identity and citizenship should be addressed in the Citizenship programme. Following the suggestions of this report, also well-known as the Ajegbo Report (2007), a new strand titled, “Identity and Diversity: Living Together in the UK” was added to the programme. The Labour Party lost the general election in 2010 and the Conservative Party formed a coalition government with Liberal Democrat Party. During this period there were public discussions about issues such as multiculturalism which is closely linked to citizenship education. First, the PM David Cameron claimed that state supported multiculturalism had failed which was interpreted by researchers to mean multiculturalism in education would no longer receive government attention (BBC, 2011). Furthermore, citizenship education’s success in creating social cohesion was debated as well and some thought it should be removed from the National Curriculum (Amnesty International UK, 2011; Citizenship Foundation, 2012; The Guardian, 2011; Whiteley, 2014). However, due to lobbying activities of associations related to citizenship education and various non-governmental organizations, Citizenship was able to keep its position as a National Curriculum subject albeit with some important changes. Not only does it no longer include the previous programme’s concepts such as human rights, diversity, multicultural society, equality, Europe, or the EU and UN but it also added controversial concepts such as Fundamental British Values, financial literacy and the royal family.

The purpose of this study is to discuss the social foundations, common strands and essential elements of the different Citizenship Education programmes in three secondary schools visited in London. Document analyses methods were used in this qualitative research. The main documents reviewed for this study include the Crick Report (1998), the Ajegbo Report (2007), and the 2002, 2008 and 2014 Citizenship programmes. Citizenship programmes at three different public secondary schools in London were also reviewed.

As a result, schools have their independence in setting their own teaching programmes for citizenship education. While this led to different programmes being applied in almost every school, there were still four common strands of Citizenship Education programmes in the schools visited. These common strands are: rights and responsibilities, social participation, government and democracy, identities and differences. In addition to these four strands there were also three essential elements of the programmes: concepts, values and dispositions, and skills and aptitudes. This clearly reflects that schools still follow recommendations of the Crick Report (1998) and Ajegbo Report (2007) despite the later government led changes in the citizenship education programmes.

ISBN: 2146-4014