

ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI DERGİSİ
(UEADER)
INTERNATIONAL JOURNAL OF SCHOLARS IN EDUCATION
(IJSE)

ISSN: 2667-4998

CİLT/ VOLUME: 2 SAYI / ISSUE: 1 YIL / YEAR: 2019 (HAZİRAN / JUNE)





CİLT / VOLUME: 2 SAYI / ISSUE: 1

HAZİRAN / JUNE, 2019

Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi (UEADER) ücretsiz yayım yapan hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan makalelerin fikri ve mülki sorumluluğu yazarlara aittir.

International Journal of Scholars in Education (IJSE) is a peer-reviewed free journal.

The authors have the intellectual and civil responsibility of the articles published in the journal.



İletişim Bilgileri / Contact Information

İnternet adresi/Web: <https://dergipark.org.tr/ueader>

E posta adresi/E-mail: dburak@kilis.edu.tr / ijseonline@gmail.com

Telefon numarası: + 90 530 343 67 67

Adres: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Oda Nu:202 Pk: 79000

Merkez/Kilis, TURKEY

ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMACILARI DERGİSİ (UEADER)

INTERNATIONAL JOURNAL OF SCHOLARS IN EDUCATION (IJSE)

ISSN: 2667-4998

Baş Editör/Chief Editor: Arş. Gör. Durmuş BURAK

Editorler/Editors: Arş. Gör. Zeynel AMAÇ, Arş. Gör. Sadık DURAN

Redaksiyon/Redaction: Zeynep BURAK

Dizgi/Typographic: Mehmet YILDIRIM

Dizinler / Indexing and Abstracting: DRJI (Directory of Research Journal Indexing), BASE (Bielefeld Academic Search Engine), Google Scholar, ROAD, ESJI (Eurasian Scientific Journal Index), ResearchBib, COSMOS IF, Rootindexing, Neliti, Journal Factor, SJIFactor, i2or, ISRA (International Society for Research Activity), SIS (Scientific Indexing Services), IJIFACTOR (International Journal Impact Factor)

Editör Kurulu/Editorial Board

Dr. Kussai HAJ-YEHİA, Beit Berl College, İsrail (Israel)

Dr. Mohammad Hasan TARAWNEH, Al-Zaytoonah University of Jordan, Ürdün (Jordan)

Dr. Joanna NAWROCKA, University of Social Sciences, Polonya (Poland)

Dr. Necati ENGEC, Carolina State University, Amerika Birleşik Devletleri (United States)

Uz. Bruno DÍAS, Governo do estado do Rio de Janeiro, Brezilya (Brazil)

Dr. Abu SALAHUDDİN, Institute of Education and Research, University of Dhaka, Bangladeş (Bangladesh)

Dr. Hüseyin ÇOLAK, Northeastern Illinois University, Amerika Birleşik Devletleri (United States)

Dr. Veli BATDI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye (Turkey)

Dr. Fatih BEKTAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye (Turkey)

Dr. Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye (Turkey)

Dr. Emre TOPRAK, Erciyes Üniversitesi, Türkiye (Turkey)

Uzm. Diana Mihaela DUMİTRAŞCU, Lucian Blaga University of Sibiu, Romanya (Romania)

Hakem Kurulu / Reviewers

Dr. Kussai HAJ-YEHİA

Dr. Osman Tayyar ÇELİK

Dr. Hüseyin ÇOLAK

Dr. Yakup ALAN

Dr. Halil İbrahim SARI

Dr. Ahmet SİMSAR

Dr. Abu SALAHUDDİN

Dr. Veli BATDI

Dr. Selçuk DEMİR

Dr. Yavuz TOPKAYA

Dr. Bünyamin AĞALDAY

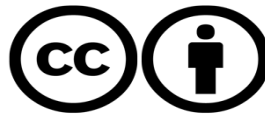
Uzm. Bruno DÍAS

Uzm. Durmuş BURAK

Uzm. İsmail KAYGISIZ

Uzm. Veysel GÖÇER

Uzm. Mehmet ÜRÜNİBRAHİMOĞLU



KİLİS, 2019

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH ARTICLES

The Prevailing Leadership Styles of Classroom Management in North Al Batinah Governorate from the Point of View of Senior Teachers in Sultanate of Oman.....1-21
Mohammed Sulaiman AL-GARAİDİH, Mohammed bin Salim bin Ali AL-JAHWARİ

Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Kamuda Eğitim Sektöründeki Yöneticilere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Stratejisi.....22-39
Nurdan KARBUZ

Teknoloji ve Medya Okuryazarı Vatandaş Yetiştirme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Medya Algularının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi..... 40-57
Türkan ÇELİK

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Aktif Öğrenme Modeliyle Öğretilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması58 -74
Esra ÖZCAN



To cite: Al-Garaidih, M. S., & Al-Jahwari, M. S. A. (2019). The prevailing leadership styles of classroom management in North Al Batinah Governorate from the point of view of senior teachers in Sultanate of Oman. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 1-21.

Umman Sultanlığı'ndaki Kıdemli Öğretmenlerin Bakış Açısından Kuzey Al Batinah Valiliği'nde Sınıf Yönetiminin Hâkim Liderlik Stilleri*

Mohammed Sulaiman AL-GARAİDİH**
Mohammed bin Salim bin Ali AL-JAHWARİ***

Öz: Bu çalışmanın amacı; Kuzey Al Batinah Valiliği okullarında görev yapan kıdemli öğretmenlerin bakış açılarından hâkim sınıf yönetimi stillerinin tanımlanması ve tanımlanan sınıf yönetimi stillerinde bu öğretmenlerin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre farklılıkları keşfetmektir. Araştırmacılar bu amaca ulaşmak için araştırmada betimleyici bir yaklaşımı benimsemiş ve bu yaklaşım doğrultusunda *otoriter*, *demokratik*, *anarşik*, *katılımcı* ve *dönüşümsel stiller* olmak üzere beş boyut ve 45 maddeden oluşan bir anket (sormaca) geliştirmiştir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan 330 kıdemli öğretmenden geliştirilen anket kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışmada, en belirgin şekilde, Kuzey Al Batinah Valiliğindeki okullarda, *dönüşümsel liderlik* en yüksek puana sahip hâkim stildir. Ayrıca bu sıralamada *katılımcı stil* ikinci, ardından *demokratik stil* üçüncü sırada yüksek uygulama puanlarına sahipken, *anarşik stil* ortalama puanla dördüncü sırada yer almıştır. *Otoriter stilin* Valilik okullarında uygulanan en az liderlik tarzı olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre ($\alpha \leq 0.05$) *otoriter stil* hariç diğer stillerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak *otoriter stil* puan ortalamalarında ise kadınların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre eğitim kurumlarındaki son değişikliklerle uyumlu bir şekilde sınıf liderliğinin desteklenmesi; sınıf içi eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak *demokratik*, *katılımcı* ve *dönüşümsel* sınıf uygulamalarının genelleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kıdemli öğretmenler, liderlik stilleri, sınıf yönetimi.

The Prevailing Leadership Styles of Classroom Management in North Al Batinah Governorate from the Point of View of Senior Teachers in Sultanate of Oman

Abstract: This study aims to identify the prevailing leadership styles of classroom management in North Al Batinah Governorate schools from the point of view of senior teachers and to explore differences in response averages among the members of the study sample according to variables of gender and years of experience. To achieve the aims of the study, the researchers has adopted the descriptive approach and developed a questionnaire consisted of (45) paragraphs divided into five fields: authoritarian style, democratic style, anarchic style, participative style and transformational style. The instrument has been applied to the study sample consisted of (330) senior teachers, the study has reached out a number of results, most notably are: the prevailing style in Al Batinah North Governorate schools is the transformational leadership style having the highest score, followed by the participative style, then the democratic style in the third place with high practice score, while the anarchic style is in the fourth place with average score and the authoritarian style is in the last place as the least leadership style practiced in the Governorate schools. The study results have also concluded that there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the scores of the study sample attributed to gender variable in all leadership styles except the authoritarian one for the interest of females. In the light of the study results, the study presents a number of recommendations such as: supporting classroom leadership in line with the recent changes at the educational establishments; generalizing the democratic, participative and transformational classroom practices as appropriate to the educational needs inside classroom.

Keywords: Classroom management, leadership styles, senior teachers.

*This article was produced from the second author's master's thesis.

**Associate Professor, College of Arts and Sciences - Education Management, Department, University of Nizwa – Sultanate of Oman, garad@unizwa.edu.om

** Administrative Supervisor / Ministry of Education, Sultanate of Oman, aljahoari@gmail.com

Introduction

School is the educational and social institution whose role is complementary to the family structure. This role is significant to develop the teacher and student's character (Bazbaz, 2014). In addition to its importance in the communication and harmony between them, where it implant inside the students the character with which the teacher deals with students, through the teacher's method to perform his tasks. This can be realized through the nature of the leadership represented by the teacher in his/her class, by implantation of ethical and educational values and controls inside the students (Al Sayed & Ali, 2016). Teachers adopt multiple methods and approaches in dealing with the students. These methods and approaches are considered a course of the leadership pattern representing his/her character that appears in the classroom. The classroom is a primary corner in the school structure that reflects the leadership reality of the school management as whole, in pursuit of the educational and learning objectives.

The obvious impact of teachers on the students' progress is related to the classroom management, which appears in three roles: selection of the education strategy, design of the curriculum and employment of the techniques of the classroom management. The effective classroom management supports instead the students' participation in the educational and learning process and in the realization of a better student's achievement (Khattab, 2010). Thus, the classroom management issue constitutes a concern to the teachers and the administrators. This is why the teachers consider such issue as the most serious challenge, where the students' discipline and problems are a main cause for the teachers' stress and a focus should be made on the effective management (Everston & Weinstein, 2013). The effective classroom management is a competency that the teacher needs; as the teacher cannot spread education in an environment prevailed by chaos. The teacher is responsible for rendering the classroom into a proper environment of a positive climate. The classroom effectiveness is not limited to teaching only; but it also includes the teacher's ability to build and adapt the classroom for education and learning processes through communication between the teacher and learner (Al Sayed & Ali, 2016).

The process of controlling the classroom has a significant aspect in the teacher's professional and education career, since it creates a proper and creative educational climate contributing to raise the students' interaction and productivity, the matter that reflects the mechanism adopted by the teacher in respect of the classroom management and the pattern reflecting the way he deals with the students in (Qarawani, 2017). The teacher's possession of the classroom management techniques stems from the pattern he adopts to maintain the classroom discipline, so that the teacher becomes the main base of the educational and learning process that can give fruits only through the proper classroom management. Some teacher adopt an Authoritarianism leadership pattern in managing the classroom, which is based on the teacher's direct control over the student, where the objectives set by the teacher should be achieved by the student without discussion (Bazbaz, 2014). Other teachers put no restrictions and they open the door for the absolute freedom with the students, without a teacher's following up or interference restrictions, and this reflects the character of the Democratic leader. Others adopt the approach of making a balance in dealing between the teacher and the student, through employing the human relation approach in the educational and learning process, which is known as the democratic leadership pattern, as suggested by (Reda,2013).

It is noted that some teachers tend to adopt renovation in their leadership inside the classroom in accordance with modern leadership patterns, which identified their characters, interactions and participation, the matter that is clearly noted in the participative leadership pattern that significantly concerns with the joint teamwork. Some other teachers manage the classroom and lead his relation with the students in accordance with the modern course that aims at making a change in an optimistic future foresight (Aliakbari & Darabi, 2013). This is

The Prevailing Leadership Styles of Classroom Management in North Al Batinah Governorate from the Point of View of Senior Teachers in Sultanate of Oman

represented in the transformational leadership pattern that is based on the leading art, in order to upgrade performance and realize the future prospects. Upon the foregoing the educational institution is considered to have a great stature and the classroom leader is entrusted with an effective assignment in the light of the above mentioned patterns. This can lead us to learn about the leadership patterns adopted by the teacher for managing their classrooms, which determine the way of dealing with the students inside the classroom. the decisions he will make in respect of the classroom management and the relation of that with the functional performance in the educational process(Al-Rawahi & Ambusidi, 2013).

Previous Studies

This item includes a number of studies on the classroom management, what it is, its nature and the various leadership patterns, which determined the aspects of variation according to the practices made in the educational institutions. I have classified some of these studies as follows:

Arabic Studies

Ghannbousi (2003) study aimed to determine the extent to which the teacher in general education schools exercised leadership roles and the extent of his desire in these roles and to determine whether there are statistical differences according to type, stage, educational region and experience. The researcher prepared a questionnaire from (35) paragraphs with seven axes. The sample consisted of (277) teachers and teachers from Muscat Governorate, South Batinah, and South East. The results showed that after the role of the teacher as a leader in the classroom obtained a high estimate, while the rest of the axes have an average estimate, and the estimates of teachers on the seven axes of the desire to exercise leadership roles received high estimates. There are statistical differences between the desired practice and actual practice in all seven dimensions and the general dimension, in favor of desired practice. And the absence of differences due to gender and educational area, and the existence of statistical differences in some dimensions of the role of actual leadership and desirable due to the stage and experience.

Al-Muwajdah, Al-Badri, Oudallah, Al-Hawaidi, Al-Mawadyeh (2014) study aimed at examine the modern strategies of classroom management adopted by the teacher of the secondary school in Jordan. The study sample was 380 teachers, which was selected from four layers of the southern region (Al Kark, Al Tofila, Ma'an and Aqba) by using the variants of gender and experience and the questionnaire was the study instrument. The findings revealed that the democratic pattern ranked first, followed by the autocratic pattern then the free pattern ranks third. It was also revealed that there were statistical differences that can be attributed to the gender variant. The differences were as follows: the autocratic pattern was in favor of the male teacher, the democratic pattern was in favor of the female teacher, while the free pattern was for the male teacher. The findings also indicated that there were differences of statistical indications that are attributed to the experience variant. Such differences were in favor of the autocratic and free patterns for those who have less than 5 years' experience, and for the democratic pattern it was in favor of those who have more than 11 years' experience in respect of.

Bazbaz (2014) aimed at the identification of the classroom management patterns adopted by the teachers who won the award of Queen Rania Al Abdullah for distinctive teacher in Jordan. The study population consisted of 2014 male and female teachers who won Queen Rania Award. The researcher used the surveying approach, and the questionnaire was the study instrument. The findings suggested that the democratic pattern was significantly prevailed, which was followed by the free pattern at a medium degree then the Authoritarianism pattern at

a medium degree also. The study also concluded that there were no statistical differences in respect of the gender variant for the democratic pattern. While there were a statistical differences for the gender variant in respect of the free and Authoritarianism patterns in favor of the females. There were also differences of statistical indication for the educational qualification variant in favor of the holder of the higher diploma and for the various patterns of classroom management. The arithmetic average for the holder of the bachelor degree was higher than that of the holder of master and PhD degrees. The PhD degree surpassed the master degree for the three patterns. The findings also indicated that there were statistical differences for the year of experience (more than 10 years) for the various classroom management patterns. The arithmetic average of the year of experience (less than 5 years) was higher than that of the years of experience (5-10 years) for the three patterns.

Alorimi and Alorimi (2012) Study was entitled. The study adopted the analytic descriptive approach and used the questionnaire as an instrument. The study sample was 540 male and female teachers from the following four governorates: South of Sharqia, South of Batinh, Al Dakhelia and Muscat. The study covered the following variants: the gender (male – female), the qualification with its three levels (medium diploma and below, bachelor and Master and above), the educational experience (1-5) years, (6-10) years and more than 10 years, and the variant of the governorate (South of Sharqia, South of Batinh, Al Dakhelia and Muscat). The following findings are revealed: the effectiveness of the transformational leadership as whole for developing the teachers' capabilities was significantly high. The findings also suggested that there were statistical differences as per the gender variant that were in favor of females, there were no obvious differences for the effectiveness of the transformational leadership for developing the teachers' capabilities according to the educational qualification, and that there were no statistical differences that can be attributed to the educational experience variant, but there were statistical differences that can be attributed to the governorate variant.

Al-Rawahi & Ambusidi (2013) studied some of the personal characteristics and their relation to the classroom management styles of the students of the Physical Education and Science Sciences at Sultan Qaboos University in the Sultanate of Oman and their relation to gender and specialization. The first of which is a measure of the five major factors of the educated and educated personality of the Omani environment prepared by Mona al-Kalbani, and the second is the identification of patterns of classroom management (democratic / authoritarian / chaotic). The sample consisted of (70) students for the year 2009/2010. I reached the following results: Ranking the level of the five factors first conscience alertness and then extinction and then open, good, and finally the neurotic. As for the order of class patterns, the first is the democratic style and then the authoritarian and then anarchist. The study recommended the need to strengthen the democratic model and conduct further studies on personal characteristics and their relationship to many variables that are important in the success of the teaching process.

Abdularhaman (2014) study aimed at learning about the reality of the transformational leadership practice conducted by the principals of the public secondary schools in Amman, Jordan, from the view point of the teachers. The researcher applied the analytic descriptive approach to a sample consisted of 355 male and female teachers. The study instrument was the questionnaire. This study addressed the following variants (gender – educational experience-educational qualification). The findings revealed that the dimensions of transformational leadership are in descending order in respect of the practice (inspiring motivation - Intellectual stimulation – ideal impact – the individual consideration), while these dimensions were descending order in respect of the importance of the practice of the transformational leadership (the individual consideration- Intellectual stimulation- inspiring motivation- ideal impact). There were no statistical differences for the practice of the transformational leadership according to its variant, but there were statistical differences for the importance of the transformational leadership in respect of the variant of experience (11 years and above).

The Prevailing Leadership Styles of Classroom Management in North Al Batinah Governorate from the Point of View of Senior Teachers in Sultanate of Oman

Barakat, Sabirah and Tofaha (2015) aimed at the identification of the extent of the primary school teachers' participation in making the school decision in respect of the students and teachers' affairs, the implementation of the curriculum, the school building, the financial affairs and the local community. This study also aimed at the examination of the differences in the teachers' evaluations on the extent of participation in making the decision in accordance with the following variants: gender, experience and the educational qualification. The researcher adopted the descriptive approach, and used the questionnaire as the study instrument. The study sample consisted of 371 male and female teachers. The findings revealed that the degree of teachers' participation in making the school decisions in respect of the teachers and students' affairs, curriculum, school building, financial affairs and the local community was high. The extent of this participation in making the school decisions is not different according to the gender variant. But the of the extent of the teachers' participation in making the school decisions is different in accordance with the experience and educational qualification variants.

Study of Saadia (2017): The study aims to identify the degree of English Specialty practicum students' practice of classroom administrative skills at Rustaq College of Applied Sciences from their points of view. also seeks to identify the impact of the kind, training venue, GPA and type of course, the researcher prepared a questionnaire of 46 items covering four domains. It has been applied to the study sample of 52 male and female students the practicum programme. The data was analysed using the Means, Standard Deviations, and T-test for one group and T-test for two independent groups, analysis of variance to see the differences between the variables and Scheffe test for posteriori differences. The study's results have shown that the highest averages in terms of fields of study is the field of behavior management, and that the lower averages in the areas of the mastery of subject knowledge, lesson planning and behaviour management. As for what the impact of the independent variables, the results indicated that there were no statistically significant differences in all areas due to the variables type, location of training and the type of course, and the presence of statistically significant differences in the GPA between category (2.6) and category (3) and in favour of the category (3) in the fields of the mastery of subject knowledge, lesson planning and motivation domain. In light of the findings the study recommended a number of recommendations including: training students on lesson planning skills through microteaching at the college.

Al-Nimrouti (2017) aimed at learning about adopted by the principals of Gaza secondary schools and its relation to the teachers' performance level. The researcher employed the analytic descriptive approach. The study instrument was consisted of two questionnaires, the first one was for the Associative leadership, while the second one was for measuring the teachers' performance. The study sample was consisted of 459 female and male teachers. The findings revealed that the extent of the Gaza secondary school principals' practice of the Associative leadership from the teachers' point of view was high. There were statistical differences between the response averages of the study population to the extent of the secondary school principals' practice of the Associative leadership in Gaza governorates, which can be attributed to the gender variant in favor of the females. There were no differences in the other variants (specialization- educational qualification- years of experience). It was also revealed that the performance level of the secondary school teachers in Gaza governorates was high. There were statistical differences between the evaluation averages of the study population for the secondary school teachers in Gaza governorates, which can be attributed to the gender variant in favor of the females. There were no differences in the other variants (specialization – educational qualification – years of experience). There were a positive relation of a statistical indication between the extent of practice of the Associative leadership by the secondary school principals in Gaza governorates and the teacher performance level.

Foreign Studies

Aliakbari & Darabi (2013) aimed at learning about the relation between the transformational and personal leadership, experience, the educational qualification (bachelor, master and PhD) and the effectiveness of the classroom management. The questionnaire was the study instrument. The study sample was consisted of 153 male and female English teachers from Illam university in Iran. The findings suggested that there were a statistical relation between the transformational leadership and the personal factors. Moreover, there was a positive relation between the transformational leadership related to the students' participation, the effective classroom management and the educational strategy. Meanwhile, there was a weak relation between the effectiveness of the classroom management and the personal factors such as the extroversion towards the negative direction. The study suggested that there was a statistical relation between the transformational leadership, the educational qualification and the teacher's effective classroom management.

The study of Wang, Chiang, Tsai, Lin & Cheng (2013) which aimed at identifying the core of interaction among authoritative leading patterns and good leading patterns between the genders in China (Beijing); performing tasks and innovative behavior through explaining how the social type represented in the leader affects the leadership patterns of performance. The study community consists of males and females. The findings indicated that the negative relationship between the authoritative leading patterns and the secondary performance is higher for the females than the males, and that the positive relationship between the good leading pattern and the secondary performance is higher for the males than the females.

Socorr study (2013) also aimed at identifying the effect of the transformative leadership on developing the leadership of the teachers and their efficiencies as known by the teachers in South Texas Schools in the United States of America. It also aimed at examining the differences among the departments of the high school and primary school teachers in the term of the transformative leadership of the principals. The study sample consisted of (283) teachers, the study tool was the questionnaire and it used the descriptive analytical approach, as well as analyzing the multiple slope. The study revealed that the transformative leadership behavior of the principals has distinguished three-dimensional indication and supportive traits to motivate and promote the development of the teachers' leadership. It also outlined its impact on managing the class and various educational strategies as a feeding source of the personal efficiency. It also revealed the non-existence of any differences in the responses of the sample due to the factor of the study grade (secondary – primary). In general, it outlined the effect of the transformative leadership on the development of the teachers' leadership and the extent of their ability and efficiency in the secondary and primary schools.

Shamaki, (2015) study titled "effect of the leading pattern on the level of the functional productivity of the teachers in the governmental secondary schools in Taraba State in Nigeria" aimed at identifying the leading pattern that may make the level of the teachers effective in the term of their functional productivity. The study sample consisted of (165) teachers. The study tools were represented in the repetition indications, percentage and Kay Box Test in order to analyze the data. The research survey study was used as the research method. The individuals of the sample were selected using class proportional randomly sample. In addition, questionnaires forms were formed consisting of (20) phrases, which were distributed to the samples of the teachers in certain selected governmental secondary schools in Taraba State. It has been evident that the democratic leading pattern, among other patterns, highly contributes to the functional productivity of the teachers other than the autocratic leading pattern as shown from the classified phrases.

The Prevailing Leadership Styles of Classroom Management in North Al Batinah Governorate from the Point of View of Senior Teachers in Sultanate of Oman

Shibo study (2016) comparison about the effect of the administrative patterns of the senior teachers on the performance of the pupils in "Kenya Primary School Certificate" in the governmental and special primary schools in Municipality of Nakuru in Kenya. The study community consists of the senior teachers engaged in the governmental and private primary schools. The study adopted the retroactive effect form and used a sample consisting of (70) primary schools, in which (70) senior teachers and (70) teachers are working with whom interviews were conducted using random samples selection method. Quantitative and qualitative data are collected using certain questionnaires and certain interviews. For the findings of the study, they were submitted using the analytical statistic, and the findings have indicated that certain governmental primary schools use democratic leading patterns and participation, whilst private secondary schools use the autocratic leading pattern. In addition, the performance level of the private primary schools is better than the performance level of the governmental private schools with regard to "Kenya Primary School Certificate" in Municipality of Nakuru. The findings also indicated that certain teachers in both of private and governmental primary schools are not satisfied with the existence of the prevailing/ current leading patterns and management standards, and it is also negatively pegged with the performance level of the students.

Smith, Minor, Brashen & Remaly (2017) studies entitled Successful Learning Leading patterns in Education at the University of the Grand Canyon identified the leading patterns of university teachers over the Internet where teachers willingly participated in the survey to show which of the four leading patterns they use in management Classroom: (Transformative leadership, position leadership, democratic leadership, Authoritarianism leadership) .The survey was sent to 100 respondents, consisting of 10 questions and containing three demographic questions on gender, age and teaching experience, with seven multiple-choice questions with the option to comment in another category. The qualitative survey indicated that the transformational leadership model is the most common between teachers via the Internet.

The Study's Problem

The school's growth is linked to achieving the goals of the educational learning process in the classroom management of the teacher. The teacher is the leader of his class by following a certain leading pattern, although some may use multiple leadership patterns to deal with the students' personalities. However, the outstanding teacher practices are a leading model of self, personality, whether he is an Authoritarianism, anarchist, or a democrat. The continuous change of educational reality has led to the emergence of new leadership patterns that teachers have received commensurate with the reality of their classroom management, such as the participation of their students in their classroom management, and those who support the transformational view with long-term prospects and future vision in its classroom management (Shibo, 2016).

There is no doubt that more education is achieved in the classroom which is well managed, compared to the classroom which is not well managed, so the teacher wants to have a proper classroom management and leadership in which the students felt the pride and belonging of being in that class, The issue does not end, doing the appropriate procedures make the opportunity for the good teacher to avoid many of the problems of class (Khattab, 2010) Teachers are interested in the process of managing the behavior of students in the classroom, many complain about the loss of discipline within the classroom, and the lack of classroom discipline reduces the effectiveness of teachers (Al amaira, 2010). Therefore, a number of rare previous studies in this field in the Sultanate of Oman recommended the need for more field research to identify the best leading patterns in schools in all circumstances and times. In light of this, the problem of the study revealed the need for teachers to guide the selection of the best types of classroom management and the most common and widespread and effective by

identifying the prevailing leading patterns of classroom management in the schools of North Batinah from the point of view of the distinguished teachers. Study Objectives: To identify the prevailing leadership patterns of classroom management in the northern Batinah governorate schools from the point of view of the distinguished teachers. To identify the significance of the statistical differences in the estimates of the individuals of the study sample on the prevailing leadership patterns of the classroom management in the schools of North Batinah Governorate from the point of view of the distinguished teachers due to the variables: gender / years of experience.

Research Questions

1. What are the prevailing leadership patterns of classroom management in the northern Batinah schools from the point of view of the distinguished teachers?
2. Are there any statistically significant differences in the estimates of the sample members of the study about the prevailing leadership patterns of the classroom management in the schools of North Batinah Governorate from the point of view of the distinguished teachers due to the variables: gender / years of experience?

Study Importance

1. Scientific importance (theory): The importance of the study is that it is useful for academic research and scientific visions related to the classroom leadership pattern. It will also enrich the Omani knowledge through knowledge of the prevailing leadership patterns based on the general knowledge building in order to change and improve the best in raising the level of efficiency and functionality that Serves educational organizations.
2. Practical importance: The scientific importance of the results is based on the prevailing leading pattern of classroom management, which helps in identifying the climate related to performance, the nature of work results, the reality of commitment and job satisfaction. The study results also help to choose the appropriate pattern and how to activate it for holding workshops, courses and workshops for teachers and to give an educational doses for school principals in the mechanism of directing teachers to the appropriate pattern, being a study supportive of the visions useful to the directorates of education and those interested in the field of classroom management and theories of leadership, and useful to specialists in the Ministry of Education in the development of the basics of education systems Regulations and how to deal with them according to the results of the study.

Methods and Procedures

Study Approach

Researcher used the descriptive analytical approach in this study as it is more appropriate and relating to the study objectives and because this type of study, which is based on gathering, analyzing and interpretation of the obvious data to reach its results, and the relation between its components (Al Ajmi, 2010).

Study Community

The study community consists of all first teachers in the Northern Batina Governorate Schools in Sultanate of Oman, their number is (655) first teacher, in (169) school in the governorate of the schools that has first teachers in an official capacity, according to statistics of the General Directorate of Education in Northern Batna Governorate (2017 / 2018).

Study Sample

The two researchers selected and specified a study sample in a random method, and the sample consisted from (330) first teacher, representing a ratio of 50 % of the total community of the study. The sequence of selection has begun in a random clustered by dividing the governorate into states, then classifying the number of schools in each state, then naming the number of first teachers and the number of first teachers in every numbered school, and using a simple and random way to select after labeling the particulars in each different school in the governorate of Northern Batna; All of this is indicated in the following table:

Table 1
Distribution of Sample Members According to the Study Variables

Variable type	Levels	Repetition	Percent
Social type	Male	146	45.2 %
	Female	177	54.8 %
	Total	323	100 %
Years of experience	Less than 10 years	45	13.9 %
	More than 10 years	278	86.1 %
	Total	323	100 %

Table 1 shows members of each sample according to the study variables, the total number of the respondents from the members of the study sample reached (323) respondent, the major number of the study sample first teacher respondents was from female and reached (177) in number, while the male first teachers respondents number reached (146). In regard of years of experience variable, the highest percentage was for more than 10 years for (278) respondents, while the number of respondents who have an experience less than 10 years reached (45) individuals of a percentage of (13.9 %).

Study Tool

The questionnaire method has been utilized in the study, and the process of developing the questionnaire was done with the help of theoretical literature and previous studies relating to the subject of study such as Alrawadia study (2012), Al-Muwajdah and others study (2014).

Validity of Tool

The two researchers checked the validity of the tool by presenting the tool to a number of specialized and experienced arbitrators at Sultan Qaboos University, the applied science faculty in Sohar, Sohar University, Faculty of Education in Rastaq and The Ministry of Education, their number reached (23) arbitrator, to ask for opinion about the clarity of paragraphs and linguistic validity, addition or deletion of paragraphs as deems appropriate and to give notes and recommendation for the validity of the tool for its objectives; And in light of what was agreed upon by the majority, the best recommendations and additions, presented by the respected arbitrators, were taken into consideration and some paragraphs were rewritten to match what was supposed to be measured in conjunction with the opinion of the first supervisor; The questionnaire was finalized consisting of (45) paragraphs inclusive of five (5) leading models, for each leading model nine (9) paragraphs, scaled by Likert pentagram scale, with five (5) levels of practice degree and the approval according to the following classification: (Always / Frequently / Sometimes / Scarcely / Never), represented in numbers as: (1 / 2 / 3 / 4 / 5).

Tool Reliability

Verification process was done to conclude proves of study tool reliability consisted of (45) section through conclusion of reliability coefficient of leading patterns in the way of Cronbach's Alpha, by a quota sampling not from study sample, consisted of 30 teachers of leading teachers in schools of Al Batinah North Governorate, and table 2 show this:

Table 2
Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Patterns and Total Score

Leading patterns	Sections no.	Cronbach's alpha
Authoritarianismism pattern	9	0.857
Democratic pattern	9	0.723
Indite pattern	9	0.824
Associative pattern	9	0.741
Transformative pattern	9	0.724
Total score	45	0.802

Table 2 shows reliability coefficient in each measurement pattern, which are values of high grade of sufficiency in humanities, and indicative of internal consistency extent, based on that all measurements was considered valid for study purposes.

Study statistical processing:

The researcher used proper statistical, descriptive, and analytic processors to conclude results for every question of study questions using Statistical Package for the Social Sciences as following:

- Cronbach's Alpha coefficient was used to ensure study tool reliability. arithmetic averages and standard deviations was calculated to answer first question.
- T-test was used also to answer second question.

Study Results and Discussions

First: results related to first question, which was: “What are dominant leadership patters for academic management in schools of Al Batinah North Governorate from the point of view of senior teachers?”

To answer this question, arithmetic averages and standard deviations of study sample estimations about dominant leading patterns for academic management in schools of Al Batinah North Governorate were concluded from the point of view of senior teachers. To explain answer results, the researcher has approved deciding criteria to interpret study results by dividing higher grade (5) to three equal categories according to range (5-1), as per following formula: calculate the difference between higher value – lower value divided into three levels: high, medium, low (Algaraidih, 2014), means $(5-1=4)$ followed by result dividing on three levels as follows: $(4/3=1.33$ “category length”), $(1.00+1.33 = 2.33)$, $(2.34+1.33= 3.67)$, $(3.68+1.33=5.00)$, so as deciding criteria to interpret study results is pursuant to table 3.

Table 3
Deciding Criteria for Estimations of Study Sample About Dominant Leadership Patters for Academic Management in Schools of Al Batinah North Governorate

Range	Estimation grade
From 1 to 2.33	Low
From 2.34 to 3.67	Medium
From 3.68 to 5	High

Results related to first question, where *Table 3* refers to arithmetic averages, standard deviations and rank for estimations of sample individuals about dominant leadership patters, in descending order as per arithmetic averages.

Table 4
Arithmetic Averages and Standard Deviations for Sample Estimations About Dominant Leadership Patters of Academic Management, in Descending Order as per Arithmetic Averages.

Rank	Number	Leading patterns	\bar{X}	S.d.	Estimation mark
1	5	Transformative pattern	3.98	0.60	High
2	4	Associative pattern	3.94	0.57	High
3	2	Democratic pattern	3.93	0.60	High
4	3	Indite pattern	3.09	0.52	Medium
5	1	Authoritarianismism pattern	2.72	0.46	Medium

Table 4 shows arithmetic averages and standard deviations for sample estimations about dominant leadership patters of academic management in schools of Al Batinah North Governorate were concluded from the point of view of senior teachers. The transformative pattern comes in first grade, with the highest average of (3.98) and standard deviation of (0.60), which means that the dominant pattern in schools of Al Batinah North Governorate is the transformative pattern, followed by associative pattern in second grade, with arithmetic average of (3.94), and standard deviation of (0.57), then democratic pattern in third grade with arithmetic average of (3.93) and standard deviation of (0.60), while in last grade comes Authoritarianismism pattern, as the lowest practice between leading patterns in schools of Al Batinah North Governorate, with arithmetic average of (2.72) and standard deviation of (0.46). Generally, the results show that dominant leading pattern is the transformative pattern in schools of Al Batinah North Governorate, as it comes in first grade, and in second grade is associative pattern, followed by democratic pattern as third, while in penultimate grade is indite pattern, and Authoritarianismism pattern was the last, as the lowest practice in schools of Al

Batinah North Governorate. This could be attributed to intellectual and leadership awareness of association importance and domination of human relationships between teacher and student, and progress and development in educational and administrative systems, technological openness of teacher and his awareness of different aspects of modern academic leadership in building confidence between him and his students to achieve self-control, cooperation framing, and implantation of partnership principle, respect, and teamwork spirit which lead him to develop work manners according to latest trends with consistency and pursuance with students needs and trends which reflects way and pattern of his academic management, coinciding with future outlook of developments and modern technologies that created a field of interconnection and synergy between academic management and school management with local society supportive of respect and appreciation values in its sons which participate in implanting confidence of students and their cooperation with their teachers. Present study results were in line with the study of (Alorimi, and Alorimi 2012) which shows that the transformative leading pattern in general contributes in developing teachers abilities which comes in high estimation grade. Also, the study was in line with study of (Smith, Minor, Brashen, & Remaly, 2017) in placing transformative leading pattern in first place. It agreed also with Abdularhaman study (2014) which indicates that the level of practice for transformative leadership had a high estimation grade, and the researcher has explained that obtaining this grade is attributed to schools needs to transformative leadership, as options became lesser before institutions in general and schools in particular in performing its tasks. duties.

Results of Sections Levels for Each Leading Pattern Separated as Follows:

First: Authoritarianisms Pattern

Table 5

Arithmetic Averages and Standard Deviations of Authoritarianism Pattern Sections in Descending Order as per Arithmetic Averages

Rank	Number	Sections	\bar{X}	S.d.	Practice mark
1	30	The teacher use tests as a mean to punish rogue students	3.74	1.06	High
2	33	The teacher ignores opinions and ideas of his students about his teaching manners	3.49	1.12	Medium
3	45	The teacher refer the rouge student to school management to punish him	2.98	1.01	Medium
4	11	The teacher don't take into his consideration social relationships with students	2.95	1.31	Medium
5	8	The teacher allocate tasks to students regardless their individual differences	2.67	1.01	Medium
6	35	The teacher prefer to punish the rogue student to be a lesson to others	2.59	0.92	Medium
7	3	The teacher uses command and prohibition language in classroom	2.18	0.79	Poor
8	14	The teacher has a strict personality in classroom	1.95	0.72	Poor
9	1	The teacher applies instructions in classroom according to educational system	1.91	0.64	Poor
General level			2.72	0.46	Medium

Table 5 shows sections of Authoritarianism pattern with arithmetic average of (2.72), standard deviation of (0.46), and medium practice grade. Section No. 30 “The teacher use tests as a mean to punish rogue students” was in the first position with highest average of (3.74) followed by section No. (33) in second position “The teacher ignores opinions and ideas of his students about his teaching manners” with arithmetic average of (3.49), followed by section No. (45) in third position “The teacher refer the rouge student to school management to punish him”

The Prevailing Leadership Styles of Classroom Management in North Al Batinah Governorate from the Point of View of Senior Teachers in Sultanate of Oman

with arithmetic average of (2.98), while section No. 1 “The teacher applies instructions in classroom according to educational system “comes in last position with arithmetic average of (1.91). The total arithmetic average was (2.72) which indicates that teachers are practicing Authoritarianism pattern in a medium level, and this result could be attributed to the idea that the teacher got himself that this is a way to control students and maintain discipline in classroom, and because teacher’s thought that this is the best way to control his students and reduce their problems. This way may appear with newly appointed teachers who lack experience, and this matter could be attributed to learning programs, training and practical education on which new teachers have trained during their study in bachelor, and to teacher trying to go far a way of direct contact criteria between him and student like punishment or referral to management which could make management look inferior to teacher who send a lot of student to them, which was shown in obtaining section of using teacher test as a tool of punishment the high mark, more than section of referring student to management to be punished which got medium mark, and some teachers keenness of student not interfering in his official duties, and his believe that these aspects is of teacher only, which was shown in obtaining previous section for medium mark going far away from sections related to social relationships whereas ignorance comes from non-recognition of these relationships.

And this emphasized when the above section has gained a medium grade that is greatly beyond the sections related to social relationships, since ignorance is achieved after the lack of acknowledgement of such relationships. This result is different from the result of the study (Al-Muwajdah and others, 2014)

Secondly: Democratic Pattern:

Table 6
Arithmetic Averages and Standard Deviations of Democratic Patterns Sections, in Descending Order as per Arithmetic Averages

Level	No. Sections		\bar{X}	S.d.	Practice Level
1	39	The teacher is characterized by self-control in class room	4.19	0.74	High
2	25	The teacher shall give students feedback regarding the results of their educational performance	4.17	0.86	High
3	43	The teacher shall establish the values of open-mindedness and discussion in the class	4.10	0.81	High
4	12	The teacher shall encourage students to express their opinions freely	4.09	0.88	High
5	5	The teacher shall cooperate with students to solve their difficulties at school	4.07	0.84	High
6	28	The teacher shall discuss students about the nature of test questions before preparation	3.95	0.97	High
7	37	The teacher shall not embarrass the student in the class	3.89	0.96	High
8	22	The teacher shall talk to the naughty student individually at the end of the class	3.57	0.89	Medium
9	23	The teacher shall consider the circumstances and abilities of students upon the distribution of home works	3.35	1.05	Medium
Overall Level			3.93	0.60	High

Table 6 shows the overall arithmetic average and the overall standard deviation of democratic pattern sections, since the overall average has reached (3.93) with standard deviation of (0.60) and high practice level. Since section No.(39) stated " The teacher is characterized by self-control in class room" has ranked first with the highest arithmetic average that reached

(4.19) followed by section No.(25) stated " The teacher shall give students feedback regarding the results of their educational performance" in the second rank with arithmetic average of (4.17), then section No.(43) in the third rank stated " The teacher shall establish the values of open-mindedness and discussion in the class" with arithmetic average of (4.10) whereas section No.(23) stated " The teacher shall consider the circumstances and abilities of students upon the distribution of home works" has obtained the last rank with arithmetic average of (3.35). Generally, the overall arithmetic average reached (3.93) and that indicates that the senior teachers highly practice the democratic pattern, and such result may be attributed to the awareness of teacher on self-control, open charisma that accepts various points of view that conform to the real structure of Omani society concerning its feature of forgiveness, the promotion of treatment in various situations. Furthermore, the level of self-control may be attributed to the approach of Ministry of Education that defines the mechanisms of dealing with students through guidance and direction syncing with the demographic and social environment of Omani society before resorting to rules and regulations. This approach may be reliable through what issued by Ministry of Education regarding the modifications and issuances of regulation of student affairs that defined the mechanisms of dealing with students under sequential and flexible controls, followed by this section in the third rank that states "The teacher shall establish the values of open-mindedness and discussion in the class" and this may be attributed to the feeling of teacher of its educational mission importance involved in guidance and direction, and that matter may have been to permanent educational updates that require informational update from time to time and it also may be interpreted under the focus of Ministry of Education on establishing the principle of discussion through the curriculum and events and that is clear in in seminars held by Ministry of Education in the field of communication and persuasion.... and the aforementioned aspects are consistent with the studies (Shamaki, 2015) and (Shibo, 2016) that concluded the efficiency of democratic leading patterns in schools., as well as the study of Al-Muwajdah and others (2014). Generally, these results have differentiated from, concerning the level of its practice, the study of Alrawadia (2012).

Thirdly: Messy Pattern:

Table 7

Arithmetic Averages and Standard Deviations of Messy Pattern Sections, in Descending Order as per Arithmetic Averages

Level	No.	Sections	\bar{X}	S.d.	Practice Level
1	15	The teacher asks students questions in the class without objective.	3.97	1.02	High
2	44	The teacher tolerates the default of students towards the attendance of class	3.87	1.10	High
3	24	The teacher neglects the following of the home works and activities of students in the class	3.63	1.07	Medium
4	41	The teacher assigns responsibilities among students in unregulated manner	3.28	1.09	Medium
5	21	The teacher abides by passive neutrality towards strict classroom situations	3.15	1.14	Medium
6	2	The teacher grants the students full freedom in the class	2.79	0.90	Medium
7	16	The teacher partly resolves the behavioral problems in the class	2.73	0.95	Medium
8	36	The teacher authorizes for students to achieve their own goals independently	2.54	0.89	Medium
9	17	The teacher emphasizes the responsibility of each student for its own behavior by oneself	1.85	0.77	Low
Overall Level			3.09	0.52	Medium

The Prevailing Leadership Styles of Classroom Management in North Al Batinah Governorate from the Point of View of Senior Teachers in Sultanate of Oman

Table 7 shows the overall arithmetic average and the overall standard deviation of messy pattern sections since the overall arithmetic average reached (3.09) with standard deviation of (0.52) and medium practice level. Section No.(15) stated " The teacher asks students questions in the class without objective" has ranked first with the highest arithmetic average reached (3.97) followed by Section No.(44) in the second rank that stated "The teacher tolerates the default of students towards the attendance of class" with arithmetic average of (3.87) followed by section No. (24) in the third rank stated "The teacher neglects the following of the home works and activities of students in the class" with arithmetic average of (3.63) whereas section No. (17) stated "The teacher emphasizes the responsibility of each student for its own behavior by oneself" has obtained the last rank with arithmetic average of (1.85). Generally, the overall arithmetic average reached (3.09) and that indicates that the senior teachers practice messy patterns in medium level and this may be attributed to the lack of trainings for newly appointed teaching staff or resulted from the increase of students number in the class, thus the teacher tends to give students great freedom which reflects on the fact of the class control, the matter that is consistent with sections order that support the first section which tackles tolerance with underachievers, negligence and assigning responsibilities in unregulated manner, passive neutrality. Consequently, such stages are considered a step for performing educational missions without certain objective and for over human relations of some teachers that have reflected passively on the progress and control of class. This also may be interpreted under the attempt of teacher to avoid bureaucracy (routine procedures) that applied to student through ignorance of matter that leads to managerial and educational failure in the class and may be attributed to the belief of some little experienced teachers that there is deficiency in educational system, so the teacher had to tolerate with the underachievers and empathize with them which forms a problem in itself. This study is consistent with the studies of Barakat, Sabira & Tofaha (2015), and the current study is different from the study (Shibo, 2016) by adding the participative pattern after democratic pattern.

Fourthly: Participative Pattern:

Table 8
Arithmetic Averages and Standard Deviations of participative patterns in Descending Order as per Arithmetic Averages

Level	No.	Sections	\bar{X}	S.d.	Practice Level
1	42	The teacher shall enhance self-control for students	4.21	0.74	High
2	19	The teacher shall regularly care about rewarding and honoring the outstanding students	4.17	0.88	High
3	6	The teacher shall use incentives to encourage students on achievement.	4.16	0.82	High
4	38	The teacher shall care about the participation of students in explaining the lesson during class	3.96	0.85	High
5	4	The teacher shall provide family environment for one's students in the class	3.95	0.81	High
6	9	The teacher grants the competencies to some students to monitor the affairs and cleanliness of the class room.	3.90	0.85	High
7	32	The teacher involves students in assessing their various achievements.	3.77	0.88	High
8	31	The teacher discusses the decisions that taken with students collectively.	3.67	0.95	High
9	13	The teacher involves students in predicting problems that they may face in the future.	3.64	0.96	Medium
Overall Level			3.94	0.57	High

Table 8 shows the general arithmetic mean and the general standard deviation of the participative pattern paragraphs. The general average is (3.94) with a general standard deviation (0.57) and with a high degree of exercise. Where paragraph 42, which states that "the teacher works to support the self-discipline of students in the first rank with the highest arithmetic mean (4.21), Followed by the paragraph (19) in the second rank, which states that "Teacher takes care of honoring and rewarding distinguished students periodically" with an arithmetic mean that reaches (4.17), followed by the paragraph (6) in the third rank which states that "Teacher rewards students to encourage them to achieve" with an arithmetic mean of (4.16), while paragraph (13) which states that the teacher involved students in predicting problems that may face the future, "the last rank with an arithmetic mean reached (3.64).

The general arithmetic mean (3.94) indicates that teachers practice the participative pattern largely. The result is attributed to the similarity of the conditions and tasks of teachers to the importance of the quality of this aspect because of its importance in the effective classroom management. This makes it easier for the teacher to achieve discipline and confidence. It may also be attributed to the efforts exerted by most of the teachers in self-development and leadership abilities in cooperation and partnership between them and their students in the field of classroom management in line with the direction pursued by the Ministry of Education through creating the classroom environment and school climate cooperation, and the teacher's recognition of the role of material and moral support For the outstanding students, and the teacher's attempt to revive the thought in low-achieving students to make an effort to get the reward, which is naturally a positive effect in the reality of competition among them in the class, which is easy for the teacher leadership and education. The cooperation between the school departments, the directorates and the supervision offices is honoring the students with a stimulating ceremony for further creativity and development at the level of schools and directorates. The ministry also takes the same approach to honoring its good students.

Fifth: The Transformative Pattern

Table 9

The Arithmetical Means and Standard Deviations of the Transformative Pattern paragraphs, in Descending Order According to Arithmetical Means

Rank	Number	Paragraphs	\bar{X}	S.d.	Degree of practice
1	27	The teacher is keen to make his words to his students identical to his actions.	4.39	0.76	High
2	18	Teacher talks with students about the future in a positive and optimistic way.	4.30	0.80	High
3	40	Teacher encourages students to demonstrate their maximum learning potential.	4.18	0.78	High
4	29	Teacher shows confidence in his students' ability to take responsibility.	4.03	0.84	High
5	26	Teacher focuses on the continuous self-education of his students at the school.	3.96	0.87	High
6	20	Teacher encourages his students to think about long-term educational goals.	3.89	0.95	High
7	7	Teacher encourages students to deal with events in new ways.	3.79	0.84	High
8	10	Teacher considers students'	3.79	0.88	High

The Prevailing Leadership Styles of Classroom Management in North Al Batinah Governorate from the Point of View of Senior Teachers in Sultanate of Oman

9	34	mistakes to be useful practical experiences. Teacher makes firm management decisions during the course.	3.50	0.90	Average
General level			3.98	0.60	High

Table 9 shows the general arithmetic mean and the general standard deviation of the Transformative Pattern paragraphs. The general average was (3.98) with a standard deviation of (0.60), and with a high degree of exercise. Where paragraph (27) in the first rank, which states, "the teacher to be his words to his students matched his actions "with the highest arithmetic mean (4.39), followed by the second paragraph (18), which states, "The teacher talks to the students about the future in a positive and optimistic way" With an arithmetic mean of (4.30), followed in the third rank by the paragraph (40) which states, "Teacher encourages students to demonstrate their maximum learning potential." with an arithmetic mean of (4.18), while paragraph (34) states that; "Teacher makes firm management decisions during the course." In the last rank with an arithmetic mean of (3.50).

The average general arithmetic average (3.98), which indicates that the distinguished teachers are practicing the Transformative Pattern largely, and may explain the result to be considered a teacher role model of good student in both word and deed, This is what the teacher is aware of from the first moment of his entry into the classroom and his leadership. We find him always looking for new work in accordance with modern variables and to the extent of the teacher's understanding and the openness of his ideas and his long-term vision. The Ministry of Education's strong orientations can be attributed to the educational achievements that determine the reality of dealing between the student's vision and the leadership of the teacher. It can also be attributed to the teacher's awareness of his role and mission in his society and his role in developing the students' abilities and skills in order to invest their energies in improving their knowledge and For the current development and progress, which naturally facilitates the reality of the human relationship between them, which is reflected in the appreciation and respect of students to the teacher and classroom management. The study agreed with the study of Abdularhaman (2014), , and agreed with the study (Smith, Minor, Brashen & Remaly, 2017) in the emergence of the transformative Leading Pattern first.

Second: Results related to the second question, which stated:
"Are there statistically significant differences in the prevailing leadership patterns in the schools of North Batinah from the point of view of the distinguished teachers due to the variables: gender / years of experience?"

To answer this question, the data were analyzed to derive the arithmetical averages and standard deviations for each of the prevailing leadership patterns of classroom management, and the elasticity of these averages using the (T) test and the single-variance analysis (ANOVA) to verify the significance of the differences according to their variables, as follows:

Variable of "social gender"

Table 10

Tests of the effect of the Variable of "Social Gender" on the normal patterns of classroom management in the schools of North Batinah Governorate.

Leading pattern	Social gender	n	\bar{X}	S.d.	t	p
Authoritarianism pattern	Male	146	2.68	0.42	4.913	0.027
	Female	177	2.75	0.49		
Democratic pattern	Male	146	3.78	0.59	0.163	0.687
	Female	177	4.05	0.59		
Indite pattern	Male	146	3.09	0.52	0.013	0.909
	Female	177	3.09	0.52		
Associative pattern	Male	146	3.72	0.55	0.923	0.337
	Female	177	4.12	0.52		
Transformative pattern	Male	146	3.82	0.56	0.018	0.893
	Female	177	4.11	0.59		

Table 10 shows that there are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the sample of the study sample on the prevailing leadership patterns in the schools of North Batinah governorate from the point of view of the distinguished teachers according to the gender variable in all Leading Patterns except the Authoritarianism pattern, Statistical differences were in favor of females. This is due to the high degree of interest in the behavioral practices followed by the teachers close to the convergence of the educational and regulatory environment common to different schools in the governorate of North Batinah, similar educational frameworks and jobs. The study agrees that there are no general differences with the study of Abdularhaman (2014), and the study of Barakat, Sabira, & Tofaha (2015).

Variable of "years of experience"

Table 11

Test (t) for the Effect of Variable Years of Experience on the Prevailing Leadership Patterns of Classroom Management in the Schools of North Batinah Governorate.

Leading patterns	Years of experience	n	\bar{X}	S.d.	t	p
Authoritarianism pattern	Less than 10 years	45	2.74	0.48	0.659	0.418
	More than 10 years	278	2.72	0.46		
Democratic pattern	Less than 10 years	45	4.13	0.59	0.032	0.858
	More than 10 years	278	3.90	0.60		
Indite pattern	Less than 10 years	45	3.07	0.46	1.635	0.202
	More than 10 years	278	3.09	0.53		
Associative pattern	Less than 10 years	45	4.19	0.61	0.667	0.415
	More than 10 years	278	3.90	0.55		
Transformative pattern	Less than 10 years	45	4.16	0.63	0.828	0.363
	More than 10 years	278	3.95	0.59		

Table 11 shows that there is no statistically significant differences for sign level ($\alpha \leq 0.05$) in the evaluation of survey sample for the prevalent Authoritarianism pattern of the class department in Al Batinah North Governorate according to the view of the head teachers and also the variety of years of experience in all leadership Pattern.

This result is attributed to teacher's general care of job performance honestly and sincerity regardless years of service as well as job commitments in tasks and duties performance consistent with the guidance and the mutual vision of teachers on class department' s importance. These results have agreed with Al-Nimrouti study result (2017).

Recommendations of the Study

1. Ministry of Education has generalized the democratic, Associative and transformative class practices through providing the educational needs in the classroom.
2. Motivating teachers physically and morally through interactive activities at the school level as well as programs of professional development and intellectual awareness.
3. Providing training courses at the ministerial, departments and schools level aimed at addressing the recent and positive leadership patterns and their results as well as the negative patterns and their effects on the class department.
4. Develop a mechanism to ensure the mutual school visits among teachers in order to gain experience and enhance teacher's intellectual level, improve its performance and its intellectual output.
5. Guiding teachers periodically to use the proper class patterns through studies' results and let them know the leading patterns and their role in supporting self- discipline.
6. Emphasizing the importance of characteristics and qualities of class leadership's teachers through engaging them in conferences and seminars in the sultanate and abroad.

References

- Abdularhaman, R. (2014). Reality practice of transformative leadership for managers of governmental high schools in Jordan, capital government, Amman. *Journal of Human and Administrative Sciences*, 6, 65-122.
- Al Ajmi, M. (2010). *Management and educational planning; Theory and application*. Amman: Dar Al Massira.
- Al amaira, M.(2010). *Behavioral, Educational and Academic Class Problems*. Amman: Dar Al Massira.
- Aliakbari, M., & Darabi, R. (2013). On the relationship between efficacy of classroom management, transformational leading pattern, and teachers' personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1716-1721.
- Algaraidih, M. (2014). A proposed model for evaluating the educational efficiency of the school in the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. *Al Manara Magazine*, 20(4/b), 74-100.
- Al-Muwajdah, B. Al-Badri, A., Oudallah, A. Al-Hawaidi, Z. & Al-Mawadyeh, R. (2014). The practice of the upper elementary school teachers of the modern classroom management strategies in Jordan. *Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University - Egypt*, 159(3), 215-238.
- Al-Nimrouti, Y. (2017). *Participatory leadership among high school principals in Gaza governorates and their relation to teachers' performance level* (unpublished master thesis). Islamic University, Gaza.
- Alrawadia, S. (2012). Democratic practices for social studies' teachers according to high school studies, Jordan, mutah for researches. *Studies and Human Social Studies-Jordan*, 27(2), 311-348.

- Al-Rawahi, N. & Ambusidi, A.(2013). The relationship between the personality traits and the classroom management styles of the students in the physical education and science sciences at Sultan Qaboos University. *Journal of the Union of Arab Universities for Research in Higher Education-Jordan*, 33(1), 172-137.
- Al Sayed, M. & Ali, A. (2016). The Dimension of Class Management and its practices for teachers of students with special needs, *Arabic Studies in Education and Psychology-Saudi Arabia*, 69(2), 469-437.
- Alorimi, H. & Alorimi A.(2012). Effectiveness of transformational leadership for developing teachers' abilities in basic education schools, in the view of head teachers in Sultanate of Oman. *Education (Al Azhar University)-Egypt*, 150(1), 539-578.
- Barakat, G., Sabira, F. & Tofaha, E. (2015). The extent of teachers' participation in the process of making school decisions and its relations with some changes (1) Latakia Governorate. *Tishreen Journal for Research and Scientific Studies, Arts and Humanities Series, Syria* 37(2), 283-305.
- Bazbaz, M. (2014). *Class Departments patterns as perceived by teachers who received Queen Rania AL- Abdullah Award for Excellent Teacher and their views in Jordan* (unpublished master thesis). University of Jordan, Jordan.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New Jersey: Routledge.
- Ghannbousi, N. (2003). *The actual and desired leadership role of the teacher in general education schools in some educational areas in the Sultanate of Oman from the point of view of teachers* (unpublished master thesis). Sultan Qaboos University, Oman.
- Khattab, M. (2010) *Class management: Educational problems and solutions*. Amman: Dar Al Massira.
- Reda, A.(2013). Active learning methods and its role in class management, *Journal of Researches and Social Studies*.
- Saadia, H. (2017). The degree of practice of practical education students at the faculty of applied sciences in Al-Rostaq for classroom management skills from their point of view. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies- Palestine*, 25(1), 194-212.
- Shamaki, E. B. (2015). Influence of leading pattern on teacher's job productivity in public secondary schools in Taraba State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 200-203.
- Shibo, M. N. (2016). A comparative study of the influence of head teachers management patterns on pupils performance in K CPE in public and private primary schools in Nakuru municipality, Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 8(3), 17-26.
- Smith, G., Minor, M., Brashen, H., & Remaly, K. (2017). Successful instructional leading patterns in education. *Journal of Instructional Research*, 6, 46-52.
- Socorr, E. M. (2013). *The effects of principal's transformational leadership behaviors on teacher leadership development and teacher self efficacy*. The University of Texas-Pan American.
- Qarawani, K.(2017). Role of transformational leadership in empowering teachers in schools in Palestine. *Journal of Faculty of Education-Egypt*, 33(2), 299-356.

The Prevailing Leadership Styles of Classroom Management in North Al Batinah Governorate from the Point of View of Senior Teachers in Sultanate of Oman

Wang, A. C., Chiang, J. T. J., Tsai, C. Y., Lin, T. T., & Cheng, B. S. (2013). Gender makes the difference: The moderating role of leader gender on the relationship between leading patterns and subordinate performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 122(2), 101-113.



Atıf için: Karbuş, N. (2019). Bilgi toplumuna geçiş sürecinde kamuda eğitim sektöründeki yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim stratejisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 22-39.

Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Kamuda Eğitim Sektöründeki Yöneticilere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Stratejisi*

Nurdan KARBUZ**

Öz: Çalışmanın amacı, Kocaeli ilinde bulunan kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim stratejisine yönelik algılarını belirlemektir. Bu amaçla yürütülen araştırma vasıtasıyla elde edilen verilerin, Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin artırılmasına, geleceğe yönelik etkili bir vizyon belirlemek adına hazırlanacak olan stratejilere katkıda bulunulması beklenmektedir. Araştırmanın kapsamını Kocaeli ilinde görev yapan kamu eğitim kurumlarında görev yapan hizmet içi eğitimlere katılmış olan yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışmada, nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde bulunan 24 eğitim yöneticilerinin oluşturduğu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında Kocaeli ilinde bulunan en az bir mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim almış 12 ilçeden her birinden 2 eğitim yöneticisi seçkisiz olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerden eşit sayıda (6 yönetici) olması sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile raporlaştırılmıştır. Araştırmada, ihtiyaç analizi yapılması; yer ve zaman planlamasının önemi; kontenjan sayısı; içerikteki çeşitlilik ve uygulanabilirlik hizmet içi eğitimin planlama sürecini etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yöneticileri, hizmet içi eğitim, yönetici.

In-Service Training Strategy for Managers in the Public Sector in the Process of Transition to Information Society

Abstract: The aim of this study is to determine the perceptions of managers working in public education institutions in Kocaeli province on in-service training strategy. It is expected that the data obtained through the research conducted for this purpose will increase the effectiveness of the in-service training programs of the Ministry of National Education and contribute to the strategies that will be prepared in order to determine an effective vision for the future. The scope of the study is composed of managers who have participated in in-service trainings in public education institutions in Kocaeli. In the study, a qualitative approach was adopted. In the study group consisting of 24 school principals in the province of Kocaeli in 2018-2019 academic year, maximum diversity sampling was used. Within the scope of maximum diversity sampling, two school directors who received at least one local and central in-service training were randomly selected from each of the 12 districts in Kocaeli province. Moreover, it was ensured that the education managers in the study group were equal number (6 managers) from Kindergarten, Primary, Secondary and High Schools. The researcher reported the data obtained from the research with content analysis method. In order to ensure success in planning in-service training needs analysis; importance of place and time planning; number of places; diversity and content in the content affected the planning process.

Keywords: In-service training, manager, training administrators.

* Bu makale *Bilgi Toplumu Sürecinde Kamuda Eğitim Yöneticilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Politikalarındaki Değişim* başlıklı yüksek lisans tezinin bir ürünüdür.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nx.nurdan@gmail.com

Giriş

Çağımızda bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, bireyi ve toplumu etkilemekte, sosyal kurumları yapı ve işlevlerinde değişim yapmaya zorlamaktadır. Bilgisayar teknolojisi, iletişim araçları, yeni buluşlar, fen ve teknik alanlarındaki gelişmelerden kaynaklı olarak bireyler meslek yaşantıları veya sonrasında var olan bilgilerini devamlı olarak güncellemek ve yeniden öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Sürekli değişen ve yenilenen çağa uyum sağlamanın en etkin ve en temel aracı eğitimidir. Bireyler ve kurumların yaşanan hızlı gelişmeleri zamanında ve yakından takip etmeleri ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmaları için düzenli ve sistemli eğitim faaliyetlerine önem verilmelidir. Eğitimin hizmet içi olabilmesi için ise ilk olarak mesleğe yönelik olması ve adaylıktan itibaren verilmesi gerekmektedir (Bilgin, 2004).

Teknik ve bilimde görülen hızlı gelişmeler, kamu sektöründe uygulanmakta olan birçok bilgi, teknik ve yöntemleri geçersiz kılması yeni bilgi ve becerilerin edinmesinin gerektirmiştir. Bu ise kamu görevlilerinin bir yandan eski bilgilerinin yenilenmesini, bir yandan da yeni bilgi ve tekniklerle donatılmasını zorunlu kılar. Tersine bir tutum, yönetimi işlevsiz duruma getirir (Tutum, 1979). Bunun için çalışanların bilgi seviyesini yükseltmek adına çeşitli eğitim programları düzenlenebilir (Kurt, 2004). Meslek içerisinde düzenlenecek olan bu eğitimler, “hizmet içi eğitim” adıyla düzenlenmektedir.

Hizmet içi eğitim, herhangi bir meslek sahibinin, mesleğe başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için yetiştirmesi veya yetiştirilmesi sürecidir (Pehlivan, 1997). Bir kurum gelişebilmesi için bireyleri kurumun amaçlarına göre yetiştirmek zorundadır. Bu zorunluluk bireylere çalıştıkları kurum yasalarına uyma ve hizmetin gerektirdiği hatalarını düzeltme, morallerini yükseltme, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliliklerini artırma, ileri gitme, yükselme gibi ihtiyaçları kapsamına alır. Bu ihtiyaçlar kurumun eğitim politikası, personel politikası ve kurumun mevcut imkânları doğrultusunda hazırlanan ve planlanan eğitim programları ile giderilebilir (Tuncer, 2000).

Kurumlarda hizmet içi eğitim etkinlikleri; çalışanların eğitim gereksinimini karşılamak, kurumun belirlenmiş olan amaçlarına ulaşmada emek faktöründen umulan verimliliği kazanmak üzere programlanır ve uygulanır. Eğitimden beklenen yararlar amaçların kapsamında yer alır. Kurumlarda hizmet içi eğitim, genel itibarıyla bireye işiyle alakalı bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacı ile yapıldığından mesleki eğitim niteliği taşır. “Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için kurum ve birey ihtiyaç ve beklentilerinin dengeli olarak karşılanması gerekir. Bu nedenle eğitim programının sonunda kurum ve bireyler için yararlar sağlanması beklenir” (Taymaz, 1997, s. 13).

“Hizmetiçi eğitim iş başında yapılan bir eğitim olduğu için memurların, amirlerinin gözetimi altında işlerini “yaparak” ve “tecrübe” ederek daha iyi öğrenecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitim, yöneticiler, personel, örgüt açısından faydalar getirmektedir” (Tortop, 1994, s. 124).

Kamu kurumlarında, özellikle eğitim kurumlarının yöneticilerine yönelik yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mevcut durumu değerlendirildiğinde birçok eksikliklerin olduğu söylenebilir. Yapılan çalışma da alandaki bu sorunlar görülmüş ve bu duruma yönelik neler yapılabileceği düşünülerek bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilere yönelik yapılan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu problemlerinden yola çıkılarak geleceğe yönelik nasıl bir strateji kullanması gerekliliği ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Bu kapsamda yapılan çalışma ile hizmet içi eğitimlere ulaşma düzeyi, süreçte yaşanan aksama ve sapmaların, yetersizliklerin sürekli saptanması ve saptamalara dayalı olarak programların geliştirilmesi ve geleceğe yönelik bir stratejinin geliştirilmesi ile mümkün olacağı ileri sürülmüştür. Araştırma ile Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin arttırılmasına, geleceğe yönelik etkili bir strateji belirlenmesine katkı yapması beklenmektedir.

Hizmet İçi Eğitim ve Amaçları

Çağımızda kamu yönetimi anlayışında değişiklikler olmuştur. Yeni anlayışa göre kamuya yönelik olarak “ekonomik”, “toplumsal” ve “teknik” içerikli yeni görevler ön plana kmış, kamu yönetiminin çok iyi işlemesini, etkin ve rasyonel bir yönetim olmasını zorunlu kılmıştır. İçerik ve alanı gittikçe genişleyen kamu yönetimi için nitelikli çalışanların eğitilmesi değer kazanmıştır. Toplumsal değerim ve endüstrileşme süreci içerisinde kamu görevlilerini değerlen şartlara uyumlu hale getirmek, yani kamu çalışanlarını etkin hizmet yapar seviyeye ulaştırmak kamu yönetiminin temel işlevlerinden biridir. “Bu işlevi yerine getirmede bir araç olan hizmet içi eğitim, hem kamu görevlilerinde, hem de kamu kuruluşlarında örgütsel etkinliği sağlamada etkili bir araç olarak ön plan kmaktadır” (Canman, 1995, s. 95).

“Hizmet içi eğitimi; kamu hizmeti görevlilerinin hizmette yatkınlığını sağlamayı, verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için onların bilgi, deneyim ve becerilerini arttırmayı amaçlayan eğitim etkinlikleridir” (Canman, 1999, s. 95). nemli olan bu etkinliklerin hizmetle ilişkili olmasıdır. Hizmet içi eğitim bir bakıma iş başında eğitimidir. Burada yapılacak iş hizmet içinde görülerek, öğrenilerek yapılmakta bu yolla tecrübe kazanılmaktadır. Bir diğer ifadeyle hizmet içi eğitim, herhangi bir meslek sahibinin, mesleğe başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için yetiştirmesi veya yetiştirilmesi sürecidir (ztrk ve Sancak, 2007).

Hizmet içi eğitimin amaçları, eğitimi yapan örgütün politikasına ve amaçlarına uygun bir şekilde belirlenmektedir (Gl, 2000). Hizmet içi eğitimin amaı, insanların bilgiye erişebileceği ve bu bilgileri değerik alanlanlarda kullanabileceği inancını oluştururmaktır. Hizmet içi eğitim, yönetim kavramının gelişmesine katkıda bulunur. Kamu kurumlarında yönetimin iyi bir şekilde yerine getirilebilmesinde birçok etken olduğu gibi çalışanların nitelikliğe önem taşımaktadır. “alışanların sorumluluk, bağlılık ve inisiyatif göstererek yönetimin daha iyi bir hale gelmesine katkıda bulunur” (Ersen, 1997, s. 119).

Hizmet içi eğitimin üç temel amaı bulunmaktadır. Bunlar (Tortop, 2005, s. 188):

1. Ortaya daha nitelikli bir iş çıkabilmesi için çalışanların ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriyi elde etmelerini ve bunu geliştirmelerini sağlamak.
2. İş hayatlarında terfi edebilmeleri için çalışanların ihtiyaç duyulan beceriyi elde ettirmek (Onaran, 1967: 65).
3. Çalışanın kuruma ve işe olan muamelelerini pozitifte çevirmektir.

Hizmet içi eğitimin amaçlarını daha ayrıntılı olarak şu şekilde sıralamak mümkündür (Ersen, 1997, s. 97):

1. Kamuda görev yapan çalışanların verimliliğini arttırmak,
2. Performans amaçıyla faaliyet gösterenlerin motive olmalarını temin etmek,
3. Eleman ihtiyacını örgüt içerisinden sağlamak amaçıyla, personeli st kadrolar için hazırlamak,
4. Hizmetin gereği meydana gelen aksamaları ve noksanları,
5. İş kazalarını ve iş kaynaklı şikyetleri ve hataları minimize etmek,
6. Örgüte hareketlilik ve saygınlık kazandırmak,

7. Örgüt yapısını, dış çevreden gelen değişmelere karşı esnek duruma getirmek,
8. Kişiler ve bölümler arası iletişime katkı sağlamak,
9. Bakım ve onarım masraflarını azaltmak,
10. Devamsızlıkları ve işe geç gelme davranışlarını azaltmak,
11. Yöneticilerin denetim ve görev yüklerini azaltmak.

Yukarıda sıralanan hedeflerin yerine getirilebilmesi amacıyla belli bir kriterden geçerek göreve gelen çalışanların mantalitelerinde, davranışlarında, bilgilerinde hizmet içi eğitim aracılığıyla pozitif ve bütünleştirici farklılıkların, idari sistemin bütün kademelerinde, birimler ile bireyler arasındaki karşılıklı ilişkilerde ahenkli bir çalışma olanağı getirmesi umulmaktadır (Gül, 2000).

Hizmet İçi Eğitimin Yararları

Hizmet içi eğitimin bireysel ve kurumsal yararları bulunmaktadır. Literatür incelemesi neticesinde hizmet içi eğitimin bireysel yararları hakkında toplanan veriler maddeler halinde özetle şu şekildedir (Öztürk ve Sancak, 2007; Çevikbaş, 2002):

- Çalışanlara güven duygusu verir ve ileriye yönelik güven duygusu temelinde bakış kazanmasını sağlar.
- Çalışanların stres, gerilim, engelleme ve çatışmalarla mücadele etme gücünü yükseltir.
- Çalışanların verilen görevleri tam olarak ve zammında yapmalarını sağlar.
- Çalışanların yaptıkları işten haz almalarına ve heyecan duymalarına katkı sağlar.
- Çalışanlara geleceklerini belirleme ve geliştirme için olanak sağlar.
- Çalışanların iletişim becerilerini artırırken, kendine yönelik yaklaşımını da geliştirir.
- Çalışanların iş ortamına uyumuna katkı verir ve çekingenliğini minimize eder.
- Çalışanlar işlerinde devamsızlık yapmazlar, başarıları artar ve saygınlık kazanırlar.
- Çalışanın kurumdaki toplumsal, teknik ve kültürel oluşumu kavramasına katkıda bulunur.
- Çalışanın sosyalleşmesine katkı sağlar.
- Çalışanlara hizmet içi eğitim aracılığıyla iş kazalarından korunmasına yönelik beceriler kazandırılır.

Literatür incelemesi neticesinde hizmet içi eğitimin kurumsal yararları hakkında toplanan veriler maddeler halinde özetle şu şekildedir (Öztürk ve Sancak, 2007; Ünsar, 2003; Çevikbaş, 2002):

- İş yerinde verim yükselir, malzeme ve enerji tasarrufu sağlanır, yapılan ürünün kalitesi yükselir.
- İş güvenliği için gerekli tedbirler alınarak iş kazaları azaltılır.
- Yaşanan gelişmelere uyum ve örgüt içi iletişimde iyileşmeler olur.
- Kurumun personel için, personelinde kurum için ne anlama geldiğini, her iki paydaşında birbirinden beklentilerinin neler olduğunu gösterir.
- İş gücünün kalitesi sağlanır.
- İşten ayrılma eğiliminde olan göreve yeni başlayan personelin bu düşüncesinde azalmalar olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kocaeli ilinde bulunan kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim stratejisine yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın nemi

Hizmet içi eğitimin etkililiği, bir başka deyişle amacına ulaşma düzeyi; süreçteki aksama ve sapmaların, yetersizliklerin sürekli saptanması ve saptamalara dayalı olarak programların geliştirilmesi ve geleceğe yönelik bir stratejinin geliştirilmesi ile mümkündür. Bu maksatla hazırlanan araştırma vasıtasıyla elde edilen verilerin, Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin artırılmasına, geleceğe yönelik etkili bir vizyon belirlemek adına hazırlanacak olan stratejilere katkıda bulunulması umulmaktadır. Yapılan araştırma, hizmet içi eğitim ile ilgili yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi ve ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmada “Kamu eğitim kurumu yöneticileri bilgi toplumuna geçiş sürecinde hizmet içi eğitime ilişkin nasıl bir strateji önermektedirler?” problemine yanıt aranmıştır. Bu kapsamda belirlenen alt problemlerde şu şekildedir:

1. Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim başvuru sürecine yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?
2. Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim planlama sürecine yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?
3. Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim uygulama sürecine yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?
4. Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim değerlendirme sürecine yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?
5. Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitimlerde kullanılan ğretim, yöntem ve tekniklere yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?
6. Enformasyon ve bilişim teknolojilerinin yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerde uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kocaeli ilinde bulunan kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim stratejisine yönelik görüşlerinin belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, genel tarama modelinde nitel bir araştırma tercih edilmiştir. Genel tarama modeli, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2016). Nitel araştırma ise, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve şimşek, 2005).

Araştırmanın alışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2018-2019 eğitim-ğretim yılında Kocaeli ilinde bulunan 24 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma da amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum eşitlilik örnekleme kapsamında

Kocaeli İl'inde bulunan 12 ilçeden her birinden 2 eğitim yöneticisi seçkisiz (rastgele) olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına zenginlik katmak için araştırmaya dâhil edilen eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim almış olmaları, en az bir mahalli ve merkezi hizmet içi eğitime katılmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerden eşit sayıda (6 yönetici) olması sağlanmıştır. Çalışma grubunda bulunan eğitim yöneticilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Eğitim Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Erkek	17	70,83
Kadın	7	29,16
Yaş	n	%
30 yaş ve altı	4	16,66
31-40 yaş aralığı	4	16,66
41-50 yaş aralığı	10	41,66
51 yaş üstü	6	25,00
Öğrenim Durumu	n	%
Lisans	17	70,83
Lisansüstü	7	29,16
Hizmet Süresi	n	%
10 yıl ve altı	4	16,66
11-20 yıl arası	9	37,50
21 yıl ve üstü	11	45,83
Yöneticilikte Geçen Süre	n	%
1-5	9	37,50
6-10	6	25,00
11-15	4	16,66
15 üstü	5	20,83
Toplam	24	100

Çalışma grubunda yer alan eğitim yöneticilerinin (n=24) %29,16'sının kadın (n=7), %70,83'ü erkeklerden (n=17) oluşmaktadır. Eğitim yöneticilerinin %16,66'sı 30 yaş ve altı (n=4), %16,66'sı 31-40 yaş aralığında (n=4), %41,66'sı 41-50 yaş aralığında (n=10) ve %25'i 51 ve üstü yaş (n=6) aralığındadır. Yöneticilerin %70,83'ü lisans (n=17), %29,16'sı ise lisans üstü (n=7) mezundur. Çalışma grubunda yer alan eğitim yöneticilerinin %16,66'sı 10 yıl ve altı (n=4), %37,5'i 11-20 yıl arası (n=9), %45,83'ü ise 21 yıl ve üstü (n=11) hizmet süresine sahiptir. Ayrıca araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin %37,5'i 1-5 (n=9), %25'i 6-10 (n=6), %16,66'sı 11-15 (n=4) ve %20,83'ü 15 yıl ve üzerinde (n=5) yöneticilik yapmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından Kamu Eğitim Kurumu Yöneticilerinin hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik görüşlerini belirlemek üzere iki form hazırlanmıştır. Birinci form eğitim yöneticilerinin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanırken, ikinci form eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin belirlemek üzere hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda altı soru bulunmaktadır. Görüşme formu oluşturulur ve forma son şekli verilirken literatür taranmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri araçları gözden geçirilmiş, alanda uzman üç öğretim üyesinin forma ilişkin görüşleri alınmış ve 5 katılımcı ile soruların anlaşılabilirliğini belirleyebilmek üzere deneme uygulaması/anlaşılabilirlik testi

gerçekleştirilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Forma son şekli verildikten sonra 20-30 dakika arasında değişen süreler içerisinde görüşmeler yapılarak araştırma verileri toplanmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

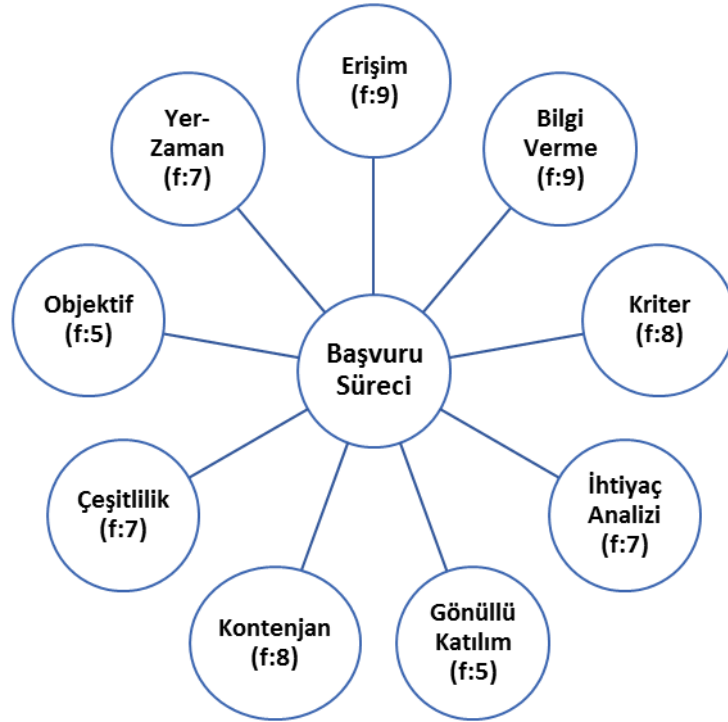
Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile raporlaştırılmıştır. İçerik analizi yapılırken her bir soruya ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri kodlara, kodlardan da temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu başlık altında, araştırma kapsamında kamu eğitim kurumu yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Başvuru Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim başvuru sürecine yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?” birinci alt problemi kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde şu bulgular elde edilmiştir:



Şekil 1 Başvuru sürecine ilişkin kodlar

Şekil 1’de görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda “Başvuru Süreci” teması altında 9 başlıkta kodlanmış veriler yer almaktadır. Bu veriler, “erişim (f:9), bilgi verme (f:9), kriter (f:8), ihtiyaç analizi (f:7), gönüllü katılım (f:5), kontenjan (f:8), çeşitlilik (f:7), objektif (f:5), yer-zaman (f:7)” kodları adı altında şekilde gösterilmiştir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimde başvuru sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Kamuda Eğitim Sektöründeki Yöneticilere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Stratejisi

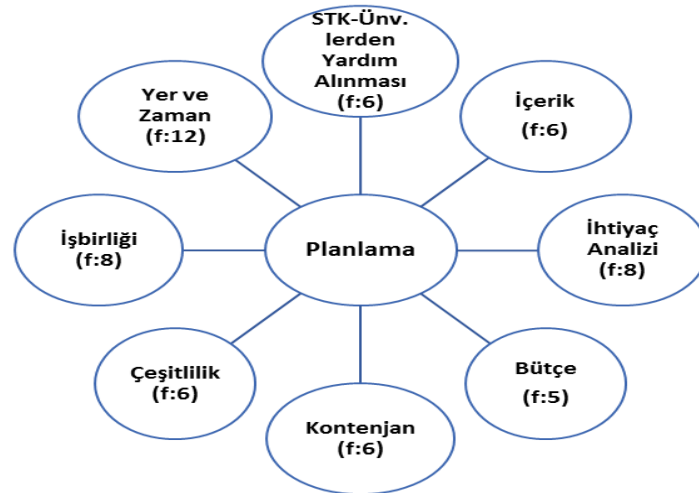
M1: "...Başvurulara yönelik erişimi yeterli buluyorum. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemlerinden hizmet içi eğitimlere kolaylıkla başvuruda bulunabiliyoruz. Ancak hizmet içi eğitimle ilgili verilen bilgileri yetersiz görüyorum. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemlerinden hizmet içi eğitimlere ilişkin içerik ile ilgili detaylı bilgiler verilmeli. Ayrıca belirtmem gereken diğer bir konuda, başvuru sonuçlarının çoğunlukla olumsuz sonuçlanmasıdır. İstedğim birçok hizmet içi eğitime katılamadım. Hangi kriterlere göre alım yapıldığı veya hangi kriterlere göre başvurunun olumsuz değerlendirildiği net değil. Kriterlerin netleştirilmesi gerek. Başvurulması gereken hizmet içi eğitimlerin sayısında artış yapılarak, hizmet içi eğitimlere katılım sayısı artırılabilir. Yöneticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına dönük olarak strateji olarak ise, bireysel ihtiyaç analizi yapılmasını öneriyorum. Mesela, eğitim almak isteyen biri sistemdeki soruları cevaplandırır ve sistem hangi programa gitmesi gerektiğini ona önerir. Önerir diyorum çünkü kursun seçimi/zamanı/tarihi kişi tarafından belirlenmeli. Katılım gönüllü olmalı..."

M3: "...Mevcut başvuru sürecini erişimi yetersiz görüyorum. Sistemde her türlü program görünüyor. Okul türü göz önünde bulundurularak hizmet içi eğitimler düzenlenmeli. Kriterler net ve açık olmalı. Ayrıca başvurularda objektif davranıldığına inanmıyorum. Hep belli kişiler eğitimlere gidebiliyor. Acaba bu nasıl oluyor? Aklımıza soru işaretleri oluşuyor. Birçok hizmet içi eğitime başvurduğum merkezi olarak sadece 1 programa gidebildim. Ben de merak ediyorum neye göre seçim oluyor. Kriterler daha objektif olmalı. Aynı kişiler aynı eğitimi defalarca almamalı. Ayrıca başvuru sürecinde yer ve zaman ile bilgiler daha uygun olursa başvuruların artacağını düşünüyorum..."

M10: "...Hizmet içi eğitim bilgilere başvuru sürecinde erişim konusunda sıkıntı yaşamıyorum. Fakat başvurumu en fazla kontenjan sınırlaması etkilemekte. Verilen kontenjanlar çok az. 120 kişilik eğitime 7000 kişi başvurabiliyor. Orda neye göre bir seçim oldu? Ölçütün ne olduğu belli değil. Ayrıca da başvuru sonuçları çok geç açıklanıyor. Bütün bunları aşmak için hizmet içi eğitimler de program ve kontenjan artışı yapılabilir. Örneğin, 5 program varsa bu çeşitlendirilerek 20 ye çıkarılabilir. Kontenjan da otomatikman 4 kat artar. Bu tür uygulamalar planlanırsa başvuru sürecinde ilgi daha fazla olur. Bir de yapılacak olan eğitimler belli hizmet içi merkezlerde değil de ülkenin her yerinde yapılacak şekilde düzenlenirse daha yararlı olacağı kanısındayım..."

Planlama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim planlama sürecine yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?" ikinci alt problemi kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde şu bulgular elde edilmiştir:



Şekil 2 Planlama sürecine ilişkin kodlar

Şekil 2’de görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda “Planlama” teması altında 8 başlıkta kodlanmış veriler yer almaktadır. Bu veriler, “STK. ve üniversitelerden yardım alınması (f:6), içerik (f:6), ihtiyaç analizi (f:8), bütçe (f:5), kontenjan (f:6), çeşitlilik (f:6), işbirliği (f:8), yer-zaman (f:12)” kodları adı altında şekilde gösterilmiştir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimde planlama sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

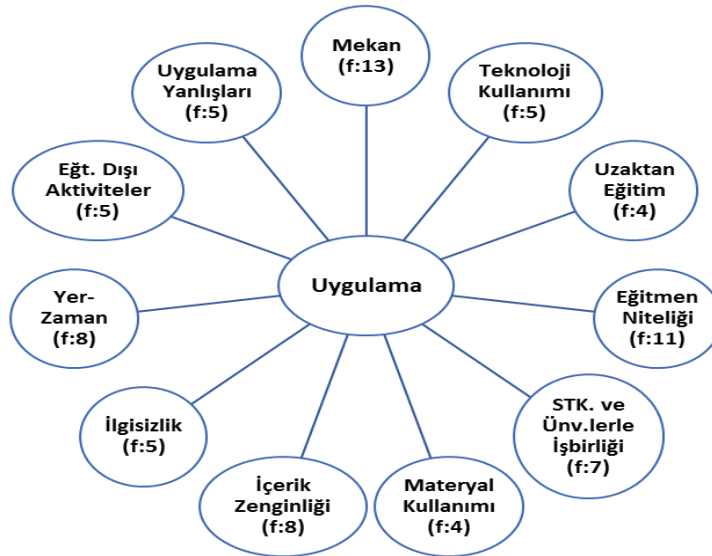
M1: “...Hizmet içi eğitimlerin çeşitliliği her geçen gün artıyor ama bence hala istenilen derecede değil. Planlama için ihtiyaç analizi istenilen düzeyde yapıldığını düşünmüyorum. Bence planlamanın başvuruya entegre bir şekilde yapılması gerekiyor. Eğitim almak isteyen biri başvurudaki bireysel bir yönlendirmeyle sistemden geçerse planlama da otomatikman oluşur. Bunun dışında, planlama sadece MEB tarafından değil çeşitli STK, üniversite ve özel kuruluşlardan yardım alınarak yapılması gerektiğini düşünüyorum...”

M3: “...Planlanan eğitim öğretim dönemi içinde yapılmamalı. Okulu idare edecek yöneticilerin dönem içerisinde okulda olmaması büyük sıkıntılara neden olabilir. Bunun için zaman planlaması hizmet içi eğitimde çok önemlidir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin yapılacağı yerlerin rahat, huzurlu ve çalışılan yere yakın olması planlanmalı. Planlama yapılırken STK’lar, üniversiteler, özel sektör ile iş birliği yapılmalı. Eğitimler yapılmak için yapılmamalı. Planlama yapılırken kontenjan sayısı da arttırılmalı. Böylelikle daha fazla eğitim yöneticisi hizmet içi eğitimden yararlanmış olur...”

M10: “...Bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitimlerinde alım sayısı düşük. Sayının arttırılması gerekli. Ayrıca kontenjanın yanında eğitim çeşitli konusunda da seçenekler azdır. Seçeneklerin arttırılması lazım. Her yıl aynı hizmet içi eğitimler düzenlenmekte. Bu doğru bir uygulama değil. Hizmet içi eğitimlerin planlama sürecinde eğitim sayılarında artış yapılmalı. Bir diğer husus içerik açısından eğitimlerin zengin olmaması. Bir sunum ekranının önünde bir eğitmen, arka arkaya dizilmiş katılımcılar, rutin bir ders anlatış vs. İçerik kesinlikle zenginleştirilmeli. Hizmet içi eğitime katılan yöneticilere ve eğitmenlere eğitim süresince verilen yolluk ve yevmiyelerin atırılması gereklidir. Bu planlamanın önceden doğru ve beklentiler kapsamında yapılması eğitimin bütün süreçlerini pozitif etkileyecektir...”

Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim uygulama sürecine yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?” üçüncü alt problemi kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde şu bulgular elde edilmiştir:



Şekil 3 Uygulama Sürecine İlişkin Kodlar

Şekil 3'te görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda "Uygulama" teması altında 11 başlıkta kodlanmış veriler yer almaktadır. Bu veriler, "mekân (f:13), teknoloji kullanımı (f:5), uzaktan eğitim (f:4), eğitmen niteliği (f:11), STK ve üniversitelerle işbirliği (f:7), materyal kullanımı (f:4), içerik zenginliği (f:8), ilgisizlik (f:5), yer-zaman (f:8), eğitim dışı aktiviteler (f:5), uygulama yanlışları (f:5)" kodları adı altında şekilde gösterilmiştir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimin uygulama sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

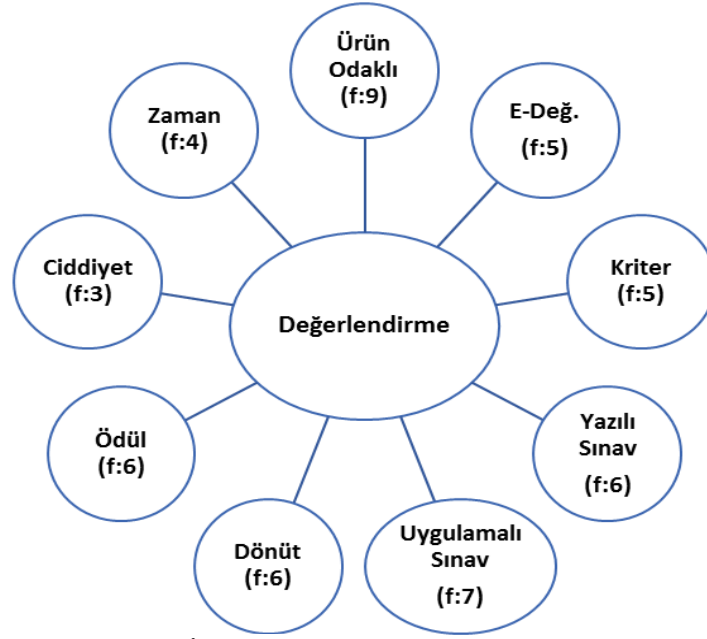
M1: "...Uygulama da son dönemlerde daha iyi bir fiziki ortamda ve küçük gruplara da yapıyor. Seminer sisteminden çıkılması ve teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasını anlamlı buluyorum. Uygulamada "mekân" kavramı değişiklik göstermeli. Bence bazı eğitimler yerinde eğitim olarak farklı kurum ve mekânlarda olabilir. Bu sayede hem gözlem hem yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlanabilir. Ayrıca, her eğitimde mekânın olması da gerekmez. Uzaktan eğitim imkânlarını kullanarak öğrenmenin çeşitli ve kaliteli olmasını sağlanabilir. Uzaktan eğitimle ayrıca da mekân, zaman ve bütçeden tasarruf sağlanmış olur..."

M3: "...Hizmet içi merkezlerinin bulunduğu mekân uygulama sürecini etkilemektedir. Mekânın temizliği, ferahlığı ve diğer etkenler hizmet içi eğitimin uygulamasını etkilemektedir. Hizmet içi eğitimlerin bir kısmının zorunlu olması uygulamada katılımcıları ilgisiz olmasına neden olmaktadır. Bu durumda eğitimin kalitesini ve verimini düşürmektedir. Ayrıca katılımcıların ilgisiz davranmasına eğitim dışı aktivitelerin yapılmamasını da söyleyebilirim. Bazı yöneticiler hizmet içi eğitim merkezlerine gittiklerinde, merkezin bulunduğu ili gezmek istiyorlar. Fakat eğitimlerin yoğunluğu bunu engellemekte. Sürekli eğitim verilmesi ilgiyi azaltmakta. Katılımcıların eğitim dışı sosyal ihtiyaçları karşılanmalı. Ayrıca uygulamalarda verimi arttırmak için STK'lardan ve üniversitelerle işbirliği yapılabilir..."

M10: "...Hizmet içi eğitimlerde uygulamada en sık karşılaştığım sorunlardan biri eğitimi veren formatörün alana tam hâkimiyetinin olmamasıdır. Sorduğumuz sorulara tatmin edici cevaplar ya veremiyor ya da hiç cevap veremiyorlar. Bu konuda formatörlerin alanda uzman kişilerden seçilmesini öneriyorum. Bir haftalık, 10 günlük kursla bir alanda uzman ve eğitmen olunamaz. Eğer mevcut uygulama devam ederse hizmet içi eğitimlere ilgi her zamanki gibi azalır. Azalan ilgi uygulamada yanlışlara neden olabilir... Yapılan hizmet içi eğitimlerde materyal kullanımı önemlidir. Tahtaya çıkıp sadece slayt okumayla eğitimler yapılmamalı. Teknolojinin imkânlarından yararlanılmalı. Bol materyal kullanılmalı ki eğitimler zevkli geçsin. Aksi takdirde belge almak için gelinmiş bir eğitime dönüşür..."

Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitim değerlendirme sürecine yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?" dördüncü alt problemi kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde şu bulgular elde edilmiştir:



Şekil 4 Değerlendirme Sürecine İlişkin Kodlar

Şekil 4'te görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda "Değerlendirme" teması altında 9 başlıkta kodlanmış veriler yer almaktadır. Bu veriler, "ürün odaklı (f:9), e-değerlendirme (f:5), kriter (f:5), yazılı sınav (f:6), uygulamalı sınav (f:7), dönüt (f:6), ödül (f:6), ciddiyet (f:3), zaman (f:4)" kodları adı altında şekilde gösterilmiştir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimin değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

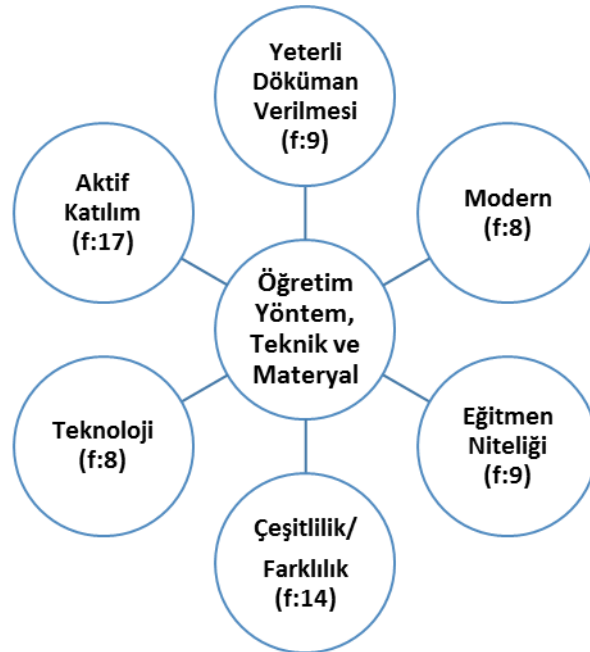
M1: "...Değerlendirme eğitimin içeriğine göre çeşitlenmeli. İçeriği fazla ve ağır olan eğitimlerde günlük değerlendirme yapılabilir. İçeriği çok yoğun değilse eğitim sonunda da olabilir. Her eğitimin yazılı olarak değerlendirmesi olmamalı. Eğer uygulamaya dönük bir eğitimse, değerlendirme uygulamalı ya da ürün odaklı yapılabilir. Bazı değerlendirmeler için bilgisayarda uygun programlar oluşturulmalı ve o programa giriş yaparak değerlendirme yapılmalı. Yani e-değerlendirme yapılmalı..."

M3: "...Mevcut değerlendirme sisteminde yazılı sınav yapılmakta. Bu uygulamaya karşı değilim. Yazılı sınavda yapılabilir. Ama bunun yanında ürün odaklı ve elektronik değerlendirmeler de yapılabilir. Mevcut uygulamada yapılan sınavlar ciddiyetten uzak yapılmakta. Ürün odaklı ve elektronik değerlendirmenin, değerlendirme sürecine ciddiyeti ve zaman açısından da yararı olacaktır..."

M10: "...Ankette eğitmen ve ortam değerlendiriliyor. Ama kim ne kadar gerçekçi giriyor? Özellikle mahalli olanlarda insanlar kişiyi tanıdıklarından dolayı kimse düşük not vermiyor, ciddiyetten yosun değerlendirme yapılıyor. Katılım sonunda sınav oluyor ama kimse kalmıyor. Sırf yapılmış olmak için yapılıyor. Sınav yerine ürün odaklı değerlendirme yapılması daha iyi olacaktır. Ayrıca eğitimlerden sonra belli zaman aralıklarıyla elektronik değerlendirme yapılabilir. Bilgilerin taze kalması, eğitimlerden uzaklaşmaması adına yararlı olacaktır..."

Öğretim, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Eğitim yöneticileri hizmet içi eğitimlerde kullanılan öğretim, yöntem ve tekniklere yönelik nasıl bir strateji önermektedirler?" beşinci alt problemi kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde şu bulgular elde edilmiştir:



Şekil 5 Öğretim, yöntem, teknik ve materyal sürecine ilişkin kodlar

Şekil 5’te görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda “Öğretim Yöntem, Teknik ve Materyal” teması altında 6 başlıkta kodlanmış veriler yer almaktadır. Bu veriler, “yeterli doküman verilmesi (f:9), modern (f:8), eğitmen niteliği (f:9), çeşitlilik/farklılık (f:14), teknoloji (f:8), aktif katılım (f:17)” kodları adı altında şekilde gösterilmiştir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyallere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

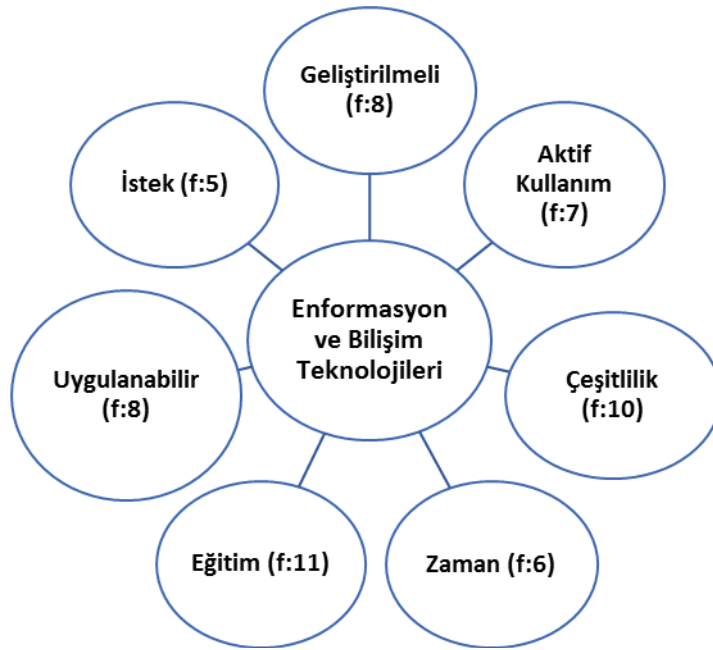
M1: “...Son dönemlerde, hem öğretim yöntem ve tekniği açısından hem de materyal açısından gelişmeler gözlemliyorum ancak bu yeterli değil. Hizmet içi eğitimler boyunca katılımcılara yeterli doküman verilmeli. Hizmet içi eğitimlerin türüne göre ayrı yöntem ve teknik uygulanmalıdır. Her eğitimde slayttan okuma yapılmakta. Bu uygulama bırakılmalı, modern eğitim yöntem teknikleri kullanılmalıdır. Tabii bunun için de buna uygun eğitmen eğitimi düzenlenmeli. Eğitmenlerin niteliği hizmet içi eğitimin kalitesi için önemlidir. Eğer hizmet içi eğitim için ayrı bir merkez açılırsa bakanlık belli alanlarda kendi uzman eğitmenlerini yetiştirebilir. Bunun dışında, eğitimde verilen materyaller zenginleştirilebilir. Eğitim öncesi eğitime hazırlık kitapçıkları, sunumları katılımcılara gönderilebilir. Eğitim esnasında da bol bol yazılı, görsel, işitsel ve teknolojik materyaller verilmeli. Eğitim sonrası, eğitimin daha uzun vadeli olması için eğitimle ilgili çeşitli doküman ya da kitap eğitim alan kişilere verilebilir. Böylece, eğitim bitse bile elde kalıcı materyal kalmış olur ve eğitim daha kalıcı hale gelir...”

M3: “...Hizmet içi eğitimlerde genel olarak düz anlatım yöntemi kullanılmakta. Bunun yerine modern öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması lazım. Slayt okumadan vazgeçilmeli. Öğretim materyallerinde çeşitlilik olmalı. En son ki kapsayıcı eğitimde bolca materyal vardı. Eğitimden önce eğitimin içeriğine dair materyal mutlaka verilmeli. Direkt orda karşılaşmamalıyım. Öncesinden biz de hazırlık yapalım. Dijital materyaller de olmalı. Teknoloji kullanılmalı. Teknolojik materyalleri taşınması, kullanılması ve ulaşılabilirliği daha kolay olduğu için tercih edilmeli. Konuyu destekleyici yeterli kitap, film, müzik yani kısaca yeterli doküman verilmeli. Bunları yapabilmek için eğitmen niteliği ön plana çıkmakta. Bir iki haftalık eğitim alarak gelip bize eğitim veren eğitimcilerin yerine alanda uzman kişilerin gelmesi gerekli...”

M10: "...En son kapsayıcı eğitime katıldım. Oradaki yöntem ve teknikler çok hoşuma gitti. Biri kalkıp anlattığı zaman insan başka şeylerle uğraşiyor. Bütünlüğü bölmeyecek şekilde esneklik olmalı. Kişi merkezde olunca, kişi ne kadar iyiyse o kadar iyi olur ama belli bir zaman sonra sıkıcı olur. Katılımcı aktif olmalı. Eğitimin içeriğine göre materyal kullanımında çeşitliliğe gidilmeli. Farklı konularda farklı materyaller ve farklı öğretim yöntem-teknikleri kullanılmalı. Bunu yaparken eğitmenin niteliği ön plana çıkmakta. Eğer eğitmen yeterli donanıma sahip değilse katılımcılara farklılaştırılmış bir öğretim ortamı sunamaz..."

Enformasyon ve Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Enformasyon ve bilişim teknolojilerinin yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerde uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?" altıncı görüşme sorusu kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde şu bulgular elde edilmiştir:



Şekil 6 Enformasyon ve bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin kodlar

Şekil 6'da görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda "Enformasyon ve Bilişim Teknolojileri" teması altında 7 başlıkta kodlanmış veriler yer almaktadır. Bu veriler, "geliştirilmeli (f:8), aktif kullanım (f:7), çeşitlilik (f:10), zaman (f:6), eğitim (f:11), uygulanabilir (f:8), istek (f:5)" kodları adı altında şekilde gösterilmiştir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimde kullanılan enformasyon ve bilişim teknolojileri ilişkin görüşleri şu şekildedir:

M1: "...MEB sadece eğitimlerde değil normal işlemlerde bile enformasyon ve bilgi teknolojilerini farklı alanlarda kullanıyor. Ancak tabii hizmet içi eğitimlerde kullanılmasını çok olumlu buluyorum. Hizmet içi eğitimlerin tüm süreçlerinde enformasyon ve bilişim teknolojileri yer almalı. Fakat gelişmiş teknolojiler olmalı. Çağın gereklerine göre güncellenmiş olması gereklidir. Bunun için MEB yeni uygulamalar yeni programlar yaparak katılımcıların eğitim süresince isteksizliklerini giderebilir..."

M3: "...Enformasyon ve bilişim teknolojileri bilgiye ve materyallere hızlı ulaşmada bize zaman kazandırır. Daha kısa sürede daha fazla bilgiye ulaşmayı sağlar. Ama uygulamada kişi teknolojiye hâkim değilse hizmet içi eğitime katılımı sıkabilir ve ilgiyi azaltabilir ve verimsiz de olabilir. Teknolojiye hâkim olunmalı. Teknolojiye hâkim bir kitle varsa oldukça verimli olur. Zamandan tasarruf edilmiş olur. Daha çok

uygulamaya dönük olur. Pratikleşir. Katılımcıların aktif katılımını sağlar. Ayrıca mevcut uygulamalarda eksiklikler mevcut. Bunların geliştirilmesi gerekli. Özellikle teknolojinin saniyelik değiştiği çalışmamızda enformasyon ve bilişim teknolojilerini hizmet içi eğitimdeki katkısı ve etkisi sürekli geliştirilmeli...”

M10: “...Enformasyon ve bilişim teknolojilerinin hizmet içi eğitimlerde uygulanabilirliği katılımcıların ve öğretmenlerin istek duyması ile olmaktadır. İlgi ve istek duyulmayan bir eğitimin başarılı olması beklenemez. Zaman açısından da enformasyon ve bilişim teknolojilerinin kullanımı eğitim süresine, öğrenme süresine pozitif manada katkı sağlayabilir. Ayrıca bu teknolojilerin kullanımı katılımcıları aktif hale getirir ve öğrenmede çeşitliliği sağlar...”

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin bilgi toplumuna geçiş sürecinde hizmet içi eğitim stratejisine yönelik mevcut duruma yönelik değerlendirmeleri ve ileriye dönük önerileri kapsamlı olarak incelendiğinde özellikle ihtiyaç analizi, şeffaflık, eğitim programlarında çeşitlilik, kontenjan artırımı, bilişim teknolojilerinin kullanımı konularında görüşleri homojenlik göstermektedir.

Bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde, planlanmasında, uygulamasında ve değerlendirilmesinde STK'lardan, özel kuruluşlardan ve üniversitelerle işbirliği yapılmasının gerekliliği, araştırma sonuçlarına dayalı olarak söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitiminde enformasyon ve bilişim teknolojilerinin rolüne ilişkin araştırma sonuçları değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığının bu alanda yürüttüğü faaliyetlerde yeterli olduğu söylenemez. Bakanlık özellikle hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bilişim teknolojilerinden özellikle de uzaktan eğitim etkinliklerinden faydalanması gerekmektedir. Gerek zaman gerekse de bütçe konusunda tasarruflu bir sistem olan uzaktan eğitimi tüm yönleriyle hizmet içi eğitimin sürecine dâhil etmesini eğitim yöneticileri gereklilik olarak görmekteydiler.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri hizmet içi eğitim veren öğretmenlerin (formatörlerin) nitelik sorunudur. Bakanlığın mevcut uygulamasına dayalı olarak herhangi bir alanda öğretmen olacak kişi en fazla iki haftalık bir eğitimden geçirilerek alanın uzmanı gibi eğitimler vermektedir. Bu durum hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ve katılımcıların algılarına olumsuz manada etki etmektedir. Bakanlığın bu uygulamasının ileriye dönük olarak bilgi toplumuna geçiş sürecinde düzenlenmesi adına gerek mahalli gerekse de merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin alanda uzman kişiler tarafından yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda üniversitelerden, hizmet içi eğitimin türüne göre sivil toplum kuruluşlarından veya özel kuruluşlardan hizmet alımı şeklinde yeni stratejiler geliştirilebilir. Böyle bir stratejinin gerçekleşebilmesi için de bakanlığın etkili, sürdürülebilir ve gerçekleştirilebilir bir vizyon belirlemesi bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim yöneticilerinin niteliklerinin artırılmasına önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri hizmet içi eğitim kontenjanlarının, çeşitliliğinin sınırlı olması ve başvurularının çoğunun olumsuz sonuçlandığı yönündedir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticileri bu konularda ortak görüş bildirmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerde kontenjan sorununun giderilmesi adına hizmet içi merkezlerinin sayısının ve kapasitelerinin artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bakanlık ileriye dönük bir strateji geliştirmesi için hizmet içi eğitim merkezlerini bütün illere yayması ve kapasiteyi artırması eğitim yöneticilerinin araştırmada tespit edilen ihtiyaçları giderebilir.

Araştırmada hizmet içi eğitime ilişkin başvuru kriterlerinin, hizmet içi eğitimin içeriği, kontenjan sayısı hakkında yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı ve alım kriterlerinin şeffaf olmadığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bilgi toplumunda kurumların şeffaflığı ve hesap verebilir olması kurumdaki çalışanların bakış açısına etki etmektedir. MEB'in hizmet içi alımlarda şeffaf olmaması ve belli ölçütlere göre alım yapmaması veya kime niçin seçtiğini açıklamaması eğitim çalışanları gözünde kurumun yapısı hakkında olumsuz bir algı yaratabilmektedir. Nitekim bu durum araştırma sonuçlarımızla desteklenmiştir. Bazı katılımcılar "Niçin başvurayım ki? Hep aynı kişileri alıyorlar? Niye seçilmediğimi bilmiyorum?" gibi ifadelerle bakanlığın uygulamasını eleştirmişlerdir.

Araştırmada hizmet içi eğitimlerde ders anlatımlarının tek düze olmasından kaynaklı sorunların olduğu belirlenmiştir. Eğitimcilerin sunumları okuması, etkinlik yapmamasından dolayı katılımcılar tarafından şikâyet edilen konular arasında gösterilmiştir. İleriye dönük olarak geliştirilecek stratejilerde eğitim yöneticileri, eğitim alacak kişilerin eğitimlerde aktif olması gerekliliğini önermişlerdir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde hizmet içi eğitimlerde katılımcıların pasif, eğitmenin aktif olduğu ortamların yararlı olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Eğitimcilerin niteliği, fiziki ortam, süre bu kapsamda verimliliğe etki eden diğer unsurlardır. Eğitim yöneticileri bu durum karşısında öğrenme sürecine aktif katılımı ilgili bazı beklentilere girmelerine neden olmuştur. Eğitimcilerin, öğrenme görev ve sorumluluğunu katılımcılara veren bir öğrenme sürecinde daha aktif bir katılım gösterebileceklerine inanmaktadırlar. Düz anlatımla yapılan etkinliklere dönük olarak eğitim yöneticilerinin "Kursa gidip ne yapalım. Tahtaya bir eğitmen çıkıp sunumu okuyacak. Ben evde de okurum." Gibi tepkileri olmaktadır. Bu durum hizmet içi eğitimlere katılımı da engellemektedir. İlgi ve dikkat çekici farklı öğrenme etkinliklerinin hizmet içi eğitimlere katılımı ve öğrenme çıktılarını arttıracaklarını düşünülmemektedir.

Araştırmanın dikkate değer, bakanlığın hizmet içi eğitime yönelik strateji geliştirmesine katkı getirecek sonuçlarından biri de, hizmet içi eğitimlere katılan eğitim yöneticilerine katılım belgesinin yanı sıra başarı belgesi, hizmet puanı, kademe ilerlemesi, yönetici atamalarına ek puan gibi ödüllerin verilmesi gerektiğidir. Eğitim yöneticileri açısından sayılan yararların olması hem katılımı hem de motivasyonu arttırmaya muhtemeldir.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde eğitim yöneticileri, bilgi toplumuna geçiş sürecinde hizmet içi eğitim sürecine yönelik mevcut uygulamalarda eksiklikler görmüşlerdir. Nitelikli hizmet içi eğitim uygulamalarının bir türlü gerçekleştirilemediği, hizmet içi eğitim sürecinde birçok problemin olduğu ve uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulduğu gibi akonun ilgili alanyazındaki çalışmaların (Özyürek, 1981; Taymaz, Sunay ve Aytacı, 1997; Boydak, 1999; Çetinkaya, 1999; Bağcı ve Şimşek, 2000; Çevikbaş, 2002) ortak sonucu yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Alanyazında hizmet içi eğitim programlarının amaçları, yararları, içeriği, süresi, zamanı ve programın uygulanması sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ile değerlendirme aşaması ile ilgili iyileştirmelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir (Aydoğan, 2002; Madden, 2003; Uçar ve İpek, 2006). Alanyazındaki bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlama aşamasında; alanında uzman eğitimcilerin görevlendirilmesini, ihtiyaca göre belirlenmesini, faaliyet zamanlarının iyi ayarlanmasını, yer ve mekân seçimine özen gösterilmesini, katılımcılara faaliyetlerin içeriği ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmesini, hizmet içi eğitim merkezlerinin sayısının artırılmasına yönelik stratejiler önermişlerdir. Benzer bulgular hizmet içi eğitim konusunda yapılmış birçok çalışma tarafından desteklenmektedir (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Kayabaş, 2008; Özyürek, 1981; Taymaz, 1992; Yıldırım, 2008).

Hizmet içi eğitim programlarını düzenleyen kişilerin, programa katılacak personelin eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek, programı düzenlemeleri hem personele, hem de kuruma büyük yararlar sağlayacağı araştırma sonucunda saptanmıştır. Benzer şekilde Wooden ve Babbitt (1990)'te aynı görüşü ileri sürmüşlerdir.

Araştırma sonucundan elde edilen verilere göre genel anlamda eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitime yönelik ortak stratejiler önerdiği görülmektedir. Özellikle bu stratejiler; hizmet içi eğitim programlarının planlanmadan önce iyi bir ihtiyaç analizi sürecinden geçmesi, hizmet içi alımlarda kontenjan artırımı sağlanması, eğitim programlarında çeşitliliğe gidilmesi, değerlendirme ve alım ölçütlerinin şeffaflaştırılması, eğitimci niteliklerinin artırılması, STK ve üniversitelerle işbirliği yapılması ve eğitimlerde enformasyon ve bilişim teknolojilerinden azami derecede yararlanılması konularında yoğunlaşmıştır. İfade edilen stratejilerin daha fazla eğitim yöneticisinin hizmet içi eğitimden nitelikli olarak yararlanması adına Bakanlık politikalarına katkı getirmesi düşünülmektedir.

Öneriler

Yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda eğitim kurumu yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerine yönelik nasıl bir strateji geliştirilmesine yönelik araştırmacı tarafından şu öneriler geliştirilmiştir.

- Eğitim kurumu yöneticilerinin hizmet içi eğitimleri hem bir hak, hem de bir ihtiyaç olduğu bilinmeli; yöneticilere hizmet içi eğitimin amacı, özellikleri, yararları, yeri ve zamanı net bir şekilde açıklanmalıdır.
- Eğitim programları düzenlenirken personelin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. İyi bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Yapılan ihtiyaç analizine göre de başvuru ve planlama süreci organize edilmelidir.
- Hizmet içi eğitimlere katılım gönüllü olmalıdır. Resmî atamalardan vazgeçilmeli. Eğer Bakanlık tarafından zorunlu görülen bir eğitim varsa bu eğitimin ödüllerle desteklenerek cazip hale getirilmesi sağlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitim programlarından isteyen tüm yöneticilerin uygun yer ve zamanda kontenjan sınırına takılmadan katılmasını sağlayacak bir sistem geliştirilmelidir.
- Hizmet içi eğitimlerde çeşitlilik sağlanmalı. Çeşitli alanlarda uzman kişilerin eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır. Sivil Toplum Kuruluşlarında, Üniversitelerden ve özel kuruluşlardan yardım alınmalı.
- Hizmet içi eğitim alım kriterlerinin şeffaf olması sağlanmalıdır. Herhangi bir olumsuz düşünceye yer vermeyecek derecede açık ve net olmalıdır.
- Hizmet içi eğitim merkezlerinin sayısı artırılmalıdır. Belli yerlerde yapılan merkezi hizmet içi eğitimlerin tüm illerde yapılması sağlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitime katılacak personelin yolluk ve yevmiyeler günün koşullarına göre tatmin edici düzeyde olmalıdır. Ayrıca mevcut uygulamada olduğu gibi gecikmeli değil eğitime katılmadan verilmelidir. Bu durumu art niyetli kullananlar için de cezai yaptırımlar getirilmelidir.
- Hizmet içi eğitim verecek eğitimcilerin alanında uzman kişiler olması gereklidir.
- Hizmet içi eğitimler planlanırken uygulamada yalnızca eğitim öğretim faaliyetleri değil, aynı zamanda sosyal aktivitelerde planlanmalı. Böylelikle katılımcıların sosyal ihtiyaçları giderilmiş olur.
- Hizmet içi eğitimlerin türüne göre uygulanmalı ve ürün odaklı yapılması gereklidir.
- Hizmet içi eğitim süresince katılımcıların aktif olduğu, modern ve farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir öğretim süreci planlanmalıdır.

Kaynaklar

- Aydoğan, İ. (2002). *MEB İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri İli Örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, N. ve şimşek, S. (2000). Milli eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.
- Bilgin, K.U. (2004). *Kamu performans yönetimi memur hak ve yükümlölüklerin performansa etkisi*. Ankara: TODAİE.
- Boydak, M. (1999). *Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Canman, D. (1995). *ağdaş personel yönetimi*. Ankara: TODAİE.
- Canman, D. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Çetinkaya, T. Z. (1999). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütünde ilk kademe yöneticilerine dönük olarak düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının ihtiyaç saptama açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- evikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması alan araştırması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ersen, H. (1997). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi, verimli ve etkin olmanın yolu*. İstanbul: Sim Matbaacılık.
- Gül, H. (2000). Türkiye’de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), <http://www.sbe.deu.edu.tr/adergi/dergi06/gul.html> adresinden erişilmiştir.
- Gültekin, M. ve ubuku, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(12), 9-32.
- Kurt, M. (2004). *Bilgi yönetimi ve teknoloji ilişkisi*, <http://www.bilgiyonetiimi.com> adresinden erişilmiştir.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Onaran, O. (1967). *Yönetici sınıfın eğitimi, Belçika, Fransa, İngiltere ve Türkiye*. Ankara: TODAİE.
- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitimin çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 2(7), 761-794.
- Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları*, 102.
- Pehlivan, İ. (1997). *Türk kamu kesiminde hizmetiçi eğitim sorunları araştırması*. Verimlilik Dergisi. Ankara: Milli Prodükktivite Merkezi Yayını.
- Taymaz, H. (1992). Hizmet içi eğitim kavramlar, ilkeler, yöntemler. *Ankara: Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi Yayınları No: 3*.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim*. Ankara: Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.
- Taymaz, A.H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmet içi eğitimde koordinasyon sağlanması toplantısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 133, 13-17.
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tortop, N. (2005). *Kamu personel yönetimi (İnsan kaynakları yönetimi)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tuncer, B. (2000). *Hizmetiçi eğitimin toplam kalite yönetimindeki yeri ve bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Ankara: TODAİE.

- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Ünsar, S. (2003). İnsan kaynakları yönetiminde oryantasyon eğitimi. *Mercek Dergisi*, 8(29).
- Wooden, S., & Babtiste, N. (1990). Pres/ İn service training requires planning. *Day Care and Early Education*, 18, 34-36.
- Yıldırım, A. (2008). Effectiveness of in-service training programs in Turkey. A.M. Sünbül and Ö. Demirel (Ed.), *Further Education in the Balkan Countries*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Atf için: Çelik, T. (2019). Teknoloji ve medya okuryazarı vatandaş yetiştirme sürecinde öğrencilerin sosyal medya algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 40-57.

Teknoloji ve Medya Okuryazarı Vatandaş Yetiştirme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Medya Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi*

Türkan ÇELİK**

Öz: Bu araştırmanın amacı yoğun olarak sosyal medya kullanan ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettikleri veya neye benzettiklerini tespit etmektir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde bir ortaokulda eğitim görmekte olan 119 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemi kullanılarak, metaforlar oluşturularak toplanmıştır. Araştırma sonucunda toplam 119 metafor öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Bu metaforlar anlam ilişkisine göre gruplandırılarak araştırmacı tarafından isimlendirilmiş toplam dört kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; özgürlük ve isteklerini elde etme doyumunu yaşamış gibi... (36), Bilgi kaynağıymışım gibi... (27), güç ve otoritenin sahibiymişim gibi... (20) ve bilginin peşinden koşup bilgi açlığını gideriyormuşum gibi... (36) şeklinde “hissediyorum” yüklemiyle biten ifadelerden oluşmaktadır. Öğrenci ifadelerinde oluşturulan bu kategorilerden “özgürlük ve istediklerimi elde etme doyumunu yaşamış gibi” ve “ bilginin peşinden koşup bilgi açlığını gideriyormuşum gibi” ifadelerinden oluşan kategoriler en fazla metaforun üretildiği kategoriler olmuştur. Dolayısıyla ortaokul öğrencileri sosyal medyayı kullanırken özgür olma, isteklerini sanal da olsa elde etme doyumunu ve istediği an istediği bilgiyi araştırma ve bilgi açlığını giderme konusunda sosyal medya kullanırken daha yoğun ve anlamlı hisler içine girdikleri bulgulanmıştır. Öğrencilerin en fazla metafor ürettikleri söz konusu iki kategoride en fazla tekrar edilen metaforlar kuş (4), kelebek (3), şanslı (4), uçak (4), bilim adamı (5) ve arı (3) şeklindedir. Öğrenci ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan kategorilerden en az üzerinde durulup metafor üretilen kategori ise “güç ve otoritenin sahibiymişim gibi hissediyorum” kategorisi olmuştur. Araştırma sonuçları ilgili kısımda tartışılarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, metafor oluşturma, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal medya.

In the Process of Raising Citizens Having Technology and Media Literacy in the Examination of Pupils' Perception of Social Media via Metaphors

Abstract: This research aimed to detect how middle school pupils who use social media. The research was carried out with 119 pupils who studied at Tevfik Kut middle school in the 2016-2017 academic year. The data of the research was collected by using the qualitative investigation method and composing metaphors. In conclusion, 119 metaphors were composed by pupils. These metaphors were categorized into four groups according to a meaningful relationship and named by the researcher. These four groups are liberty and I feel like being gratified by obtaining desires (36), I feel like a source of information (27), I feel like having power and authority (20) and I feel like fulfilling hunger of knowledge by running after information (36). Categories of liberty and like being gratified by obtaining desires and like fulfilling hunger of knowledge by running after information are the ones having metaphors the most. Hence, it was proved that they felt more intense and significant emotions regarding being independent, being gratified by obtaining desires even in a virtual world, searching any information whenever they wanted and fulfilling hunger of knowledge while middle school pupils were using social media. Metaphors that were repeated the most in these two categories having metaphors the most were bird (4), butterfly (3), lucky (4), airplane (4), scientist (5) and bee (3). The category of I feel like having power and authority is the one emphasized and having metaphors the least based on pupils' statements. The results of the research are presented in the related section by discussing.

Keywords: Composing metaphors, media literacy, social media, social studies education.

* Bu çalışmanın bir kısmı VI. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (2019, EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, turkancelik@kilis.edu.tr

Giriş

Bilişim ve internet alanındaki ilerleme insan hayatı ve beraberinde birçok alanda etkisini göstermektedir. Zira günümüzün vazgeçilmez bilişim ve teknolojik araçlarından internet araçları her yaştan insanın birçok konuda birincil başvuru kaynağı haline gelmiştir. Adeta “masallardaki sihirli değnek” misali kullanıcının birçok konudaki istek ve arzusuna anında yanıt veren bu teknolojik sistem her alandaki bilginin “ulaşılmazlık duvarını” da yıkmıştır. Dahası “bilgisayar ve internet teknolojilerinin birlikteliğinden doğan sosyal medya” gibi bir fenomenin kullanımı baş döndürücü bir hızla yayılarak adeta günümüzün “internet yıldızı” olmuştur.

Temelde web 2.0. teknolojileri üzerine kurulmuş olan sosyal medya; kişilerin, kurumların birbiri ile ses, kelimeler, görseller ve diğer aktivitelerle görüşlerini, deneyimlerini, hislerini interaktif bir şekilde paylaşmasına fırsat sunan, araç ve platformlardan oluşan bir sahnedir. Bostancı (2010) ise sosyal medyayı içerik belirlemenin kullanıcıların kontrolü ve inisiyatifinde olduğu ve kullanıcıların genelde bu uygulamalar üzerinden zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın paylaşım, etkileşim ve tartışma temelli bir iletişim süreci içinde oldukları araç ve platformlar şeklinde tanımlamıştır. Böylelikle sosyal medya ortamında her kesimden insan, gerçek zamanlı olarak, konuşma, iş birliği içine girebilme ve birlikte bir değer yaratma gücünü gösterebilme fırsatı kazanabilmektedir (Scott ve Jacka, 2011).

Yediden yetmişe her kesimden kullanıcı kitlesine sahip olan “sosyal medyanın esas yerlilerini” ise “z kuşağı”¹ dediğimiz çocuk ve ergenler oluşturmaktadır. Zira bu çocuklar doğar doğmaz sosyal medyanın etkin olduğu bir dünyaya gözlerini açmaktadırlar. Onların oyuncak bebek ve arabaları yerine ipad’ları, tabletleri, akıllı telefonları ve bilgisayarları olmuştur. Akçalı (2007) yaygınlaşan bazı programlar ve internet bağlantıları sayesinde artık bilgisayar ortamlarının çocuklar için eğlence amaçlı kullanımlarının, çocukların iletişim dünyasına bireysel olarak katılmalarını etkilediğine değinmektedir. Günümüzde internet yardımıyla sosyal medyanın çocuklar için birçok fırsat sunduğunu ve hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmesini de buna bağlayabiliriz. Sosyal medya ve internetin ortaokul öğrencileri için bazı açılardan kullanımlarını konu alan (Aydın ve Çelik, 2016; Çelik, 2017) araştırmalarda, çocukların sosyal medyayı; bilgi edinmek, kişisel gelişim ve derinleşmek, eğitime katkı, eğitsel dokümanlardan faydalanmak, iletişim kurmak, hızlı haberleşmek, varoluş ortamı bulmak, dış mekâna bağımlılıktan kurtulmak, duyarlılık kazanmak, yardımlaşmak, dünyayı tanımak, farklılıkları tanımak ve eğlenmek-oyun oynamak yararlı gördükleri bulgulanmıştır. Sosyal medyanın tüm bu yararlı yönlerinin yanında aynı çalışmalarda (Aydın ve Çelik, 2016; Çelik, 2017) sosyal medyanın psikolojik rahatsızlık, sosyal medya ve teknolojiye güvensizlik, şiddete maruz kalma, yaşına uygun olmayan içeriğe maruz kalma, hayatı zorlaştırma, dersleri ve günlük işleri aksatma, suça maruz kalma, siber zorbalık, değer yozlaşması, aile ilişkilerinin zedelenmesi, fiziksel sorunlar, olumsuz sosyalleşme, kötü niyetli insanlarla arkadaş olma, asosyalleşme, arkadaş ilişkilerinin bozulması, suça yönelme hususlarında risk ve tehdit unsurları oluşturduğu belirtilmiştir. Yukarıdaki araştırmada görülen risk unsurlarını en aza indirerek, internet ve sosyal medya kullanıldığında teknolojinin olumlu yönlerinden daha fazla yararlanılabileceği düşünülmektedir. Nitekim Sanlav (2014) bireylerin sosyal medya kullanırken güvenlik, gizlilik ve bilinçli kullanım gibi bazı hususlara dikkat edildiğinde, sosyal medyadan birçok açıdan faydalanabileceğine değinmektedir. Zira sosyal medya çocuklar için bazen bir sahne, anne, baba, öğretmen, psikolog, kütüphane, okul, dost, oyun arkadaşı, sosyal çevre gibi rolleri ile ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar da sosyal medyanın çocuklar

¹ Z kuşağı 2000 yılı sonrası internet kullanımının hızla arttığı dönemde doğan çocuklara verilen isimdir. Bu kuşağa internet veya milenyum kuşağı da denmektedir. Bu zaman zarfında doğan çocuklar internet araçlarıyla büyümektedirler. Bu yüzden onlara “teknoloji yerlisi” “internet veya sosyal medya yerlisi” gibi isimler de verilmektedir. Çoğunlukla oyuncak araba bebek yerine tabletleri, ipad’ları, bilgisayarları bulunur.

açısından bu gibi faydalı yönlerine dikkatleri çekmektedirler (Subrahmanyam vd., 2000; Cockburn, 2005; Valaitis, 2005; DeBell ve Chapman, 2006; Ellison, Steinfield ve Lampe 2007; Kearney, 2007; Valkenburg ve Peter, 2009). Cockburn (2005) ve Valaitis (2005). İnternet ve sosyal medya araçlarının iletişim ve bilgiye erişim gibi temel işlevlerinin yanı sıra, kişilere bireysel görüşlerini paylaşma ve toplumsal görüşe katkı sağlama fırsatı vermesi itibariyle toplumsallaştırma yönüne de dikkatler çekilmektedir. Yapılan farklı araştırmalarda da (Bayraktar ve Gün, 2007; Ceyhan ve Ceyhan, 2011; Kraut vd., 1998; Tsai ve Lin, 2003; Yang ve Tung, 2007) çocuk ve ergenlerin benzer amaçlarla sosyal medyayı kullandıkları tespit edilmiştir.

Sosyal medyayı çocuklar için vazgeçilmez kılan özellikler arasında sosyal katılım, bireysel iyi oluş olduğunu vurgulayan araştırmalar da mevcuttur. (Valkenburg ve Peter, 2009). Bu olumlu yönlerinin yanı sıra bilişim teknolojileri ve internetin çocukların öğrenme stilleri üzerinde de olumlu etkisinden söz edilebilir. Özellikle çocukların bilgiyi görselleştirerek hızlı bir şekilde öğrenmesine imkân sağlamaktadır. Örneğin şehir merkezinde bulunup, kırsala gitme olanağı olmayan bir çocuğun kolaylıkla coğrafi kavramların görsel karşılığını görme gibi kolaylıklar sunarak; zaman, mekân ve enerji tasarrufu sağlayabilmesi. Daha somut bir örnek vermek gerekirse canlı olarak yanardağ görme olanağı olmayan bir birey veya çocuk internet sayesinde bu merakını gidererek kalıcı öğrenme de sağlamış olur.

Çocuk ve gençler interneti ve sosyal medyayı bilgiye erişimin yanı sıra boş zaman değerlendirme, arkadaş edinme, can sıkıntısından kurtulma, oyun oynama gibi amaçlar için de sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle çocuk ve gençlerin oyun tutkusu fazla zaman kaybı ve diğer risklerden dolayı aileleri tedirgin edebilmektedir. Ancak Kearney (2007) bazı bilgisayar oyunlarının, kavramsal beceriyi ve aynı anda birden fazla görev yapabilme yeteneğini geliştirdiğine dikkatleri çekmektedir. İnternet ve sosyal medya gibi yeni teknolojileri çocuklar açısından bazı fırsatlar da sunabilmektedir. Nitekim yetişkinlerin çocukların gelişim evrelerine uygun program ve uygulamaları doğru biçimde kullanması ve sağlıklı rehberlik etmesi ile çocukların yaratıcılığının gelişimine katkı sağlanabilir. Haugland ve Wright (1997) çocukların öğrenme modellerine uygun, katılımcılığı teşvik eden etkinliklere yer vermenin internet ve sosyal medya gibi yeni teknolojilerle kolaylaştığını belirtmişlerdir. Bu ortamların bütüncül bir öğrenme süreci ve bilgiyi deneyimleme ortamı sunduğu belirtilmiştir. Ayrıca gerçeğe yakın oyun ve sosyalleşme fırsatları ile gelişim dönemlerine uygun deneyimlerin yaşatılmasının mümkün olduğuna da değinilmektedir (Haugland ve Wright, 1997).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, İletişim Teknolojileri ve Medya Okuryazarlığı

2018-2019 sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde iletişim teknolojileri, medya okuryazarlığı gibi konularda yetiştirilen bireylerden, bazı yetkinlik ve becerilerin beklendiği dikkatleri çekmektedir. 2018 öğretim programında yer alan açıklamada bilim ve teknolojinin değişim ve gelişimiyle birlikte bireylerden beklenen rol ve niteliklerin de değiştiğine değinilmektedir. “Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (MEB, 2018). Programda yetiştirilen öğrencilerin, ileride hem iş hem de sosyal hayatlarında ihtiyaç duyacakları bazı yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip kişilikte olması temenni edilmektedir. Öğrencilerin yerel ve evrensel düzeyde birçok alanda ihtiyaç duyacakları beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) belirlenmiştir.” 8 başlık altında sunulan bu beceriler (MEB, 2018, s. 4-5):

1. Anadilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
4. Kültürel farkındalık ve ifade

5. İnisiatif alma ve girişimcilik
6. Öğrenmeyi öğrenme
7. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
8. Dijital yetkinlik şeklindedir.

Öğretim programlarında özellikle üzerinde durulması gereken yetkinlikler arasında sosyal vatandaşlık ve dijital alanlardaki yetkinlikler dikkatleri çekmektedir. Bu beceriler toplumsal hayatta bireyin ayrılmaz bir parçası haline gelen medya araçları, internet ve sosyal ağlarla yakından ilişkilidir. Örneğin “Dijital yetkinlik” ile bireyin, bilgiye erişim, bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarları etkin kullanması ve aynı zamanda internet aracılığıyla da ortak ağlara katılım sağlayabilmesi beklenmektedir (MEB, 2018). Sosyal bilgiler öğretim programı dikkate alındığında yetiştirilen bireyler için teknoloji kullanım becerilerinin ne kadar önemsendiği görülmektedir. Benzer şekilde sosyal bilgiler programının özel amaçları kısmında da sosyal bilgilerde bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili beklentiler sunulmuştur. Sosyal bilgiler dersinin özel amaçlarındaki 7. madde: Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, 11. madde: Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, 12. madde: “Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri” (MEB, 2018, s. 8) şeklinde bireylerin teknoloji ve medya okuryazarlık becerilerini geliştirmeye dönük amaçlardan oluşmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında kazandırılması amaçlanan 27 beceriden aşağıda yer alan beceriler de yine bu konunun sosyal bilgiler öğretimindeki önemini göstermektedir. Bu beceriler: Değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, iletişim, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme ve medya okuryazarlığıdır. Yine programın bel kemiğini oluşturan öğrenme alanlarından; “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarından “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanının açıklaması programda aynen şu şekilde yer almaktadır:

“Bu öğrenme alanında öğrencilerden; yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öte yandan, teknolojilerin günlük hayatla ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları tartışır. Bilimsel eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini dikkate alır” (MEB, 2018, s. 10).

Dolayısıyla bilim ve teknoloji konusundaki gelişmelerden olan internet ve sosyal medya kullanımının toplumsal hayat, eğitim ve nihayetinde sosyal bilgilerle doğrudan bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bu araştırma, teknoloji ve medya okuryazarı vatandaş yetiştirme sürecinde öğrencilerin sosyal medya algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesini konu almaktadır. Toplumda verimli kendini geliştiren, çağın teknolojilerini kullanabilen yurttaşlara her geçen gün daha da ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Ancak teknolojinin özellikle de sosyal medyanın yanlış veya bilinçsiz kullanımı sonucu toplumun bazı kesimlerinde sosyal medyaya karşı bazı olumsuz tutumlar gelişmiştir. Ancak sosyal medyanın yerlileri olarak doğan çocukların teknoloji kullanımı konusunda bir adım daha önde olmalarını sağlamak için onlara karşı bu konuda, baskılayıcı ve yasaklayıcı bir tutum sergilemenin gerek bireysel anlamda, gerek toplumsal

anlamda teknolojiyi yaygın ve olumlu bir biçimde kullanma konusunda set oluşturabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla sosyal medyanın ortaokul öğrencileri için yukarıda değinilen tüm olumlu özelliklerinden hareketle çocukların dünyasındaki sosyal medya figürünün ne derece önemli olduğunu yine kendi dünyalarından metaforlarla (mecazlar) ifade etmelerini belirlemek bu çalışmanın birincil amacıdır. Böylelikle çocukların sosyal medyaya atfettikleri değer ve özellikleri göz önünde bulundurarak, çocukların internet ve sosyal medya araçlarını kullanırken, bazı araştırmalarda bahsi geçen risk ve tehditleri de en aza indirerek, çocukların sağlıklı sosyal medya kullanmaları hususunda farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Zira yetişkinlerin gözündeki sosyal medya ile çocukların ve ergenlerin gözündeki sosyal medyaya verilen değer ve onların dünyalarındaki yeri değişebilir. Literatür tarandığında sosyal medya konusunda bu tarz çalışma sayısının azlığı dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin algılarındaki ve dünyasındaki yerinin tam olarak anlaşılabilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada “Ortaokul öğrencileri sosyal medyayı kullanırken kendilerini neye benzetiyorlar veya ne gibi hissediyorlar?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden *olgubilim* deseni ile yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden *olgubilim* deseni farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Yaşadığımız dünyada ve çevrede olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli formlarda karşımıza çıkan olgulara odaklanan *olgubilim* modeli, bize tamamen yabancı olmayan ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırma ortam ve imkânı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin algılarındaki yerinin nasıl olduğunu anlamak için olgu bilim modeli kullanılmıştır. Çok karmaşık bir yapıya sahip olan insan algılarını daha sistemli incelemek amacıyla da öğrencilerden sosyal medyayı nasıl algıladıklarını “metaforlar” kullanarak açıklamaları istenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir ortaokulun 7. Sınıfında öğrenim gören 123 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 60’ını kız, 63ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örnekleme seçiminde temel alınan ölçütler; sosyal bilgiler öğretim programında medya, dijital teknolojiler ve sosyal medyanın kullanımına yönelik vurguların bulunması, dersi alan öğrencilerin hayatlarında yoğun bir şekilde sosyal medya kullanması ve araştırmaya katılan öğrencilerin gönüllülüğü şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerinin nasıl hissettikleri veya neye benzettiklerine yönelik algılarını öğrenmek için ilgili çalışmalar incelenerek veriler, metaforlar (mecaz) yoluyla toplanmıştır. Lakoff ve Johnson’a (2005) göre metafor, bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şekli ve sadece bir söz figürü değil, aynı zamanda bir düşünce figürü olduğunu belirtmiştir. Clarken (1997) bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanımasını belirtirken; Girmen (2007) ise, metaforların kişiyi yaratıcı düşünme ve hayal etmeye yönelterek, bireyi kendi yaşantısı içinde anlamlandırmalara sevk eder. Aynı zamanda metaforlar, dilin derinliklerinde kendilerini bulmalarında yardımcı olur. Dolayısıyla kişilerin düşüncelerini, duygularını, yaşantılarını tanımlamalarında metaforlardan faydalanmaları oldukça kullanışlı bir yöntemdir. Farklı bir tanımda ise metafor veya mecaz “bir kavram veya bir terimin belirli bir benzerliği ifade etmek amacıyla farklı bir içeriğe uygulandığı

bir dil formudur” (Sackmann, 1989; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneğin gayet sağlıklı ve güçlü hissediyorum yerine kendimi “turp gibi” hissediyorum ifadesinde kullanılan “turp” sağlıklı ve zinde olma kelimeleri yerine kullanılmış bir metafordur. Bu çalışmada da öncelikle metaforların yanıtlanacağı görüşme formları hazırlanmıştır. Araştırma verileri, “sosyal medya kullanırken kendimi..... gibi hissediyorum veyaya benzetiyorum.....çünkü.....” cümlelerini içeren bir form aracılığıyla toplanmıştır. Akbaş ve Gençtürk’e (2013) göre veri toplama tekniği olarak metaforların kullanıldığı çalışmalarda, “gibi” kelimesi genelde kullanılan metaforun konu ve kaynağı arasındaki ilişkiyi daha net ortaya çıkarmak için kullanılırken; “çünkü” kelimesi kullanılarak ise, o metaforun kullanılma gerekçesi açıklanır. Bu çalışmada öğrenci yanıtlarını oluşturan formda öğrencilerin sosyal medya kullanırken, kendilerini benzedikleri metaforun gerekçesini istedikleri ayrıntıda yazmalarına olanak tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin çözümlenmesinde “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kavramlar, okuyucu tarafından daha anlaşılır olmaları için, anlamsal ilişkilerine göre organize edilirler. Bu çalışmada da benzer olan metaforlar ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Gruplandırma yapılırken, o metaforu yanıtlayan öğrenciler Ö-1,Ö-2 şeklinde kodlanarak öğrenci ifadeleri ile birlikte sistemli sunulması sağlanmıştır. Ayrıca uygulamanın yapıldığı 123 kişiden 4’ünün formları analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra benzer olan metaforlardan anlam ilişkisine göre sosyal medya kullanırken kendini nasıl hissettiğine veya neye benzediğine yönelik toplamda dört kategori oluşturulmuştur. Burada özellikle her metaforun vermek istediği mesaja dikkat edilerek, kategorilere dahil edilmiştir. Zira içerik analizindeki amaç da eldeki verilerin içerdikleri mesajları özetleyip ve tam olarak ilişkilendirilmesini sağlamaktır. Ayrıca içerik analiziyle sosyal bilimlerdeki verileri tanımlamak ve içerdikleri gizli gerçekleri ortaya çıkarmak açısından gayet kullanışlıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Öğrencinin sosyal medya kullanırken kendini neden söz konusu metafora benzediğine yönelik gerekçeli açıklaması da oluşturulan kategorilerin altında sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliği için oluşturulan metaforlar için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların geribildirimleri doğrultusunda görüş birliği ve görüş farklılıkları belirlenerek Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmıştır (s. 64). Uzmanın ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık % 93 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, .90 üzerinde olduğundan araştırma için beklenen güvenilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettikleri veya kendilerini neye benzediklerine yönelik yürütülen bu çalışmanın analiz sonuçlarında tespit edilen toplam metafor sayısı 119 olmuştur. Tespit edilen metaforlar içerisindeki farklı metafor sayısı 90 olmuştur. Bu metaforlar anlam ilişkisine göre gruplandırılarak araştırmacı tarafından isimlendirilmiştir. Metaforlar, toplam dört kategoriye ayrılmış olup bunlar; özgürlük ve isteklerini elde etme doyumunu yaşamış gibi... (36), bilgi kaynağıymışım gibi... (27), güç ve otoritenin sahibiymişim gibi... (20) ve bilginin peşinden koşup bilgi açlığımı gideriyormuşum gibi... (36) şeklindedir. Öğrenci ifadelerinden oluşturulan bu kategorilerden “özgürlük ve istediklerimi elde etme doyumunu yaşamış gibi” ve “ bilginin peşinden koşup bilgi açlığımı gideriyormuşum gibi” ifadelerinden oluşan kategoriler en fazla metaforun üretildiği kategoriler olmuştur. Dolayısıyla ortaokul öğrencileri sosyal medyayı kullanırken özgür olma, isteklerini sanal da olsa elde etme doyumunu ve istediği an istediği bilgiyi araştırma ve bilgi açlığını giderme

konusunda daha yoğun ve anlamlı hisler içine girdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından en fazla tekrar edilen metaforlar kuş (4), kelebek (3), şanslı(4), uçak (4), bilim adamı (5) ve arı (3) şeklindedir. Öğrenci ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan kategorilerden en az üzerinde durulup, metafor üretilen kategori ise “güç ve otoritenin sahibiymişim gibi hissediyorum” kategorisi olmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen kategoriler ve bu kategorilerde üretilen metaforlar gerekçeli açıklamalarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1
Ortaokul Öğrencileri Sosyal Medya Kullanırken Kendilerini Benzettikleri Metaforlardan Oluşan Kategoriler

KATEGORİ-1 ÖZGÜRLÜK VE İSTEKLERİNİ ELDE ETME DOYUMU YAŞAMIŞ GİBİ... (36)	KATEGORİ-2 BİLGİNİN PEŞİNDEN KOŞUP BİLGİ AÇLIĞIMI GİDERİYORMUŞUM GİBİ... (36)	KATEGORİ-3 BİGİ KAYNAĞIYMIŞIM GİBİ... (27)	KATEGORİ-4 GÜÇ VE OTORİTENİN SAHİBİYMIŞİM GİBİ...(20)
Güzel	Kurt	Hacker	Padişah (2)
Kuş (4)	Jaguar	Akıllı bir kitap	İmparator muhafızı
Kelebek (3)	Çekirge	Öğretmen (2)	İş adamı
Şanslı (4)	Arı (3)	Eski zamanda yaşayan	Kral (2)
Rahatlamış	Kartopu	bilgin	Her şey benimmiş
Özgür	Gelişmekte olan ülke	Profesör (3)	Kraliçe (2)
Güvercin	Araştırmacı	Gazeteci	Başbakan
Bulutların üstünde	Okyanusun içinde kaybolmuş	Yazar	Cumhurbaşkanı
Çok iyi	(2)	İnternet kurucusu	Dünya lideri
Hastayken iyileşen çocuk...	Derin bir denizdeymişim...	Sözlük (2)	Barak obama
Dünyadaki en önemli insan	Okyanustaymışım...	Kütüphane	Başbakan
Işık	Mıknatıs	Araştırmacı	Cumhurbaşkanı (2)
Balık (3)	Acıkmış insan	Dünyanın en bilgini	Kocaman insan
Sihirli bir peri	Avcı	Abim	Elektrik santrali
Sihirli kalem	Kâşif	Mucit	Batman (2)
Sihirli değnek	Ormanın derinliklerinde	Çanta (2)	
Melek	Kaybolmuş	Ağaç	
Çiçek	Kartal	Muhabir	
Bir şair	Otobüs (2)	Medya kuruluşu	
Büyük bir sanatçı (2)	Tramvay	Bavul	
Ayı	Uçak (4)	Tilki	
Seyyah	Bilim adamı (5)	Avukat	
Padişahın kızı	Bilgiye ışınlanmış	Makina	
Prens (2)	Arda turan		
	Çita		
	Tren		
	Araba		

Kategori-1: Özgürlük ve İsteklerini Elde Etme Doyumunu Yaşamış Gibi...(36)

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik yapılan bu araştırmanın “özgürlük ve isteklerini elde etme doyumunu yaşamış gibi...” kategorisinde toplamda 36 öğrenci tarafından kendilerinin sosyal medya kullanırken ki ruh hallerine yönelik 36 tane metafor üretilmiştir. Bu kategoride kuş (4), şanslı(4), balık (3), kelebek (3), büyük bir sanatçı (2) ve prenses (2) metaforları birden fazla kez farklı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu kategori en fazla metaforun üretildiği ikinci kategori olmuştur. Burada dikkat çeken husus gelişim itibarıyla ergenliğin başlarında olan ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı kullanırken kendilerini “özgür” ve “isteklerini elde etme doyumunu” yaşamış gibi bir hissin için olduklarıdır. Dolayısıyla sosyal medyanın çocukların dünyasında küçümsenemeyecek bir yerde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu kategoride oluşturduğu metaforların gerekçeli açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

Ö-6 “Kendimi güzel hissediyorum, çünkü sosyal medyada aradığım her şeyin bir cevabı var. Facebook’ta veya Instagram’da herkesi tanyorum ve mesajlaşıyorum.

Teknoloji ve Medya Okuryazarı Vatandaş Yetiştirme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Medya Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

Daha çok durum paylaşıyorum, çünkü orada eklediğim insanlar veya arkadaşlarım çok güzel yorum yapıyorlar.”

Ö-7 “Ben Twitter da kendimi bir kuş gibi hissediyorum çünkü herkes yaptığı yorumlarla davranışlarla ve paylaşımlarla orada hür ve özgür.”

Ö-96 “Sosyal medya kullanırken kendimi şanslı hissediyorum, niye mi dersiniz hayatınızda bir soruyu başkasına sormaya utanırsınız. Girip sosyal medyaya istediğin her şeyi yazıp bakabiliyorsunuz. Bu muhteşem bir şey...”

Ö-16 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi kelebek gibi hissediyorum. Çünkü kelebek özgür bir hayvan ve ben de sosyal medyada Instagram, Whatshapp, Facebook ve Snapch e girerek kendimi bir özgür kelebek gibi hissediyorum. Yorumları fotoğrafları özgürce beğenip, ben de yorumlar yazabiliyorum. Sosyal medyada özgürce herkesle konuşabiliyorum.”

Ö-31 “Sosyal medyayı kullanınca kendimi balık gibi hissediyorum, çünkü Facebook da biri benim resmimi paylaşınca ya da beğenince mutlu oluyorum aynı balıklar gibi... Çünkü balıklar da sevinince sudan hoplar zıplar.”

Ö-15 “Sosyal medya kullanırken kendimi prenses gibi hissediyorum. Çünkü orada akrabalarımızla konuşuyoruz ve bu çok güzel bir şey. İstedğim her şey onda var. Eğlence onda var sosyal medyada üzüleceğim bir şey yok. Mutlu olacağım çok şey var. Her şey elimdeymiş gibi...”

Ö-77 “Sosyal medya kullanınca kendimi bir sanatçı gibi hissediyorum çünkü sanatçıların değeri büyüktür ve onlara önem verilir. Sosyal medyada resimlerimi paylaştığımda herkes önemsiyor ve beğeniyor. Başkaları da görüyor. Müzikler atıyorum arkadaşlarım beğenince sanatçı gibi hissediyorum kendimi de...”

Ö-19 “Kendimi ışığa benzetiyorum. Çünkü sosyal medyada kullandıkça mutlu oluyorum. Bazı şeyleri öğreniyorum ve çevremdekilere de öğretiyorum. Hem ışığım artıyor hem de ışık saçıyorum.”

Ö-42 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi sihirli periye benzetiyorum. Çünkü istediğim şeyler hemen elimin altına şıp diye geliyor. Her araştırmayı yapabiliyorsun.”

Ö-56 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi padişahın kızı gibi hissediyorum. Çünkü her ne olursa olsun bir tıkla her şey elimin altına geliyor. O zaman da kendimi öyle hissediyorum. Sosyal medyada istediğim bir filmi veya sevdiğim sanatçının şarkılarını dinleyebiliyorum veya Facebook Twitter Instagram gibi medyalarda arkadaşlarımla konuşup tanışabilirim.”

Ö-58 “Ben sosyal medyayı kullandığım zaman her şey benimmiş gibi hissediyorum. Çünkü ne olup bittiğini oradan öğrenebiliyorum. Facebooktan sorarak, öğrenebiliyorum. Sosyal medyaya girdiğimde direk aklıma gelen dünya benimdir. “

Ö-62 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi melek gibi hissediyorum çünkü sosyal medyadan oyun oynadığımda sanki melek kanatlarını açmış bende onun üstündeymişim ve beraber uçuyorum gibi çok heyecanlanıyorum.“

Ö-67 “Sosyal medya kullanırken kendimi sihirli değnek gibi hissediyorum, çünkü sihirli değnek sihirli olduğu için her şeyi yapıyor ve her şeyi elde edebiliyor. Bu çok güzel bir şey... Ben de bir sihirli değnek gibiyim.”

Ö-68 “Sosyal medya kullanırken kendimi çiçek gibi hissediyorum. Hani çiçeklere su vermezsen solar ya ben de sosyal medyayı kullanmazsam sinirim bozulur, yüzüm solar. Çiçekleri sulandığım da açılır ben de sosyal medyayı kullandığımda yüzüm açılır.“

Ö-74 “Sosyal medyayı kullanırken dünyadaki en önemli insan gibi hissediyorum. Çünkü ben Google'dan istediğim bir şeyleri araştırdığımda direk karşıma çıkıyor.

İstediğim zaman arkadaşlarımla internet üzerinden sipariş verdiğim eşyaları getirebiliyorum. Yani bütün isteklerimi yapıp beni mutlu ediyor. “

Ö-78 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi çok rahatlamış hissediyorum. Örneğin uzaktaki kişilerle görüntülü konuşuyorum. Onlar için kaygılanmıyorum. Ne oldular diye merak etmiyorum. Çünkü onları zaten görerek konuşuyorum.”

Ö-83 “Sosyal medyadayken kendimi çok iyi hissediyorum, çünkü merak edip görmediğimiz yerler varsa resimlerine bakıp orayı araştırıyorum. Aile neden bu kadar sosyal medyayı sevdiğimi anlamıyorlar. Bazen de dediklerine pişman olup bana hak veriyorlar.”

Ö-85 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi hastayken iyileşen bir çocuk gibi hissediyorum. Çünkü hastalanan bir çocuk güçsüz ve eylenmeyen biçimdedir. Ama ilaç içerse iğne yapılırsa iyileşir. Ben de sosyal medyayı kullandıkça ona alştıkça iyileşiyor ve şifa buluyorum.”

Ö-100 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi özgür hissediyorum. Çünkü her şeyi istediğim gibi yapıyorum. Kimse bana karışmıyor. Bir şey paylaştığımda kimse bana karışamaz. “

Ö-103 “Ben sosyal medya kullanırken kendimi özgür bir güvercin gibi hissediyorum. Çünkü inernette sanki bir güvercin gibi özgür uçuyorum. Ödev yaparken ders çalışırken, mesajlaşırken, müzik dinlenirken, sanki uçuyorum.”

Ö-105 “Sosyal medya içindeyken kendimi bulutların üstündeymiş gibi hissediyorum. Çünkü dünyanın her tarafından insanlarla sosyalleşip, haberleşiyoruz. Dünyanın her tarafından siyasi gündem magazinden haberdar olabiliyoruz. Böylece sosyal bir kişiye dönüşüyoruz. Her şeyden haberdar oluyoruz. Bu durum beni çok mutlu ediyor.”

Ö-82 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi ayı gibi hissediyorum. Çünkü sosyal medya çok işime yarıyor. Ben mutsuzken sosyal medyayla birden mutlu oluyorum. Bazen aylar çok sinirli olur yem buldu mu hemen siniri gider ve mutlu olur. Ben de yapamadığım şeyi izliyorum ve sonra yapıyorum. Ondan sonra sinirliyken birden mutlu oluyorum.”

Ö-99 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi bir şair gibi hissediyorum. Çünkü şiirleri çok seviyorum. Orada şiirler yazıp paylaşıyorum. Böyle olunca insanlar beğeniyor. O yüzden şair havasına giriyorum.”

Ö-98 “Sosyal medya kullanırken kendimi seyyah gibi hissediyorum, çünkü gidip gezip görmediğim yerleri internette araştırıyorum ve görüyorum. Onun için gidip gezmiş gibi olduğum için sosyal medyayı çok seviyorum.”

Kategori-2: Bilginin Peşinden Koşup Bilgi Açlığını Gideriyormuşum Gibi (36)

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik yapılan bu araştırmanın “Bilginin peşinden koşup bilgi açlığını gideriyormuşum gibi...” kategorisinde toplamda 36 öğrenci tarafından kendilerinin sosyal medya kullanırken ki ruh hallerine yönelik 36 tane metafor üretilmiştir. Bu kategoride bilim adamı (5), uçak (4), arı (3), okyanusun içinde kaybolmuş (2), otobüs (2) metaforları birden fazla kez farklı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu kategori en fazla metaforun üretildiği ikinci kategori olmuştur. Burada dikkat çeken husus öğrencilerin sınırsız bilgi kaynağı olan internet araçlarından sosyal medya yoluyla istedikleri her türlü bilgiye rahatlıkla ulaşmış olmalarıdır. Bu durum öğrencilerin merak ettikleri her türlü bilginin peşini bırakmama açısından motivasyon oluşturduğu bulgusunu vermektedir. Öğrencilerin kendilerini en fazla bilim adamı gibi hissetmeleri de hem öğrenme sürecinde özgüvenlerini hem de benlik saygılarının kazanılması açısından önemli bulunmuştur. Bu kategoride öğrenciler tarafından ifade edilen metaforların gerekçeli açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

Teknoloji ve Medya Okuryazarı Vatandaş Yetiştirme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Medya Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

Ö-4 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi bilgiye ısınlanmış gibi hissediyorum. Çünkü Sosyal medyada Google’da Yandex’te istediğim bilgiyi anında şıp diye buluyorum. Bilgi hazinemi çoğalttığımı düşünüyorum. Daha çok araştırmayı yaparak merakımı giderip aynı zamanda hangi sitelerin güzel bilgi verdiğini öğreniyorum ve gün geçtikçe bilgi açlığım besleniyor.”

Ö-9 “Ben kendimi Arda Turan gibi hissediyorum. Çünkü o topun peşinden koşuyor. Ben de merak ettiğim bilgilerin... Sosyal medyayı kullanırken kendimi onun kadar hızlı ve merak ettiğim her şeye çabuk erişiyorum.”

Ö-18 “Sosyal medyada kendimi kurt gibi hissediyorum çünkü, onu gibi istediğimi alabiliyorum. Edindiğim bilgileri saklayabiliyorum. Yeri geldiğinde çıkarıp kullanabiliyorum. Kurt gibi avımı yakalayana kadar araştırıyorum.”

Ö-3 “Ben sosyal medya kullanırken kendimi aynı uçak gibi hissediyorum. Çünkü bir uçak bir ülkeden başka bir ülkeye gidiyor. Ayrıca giderken de çok hızlı bir şekilde gidiyor. Bende internette bilgi ararken çok hızlı bir şekilde merak ettiğim bilginin peşinden hızlıca gidiyorum ve ulaşıyorum. Bu muhteşem bir şey.”

Ö-123 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi bilim adamı gibi hissediyorum. Çünkü bilim adamı meraklıdır. Hep araştırır. Merakı bitmez. Ben sosyal medya başındayken benim de merakım bitmiyor.”

Ö-29 “Sosyal medya kullanırken kendimi arı gibi hissediyorum. Çünkü arılar nasıl farklı farklı çiçeklerin üzerinde dolaşır besleniyorlarsa ben de farklı sosyal medya uygulamalarında dolaşıyorum. Yani şöyle arılar her çiçekten bal toplayıp kovana götürüyor bende sosyal medya yani Tango Snapch, Facebook vb. gibi uygulamalardan bilgi alıp beynimde kayıt ediyorum. Buluncaya kadar arı gibi bilginin peşinde vız vız dolaşıyorum. “

Ö-34 “Kendimi otobüs gibi hissediyorum çünkü otobüs nasıl farklı duraklarda farklı insanlar alıyorsa, ben de farklı sitelerden sosyal medyadan farklı bilgiler alıyorum. O bilgileri aldıktan sonra ama benim otobüsüm biraz farklı ben o bilgileri aldıktan sonra bir daha bırakmıyorum.”

Ö-118 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi okyanusun içinde kayboluş gibi hissediyorum, çünkü internet başında oturdum mu bir video açıyorum sonra altında bir sürü video görüyoruz onu da merak ediyoruz açıyoruz. Onu da merak ediyoruz, onu da derken bi bakıyorsun 4,5 saat geçmiş. Aynen okyanusun derinliklerinde kaybolmuş gibi oluyor o zaman.”

Ö-10 “Sosyal medyada ben istediğim her şeyi yapıyorum jaguar gibi koparıp alıyorum. Mesela jaguar gizli gizli nasıl avını yakalarsa, ben de öyle sosyal medyayı araştırıp, istediğim bilgiyi yakalıyorum.”

Ö-26 “Ben sosyal medya kullanırken kendimi çekirge gibi hissediyorum, çünkü çekirge daldan dala atlıyor. Ben de siteden siteye atlıyorum.”

Ö-38 “Sosyal medya kullanırken kendimi tramvay gibi hissediyorum. Tramvay şehrin içinde yolcu toplayıp yolcunun peşinden koşarak yoluna devam ediyor. Ben de bir sitenin içinde birçok bilginin peşinde o bilgilere sahip oluyorum.”

Ö-51 “Kendimi kartopu gibi hissediyorum. Çünkü kartopu zaman geçtikçe yuvarlana yuvarlana daha da büyüyor. İşte bende bir kartopu gibi sosyal medyada zaman geçirdikçe daha da bilgilerimi büyütüyorum.”

Ö-54 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi gelişmekte olan bir ülke gibi hissediyorum, çünkü sosyal medyada birçok bilmediğim bilgi var. Ben sosyal medyayı kullandıkça kademe kademe öğreniyorum ve gelişiyorum.”

Ö-55 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi çita gibi hissediyorum. Çünkü çitaların özellikleri hızlı ve istediği avı yakalamalarıdır. Bende sosyal medyada hızlı bir şekilde istediğim her şeye ulaşıyorum.”

Ö-61 “Sosyal medya kullanırken kendimi avcı gibi hissediyorum. Çünkü aklıma takılan her şeyi korkunç eğlenceli hatta size saçma gelse de aklıma gelen her şeyi araştırırım. Çok merak ediyorum ve aynen avcı gibi sabırla araştırıp bulunca saldırıya geçiyorum.”

Ö-69 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi kartal gibi hissediyorum. Çünkü Kartal havada uçarken avını nasıl hemen alıyorsa ben de sosyal medyada öğrendiğim bilgileri hemen kullanıyorum. Kartal avını nasıl yiyorsa ben de okuyarak beynime yediriyorum.”

Ö-113 “Sosyal medyayı kullanınca kendimi derin bir denizde gibi hissediyorum çünkü, derin bir denizde dipte ne olduğun, aşağı yüze yüze öğreniriz. Sosyal medyada merak ettiklerimizi aynı bir deniz gibi ayrıntılara ine ine buluyoruz.”

Ö-84 “Sosyal medya kullanırken kendimi kâşif gibi hissediyorum, çünkü kâşifler yeni şeyler keşfeder. Ben de hiç bilmediğim bilgileri sosyal medyadan öğrenince kendimi keşif yapmış gibi hissediyorum.”

Ö-75 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi tren gibi hissediyorum. Çünkü Şehirde şehire ülkeden ülkeye tren hemen gidiyor. Aynı ben internetten bir konuyu bir videoyu bir resmi bir yazıyı bir akrostişi çok hızlı bir şekilde buluyorum. Merak ettiğim ülkeleri, insanları dilleri buradan araştırıyorum.”

Ö-101 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi mknatıs gibi hissediyorum. Çünkü birçok sosyal medya sitesine üye olup, oradaki bilgileri kendime çekerim. Ayrıca merak ettiği bütün meslekleri araştırıyorum.”

Ö-81 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi araba gibi hissediyorum. Çünkü arabalar istediği her yere nasıl ulaşıyorsa ben de sosyal medyadan istediğim her siteye ve şeye ulaşabiliyorum. Gerçekten de ne merak ediyorsanız sosyal medyadan bulabilirsiniz yani araba direksiyonu nereye sürersen oraya gider.”

Kategori-3: Bilgi Kaynağıymışım Gibi... (27)

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik yapılan bu araştırmanın “Bilgi kaynağıymışım gibi...” kategorisinde toplamda 27 tane metafor üretilmiştir. Bu kategoride profesör (3) çanta (2), sözlük (2), öğretmen (2) metaforları birden fazla kez farklı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Burada dikkat çeken husus, öğrencilerin sosyal medya kullandıkça bilgilerinin arttığına yönelik düşünceleridir. Aynı zamanda öğrencilerin zamanla öğrenen konumundan çıkıp, bilgi kaynağı yani öğretene konumuna geçtiklerine yönelik inançları mevcuttur. Bu bulgu sosyal medyanın onların dünyasındaki yerini anlama açısından dikkat çekici olmuştur. Bu kategoride öğrenciler tarafından ifade edilen metaforlar ve gerekçeli açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

Ö-1 “Ben sosyal medya kullanınca kendimi çanta gibi hissediyorum. Çünkü çantanın içinde kitaplar var bu kitapların bu kitapların içinde bilgiler vardır aynı ben hafızam gibi yani... Ben de sosyal medyadan öğrendiğim bilgileri topluyorum kafamın içinde gerektiğinde çıkarıp kullanıyorum.”

Ö-13 “Sosyal medya kullanırken kendimi ağaç gibi hissediyorum. Çünkü ben ağaç gibi sosyal medyadan aldığım bilgilerle önce besleniyor sonra bu bilgileri meyve gibi sunuyorum.”

Ö-71 “Sosyal medya kullanırken kendimi profesör gibi hissediyorum, çünkü bir profesör bir alanla ilgili her şeyi bilir. Herkes onun bilgisine saygı duyar. Ben de sosyal medyayı kullanırken bir profesör gibi bilgili oluyorum. Kullandıkça bu konunun uzmanı oluyorum. Herkes bilmediklerini bana soruyor.”

Ö-66 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi sözlük gibi hissediyorum. Çünkü sosyal medya kullanırken Google’a girerken anlamadığım kelimeye girdiğim an ben de artık o cümleyi öğreniyorum. Artık ben de ve kendimi sayfalarca bitmeyen bir sözcük

Teknoloji ve Medya Okuryazarı Vatandaş Yetiştirme Sürecinde Öğrencilerin Sosyal Medya Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi

dağarcığını öğrendiğimi fark ettim. Bu sefer de bildiğim sözcükleri insanlarla da paylaşıyorum.”

Ö-22 “Sosyal medya kullanırken kendimi akıllı bir kitaba benzetiyorum çünkü bilmediklerimi internetten sosyal medyadan öğreniyorum. Zamanla birçok bilgi bende birikiyor. Her konuyla ilgili ayrı ayrı bilgiler. Kitap bölümü gibi...”

Ö-24 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi bir öğretmen gibi hissedirim çünkü, öğretmenler kendi mesleklerini hakkında her şeyi bilir ve öğrencilere anlatırlar. İşte ben de sosyal medya kullandıkça o konuyla ilgili her şeyi biliyorum. Bilmeyenlere anlatıyorum.”

Ö-25 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi eski zamanda yaşayan bilgin gibi hissediyorum. Çünkü eski zamanda yaşayan insanların çok bilgili ve tecrübeli olduğunu düşünüyorum. Örneğin gençler bir konuda karmaşa yaşadığında o bilginlere başvurup onlardan fikir alırlar. Ben de sosyal medyayı kullandıkça bilgi ve tecrübemin arttığını düşündüğüm için kendimi benzettim.”

Ö-39 “Sosyal medya kullanırken kendimi abim gibi hissediyorum, çünkü o bilgisayar mühendisi olduğu için bazı sitelere giriyor ve internet sosyal medya ile ilgili her şeyi biliyor. “

Ö-41 “Ben sosyal medyayı kullanırken kendimi avukat gibi hissediyorum. Avukatlar Bir kişiyi bir davadan suçsuzla kurtarır. Kurtarıırken kötülere iyi bir ders verir. Ben de sosyal medyayı kullanırken kullanmayı bilmeyenler bana onunla ilgili sorular soruyor ben de yardımcı oluyorum. Böylelikle onları zarardan ve kötülüklerden koruyorum.”

Ö-43 “Sosyal medyada kendimi makina gibi hissediyorum. Özellikle o girdiğim oyunda arkadaşlarımla hızlı mesaj yazdığım için elim ve beynim bir hızlı makine gibi çalışıyor. Gün geçtikçe yeteneklerim artıyor. Bilgisayarla ilgili farkında olmadan her şeyi biliyorum. Ben anlamayan arkadaşlarıma bilgi veriyorum artık.”

Ö-46 “sosyal medya kullanırken kendimi gazeteci gibi hissediyorum, çünkü olup bitenlerden haberim oluyor. Bütün gündemden haberdar oluyorum. Öğrendiğim haberleri hızla yayabiliyorum. Dünyanın dört bir yanından insanlar ile tanışma imkânına sahip olabiliyorum. Kısacası sınırsız bilgi kaynağına ulaşabiliyorum.”

Ö-53 “İnternette yazı yazdığım zaman kendimi bir yazar gibi hissediyorum çünkü Whatsapp line vb. medyalarda sohbet ettiğim zaman her yere bir yazar gibi güzel sözler yazıyorsun. Yakınlarım ailem ve çevrem yazar ol diyorlar. İnternette bir site oluşturup bir kitap yazıyorum. Kendimle gurur duyuyorum. Arkadaşlarımı oradan bilgilendiriyorum. Fikirlerimi paylaşıyorum. “

Ö-65 “Sosyal medyayı kullanırken kendimi internetin kurucusu gibi hissediyorum. Çünkü sosyal medyayı kullandıkça değişik şeyler öğreniyorum. Örneğin bilgisayarın, internetin özelliklerini inceliklerini öğreniyorum. Zamanla artık internet ve sosyal medya konusunda kurt oldum. Herkes bana danışıyor.”

Ö-116 “Sosyal medya kullanırken kendimi medya kuruluşu gibi hissediyorum, çünkü sosyal medya haber doludur. Çünkü birçok medya kuruluşu sosyal medyaya haber atıyor ve bu haberden anında ben de haberdar oluyorum. “

Ö-104 “Sosyal medya kullanırken kendimi muhabir gibi hissediyorum, çünkü muhabirler öğrendiği yeni haberleri ve bilgileri hemen insanlarla paylaşır. Ben de öğrendiğim haber ve bilgileri sosyal medyalarımnda paylaşıyorum.”

Ö-90 “Sosyal medya kullanırken kendimi kütüphane gibi hissediyorum. Çünkü Kütüphane de bilgilerin hepsi raflardaki kitaplarda oluyor ve ulaşabiliyorsun. Sosyal medyada da ben dolaşırken bütün bilgileri kütüphane gibi zihnime yerleştiriyorum.”

Kategori-4: Güç ve Otoritenin Sahibiymişim Gibi... (20)

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik yapılan bu araştırmanın “güç ve otoritenin sahibiymişim gibi...” kategorisinde toplamda 20 öğrenci tarafından kendilerinin sosyal medya kullanırken ki ruh hallerine yönelik 20 tane metafor üretilmiştir. Bu kategoride padişah (2), kral (2), kraliçe (2), cumhurbaşkanı (2), batman (2) metaforları birden fazla kez farklı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. En az metafor bu kategoride üretilmiştir. Ayrıca bu kategoride öğrenciler tarafından özellikle vurgulanan bir metafor ön plana çıkmamıştır. Burada dikkat çeken husus, öğrencilerin sosyal medya kullandıkça kendilerini daha güçlü, otorite ve yönetme gücüne sahip gibi hissetmeleri olmuştur. Çocuklar için sosyal medya kullanımının kendilerini ifade etmelerine fırsat tanıyan bir sahne işlevi gördüğü bulgusu ön plana çıkmaktadır. Bu kategoride öğrenciler tarafından ifade edilen metaforların gerekçeli açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

Ö-17 “Sosyal medya kullanırken kendimi bir iş adamı gibi hissediyorum. Çünkü onlar güçlü, zengin ve varlıklıdır. Ben de sosyal medyada kendimi öyle hissediyorum. Güzel yorum yapınca insanlar kendimle gurur duyuyorum. “

Ö-21 “Sosyal medya kullanırken kendimi batman gibi hissediyorum, çünkü oyun oynadığımda oyunda batman çok güçlü. Geceleri insanın hayatını kurtarıp uçak arabaya binip insanlara yardım edip canavarları öldürüyordu. Sosyal medyada oyun oynadığımda ben de onun gibi kahraman olmak istiyorum.”

Ö-107 “Sosyal medya kullanırken kendimi kraliçe gibi hissediyorum çünkü, sosyal medyayı her istediğim her şeyi yapıyorum. Medyada araştırma yaparken sanki herkes benim için çalışıyormuş bana hizmet ediyormuş gibi hissediyorum. “

Ö-11 “Sosyal medya kullanırken kendimi padişah gibi hissediyorum. Çünkü sebebi sosyal medyada istediğim her şeye sahip olabiliyorum. “

Ö-48 “Sosyal medya kullanırken kendimi elektrik santrali gibi hissediyorum. Çünkü her istediğim önüme geliyor ve bu işime yarıyor. Her şey bana gelince topluluk oluşuyor. O zaman o topluluğa istediğim her şeyi anlatabiliyorum. Bir güç kaynağıyım. Elektrik santrali de kablolarla elektrik dağıtır. Öyle işte...”

Ö-49 “Sosyal medya kullanırken kendimi kral gibi hissediyorum. Kral emir verir. Yardımcıları yerine getirir. Ben de internete emir veriyorum her şeyi yapıyor. Yani yönetici benim. “

Ö-120 “Sosyal medya kullanırken kendimi cumhurbaşkanı gibi hissediyorum. Cumhurbaşkanının ülke ve dünyadan haberi olur. İşte benim de oluyor sosyal medya kullanınca...”

Ö-114 “Sosyal medya kullanınca kendimi Barak Obama gibi hissediyorum, çünkü o ABD'nin başkanı... Yani dünyanın süper gücü... Ben de Sosyal medyada süper güç oluyorum. “

Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettikleri veya kendilerini neye benzettiklerine yönelik yürütülen bu çalışma sonucunda toplam 119 metafor tespit edilmiştir. Ortaya çıkan tüm metaforların içerisinde farklı metafor sayısı ise 90 olmuştur. Metaforlar anlam ilişkisine göre gruplandırıldığında dört başlık altında kategorize edilmiştir. Bu kategoriler; özgürlük ve isteklerini elde etme doyumunu yaşamış gibi...(36), bilgi kaynağıymışım gibi... (27), güç ve otoritenin sahibiymişim gibi... (20) ve bilginin peşinden koşup bilgi açlığını gideriyormuşum gibi... (36) şeklinde “hissediyorum” yüklemiyle biten ifadelerden oluşmaktadır. Öğrenci ifadelerinde oluşturulan bu kategorilerden “özgürlük ve istediklerimi elde etme doyumunu yaşamış gibi” ve “bilginin peşinden koşup bilgi açlığını gideriyormuşum gibi” ifadelerinden oluşan kategoriler en fazla metaforun üretildiği kategoriler olmuştur. Dolayısıyla ortaokul öğrencileri sosyal medyayı kullanırken özgür olma, isteklerini sanal da olsa elde etme

doyumunu ve istediği an istediği bilgiyi araştırma ve bilgi açlığını giderme konusunda” sosyal medya kullanırken daha yoğun ve anlamlı hisler içerisine girmektedirler. Literatürdeki bazı çalışmalar da bu sonucu destekler nitelikte bulgulara sahiptir (Bostancı, 2010; Scott ve Jacka, 2011; Aydın ve Çelik, 2016; Çelik, 2017). Öğrencilerin en fazla metafor ürettikleri söz konusu iki kategoride ön plana çıkan metaforlar bilim adamı (5), kuş (4), şanslı (4), uçak (4) ve kelebek (3) şeklindedir. Öğrenci ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan kategorilerden en az üzerinde durulup metafor üretilen kategori ise “güç ve otoritenin sahibiymişim gibi hissediyorum” kategorisi olmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik yapılan bu araştırmanın “özgürlük ve isteklerini elde etme doyumunu yaşamış gibi...” kategorisinde öğrencilerin sosyal medya kullanırken ki ruh hallerine yönelik 36 tane metafor üretilmiştir. Bu kategoride Kuş (4), Şanslı(4), Balık (3), Kelebek (3), Büyük bir sanatçı (2) ve Prenses (2) metaforları birden fazla kez farklı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. 36 metaforun içerisinde en fazla tekrar edilen metafor “sosyal medya kullanırken kendimi ‘kuş gibi’ hissediyorum.” Şeklindeki ifadede geçen “kuş” ve “şanslı” benzetmeleri olmuştur. Bu kategoride üretilen metaforlar anlam özellikleri itibariyle özgürlük, rahatlama, mutlu olma, istediklerini elde etme, tatmin olma gibi ihtiyaçların sosyal medya kullanırken karşılandığını göstermektedir. Benzer şekilde Valkenburg ve Peter (2009) de sosyal medyanın sosyal katılım, bireysel iyi oluş açısından çocuklar üzerindeki olumlu etkisine değinmektedir. Bu bağlamda gelişim itibariyle ergenliğin başlarında olan ortaokul öğrencilerinin dünyasında sosyal medyanın küçümsenemeyecek derece bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencileri “Bilginin peşinden koşup bilgi açlığımı gideriyormuşum gibi...” kategorisinde sosyal medya kullanırken ki ruh hallerine yönelik 36 tane metafor üretilmiştir. Bu kategoride Bilim adamı (5), Uçak (4), Arı (3), Okyanusun içinde kaybolmuş (2), Otobüs (2) gibi metaforlar birden fazla defa tekrar edilmiştir. Metaforların içerisinde en fazla tekrar edilen metafor “sosyal medya kullanırken kendimi ‘bilim adamı gibi’ hissediyorum.” Şeklindeki ifadede geçen bilim adamı benzetmesi olmuştur. Burada dikkat çeken husus öğrencilerin sınırsız bilgi kaynağı olan internet araçlarından sosyal medya yoluyla istedikleri her türlü bilgiye rahatlıkla ulaşmış olmalarıdır. Bu durum öğrencilerin merak ettikleri her türlü bilginin peşini ısrarla ve istekle bırakmadığını göstermiştir. Öğrencilerin kendilerini en fazla bilim adamı gibi hissetmeleri de hem öğrenme sürecinde özgüvenlerini hem de benlik saygılarının kazanılması açısından dikkate değer bir sonuçtur. “Bilgi kaynağıymışım gibi...” kategorisinde toplamda 27 tane metafor üretilmiştir. Bu kategoride profesör (3) çanta (2), sözlük (2), öğretmen (2) metaforları birden fazla kez farklı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. En fazla tekrar edilen metafor “sosyal medya kullanırken kendimi ‘profesör gibi’ hissediyorum.” Şeklindeki ifadede geçen profesör benzetmesi olmuştur. Burada dikkat çeken husus, öğrencilerin sosyal medya kullandıkça bilgilerinin arttığını düşünmeleri olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin zamanla öğrenen konumundan çıkıp bilgi kaynağı yani öğretene konumuna geçtiklerine yönelik inançları da sosyal medyanın onların dünyasındaki yerini yetişkinlerin daha ciddiye almaları açısından önemli bir sonuçtur. Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanırken kendilerini nasıl hissettiklerine yönelik oluşturulan son kategori olan “güç ve otoritenin sahibiymişim gibi...” kategorisinde ise öğrencilerin sosyal medya kullanırken ki ruh hallerine yönelik 20 tane metafor üretilmiştir. Bu kategoride padişah (2), kral (2), kraliçe (2), cumhurbaşkanı (2), batman (2) metaforları birden fazla kez farklı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya kullandıkça kendilerini daha güçlü, otorite ve yönetme gücüne sahip gibi hissetmeleri olmuştur. Burada günlük hayatta kendini tam ifade edemeyen ve organizasyon, yönetme gibi özelliklerin doyumunu yaşayamayan çocuklar için sosyal medya kullanımının kendilerini ifade etmelerine ve cesur hareket etmeleri açısından onların üzerlerinde olumlu hisler oluşturduğu sonucuna varılabilir. Dolayısıyla sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin kendilerini ifade ettikleri, kanıtladıkları, doyum yaşadıkları ve şov yaptıkları bir sahne görevinde olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın analiz sonuçlarında tespit edilen toplam metafor sayısı 119 olmuştur. Bunların içerisinde toplam farklı metafor sayısı ise 90 olmuştur. Analiz sonuçlarında metaforlar anlam ilişkilerine göre dört kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; 1. özgürlük ve isteklerini elde etme doyumunu yaşamış gibi... (36), 2. bilgi kaynağıymışım gibi... (27), 3. güç ve otoritenin sahibiymişim gibi... (20) ve 4. bilginin peşinden koşup bilgi açlığını gideriyormuşum gibi... (36) şeklindedir. Öğrenci ifadelerinde oluşturulan bu kategorilerden “özgürlük ve istediklerimi elde etme doyumunu yaşamış gibi” ve “bilginin peşinden koşup bilgi açlığını gideriyormuşum gibi” ifadelerinden oluşan kategoriler en fazla metaforun üretildiği kategoriler olmuştur. Dolayısıyla ortaokul öğrencileri sosyal medyayı kullanırken özgür olma, isteklerini sanal da olsa elde etme doyumunu ve istediği an istediği bilgiyi araştırma ve bilgi açlığını giderme konusunda sosyal medya kullanırken, daha yoğun ve anlamlı hisler içine girdiklerini belirtmişlerdir. En fazla tekrar edilen metaforlar kuş (4), kelebek (3), şanslı (4), uçak (4), bilim adamı (5) ve arı (3) şeklindedir. Öğrenci ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan kategorilerden en az üzerinde durulup metafor üretilen kategori ise “güç ve otoritenin sahibiymişim gibi” kategorisi olmuştur. Toparlamak gerekirse sosyal medyanın çocuklar için oluşturduğu risk ve tehdit unsurlarına yönelik yetişkin kaygılarının yanı sıra, sosyal medyanın çocuklar için yararına yönelik birçok bilimsel çalışma da mevcuttur. Sosyal medyanın yerlileri olarak dünyaya gelen çocukların teknoloji ve sosyal medyayı hayatlarında yoğun bir şekilde tükettikleri göz önünde bulundurulurken yapılabilecek öneriler şu şekildedir:

- Çocukların sosyal medya ve teknolojiyi kullanmalarının onlar için birçok yararı olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir.
- Özellikle çocuklar açısından sosyal medyaya yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla risklerine yönelik olması ve çocukların dünyasındaki yeri ve önemine yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu konuda olumlu yönlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal medyanın çocukları mutlu eden, onların hayatlarına konfor katan ve çocukların teknolojiyi daha hızlı öğrenip kullanmalarına yaptığı katkılar açısından yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Teknolojiyi daha sağlıklı ve verimli kullanan nesillerin yetişmesi için de özellikle aile ve çocuklara yeni medya okuryazarlığı eğitiminin verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 179-196.
- Akçalı, S. İ. (2007). *Çocuk ve medya*. İstanbul: Ebabel Yayınları.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2016). *Öğrencilerin gözünden sosyal medyanın yarar ve riskleri üzerine bir inceleme*. 5. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu bildiri ve özet Kitapçığı 1. Baskı, 28-30 Nisan 2016, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 743-754.
- Bayraktar, F. ve Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(2), 191-197.
- Bostancı, M. (2010). *Sosyal medyanın gelişimi ve iletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Ceyhan, E. ve Ceyhan, A. A. (2011). *Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve İnternet kullanımının gelişimsel sonuçları*. A. Kuzu (Ed.), Bilgisayar II (ss.165-188). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Clarcken, R. H. (1997). *Five metaphors for educators*. (ERIC Document Reproduciton Service No. ED407408).
- Cockburn, T. (2005). New information communication technologies and the development of a children's 'community of interest'. *Community Development Journal*, 40(3), 329-342.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Çelik, T. (2017). *Paydaşların gözünden sosyal medyanın yarar ve risklerine yönelik bir inceleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- DeBell, M. ve Chapman, C. (2006). *Computer and Internet use by students in 2003*. National center for educational statistics. Washington, DC: U.S. Department of Education,
- Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kearney, P. (2007). Cognitive assessment of game-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 529-531.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. ve Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being. *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişimiştir.
- Sanlav, Ü. (2014). *Sosyal medya savaşları*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Scott, Peter R. ve Jacka, J. Mike (2011). *Auditing social media*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P. ve Gross, E. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children*, 10(2), 123-144.
- Tsai, C. C. ve Lin, S. S. S. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An interview study. *Cyberpsychology and Behavior*, 6(6), 649-652.
- Valaitis, R. K. (2005). Computers and the Internet: Tools for youth empowerment. *Journal of Medical Internet Research*, 7(5), 51.
- Valkenburg, P. M. ve Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18 (1), 1-5.
- Yang, S. C. ve Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79-96.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Extended Summary

Introduction

Children and adolescents are the most curious users and indigenous people of social media who have a wide range of users. Because these children open their eyes to a social media world as soon as they are born. They have technological gadgets, tablets, smart phones and computers instead of some toys. Today, this can be attributed to the fact that social media offers many opportunities for children and this becomes an integral part of their lives. Hence, social media transforms into a stage in which children express themselves or a world where they can show off. This virtual world, which offers many opportunities to express themselves, attracts more attention of children day by day. Therefore this research is aimed to examine the social media perceptions of pupils through the metaphors in the process of training citizens in technology and media literacy. In some studies, the risk factors that social media creates for students often take part. Although social media contains some risks for secondary school students, in the expressions of the students in this study, how vital the figure of social media in the world of children is expressed through metaphors from their world. Thus, taking into account the values and characteristics attributed to social media by children, while children are using the internet and social media tools, to raise awareness on the use of social media efficiently for children by minimizing the risks and threats mentioned above and if necessary to provide qualified media literacy education for pupils, parents and teachers makes this work valuable.

Method

The data of this research were obtained from 7th-grade students of Tevfik Kut Secondary School in Istanbul in the 2016-2017 academic year. To find out the metaphorical perception of secondary school students about how they feel or what they feel when using social media, the data were collected through metaphors by examining relevant studies. For example, “a radish” which is used in the statement of “I feel like a radish” instead of saying “I feel healthy and strong” is a metaphor that is used instead of being healthy and fit. In this research, firstly the relevant literature has been scanned delicately. Interview forms were prepared for metaphors to be answered after scanning literature. After the necessary studies were made for the validity and reliability of the forms, the data were collected through a semi-structured form.

Findings, Discussion and Result

Firstly, a data set was created from the data collected in this study conducted on how secondary school students feel themselves or how they feel when using social media and it was read delicately by the researcher. Then metaphors containing similar expressions were analyzed. The total number of metaphors detected in the analyses results was 119. The total number of different metaphors was 90. These metaphors were grouped according to the meaning relation and named by the researcher. As a result of the analyses in the research, four categories were formed entirely. These categories are I feel like being satisfied with the liberty and gratified by obtaining my desires (36), I feel like being the source knowledge (27), I feel like being the owner of power and authority (20) and I feel like fulfilling my hunger of knowledge by running after information (36). Categories of I feel like being satisfied with the liberty and gratified by obtaining my desires and I feel like fulfilling my hunger of knowledge by running after information are the ones having metaphors the most. Therefore, it has been found out that middle school students felt more intense and significant emotions regarding being independent, being gratified by obtaining their desires even in a virtual world, searching any information whenever they wanted and fulfilling their hunger of knowledge while they were using social media.

Metaphors, which were repeated the most in these two categories having metaphors the most, were “the bird”(4), “the butterfly”(3), “the lucky”(4), “the airplane”(4), “the scientist”(5) and “the bee”(3). The category of I feel like being the owner of power and authority is the one emphasized and having metaphors the least based on the students’ statements.

It is an accurate detection that children who are born as natives of social media use technology and social media intensively in their lives. However, the fact that the use of social media and technology has many benefits for children should not be ignored.

Especially for children, it is noteworthy that the studies on social media are mostly directed towards the risks and the lack of studies on the place and importance of social media in the children’s world. In this context some suggestions below can be followed in new researches that will be done;

- It is recommended that new studies should be made concerning the contributions that social media makes children happy, add comfort to their lives and make the children learn and use technology faster.
- Also, it should be provided that parents’ guide for their children to use information technology.
- Parents should not be too strict and prohibitive about the use of technology and the use of social media.
- In this respect, printed and visual media tools can make students aware of the more conscious use of technology.
- Parents and students can be educated in schools about using media and technology efficiently.
- Besides, to be active citizens in the society, students can be given the opportunity to express themselves in print, visual and social media channels in a positive way.
- In this regard, educational programs or conferences can be given for parents to guide their children by the Ministry of Education.



Atıf için: Özcan, E. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 58-74.

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Aktif Öğrenme Modeliyle Öğretilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması

Esra ÖZCAN*

Öz: Sosyal Bilgiler toplu öğretim anlayışından hareketle öğrencilere, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimleri disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilerek meydana gelen bir çalışma alanıdır. Bu içerikleri oluşturan alanlardan biri olan tarih konuları birçok öğrenci tarafından yer, tarih ve isimlerin ezberletildiği dersler olarak algılanmakta bu yüzden öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olmayan sıkıcı bir ders olarak görülmektedir. Geçmiş programlardan itibaren öğrencilere geçmişte yaşanan olayların soyut bir biçimde anlatılması, bu derse karşı istenen ilginin gösterilmemesine ve tarih konularına yönelik bilincin oluşturulamamasına neden olmaktadır. Bireyin ilişki kurmakta zorlandığı, gündelik yaşamına taşıyamadığı bir içerik yerine; etkinlik ağırlıklı bir öğretim programıyla sosyal bilgiler içeriğindeki tarih eğitimi daha işlevsel ve keyifli hale gelecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgilerin analizini, sentez ve değerlendirmesini yaparak, kendilerine ait davranış geliştirmeleri anlamına gelen aktif öğrenme modeli ile ilkökul 4. sınıf Sosyal bilgiler dersinde tarih konularına karşı ilgi uyandırmak; Milli Mücadele ve geri planda kalmış gizli kahramanların öğrenilmesini sağlamaktır. Araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma verileri Eskişehir ilindeki bir ilkokulun 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları; araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, video kayıtları ve öğrenci günlükleridir. Verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; aktif öğrenme ile işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin derse daha fazla katılmalarını sağladığı ve tarihsel bilinci uyandırma, Milli Mücadele'yi anlama ve o dönemde yaşamış gizli kahramanlara, olaylara empatik yaklaşabilmeleri sürecinde belirlenen amaca ulaşıldığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, eylem araştırması, Milli Mücadele, Sosyal bilgiler, tarih öğretimi.

An Action Research on Teaching History Subjects With Active Learning Model in Primary School 4th Grade Social Studies Lesson

Abstract: Social Studies is a field of study combining art, literature and social sciences with an interdisciplinary approach in order to provide citizenship qualifications to students based on collective teaching approach. History, which is one of these fields, is perceived by many students as lessons in which places, dates and names are memorized. Therefore, it is seen as a boring lesson that is not related to students' lives. Explaining the past events to the students in an abstract way causes the students not to show the desired interest in this course and to create awareness about historical issues. Instead of a content in which the individual has difficulty in establishing a relationship and cannot carry it into his / her daily life; history education in social studies content will become more functional and enjoyable with an activity-oriented curriculum. In this context, the aim of the research is to arouse interest in history subjects in the 4th grade social studies course by means of active learning model which means the development of their own behavior by analyzing, synthesizing and evaluating the knowledge acquired in the learning process; Milli Mücadele and the background is to learn hidden heroes. The research was designed as an action research. The data were collected from 4th grade students of an elementary school in Eskişehir. Data collection tools used; semi-structured interviews, video recordings and student diaries. Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the data. As a result of the research; It was observed that the social studies course, which was conducted with active learning, enabled the students to participate in the course more and reached the aim determined in the process of arousing historical awareness, understanding the Milli Mücadele and empathic approach to the hidden heroes and events that lived in that period.

Keywords: Action research, active learning, history teaching, Milli Mücadele, Social studies.

* Öğretmen, Eskişehir Emine Emir Şahbaz Bilim Sanat Merkezi, esraozcanesk@yahoo.com

Giriş

İnsanlar ve toplumlar sürekli bir değişim içerisinde yer almakta ve karmaşık sorular ve sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu sebeple, toplumlar ve insanlar için sosyal bilimlerin önemi çok büyüktür. Sosyal bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimde, sosyal bilimlerin etkin bir yer kazanmasına yol açmış ve eğitimin, hem bir sosyal bilim dalı, hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı durumuna gelmesi "Sosyal Bilgiler" kavramını meydana getirmiştir (Öztürk, 2003).

Michaelis (1964), sosyal bilgiler terimini, sosyal bilimlerin içeriğine dayanan üniteleri içeren bir programın bir alanını göstermek için kullanır. Doğa bilimlere dayalı fen eğitimi gibi, sosyal bilgiler de sosyal bilimlere dayandırılır ve anahtar problemler ve sorular etrafında bir araya gelmiş coğrafya ve tarih üniteleri veya seçilmiş konulardan düzenlenir. Sosyal Bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanmasının yanında dünyada yaşamış insanların tarih ve kültür etkileşimiyle ilgili bir çalışma alanı sunarak geçmişi bugüne bağlar. Tarih boyunca yaşamış çeşitli medeniyetler, değerler, kültürler, tarihsel olaylar ve coğrafi farklılıklar sosyal bilgilerin tarih konularını oluşturur (Sönmez, 2005; Devenci ve Öztürk, 2011).

Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri kabul edilen Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1993) Sosyal Bilgileri şu şekilde tanımlamıştır: Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimleri disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirerek meydana gelen bir çalışma alanıdır. Okul programı kapsamında Sosyal Bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimleriyle ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlamaktadır. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, küresel bir dünyada kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardım etmektir.

Türkiye’de 1926 tarihli ilkokul programından itibaren ilköğretimin ilk üç yılında, öğretimin toplu öğretim sistemine göre yapılması istenmektedir. Burada ana ders Hayat Bilgisi olmuş; Okuma ve Yazma, Aritmetik, Resim, Müzik, Beden Eğitimi dersleri Hayat Bilgisi dersinin o haftaki ünite konusu etrafında yapılmıştır. Toplu öğretimin dar anlamdaki uygulaması ise, ilkokulların 4 ve 5. sınıflarında uygulandığı şekliyle, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi’nin Sosyal Bilgiler; Fizik, Kimya ve Biyoloji konularının Fen ve Tabiat Bilgisi adı altında toplanarak iç içe verilmesi tarzında yapılmasıdır (Vural, 2004). Bu bağlamda sosyal bilgilerin alanlarından biri olan tarih, ulusların geçmişteki yaşamını, kurduğu devletleri, devletlerarasındaki ilişkileri, yükselişi, duraklaması ve yıkılışını, oluşturduğu uygarlıkları vb. gibi olguları araştırıp inceleyen bir sosyal bilimdir (Sönmez, 2005). Bu süreçte insanlara, savaşlar ve barışlar, doğal felaketler, keşif ve buluşlar, zaman içinde değişen korunma, barınma ve yaşam biçimleri, oluşturdukları kurumlar, kuruluşlar hakkında bilgi verir (Ulusoy, 2014).

İnsanın kendisini, yeteneklerini, ilgilerini, tutum, inanç ve değerlerini tanımasını amaçlayan, bilimsel düşünme yöntemini benimseyen, toplumsal bir varlık olarak yaşamını ve davranışlarını inceleyen bir bilim (Paykoç, 1991) olduğu için tarih dersinin öğrencilere sevdirmesi önemlidir. Tarih öğretimi kültürel mirasımızın önemli bir parçası olması, karşılaştırma, çözümlenme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geliştirmesi, her öğrencinin bilmesi gereken fikir ve kavramları vermesi, geniş bir literatürü içermesi, dünya vatandaşlığı için eğitimde önemli bir unsur olması, okul hayatına katkıda bulunması, yaşama uyum sağlamada öğrencilere yardımcı olması, duygudaşlık becerisini geliştirmesi, toplumu kaynaştırması bakımından önemli ve gereklidir (Devenci ve Öztürk, 2011). Bu şekilde yetişen

nesil; özgürce düşünmeyi, duygu ve yorum gücünü geliştirmeyi, kültürel seviyesini genişletmeyi, şahsiyet ve güven kazanmayı, kötude kaçınmayı, iyiyi hayatına uygulamayı öğrenir.

Geçmişten günümüze ilkokul programları incelendiğinde sosyal bilgiler dersi içindeki tarih konuları öğretimi için belli bir yöntem ve teknik yer almadığı görülmektedir. 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda ayrı okutulan Tarih dersinin, üçüncü sınıf düzeyinde daha çok kıraat (okuma) ve Müsahabe (konuşma) şeklinde işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ders kapsamında Meşrutiyet'in ilanından başlanarak Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen süreçte gerçekleşen en önemli olaylara öğrencilerin ilgisinin çekilmesi, öğretmen tarafından olayların tekrar ve hikâye edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. (Maarif Vekaleti, 1924).

1926 ilkokul programında ilk defa “toplu tedris” yöntemi kullanılmıştır. Toplu tedriste (öğretim), dersler ayrı konular hakkında işlenmeyecek, bir konu çeşitli yönleriyle işlenecek, öğrenciler de gözlem ve deneye yönlendirileceklerdir (Akyüz, 1994). Bu bağlamda programda öğrencilere tarih ve coğrafya derslerinde konuların kitaptan aynen ezber yaptırılmayıp sadece önemli tarihlerin, isimlerin ve kavramların iyice ezberletinceye kadar tekrar edilmesi tavsiye edilmiştir (Cicioğlu, 1985).

1930 ilkokul programında öğrencilerin tarih konularını öğrenmesi için zamanın yeterli olmadığı belirtilerek sadece Türk tarihinin önemli kısımlarının öğretilmesi tavsiye edilmiştir. Öğretim yöntemi olarak ise öğrenilmesi gereken isim ve tarihlerin tekrarlarla birlikte tahtaya yazılması, öğrenilen bilginin okumalar yaptırarak tekrar edilmesi şeklinde olmuştur. Öğretim sırasında konuyla ilgili harita ve levhaların gösterilmesi eğer okulda bu yoksa öğretmenin renkli tebeşirle tahtaya gerekli şekilleri çizmesi gerektiği yer almıştır. Öğretmenin ayrıca tarih konularını öğretirken müzelere gezi düzenlemesi, müze yoksa çevrede bulunan eski eserleri tanıtması ve bu eserlerin geçmişi hakkında bilgi vermesi tavsiye edilmiştir (İlk Mektepler Müfredat Programı, 1930).

1936 İlkokul Programı'nda uygulama ile ilgili genel olarak derslerin öğrencilerin sadece dinleyerek değil işbirliğine dayalı bir öğrenme ile işlenmesi, öğrencinin karşılaştığı sorunu çözmek için gerekli bilgiyi ve çözümü kendisinin bulması, dersin işlenmesi sırasında öğrencinin ilgisini çekip güdülenmesi, öğrenmede ezberden kaçınılarak kavramaya önem verilmesi, görsel materyallerden yararlanılarak derslerin somutlaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilere bilginin günlük hayatla bağlantılı bir şekilde verilmesi ve yakın çevreden hareketle uzak çevreyi kavratmanın esas olması gerektiği vurgulanmıştır (Cicioğlu, 1985).

1948 İlkokul Programı içerik itibariyle yoğun olduğundan tarih konularının öğretilmesinde öğretmenlere konuların çocukların seviyesine uygun anlatılması, tarihi şahsiyetlerin liste halinde sunularak öğrenciye kavratılması, isimlerinin doğru telaffuzuna dikkat çekilmesi, özel günlerin kutlanarak öğrencilerin katılımının sağlanması tavsiye edilmiştir. Tarihi olaylar içinde geçen kavramların öğrenciye örneklendirerek verilmesi, geçmiş ve bugünün karşılaştırılarak anlatılması böylece öğrencinin farkları daha rahat anlaması üzerinde durulmuştur. Programda müze ziyaretleri ve eski eserlerin tanıtılmasına dikkat çekilmiş; tarih şeridi ve harita gibi materyallerin kullanılması önerilmiştir (MEB, 1948). Bu programda da tarih dersi konuları için öğretmenin aktif olduğu bir anlayış gözlenmektedir.

1962 İlkokul program taslağında Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilmiştir (Sönmez, 1997). 1968 yılında ise uygulanmaya başlanan program ile Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi zaman içinde sosyal bilgiler adını almıştır. Böylece ders konularının yalnız Tarih, Coğrafya veya Yurttaşlık Bilgisi yönünden değil, hem Tarih, hem Coğrafya, hem de Yurttaşlık Bilgisi olmak üzere çok yönlü bir bütün olarak işlenmesi gerektiği programda belirtilmiştir. Programda, konuların öğretilirken

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Aktif Öğrenme Modeliyle Öğretilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması

ezberden kaçınılması, tek bir yöntemle yetinilmeyerek öğrencinin daha aktif olduğu yöntemlere öncelik verilmesi istenmiştir (MEB, 1968).

1990'da programın öğretme-öğrenme süreci anlayışını yansıtan ifadelerin, hiçbir değişikliğe uğratılmadan 1968 İlkokul Programı'ndan alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda yenilenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının, 1926 İlkokul Programı'yla başlayan öğretim süreci geleneğini yansıttığı söylenebilir. 1990 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğretmene esneklik tanıyan, çevresel koşulları dikkate alan, içeriğin oluşturulmasında ve öğretim sürecinde yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene ilkelerini göz önünde bulunduran, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyen, birden çok öğretim yöntem ve tekniğini işe koşan, öğrenci etkinliğine dayalı, günlük hayat problemlerinden hareket eden bir anlayış tavsiye edilmiştir (MEB, 1990).

1998 sosyal bilgiler programının önceki programlardan farklı özellikler taşımadığı, tarih konularının öğretilmesine ilişkin öğretmen, olayların seyrinden çok neden-sonuç ilişkisi üzerinde durması, varsa günümüze olan etkilerinden söz etmesi belirtilmiş; ayrıntılı sayılabilecek tarih, yer ve kişi isimlerini ezberletmemesi istenmiştir. Tarihi olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıkları örnek olaylarla kavratılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, Tebliğler Dergisi, 1998).

2005 yılında başlayan ve öğrencinin öğrenmeye ilişkin özelliklerini dikkate alarak hazırlanan etkinlik temelli öğretim programları sosyal bilgiler derslerindeki tarih konularını daha işlevsel ve keyifli hale getirirse de tarih içeriği dikkate değer bir şekilde azaltılmıştır (Şimşek, 2017). Öğrenci merkezli bir öğretim anlayışının benimsendiği programda, Sosyal Bilgiler dersinde, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması, bilginin bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilere sosyal bilimcilerin bilimsel yöntemlerinin sezdirilmesinin amaçlandığı, öğretim sürecinde okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin gerçek hayat problemleri ile karşılaştırılıp yansıtıcı düşünebilmelerinin sağlanmasının hedeflendiği görülmüştür (MEB, 2005).

2017 yılında MEB tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın temelinde tarih odaklı olan Kültür ve Miras öğrenme alanı da Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir milli bilincin oluşturulmasını amaçlamıştır. Böylece öğrencilerin kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu; bunun yanında Türk kültürünün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığını da kavraması hedeflenmiştir. Programda tarih konularının öğretilmesi ile ilgili özel öğretim yöntem ve teknikler programda öğretme-öğrenme sürecinde göz önünde bulundurulacak ilkelerinde ise sosyal uyuma, çoklu bakış açılarına değer vermeye, öğrenmenin çoklu türlerine, öğrenmede sorumluluk almaya, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına fırsat verecek biçimde uygulanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2015).

Yukarıda bahsedildiği üzere programlarda öğrenci merkezli bir anlayış gözetilse de tarih ve tarih konularının, geleneksel öğretim yöntemleriyle yapıldığı, eğitim psikolojisi ve öğrenme kuramlarındaki son gelişmeleri yansıtmadığı için birçok öğrenci tarafından yer, tarih ve isimlerin ezberletildiği dersler olarak algılandığı bu yüzden öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili olmayan sıkıcı bir ders olarak gördüğü hem ülkemiz hem de Avrupa ülkeleri, Amerika ve dünya üzerindeki birçok ülke için geçerli olan araştırmalarda ortaya konmuştur (Barchdorff, 1998; McGrath, 2004; Levstik ve Barton, 2005; Clark, 2006; Wiersma, 2008 aktaran Yılmaz, 2014). Öğrencilere yaşadıkları zaman diliminden çok önce cereyan etmiş olayların soyut bir biçimde

anlatılması, bu derse karşı istenen ilginin gösterilmemesine ve sağlıklı davranış değişikliklerinin oluşturulmadığı Ayrıca tarih konularının öğretiminde ders kitaplarına bağlı kalınması sonucunda öğrenciler tarih konularıyla ilgili kendi tasarımlarını oluşturamamaktadır. Siyasi tarih yanında toplumsal tarih ile ilgili bilgilerin öğrenciler tarafından kazanılması, ders kitaplarında yazanların ezberletilmesi değil; kaynaklara başvurarak bilgilerin küçük tarihçiler tarafından yeniden inşa edilmesi ile mümkün olacaktır. Bilindiği üzere, tarih dersleri sadece bilgi aktarımının yapıldığı dersler değildir. Tarih dersleri aracılığıyla değerlendirme, sentez, analiz ve yorumlama gibi üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması mümkündür (Öztaş ve Turan, 2009; Yılmaz, 2014). Bu ise öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluk ve aktivitesini öğretmenin ne yaptığından daha fazla önemseyen düşünme ve öğretme yolu olan aktif öğrenme ile olabilir. Geleneksel ve didaktik öğretim metodunda yer alan öğretmen kontrolü ve akademik içeriğe yapılan güçlü vurgunun aksine, aktif öğrenmede öğrenci sorumluluğu ve aktivitesi, sürecin kalbini oluşturur (Taçman, 2009).

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, genel anlamı ile öğrencilerin aktif olduğu öğrenme durumudur. Öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekmektedir. Ancak, öğrenenin, basit olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerinin kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilerle beraber öğrenen kişi konumundadır (Kalem ve Fer, 2003).

Açıkgöz (2003), aktif öğrenmeyi, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu alarak öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği, öğrenenin karışık gibi görünen öğretim işlerinde zihinsel yeteneklerini kullanmaları için fırsat verildiği bir öğrenme sürecidir. Carr (1999) ise aktif öğrenme ortamında öğrencinin, öğrenme esnasında ilgi ve alaka duyduğu konulara bizzat katılarak öğrendiğini belirtmiştir. Bu süreçte öğrenci neyi nasıl öğreneceğine karar verir. Ayrıca bu sayede; öğrencinin istek ve kabiliyetlerine yönelik öğrenme de en üst düzeyde gerçekleşir. Böylece öğrencinin problem çözme, analitik ve yaratıcı düşünme, bağ kurma gibi öğrencilere kazandırılması gereken nitelikleri ön plana çıkabilecektir.

Aktif öğrenme süreci, öğretmenin konu anlattığı, öğrencilerin pasif veri toplayıcı olarak görüldüğü geleneksel öğretim yaklaşımından farklıdır. Aktif öğrenme öğrencinin konuştuğu, tartıştığı, araştırdığı bir öğrenme ortamını savunur. Böyle bir ortamda öğrencinin analiz, sentez ve değerlendirme yapmasını sağlayacak düşünme becerilerine sahip olması, öğrendiklerini günlük yaşamda kullanılması beklenir. Geleneksel eğitim anlayışında aktif katılım, öğrencinin ders anlatması, öğretmeni dinlemesi, sorulan sorulara yanıt vermesi, öğretmenin söylediklerini ve kitapların yazdıklarını tekrar etmesi gibi dar bir çerçevede ele alınan rutin çalışmalar şeklinde sürdürülebilir. Aktif öğrenmede ise öğrencinin bilgiyi değişik kaynaklardan araştırıp bulması, bulduğu bilgileri düzenleyerek sunması, bilgileri arkadaşlarıyla paylaşması, bireysel ve grup projeler hazırlaması ve bilgi üretimi için arkadaşlarıyla işbirliği yapması gibi etkinliklere katılması söz konusudur (Ward ve Tiessen, 1997). Aktif öğrenmede öğretmen bilgiyi hazır vermez. Bilginin bulunması ve kullanılması konusunda öğrenciye yol gösterir ve öğrenci için etkili bir öğrenme ortamını hazırlar. Bu süreçte öğretmen yargılayan değil, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yönlendiren kişidir (Kuran, 2005). Öğrenciler öğrenmede aktif ve sorumlu oldukları zaman motivasyonları da yüksek olur. Sınıfta öğretmen tek bilgi kaynağı olacağına, öğrencinin bilgiyi keşfetmesine, deneyimlemesine, araştırmasına izin verir ve kontrolü da onlarla paylaşır. Öğrencilerin bilgiyi ezberlemeleri değil, arkadaşlarıyla paylaşım etkileşimlerinde bulunması sağlanır. Bu tür sınıflarda öğrencilere,

öğrenme sürecinde seçenekler arasından seçim yapma ve karar verme hakkı tanınmaktadır (Mccombs ve Whistler, 1997).

Aktif öğrenme yaklaşımı, sınıftaki öğrencilerin heterojen olduğunu varsayarak öğrenciler arasında bireysel ve akademik anlamda farklılıklar olduğunu kabul eder. Ayrıca sınıfın sosyal yapısının ve öğrenciler arasındaki iletişimin öğrenenleri ve kişisel gelişimlerini etkilediğini vurgulayarak öğrenciler arasındaki farklılıklara ve öğrencilerin bireysel beceri seviyesine göre ilerlemelerine dikkat çeker. Bu yaklaşımın en belirgin özelliği, sınıftaki çalışma ortamının esnek olması ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre çeşitli ve zengin bir öğrenme ortamı yaratılması gereğidir (Bishara, 2013). Kırpık'a (2009) göre materyallerdeki zenginlik ile hedeflere götürecek öğrenme faaliyetlerinin çeşitliliği, öğrenmenin niteliğini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Sıkıcı, otoriter, aşırı disiplin ortamından uzak; kalıcı, kolay ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşturmaya katkı sağlayacak öğretim tekniklerinin nelerden ibaret olduğunun bilinmesi önemlidir. Bu bağlamda aktif öğrenme modeli içinde yer alan yöntemler şu şekildedir; Küçük gruplar halinde tartışma yapmak, projeler hazırlamak, sınıf içi sunumlar, münazaralar, tecrübeye dayalı araştırmalar, saha uygulamaları, simülasyonlar, olay yeri incelemeleri.

Öğrenci bu süreçte basit işlerle, sorunlarla değil; tersine zor ve karmaşık işlerle uğraşmak, karşılaştığı problemleri çözmekten sorumludur. Bilginin ezberlenmesi yerine, benzer ve farklı yanlarının belirlenmesi, başka şekillere dönüştürülmesi, neden, niçin, nasıl olduğunun anlaşılması, geçmiş ve gelecekteki olası görünümünün kestirilmesi, kendisi için yeni olan sorunların çözülmesi gerekir. Kavrama ve uygulama basamakları önemlidir. Öğrencinin zihinsel becerilerini harekete geçiren, öz düzenlemesini geliştiren ortamların kendisince hazırlanıp uygulanması ve gelişiminin gözlemesi, değerlendirmesi gereklidir (Sönmez, 2005) . Aktif öğrenme modelinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin daha duyarlı olacakları, kendilerine olan güvenin artıp, özdenetimlerinin gelişeceği ve gruba ait olma düşüncesi ile daha enerjik bir yapı gösterecekleri belirtilmektedir (Harmon, 1994 aktaran Demirel, 2002).

Mid-continent Regional Educational Laboratory tarafından 1994 yılında hazırlanan araştırmaya göre aktif öğrenme yaklaşımı modeline göre hazırlanmış bir öğretim programı;

- İçerik ve etkinlikleri anlamlı konular çerçevesinde düzenleyen,
- Tüm öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu öğrenme becerileri ve üst düzeyde öğrenmeye geçmeleri için açık fırsatlara sahip olan,
- Öğrencileri diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışmaya yöreklendiren,
- Küresel, disiplinler arası ve tamamlayıcı öğrenme etkinliklerine sahip faaliyetleri içerir.

Böyle bir öğretim programında değerlendirme ise

- Farklı öğrenileri farklı biçimde değerlendirir.
- Tasarım ve gözden geçirmelerdeki öğrenci girdilerini içerir.
- Bireysel gelişim ve ilerlemeye ilişkin dönüt vermek için ilerlemeyi sürekli olarak izler.
- Öğrencinin standart başarısını göstermesi için ürün türünü seçmesine uygun fırsatlar verir
- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat vererek kendi gelişimlerini yansıtma onaylar.
- Farklı yeterliklerin farklı yollarla gösterilmesine izin verir (Aktaran McCombs ve Whisler, 1997).

Öğrencilere aktif öğrenme bakış açısı kazandırmak için en faydalı yol bilgi aktarma modeli ile öğretime karşı çıkmaktır. Bilgi aktarma modellerinde öğrenciler öğrenme sürecine

sadece pasif olarak katılırlar. Bunun karşısı olarak aktif öğrenme, öğrenme sürecinde öğrencileri araştırmaya dayalı olarak çalıştırmasıyla dersin ana teması hakkında yorum yapmalarına yönelik cesaretlendirir, yapılandırılmış öğrenme aktivitelerine katılımı sağlayarak verimli öğrenme ürünleri elde edilir. Bu yüzden aktif öğrenme, diğer öğrenme stratejilerinden daha planlı ve düzenli uygulanmalıdır (Fletcher, 2005). Fink (1999). Aktif öğrenme sınıflarında ise öğrenciler etkinliklerle kendi öğrenme süreçlerini kontrol eder. Bu durum öğretmenlerin sadece öğrencilerin o anda öğrenmeleri gereken bilgileri anlattıkları geleneksel yöntemlerle çalışmaktadır. Aktif öğrenmenin en önemli özelliği grup içinde bağımsızca çalışırken kendi öğrenme becerilerini tam olarak edinmeleridir (Kyriacou, Manowe ve Newson, 2002).

Açıkgöz (2006), aktif öğrenmede kullanılan yöntem ve tekniklerin bazılarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Köşelenme: Genellikle net bir yanıt olmayan sorular ve problemler üzerinde çalışırken kullanılır. Öğrencilere problemin çözümü için bilgi toplamaları, onları çözümlenecek çözümler önermelerini ve önerilerini savunma fırsatı verir.

Karşılıklı öğretim: Öğretmen ve bir grup öğrenci, bir parçanın içeriği ile ilgili tartışmayı dönüşümlü olarak yönlendirirler ve onu hep birlikte anlamaya çalışırlar.

Araştırma yoluyla öğretim: Öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek sorunlar bularak öğrencilerin bu sorunları incelemelerini ister. Öğretmen, öğrencilere problemle ilgili anlaşılmayan noktalarda inceleme sırasında ve sonuç çıkarma aşamasında yardımcı olur.

Problem çözme: Problem, organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumlara denir. Problemlerin ve problem çözmenin öğretim tekniği olarak kullanılması; öğrencileri araştırma yapmaya, kaynakları tamamlamaya ve öğrendiklerini birbiriyle paylaşmaya yönlendirecektir.

Rol yapma: Rol yapmada birey kendi rolünden sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar ya da belli bir durumda ne yapacağını ve neler hissedeceğini hareketlerle gösterir. Rol yapma, bir anlamda bir problemin hareketlerle gösterilmesi ve tartışılmasıdır.

Sosyal bilgiler dersinde bir öğretim yöntemi olarak aktif öğrenme modelinin kullanılmasıyla ilgili olarak Armstrong (1980) sosyal bilgiler öğretimiyle öğrenenin kişisel gelişimini, bir değerler sistemi oluşturmasını, liderlik özelliklerinin geliştirmesini vurgularken, bunun farklı boyutlarına da değinir. Örneğin kişisel kimlik geliştirmeyi amaçlayan birey, toplumu nasıl etkiler, üretken birer birey olmalarını sağlayacak sosyal beceriler nasıl kazandırılabilir, olumlu bir benlik içinde ne tür bir değerler sistemine ihtiyaçları vardır gibi sorulara yanıtlar aramıştır. Bu bağlamda aktif öğrenmenin sosyal bilgiler dersindeki etkilerinin sosyal becerilerin gelişiminde, demokratik süreçlerin ve sosyal bilgilerin önemli amaçlarından biri olan karar vermenin öğretilmesinde, toplumsal sorunları çözmeye yarışmacı tavrıdan çok paylaşımcı, işbirliğine dayalı bir tavır izlemenin davranış haline getirilmesinde önemli olduğu görülmektedir. Bu da aktif öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersine neden uygun olduğunu gösteren kanıtlardan biridir. (Açıkgöz 2002).

Sosyal Bilgiler dersi ve içeriğindeki tarih konuları aynı zamanda kültür mirasımızı aktarma, diğer disiplinlere ilişkin bilgileri bütünleştirerek bireysel ve toplumsal sorunları tanımlama, çözümlenme ve çözümler üretmede oldukça önemli bir ders olmasına rağmen ülkemizde öğrenci aktifliğinin az sağlandığı ve en az materyal kullanılan derslerden birisidir. Tarih öğretimi aracılığıyla öğrencilere duyuşsal niteliklerin kazandırılmasının yanında, sosyal beceriler, geçmişle bugünü mukayese edebilme, değişim ve sürekliliği algılayabilme, kanıtları değerlendirebilme, eleştirel ve analitik düşünebilme gibi çağımız insanının ihtiyaç duyduğu

önemli nitelik ve becerilerin kazandırılması mümkündür. Bundan dolayı sosyal bilgiler ve tarih konularının hedeflerine ulaşabilmesi ve öğrenciler tarafından sevilmesi için geçmişin bugüne getirilerek, tarih derslerinin basit, ilginç ve anlaşılır bir biçimde öğrenilmesine olanak sağlayacak öğretim ortamları düzenlenmelidir (Demircioğlu, 2007). Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı; öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgilerin analizini, sentez ve değerlendirmesini yaparak, kendilerine ait davranış geliştirmeleri anlamına gelen aktif öğrenme modeli ile İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde aktif öğrenme modeli ile ilk defa gördükleri bir ders olan sosyal bilgiler dersi içinde yer alan tarih konularına karşı ilgi uyandırarak; geçmişimizin önemli bir parçası olan Milli Mücadele ve geri planda kalmış gizli kahramanların öğrenilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Aktif öğrenme modeliyle işlenen sosyal bilgiler dersindeki tarihle ilgili konuların işbirliği yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?
2. Aktif öğrenme modeliyle işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin duyuşsal özellikleri yönünden etkisi nedir?
3. Aktif öğrenme modeliyle işlenen sosyal bilgiler dersinin değerlendirilmesi ile ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?
4. Aktif öğrenme modeliyle işlenen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerinin kendilerini değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Aktif öğrenme modeliyle işlenen sosyal bilgiler dersindeki Milli Mücadele konularının bilişsel farkındalık yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretme amacı taşıdığından eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Mills (2011)'e göre eylem araştırması bir öğretme öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler tarafından gerçekleştirilen, öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği konusunda bilgi edinmek amacıyla yapılan, daha sonra ise gelişmeye yönelik eylemlerin gerçekleştirildiği sistematik bir araştırma sürecidir. Gürgür (2016) ise eylem araştırmasını değişim ve gelişim sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir şekilde verilerin toplandığı ve karşılaştırmalı sorgulamaların yapıldığı, bu sorgulamaların sonunda yeni eylem planlarının hazırlanarak sarmal ve döngüsel adımlarla gerçekleştirildiği bir bilimsel araştırma süreci olarak tanımlamıştır. Eylem araştırmaları diğer temel araştırmalar gibi bilimsel problem-çözme yöntemini kullanır. Temel araştırmalardan ayrılan yönü ise onların uygulamaya yönelik olmasıdır (Saban, 2000). Çünkü aksiyon araştırmaları daha çok öğretmen araştırması olarak bilinmektedir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım gereği öğretmen, dersini nasıl planlayacağını, öğrenci merkezli etkinlikleri nasıl geliştireceğini, materyalleri geliştirip görsel olarak kazanımlara uygun halde nasıl organize edeceğini tasarlamak ve bunları sınıf ortamında denemek zorundadır. Köklü (1993), eylem araştırmalarının kullanılmasının uygun olduğu durumların var olan sisteme yeni bir yaklaşımın getirilmesi, yeni değerlendirme yöntemleri, işe karşı daha olumlu tutumların oluşmasını teşvik etmek veya insanların değer sistemlerini hayatın bazı görüşlerine göre değiştirmek stratejileri olduğunu belirterek eylem araştırmasının, sisteme yenilikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını getirme aracı olduğunu söylemiştir. Bu yönüyle eylem araştırması, ülkemizdeki uygulamaların öğretmenler tarafından okullarda yerleştirilip yaygınlaştırılmasında en başta gelen araştırma yöntemlerinden biri olarak görülebilir (Artvinli, 2010). Bu araştırma, ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle nasıl öğretilceğini belirlemeyi amaçladığından yapılacak olan eylem araştırması yeni bir öğrenme yaklaşımının denenmesi üzerine olacaktır. Bu yüzden Johnson'ın (2014) araştırma

başlığı belirlemedeki ‘bir öğretim yöntem ya da tekniğini çalışma ve değerlendirme’ başlığı kapsamına girmektedir.

Eylem araştırması bir problem durumu ya da uygulama sürecinde irdelenmesi gereken bir boyutun belirlenmesi ile başlar. Uygulama ortamında (bir sınıf ortamı ya da bir örgüt ortamı gibi) uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme, eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bassey (1988) eylem araştırmasını üç anahtar soruya dayalı olarak sekiz aşamaya ayırmıştır (Aktaran Köklü, 2001).

1. Eğitim durumunda şimdi ne oluyor? Bu aşamada araştırmanın tanımlanması, durumun açıklanması, verilerin toplanması ve analizi ile verilerin gözden geçirilerek aykırılıkların ayıklanması basamakları bulunmaktadır.

2. Hangi değişiklikler öne sürülecek/başlatılacak? Bu aşama sadece değişimin başlatılması basamağını içermektedir.

3. Değişiklikler yapıldığı zaman ne olacak? Bu aşamada ise değişimin izlenmesi, değişim hakkında verilerin toplanıp analiz edilmesi, değişimi gözden geçirme ve daha sonra ne olacağına karar verme ve düzeltilmiş eylem basamakları bulunmaktadır.

Bu araştırmada yukarıda eylem döngüsü doğrultusunda eylem araştırmasının temel araştırma sorusu olan “Eğitim durumumuzda şimdi ne oluyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda öğrencilere sosyal bilgiler dersi içindeki tarih konuları ile ilgili fikirleri sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Geçmişe yönelik konuları ve tarihi şahsiyetlere ilişkin veriler toplanarak, ayıklanmış, araştırma tanımlanmış ve var olan durum açıklanmaya çalışılmıştır.

Eylem araştırmasının ikinci temel sorusu olan “Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız?” sorusu kapsamında Öğrenci merkezli bir uygulama olan ve öğrencilerin grupla çalışma ve bireysel öğrenmelerine olanak sağlayan aktif öğrenme modeline göre planlanan öğrenme-öğretme sürecinde sosyal bilgiler ders kitabındaki konular olan;

- Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkarak Milli Mücadeleyi başlatması,
- Doğu Cephesi ve Kazım Karabekir
- Güney Cephesi'nde Kahramanlar
- Batı Cephesi'nde Savaş konuları ve bu konularda geçen Milli Mücadele Kahramanları öğrencilere paylaştırılmıştır.

Konuların paylaşılması esnasında MEB 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan: “SB.4.2.4. *Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar. Kazanım biyografi öğretimi bağlamında ele alınır.*” (MEB, 2017) kazanımı dikkate alınmıştır.

Aktif öğrenmenin öğrencinin bilgiyi değişik kaynaklardan araştırıp bulması, bulduğu bilgileri düzenleyerek sunması, bilgileri arkadaşlarıyla paylaşması, bireysel ve grup projeler hazırlaması ve bilgi üretimi için arkadaşlarıyla işbirliği yapması gibi etkinlikleri içerir. Bu yüzden öğrencilerden seçtikleri konuları grup arkadaşlarıyla birlikte farklı kaynaklardan araştırarak öğrenmeleri, bu doğrultuda bir rapor hazırlamaları; ayrıca konularıyla ilgili bir skeç hazırlamaları ve raporlarıyla birlikte arkadaşlarına sunmaları istenmiştir. Öğrencilere bu sunumlar sırasında materyaller kullanabilecekleri, skeçlerini kostümlerle destekleyebilecekleri belirtilmiştir.

Bu yöntem Açık göz'ün (2003) değindiği aktif öğrenme tekniklerinin tarih öğretiminde uygulanışı yöntemlerinden görev grubu etkinliğine girmektedir. Aktif öğrenmede Görev Grubu ile tarih öğrenimi yöntemi; öğrencilerin belli bir görevi tamamlamalarını sağlamak üzere ilgi duydukları konularda görevlendirilmeleridir. Bu tekniğin özelliği her grup üyesinin yapacağı çalışmanın net olarak belirlenmesi ve yapılacak işler için öğretmenin bir zaman çizelgesi hazırlaması ve gerekli kaynakları sağlamasıdır. Bu etkinlik için şöyle bir yol izlenir:

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Aktif Öğrenme Modeliyle Öğretilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması

1) Grup içinde öğrenciler neyi nasıl yapacaklarını konuşurlar, iş bölümü yaparlar ve birlikte çalışırlar.

2) Bu çalışma esnasında dramatizasyon, yazılı malzemeler, görsel malzemeler kullanarak çalışmalarını sürdürürler.

Aktif öğrenmede öğrenci, öğrenme süreçlerinin tüm aşamalarının (planlama, uygulama, değerlendirme) bir parçası konumundadır. Öğrenciler kararlara katılırlar, derslere ait uygulamaları kendileri gerçekleştirirler, sınıflarda konuşurlar, soru sorarlar, tartışmalar oluşturur ve yaparlar (Açıkgöz, 2003). Bu bağlamda öğrenciler konularıyla ilgili sunumlarını yaparak skeçlerini sergilemişlerdir. Sunumlardan sonra ise arkadaşlarının kendilerine olan sorularını cevaplamışlar ve konularıyla ilgili arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmuşlardır.

Eylem araştırmasının üçüncü temel sorusu olan “Değişiklikler yapıldığı zaman ne olacak?” sorusu kapsamında öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin süreç içinde yaşadıklarını içeren günlük tutmaları istenmiştir. Araştırmanın sonunda ise elde edilen veriler analiz edilerek yapılan uygulamaların araştırmanın amacına hizmet edip etmedikleri tespit edilerek araştırma raporlaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Eylem araştırması doğrudan ilgili kişilerle gerçekleştirildiğinden ele alınan problem, problemin çözümü için geliştirilen öneriler, elde edilen bulgular ve sonuçlar hep bu kişilerle ilgilidir. Özel tanımlı kasıtlı bir grupla gerçekleştirildiği için eylem araştırmalarında genellikle evren ve örneklem aynıdır. Bu bağlamda araştırma Eskişehir iline ait bir ilkokulun 4. sınıfındaki 10 erkek 9 kız toplam 19 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokul, Eskişehir il merkezinde orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin yaşadığı bir semtte bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal temelini oluşturulması için yerli ve yabancı kaynaklar taranmış bunun yanı sıra uygulama sürecinde farklı veri kaynaklarından bilgi toplanmıştır. Gerçekleştirilen eylem araştırmasında kullanılan veri toplama araçları; öğrencilerle araştırmanın başında ve sonunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, video kayıtları ve öğrenci günlükleridir.

Araştırma süreci içinde öğrencilerin performansları da video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları, araştırmacının tümüyle öğrenme-öğretme sürecine odaklandığı ancak sınıf içindeki olayları ve etkileşimleri yakalamak istediği durumlarda kullanılması ideal olan bir veri toplama aracıdır (Anagün ve Yaşar, 2009).

Araştırmada oluşan 4 gruptan gönüllük esasına göre 3'er öğrenci belirlenerek eylem araştırması sürecinin sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler videoya kaydedilmiş ve ardından bu kayıtların dökümü yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; araştırmacıya, yönelteceği sorular açısından esneklik tanınması nedeniyle tercih edilmiştir. Konuşmalar sırasında gerekli durumlarda yazılı sorulara dayalı farklı sorular da öğrencilere yöneltilmiştir.

Araştırmada kullanılan öğrenci günlükleri, öğrencilerin sürecin başından sonuna kadar yaşadıklarını yazdıkları belgelerden oluşmaktadır. Yazılan günlükler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Aktif Öğrenme Modeliyle Öğrenilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yapabilmek için öncelikle görüşmelerin ses kayıt çözümü yapılmış; bu çalışmanın ardından verilerin analizinde çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye uygun şekilde verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması basamakları sırasıyla takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analizin en belirgin özelliği olan “doğrudan alıntılara” çalışma içerisinde sıkça yer verilmiştir. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal ve kuramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan bir analiz yöntemidir. Araştırma verilerinin betimsel analizinin ilk aşamasında görüşülen ya da gözlenen kişiler ile ilgili kayıtlar, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarına ayrı ayrı hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır. Daha sonra tüm bu kayıtlar tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme işleminde alandan bir uzmandan yardım alınmıştır. Araştırma verileri orijinal şekilleriyle (ses ve video kayıtları) uzmana verilmiş ve uzman kayıtların dökümler ile aynı ve tutarlı olup olmadığını incelemiştir. Daha sonra verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar altında toplanacağı, düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirme aşaması bütüncül olduğundan tüm sorulara verilen yanıtlar karma bir şekilde bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Nitel veri analizi süreci, verilerin organizasyonunu, veri tabanının ön okuma işleminden geçirilmesini, temaları kodlama ve organize etmeyi, veri sunumunu ve bunları yorumlamayı içerir (Creswell, 2013). Araştırmacı ham verileri kavramsal kategorilere ayırır ve temalar veya kavramlar yaratır. Nitel kodlama, memuriyete özgü bir veri yönetimi görevi yerine, veri analizinin ayrılmaz bir parçasıdır. Araştırma sorusu tarafından yönlendirilir ve yeni sorulara yol açar. Araştırmacıyı ham verilerin ayrıntılarından kurtarır ve bu veriler hakkında daha üst düzeyde düşünmeyi teşvik eder (Neuman, 2012).

Verilere dayalı elde edilen bulguların güvenilirlik derecesini gösteren iç geçerlik için farklı veri tabanlarından veri elde etme ve alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda kodlama ve verileri belirlenen temalara yerleştirme süreci iki farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sürecinde üzerinde uzlaşılmayan kodlama ya da kategorilere yerleştirme aşamaları araştırmacılar tarafından tekrar ele alınmıştır. Uzlaşılmayan durumlarda görüş birliğine varılmış ve analiz sürecinin son şekline karar verilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden örneklere, doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencilerinden 12 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve 19 öğrenciden alınan günlüklerden elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak belirlenen beş tema altında toplanmıştır.

Tablo 1
Araştırma sorularına göre oluşturulan temalar

Temalar
Öğrenme-öğretme süreci
Grupla çalışma ve yardımlaşma
Duyuşsal Özellikler
Bilişsel Farkındalık
Öz değerlendirme

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Aktif Öğrenme Modeliyle Öğretilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması

1. Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci temasına uygun olan verilerde öğrencilerin diğer grupların sunumları ve skeçleriyle ilgili olumlu duygulara sahip oldukları görülmektedir.

“Arkadaşlarımızın skeç ve sunumlarını çok beğendim” (Ö4).

“S'nin grubunun skeci çok uzundu ama çok komikti ama güzel oynadılar. Bütün sınıfın hepsi oynadılar çok güzeldi çok heyecanlıydı” (Ö6).

“Arkadaşlarımızın sunumları da güzeldi. Skeçlerde duygulandım” (Ö7).

“Bütün arkadaşlarım da çok güzel hazırlamışlar. Bize yardım eden arkadaşlarımız ile bizi izleyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim” (Ö9).

“Arkadaşlarımı izlerken bazılarının bıyıkları bana komik geldi Rollerini çok güzel oynadılar” (Ö10).

“Bizden sonra da sunum yapan arkadaşlarım oldu. Özellikle A. arkadaşımızın grubunu çok beğendim. Bu sunumlar için arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Onların sayesinde Milli Mücadele konusunu çok iyi bir şekilde öğrendim” (Ö11).

“Arkadaşlarıma teşekkür ederim, çok eğlendim. Çok güzeldi ve öğretmenim size de teşekkür ederim. Çünkü bize böyle bir ödev verdiniz. Grubum çok çalıştı ben de çok çalıştım” (Ö12).

2. Grupla çalışma ve işbirliği temasına uygun olan veriler incelendiğinde; öğrencilerin grupla çalışma ve yardımlaşma konusunda olumlu duygulara sahip olduğu görülmektedir.

“M. yazıyı buldu ben de buldum. Önemli yerlerin altını çizdik. Resimleri ben buldum. Kartona yapıştırdık birlikte süsledik. Bu ödev sayesinde hem arkadaşlığımız hem de el becerilerimiz gelişti” (Ö1).

“İlk önce E.'nin evine gittik ve orada ödevimizi nasıl araştıracağımızı konuştuk. Raporumuzu nasıl yazacağımızı hangi tür resimler koymamız gerektiğini tartıştık. Bu arada çok eğlendik” (Ö2).

“Bir daha yine böyle grup çalışmaları olmasını isterim” (Ö5).

“S. arkadaşım ile çalışırken çok iyi anlaştık. S.'nin fikirleri başka benim fikirlerim başkaydı. Ben anlatmayı sevdiğim için anlatma görevini aldım. S. ise göstermeyi yani tanıtmayı sevdiğinden tanıttı” (Ö6).

“Önce bir gün belirledik o gün buluştuk. Raporu hazırlamak için neler yapacağımıza karar verdik. Skeç için gerekli olan eşyaları konuştuk. Kimin neyi getireceğini paylaştık” (Ö8).

“Ödevimize hazırlanırken bazen tartışmalar oldu. Bazen üzüldük bazen sevindik. M. ve A.'yı bazen kırdım. Ama yine de barıştık” (Ö9).

“Teneffüslerde ne yapalım diye tartıştık. İlk çalışmamız çok güzel geçti. Ertesi gün R. arkadaşımıza gittik. Orada ben kendi bölümümü yazdım, arkadaşlarım raporun kapağını hazırladılar. Posteri yaparken çok eğlendik” (Ö11).

“Yazısı güzel olduğu için raporu K. yazdı. Biz de resimleri bulduk çıktık aldık” (Ö12).

3. Duyuşsal özellikler temasına uygun olan verilere göre öğrencilerin topluluk önünde sergileyecekleri sunumlar ve sergileyecekleri performanslar konusunda heyecanlı oldukları ancak sunum sırasında ve sonrasında mutlu oldukları görülmektedir.

Raporumu sunarken çok heyecanlandım. Bilgileri unutturum diye korktum ama unutmadım. (Ö2)

“Sıramızı beklerken çok heyecanlandım. Sıram geldiğinde her şeyi anlattım ve umduğumdan da kolay oldu. Skecimizi sunarken biraz şaşırдық. Ancak bunlar heyecandan oldu” (Ö3).

“Ben çıktığımda kalbim küt küt atıyordu. Biraz heyecanlıydım. Arkadaşlarımla skeçimizi oynarken mutlu oldum. Heyecanlıydım ama arkadaşımın skeçimizde görev aldım. Herkes bizi alkışladı” (Ö4).

“Sıra bize geldi. Çıktık, çok heyecanlıydım. Bir taraftan üşüyor, bir taraftan içim içime sığmıyordum. Bu ilk defa olmuyordu. Ama nedense tahtaya çıkınca titriyor, söyleyeceğimi unutacağım diye korkuyordum” (Ö7).

“Ben kendimi skecimizi sergilerken heyecanlı hissettim” (Ö8).

“Bizim sıramız gelene kadar çok heyecanlandım. Bizim sıramız geldiğinde grup arkadaşlarım da benim gibi heyecanlıydılar” (Ö10).

“Ben ve arkadaşlarım skecimizi hazırlarken çok endişeliydim. Bir an önce hazırladığımız skeci sergilemek istiyordum. Sonra da sınıfta sunarken içimde bir korku vardı ama sonra çok rahatladım. Rolümüz bittikten sonra korkum geçti” (Ö11).

“Kendi skecimizi sunarken çok duygulandım ağlamak istedim” (Ö12).

4. Bilişsel farkındalık temasına uygun olan verilere göre öğrenciler Milli Mücadelenin anlamını ve o günlerde yaşanan olayların fedakârlıkların farkına varmıştır.

“Halkımızın bizim için yaptığı iyilikleri hiç unutmayacağım Savaşta askerlerimize yardım edenler eşya gönderenler gibi olmak isterdim. Canımı vatanım için vermek isterdim Sonra bayrağı ben dikmek isterdim” (Ö1).

“Herkes sunduktan sonra anladım ki bugünler için çok çaba harcanmış, kurşunlar kar gibi yağmış, şehitler verilmiş. Bu yüzden Mustafa Kemal'e, İsmet İnönü'ye Kazım Karabekir'e çok teşekkür ediyorum” (Ö2).

“Bu konuya ilk başlarken bu savaşların çoğunu bilmiyordum. Savaşın bir günde bittiğini sanıyordum. Ama savaşlar birkaç yıl sürmüş. İyi ki Atatürk vardı. Eğer Atatürk yardım etmeseydi şimdi halimiz haraptı. Ben bu konuda savaşı kazandığımızda mutluluk yaşardım kaybetseydik üzülürdüm” (Ö4).

“Türk kadınlarının savaşlarda kahramanlıklar yaptığını öğrendim” (Ö5).

“Milli Mücadele konusunu çok iyi bir şekilde öğrendim. Demek ki Mustafa Kemal askerler ve halk çok büyük kahramanlıklar göstermiş. Ben bu konudan gerektiğinde canımızı bile vermemiz gerektiğini öğrendim. Mustafa Kemal ve vatani için savaşanlara çok teşekkür ederim. Keşke bende onların yanında olup onlarla savaşabilseydim” (Ö6).

“Atatürk'ün vatani uğruna canını bile verebileceğini öğrendim. Etkinlik sırasında Atatürk'ün tek başına değil arkadaşlarıyla ve halkla birlikte mücadele ettiğini öğrendim. Atatürk'le böyle bir lider olduğu için gurur duydum ve *Vatanımın toprağı temizdir* sözünün anlamını da anlamış oldum” (Ö7).

“Bana göre Milli Mücadele demek canını vermek, can demek, emek vermek demektir” (Ö8).

“Milli mücadele ile ilgili bazı olayları bilmiyordum. Sadece Atatürk'ün savaştığını zannediyordum. Şimdi daha ayrıntılı öğrendim. Atatürk'ün savaşmak dışında başka işler de yaptığını öğrendim. Ayrıca sadece Atatürk değil İsmet İnönü ve diğer komutanların da bu savaşlarda etkili olduğunu, İsmet İnönü'nün de savaşlar yaptığını ve Atatürk'ün ona çok güvendiğini öğrendim” (Ö9).

“Milli Mücadele hep birlikte yapılan bir mücadele olarak aklımda kaldı. Çünkü millet topluluk anlamındadır. Hep birlikte savaşılmış. Bunu anladım” (Ö10).

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Aktif Öğrenme Modeliyle Öğretilmesine İlişkin Bir Eylem Araştırması

5. Öz değerlendirme temasına uygun olan veriler incelendiğinde öğrenciler kendi performansları ile ilgili olarak arkadaşlarının düşüncelerini ve dersin işlenme sürecini değerlendirdiklerinde genel olarak birbirlerini dikkatle dinledikleri izlenimin aldıklarını ve teneffüslerde birbirleriyle olumlu düşüncelerini paylaştıklarını belirtmişlerdir.

“Bence arkadaşlarımız konularımızı öğrendiler çünkü onlara sorduğumuz soruları doğru bir şekilde cevapladılar” (Ö3).

“Arkadaşlarımız bizi çok dikkatli dinlediler bizden gözlerini ayırmadılar. Başka şeylerle ilgilenmediler. Ama skecimizi beğenmemiş olabilirler çünkü skecimizde az kişi oynuyordu. Padişahın hiç yardımcısı yoktu. Arkadaşlarımız bunu eleştirir diye düşündüm ama öyle olmadı” (Ö4).

“Ben onların ne düşündüğünü bilmiyorum. Ama dikkatlice bizi dinliyorlardı. Sunumumuzun sonunda sorular sordular. Ben sorular sordukları için acaba iyi anlatamadık mı diye düşündüm. Anlamamış olabilirler diye düşündüm” (Ö5).

“Bence etkilendiler. Biz sunarken eğlendik onlar da eğlendiler biz gülünce onlar da güldü. Bizi çok güzel dinlediler” (Ö6).

“Bence Şerife Bacı ile ilgili üzölmüş olabilirler. Biz de M. ile üzöldük. O yüzden biraz daha araştırma yaptık. Şerife Bacı'nın hayatıyla, yaşadıklarıyla ilgili kitaplar bulduk. Onları okuduk” (Ö7).

“Ben ve arkadaşlarımız Milli Mücadele ile ilgili etkinlikte bazen hatalar yaptık. (Ö8) Bence arkadaşlarımız skecimizi beğendiler. Çünkü alkışladılar. Ben de iyi hissettim” (Ö9).

“Bence beğenmişlerdir. Çünkü teneffüste çok beğendiklerini söylediler bazıları neredeyse ağlayacakmış” (Ö10).

“Arkadaşlarım skecimizi beğendiler bence çünkü çok alkışladılar. Teneffüste de beğendiklerini söylediler. Yaşlı teyze rolünü çok güzel oynamışım” (Ö11).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Cumhuriyetin ilanından günümüze İlköğretim 1. Kademe Sosyal Bilgiler programları ve ders kitapları 2005 programına kadar öğrenci merkezlilik yerine öğretmen merkezli, öğretmenin bilgi aktardığı, öğrencinin katılımının sınırlı olduğu programlardır. 2005 programı etkinlik temelli bir program olduğu, öğrenci merkezli olup yapılan etkinliklerle, belirli bir süreç içerisinde yapılan performans görevleri ve proje ödevleri ile bilginin yapılandırılarak öğrencinin daha iyi kavramasının amaçlandığı, programdaki bilgilerin azaltılarak etkinliklere ağırlık verildiği görölmektedir. Programlar öğrenci merkezli anlayışla hazırlanmasına rağmen uygulamada öğretmen merkezli yaklaşımların söz konusu olduğu bilinmektedir. Değişen dünyanın bir parçası olarak artık öğrenciler; derslerde sadece okuyarak değil aktif olarak öğrenmenin bir parçası olmak istemektedirler. Öğrencinin bu durumu gerçekleştirebilmesi için kendi sınırları dışına çıkmasının sağlanması ve farklı tutum ve davranışlarla yaratıcı bir düşünce gücü sergileyebilmesi için fırsat verilmesi gerekir. Bu ise öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerle olacaktır. Kullanılan yöntem ve teknikler ne denli geniş ve çeşitli olursa, öğrencinin beklentilerinin gerçekleşme olanağı da artacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde tasarlanan örnek ders uygulamasının sonunda öğrencilerin sınıf içi performansları ve derse katılımları, çalışmanın amacına ulaştığını, dersin öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı bir şekilde işlendiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda aktif öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde etkili ve olumlu izler bıraktığı görölmektedir. Bu öğrenme ortamında öğrencilerin farkındalıkları tamamen derse

odaklanmaktadır. Küçük grup çalışmaları şeklinde işlenen konular, öğrencilerin aynı zamanda birbirlerinden etkilenme yoluyla öğrendiklerini de göstermiştir. Ayrıca işbirliğine dayalı olan çalışmalarda üyeler arasında olumlu dayanışma vardır ve grup üyelerinin çalışmalarında üyelerin kendi üzerlerine aldıkları ve bireysel olarak yükledikleri sorumlulukları da artmaktadır. Öğrenciler, kendi seçimlerini yapıp, çalışmalarını kendi çizdikleri yönde düzenlemektedirler. Bunlara ek olarak aktif öğrenme ortamı öğrencileri pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekerek aktif hale getirmiştir.

Sunumlar ve sergilenen skeçler sırasında, derslerde sınıfta sessiz kalan ve derse katılmaktan çekinen öğrencilerin de derse katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin duyuşsal olarak heyecanlandıkları; ancak bu duyguları arkadaşlarıyla paylaştıklarında rahatladıkları görülmüştür. Aktif öğrenme ile işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin derse daha fazla katılmalarını sağladığı ve öğrencilerin derse olan güdülenmelerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca, öğrencilerle yapılan görüşmelere dayanarak aktif öğrenme yaklaşımı ile gerçekleşen derslerin daha eğlenceli, anlaşılır olduğu, bu derse başaramama korkularının azaldığı ve bu derse olan çalışma isteklerinin arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Açıkgöz (2003) bu durumu, aktif öğrenmenin yöntem olarak kullanıldığı derslerde öğrencilerin, grup çalışmaları, tartışmalar, sunumlar yapma, araştırmalarda bulunma gibi etkinlikler sırasında kendilerini geliştirme imkanı buldukları sonucu ile açıklamıştır. Ün (1987) aktif öğrenme modelinde öğrencilerin aktif olduklarında zihinlerini ve birikimlerini kullandıklarını; öğrenme eylemi içinde olduklarını ve öğrendikleri bilgileri uygulamaya yöneldiklerini belirtmiştir. Parvin (1989), Sökmen (2000), Uysal (1996) ve Yılmaz (1995) da aktif öğrenme ortamının geleneksel yaklaşıma göre öğrenci başarıları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Grupların sorumlu olduğu konularda skeçler hazırlamaları öğrencilerin olayların geçtiği zamanı gözlerinde canlandırmalarına imkân sağlamış; Milli Mücadele yıllarında gizli kalmış kahramanların yaşadıkları, olayların oluşum süreci, öğrencilere geçmişi kendi şartlarında değerlendirebilme olanağı vermiştir. Gökçe (2004) de yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok oyun, gezi-gözlem, yaratıcı drama gibi aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini sevdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Aktif öğrenme öğrenciye bilgi vermeyi değil, bilgiye ulaşabilmeyi, öğrendiği bilgiyi yapılandırmayı ve kullanabilmeyi öğretmektedir. Açıkça görülmektedir ki, aktif öğrenme ezberciliği önlemekte; araştırmacı, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, üretken bireylerin yetiştirilmesi ve öğrendiği bilgi ve beceriyi sınıfın dışına taşıyan bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Bu sonuçlar, araştırma bulgularıyla paralellik taşımakta, gruplardaki öğrencilerin olaylara tarihsel duyarlılık ve aynı zamanda empatik bakış açısıyla yaklaşabilmeleri konusunda aktif öğrenme ile Milli Mücadele'yi anlama sürecine ve tarihsel bilinci uyandırma amacına ulaşıldığını göstermiştir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Anagün, Ş. S. ve Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi, *İlköğretim Online*, 8(3), 843-865.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi* (5. Baskı). Ankara: Kültür Koleji Yayınları.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak: Aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.

- Bishara, S. (2013). Active teaching and traditional teaching of mathematics in special education. *Mifgash, Journal of Social Educational Work*, 21, 119–142.
- Carr, E. H. (1996). *Tarih nedir?*, Çev. M. G. Gürtürk. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3.Baskı). Çev. Ed., M. Bütün ve S. B. Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve orta öğretim (tarihi gelişimi)* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No 140.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi, *Bilig*, 42, 77-93.
- Demirel, Ö. (2002), *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Deveci, H., ve Öztürk, C., (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları* (ss. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 53-64.
- Göngördü, K. ve Göngördü, N. (1966). *Yeni ilkokul program uygulama kılavuzu ve program geliştirme tarihçesi*. İstanbul: Acar Matbaası.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban, A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 1-48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, AP. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzuner, M. Anay). Ankara: Anı Yayıncılık
- Kırpık, C. (2009). *Tarih ve sosyal bilgilerde aktif öğrenme, çok kültürlü bir Avrupa için sosyal bilgiler eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması: Öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1).
- Maarif Vekaleti (MV). (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekaleti (MV). (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- McCombs, B.L. ve Whisler, J.S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Michaelis, J. U. (1964). *Social studies for children in ademocracy*. New Jersey: Prentice Hall
- Milli Eğitim Bakanlığı (1930). *İlk mektepler müfredat programı*. İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1936). *İlk mektepler müfredat programı*. İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1948). *İlkokul programı*. İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1962). *İlkokul programı taslağı*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Bürosu Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1968). *İlkokul programı*. İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1990). *2315 sayılı tebliğler dergisi*, c. 53. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1998). *2487 sayılı tebliğler dergisi*, c. 61. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mills, G. E., (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th edition). Boston: Pearson.
- NCSS, (1994). *Expectations of excellent: Curriculum standarts for the social studies*. Washington, DC: National Council For The Social Studies.
- Neuman W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.) Ankara: Yayın Odası.
- Öztaş, S., Turan, R., (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 903-932.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 1301-7669.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şimşek, A. (2017). Türkiye’de sosyal bilgiler derslerinde tarih öğretimi nereye gidiyor? Öğretim programları üzerinden kısa bir değerlendirme. R. Turan, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* (3. Cilt) (ss. 2-10). Ankara: Pegem Akademi.
- Taçman, M. (2009). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan sınıf ortamının öğrenciler üzerine etkisi. *Journal of Educational Science*, 2(1), 21-30.
- Ulusoy, K. (2014). Sosyal bilgiler programında tarih öğretimi. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* (1. Cilt) (ss. 299-321). Ankara: Pegem Akademi.
- Ün, K., (1987). Öğrenmede işbirliği mi yarışma mı? *Abece: Aylık Eğitim Kültür ve Sanat Dergisi*, 15,11-14.
- Vural, B. (2004). *Eğitim öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler* (2. baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K.,(2011). Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel empati: geçmişe geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* (2. Cilt) (ss. 12-30). Ankara: Pegem Akademi.