



*Academia*

*Eğitim Araştırmaları Dergisi*

*NİSAN-2020*

*Cilt-5 / Sayı-1*

*Editör:*

*Prof. Dr. Mustafa KAHYAOğLU*

*Dr. Mithat ELÇİÇEK*



*Academia*

*Journal of Educational Research*

## İÇİNDEKİLER

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretimde REACT Stratejisinin Kullanımı Hakkında Görüşleri / Sayfalar : 1-12

**Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Miyase TUTAR**

Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sinizm Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Okul Yöneticilerinin Makamsal Güç Kaynakları / Sayfalar : 13-30

**Abdullah ÇEVİK, Niyazi CAN**

Fen Liselerinde Yönetici Öğretmen İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar (Ege Bölgesi Örnekleme) / Sayfalar : 31-60

**Vedat AKSOY, Ruhi SARP KAYA**

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kavramlar Konusunda Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi / Sayfalar : 61-76

**Samet KARAKUŞ**

Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin ve Davranışlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Katkısının Yordanmasında STEM Farkındalıklarının Rolü / Sayfalar : 77-89

**Dilber ACAR**

“Canlıların Sınıflandırılması” Konusunda Geliştirilen Eğitsel Oyunla İlgili Öğretmen Görüşleri / Sayfalar : 90-109

**Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Sedanur AKSOY**

Çokgenler Konusunun Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi / Sayfalar : 110-125

**Zeynep KARACA, Okan KUZU, Nihat ÇALIŞKAN**

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yeterlilikleri: Nitel Bir Araştırma / Sayfalar : 126-140

**Nazim ÇOĞALTAY, İlknur ÇETİN**

Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi / Sayfalar : 141-155

**Ahmet AKBABA**

Türkiye’de Orff Schulwerk Yaklaşımı Konusunda Oluşturulmuş Süreli, Süresiz Yayınlar ve Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi / Sayfalar : 156-165

**Sıtkı Sencer ÖZBAY, Ümit Kubilay CAN**

STEM Eğitimi Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Sayfalar : 166-189

**Buğra Kağan KURT, Betül TİMUR**

Taranan İndeksler:



## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretimde REACT Stratejisinin Kullanımı Hakkında Görüşleri\*

Orhan KARAMUSTAFAOĞLU<sup>1</sup>

Miyase TUTAR<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Amasya Üniversitesi, Türkiye

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

08.11.2019

#### Kabul Tarihi

07.02.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının kökeni sosyal yapılandırmacılığa dayanan ve kavram öğretiminde etkili olan REACT (Relating-Experiencing-Appling-Cooperating-Transferring) stratejisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda yürütülen Özel Öğretim Yöntemleri-II dersinde öğretmen adaylarına tanıtılan ve adayların uygulamalar sürecinde REACT stratejisine göre hazırladıkları projeler kapsamında bu strateji ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının konu hakkında derinlemesine görüşleri alınmasını amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. 2017-2018 güz yarıyılında ilgili dersi alan son sınıf fen bilgisi öğretmen adayları arasından gönüllü olan 16 aday ile grup mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlarda öğretmen adaylarına REACT stratejisi hakkındaki görüşleri, proje hazırlama sürecindeki deneyimleri, öğretmen olduklarında bu stratejiyi kullanma istekleri vb. sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş belirtilen görüşler benzerlik ve farklılıklarına göre grafikler yardımıyla gösterilmiş ayrıca adayların bire bir ifadelerinden örnekler aynen sunulmuştur. Verilerin ilgili literatür ışığında tartışılması sonunda, REACT stratejisinin uygulamasının bazı fen konuları için güç ve zaman alıcı olduğu, ancak öğrenciyi aktif kılması, motivasyonunu yükseltmesi ve öğrencinin günlük yaşamla fen arasında ilişki kurarak etkili öğrenebilmesi için uygulanmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak ilgililere gerekli öneriler sunulmuştur.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** React stratejisi; bağlam temelli öğrenme; fen eğitimi

<sup>1</sup> Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Amasya, Türkiye, orseka@yahoo.com

<sup>2</sup> Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Amasya, Türkiye, miyasetutar58@gmail.com

\* Bu çalışmanın bir kısmı 23-25 Mart 2018 tarihleri arasında Afyonkarahisar'da düzenlenen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde (UBEK2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Prospective Science Teachers' Opinions on the Use of REACT Strategy in Teaching

---

### Abstract

---

In this study, it is aimed to examine the opinions of prospective science teachers about REACT (Relating-Experiencing-Appling-Cooperating-Transferring) strategy based on social constructivism and effective in concept teaching. In this study, the opinions about this strategy were introduced to the prospective teachers in the course of Special Teaching Methods-II in the Science Teaching Program in the faculty of education of a state university and the projects prepared by the prospective teachers according to REACT strategy during the implementation process were investigated. The research was carried out in accordance with the phenomenological design, one of the qualitative research methods, since it was aimed to get in-depth views of prospective science teachers on the subject. In the fall semester of 2017-2018, group interviews were made with 16 prospective teachers who were volunteers among the senior science prospective teachers who took the course. During the interviews, prospective teachers were asked questions such as their opinions about REACT strategy, their experiences in project preparation process and their willingness to use this strategy when they will be become teachers. The data obtained were analyzed by content analysis method and the opinions were presented according to the similarities and differences with the help of graphs. At the end of the discussion of the data in the light of the relevant literature, it was concluded that the implementation of REACT strategy is difficult and time consuming for some science subjects, but it is necessary to apply it in order to activate the students, increase the motivation and learn effectively by establishing a relationship between daily life and science. Depending on the results of the research, the necessary suggestions were presented to whom it may concern.

© 2020 AEAD

**Keywords:** React strategy; context-based learning; science education

---

### GİRİŞ

Öğrenen bireylerin fen okuryazarı olabilmesine aracı olan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları hakkında bilim insanları çok çeşitli araştırmalar yürütmektedirler. Bu araştırmalardan bağlam temelli öğrenme yaklaşımı günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrenme kapsamında değerlendirildiğinde dikkati çekenlerden biridir. Bağlam temelli öğrenme, eğitim reformu girişimlerinde genellikle benimsenen yapılandırmacı kuramına dayanan (Karagiorgi & Symeou, 2005), öğrenmenin hayat ile ilişkilendirilmesi olarak ifade edilebilir (Ünal, 2008). Alan yazında bu yaklaşım için; bireylerin bilimi anlamaya ve öğrenmeye olan istekleri ile fen konularına karşı ilgilerini arttırdığı, derse olan motivasyonlarını yükselttiği, fen konuları ile günlük yaşam arasındaki ilişkiyi görebilmelerini sağladığı ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği vurgulanmaktadır (Çam, 2008; Demircioğlu, 2008). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı kapsamında yürütülen öğretim uygulamalarında farklı strateji ve yöntemler kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın uygulanabilirliğine en yakın olanı ise REACT stratejidir. REACT stratejisi, CORD (The Center of Occupational Research and Development) isimli Mesleki Araştırma ve Geliştirme Merkezi tarafından bağlam temelli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde geliştirilmiştir (Karamustafaoğlu ve Tutar, 2018). REACT stratejisi ve içeriği, bu

stratejinin bir öğretim modeli şeklinde kullanılıp gerçekleştirildiği araştırmalarda detaylıca açıklanmıştır (Crawford, 2001; Navarra, 2006). Kökeni sosyal yapılandırmacılığa dayanan ve adı İngilizce kelimelerin baş harflerinden oluşturulan REACT (Relating-Experiencing-Appling-Cooperating-Transferring) stratejisi İlişkilendirme, Tecrübe etme, Uygulama, İşbirliği ve Transfer etme olmak üzere 5 basamaktan oluşmaktadır.

Stratejinin uygulama sürecindeki ilk basamağında, öğrencinin günlük yaşamda karşılaşabileceği bir olayla ilişkili seçilen bağlam arasında öğrenilecek konu ilişkilendirilir. Tecrübe etme basamağında, öğrenci var olan bilgileri yardımıyla yeni bilgiler keşfeder. Uygulamada, ilk basamakta sunulan bağlam kapsamında öğrenci yeni öğrendiği bilgileri uygular. İşbirliği, öğrencinin diğer öğrencilerle iletişim ve işbirliği halinde öğrendiği, eksiklerini ise tartışarak tamamladığı basamaktır. Son basamakta öğrencinin öğrendiği bilgileri farklı bağlamlar üzerinden çeşitli alanlarda uygulayabilmeleri yani bilgilerini transfer etmesidir.

Kavram öğretiminde özellikle etkili olduğu belirtilen bu strateji fen eğitimi alanında son yıllarda araştırılmakta ve öğretim etkinliklerinde kullanılmaktadır (Gül, Yalmanlı ve Yalmanlı, 2017). Alan yazın incelendiğinde REACT stratejisi ile fen öğretiminin etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Aktaş, 2013; Keskin ve Çam, 2019; Saka, 2011). Öğretimde etkili olduğu düşünülen bu stratejinin öğretmen adayları tarafından bilinmesi önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olacağı düşünüldüğünde, onların bu stratejiyi gelecekte uygulama istekleri, durumları ve stratejiye yönelik görüşlerinin tespit edilmesi hem onların gelişimi hem de onlardan sonra gelecek öğretmen adaylarını yetiştirmede öğretimden sorumlu bireylere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının REACT stratejisi kapsamında hazırladıkları proje çalışmaları sonrası REACT stratejisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda uygulanan Özel Öğretim Yöntemleri-II dersinin yürütülme sürecinde tanıtılan ve bu programda öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının ilgili derste REACT stratejisine göre hazırladıkları projeler kapsamında bu strateji ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmen adaylarının konu hakkında derinlemesine görüşleri alınmasını amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Olgu bilim araştırma yöntemi; farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir yaklaşımdır (Aydın Günbatır, 2019).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 güz yarıyılında Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi alan son sınıf 48 öğretmen adayından 16 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu grubun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi bilgi açısından zengin grupların ayrıntılı ve derinlemesine çalışılmasına olanak tanınmasıdır (Sokolowski, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca olgu

bilim araştırmalarında ilk elden ve sübjektif bilgi toplanması önemli olduğundan bu tür çalışmalarda ölçüt örnekleme kullanılması uygundur (Aydın Günbatır, 2009).

Bu çalışmada da ölçüt dersi alan öğrencilerin REACT ile ilgili teslim ettikleri projelerin proje basamaklarına uygun ve bağlam temelli olmasıdır. Araştırmaya istenilen ölçütü sağlayan ve ders sürecinde REACT stratejisine göre hazırladıkları projeleri sınıf ortamında sunabilenlerden 8 ve sunma fırsatı bulamayanlardan 8 olmak üzere toplam 16 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Özel öğretim yöntemleri-II dersi kapsamında öğretmen adaylarına kuramsal derslerde, beyin temelli öğrenme, FeTeMM, REACT Stratejisi vb. yeni yaklaşım ve stratejiler ayrıntılı olarak tanıtılır. İlgili dersin uygulamalarında ise dörder öğretmen adayından oluşan gruplardan (ilgili yarıyılıda toplam on iki grup) bu yaklaşım ve stratejilerle ilgili öğretim etkinlikleri geliştirmeleri ve hazırladıkları projeleri sunmaları beklenir. Her grubun hazırlanarak geldiği uygulama ders saatlerinde kura yoluyla belirlenen gruplar o hafta projelerini sunarlar, sunamayanlar ise kurada çıktıkları başka bir haftada diğer projeleri sunarlar.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri yapılarak veriler elde edilmiştir. Hazırladıkları projeleri sunabilen ve sunamayan öğretmen adaylarıyla olmak üzere iki grup halinde yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada grup mülakatları yapılmasının nedeni katılımcıların düşüncelerini, deneyimlerini ve tutumlarını tespit etmekle birlikte ortak mülakat ortamında çağrışımlar sayesinde hatırlamadıkları farklı fikirlerini de ortaya çıkarmaktır. Yaklaşık 40-45 dakika süren mülakatlar sırasında öğretmen adaylarına;

- ✓ REACT stratejisi hakkındaki görüşleri,
- ✓ Proje hazırlama sürecindeki deneyimleri,
- ✓ Öğretmen olduklarında bu stratejiyi kullanma istekleri ve
- ✓ Uygulamaya dönük tavsiyeleri sorulmuştur.

Mülakatlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen veriler içerisinden birbirine benzeyen ve ilişkili olan verilerin, belirli bir kavram ve tema başlığı altında düzenlenerek kavramsallaştırılması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Adayların söyledikleri ifadeler her bir soru teması altında benzerlik ve farklılıklarına göre ne kadar sıklıkla vurgulandıkları toplanarak grafikler yardımıyla gösterilmiş ayrıca adayların bire bir belirttikleri ifadelerden örnekler aynen okuyucuya sunulmuştur. Grup mülakat çerçevesinde adayların birebir belirttikleri ifadeler yine adaylara verilen Ö<sub>1</sub>'den Ö<sub>16</sub>'ya kodlanmıştır.

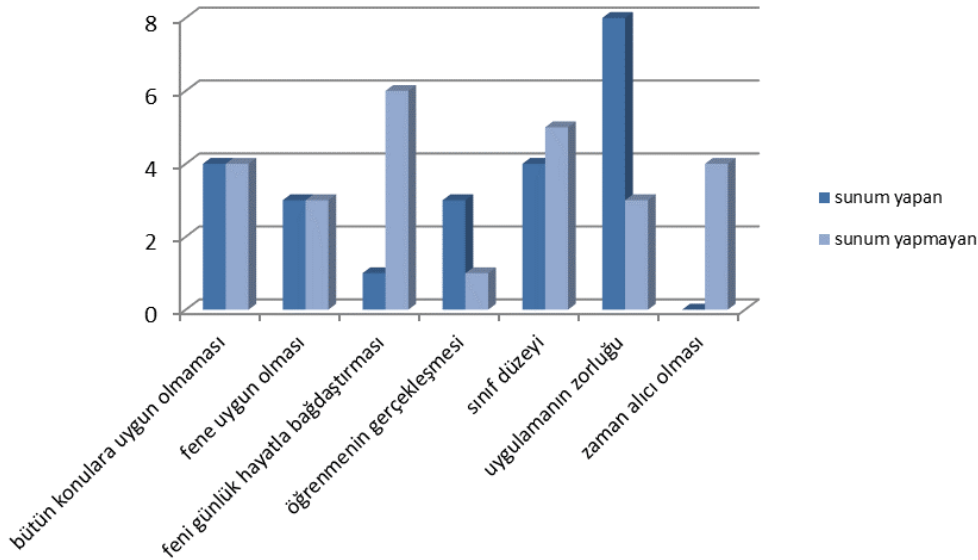
## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırma sürecinde öğretmen adaylarından REACT stratejisi ile ilgili görüşleri Şekil 1'de belirtilen temalar kapsamında elde edilerek sırasıyla sunulmuştur.



Şekil 1 REACT hakkında öğretmen adaylarının görüşleri

REACT stratejisinin hakkındaki görüşler, Şekil 1’de görülen stratejinin fen öğretiminde kullanılması, öğretmen olduklarında stratejiyi kullanma durumları, lisans düzeyinde stratejinin öğretilmesi, stratejiye ilişkin etkinlik hazırlama ve uygulama ve stratejiye dönük tavsiyeler isimli beş tema altında değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarına REACT stratejisinin fen öğretiminde kullanılması hakkındaki görüşleri Şekil 2’deki gibi kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri REACT stratejisine göre hazırladıkları projelerin sınıf ortamında sunumunu yapan ve yapmayanlar olarak ayrı şekilde verilmiştir.



Şekil 2. REACT'ın fen öğretiminde kullanılması ile ilgili görüşler

Öğretmen adaylarından hazırladıkları projeleri sınıf ortamında sunanların tamamına yakını REACT stratejisinin fen öğretiminde kullanılması ile ilgili uygulama yapmanın zorluğundan bahsetmişlerdir. Sunum yapmayan adayların yarısından fazlası ise stratejinin kullanılmasıyla feni günlük hayatla bağdaştırmanın gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca stratejinin kullanılması için sınıf düzeyinin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının verdiği ifadeler şu şekildedir;

Uygulamanın zorluğu ile ilgili:

- Fende uygulaması yine de güç oldu. Ö<sub>3</sub>
- Biz de fene uygulamada zorluk çektik. Ö<sub>7</sub>

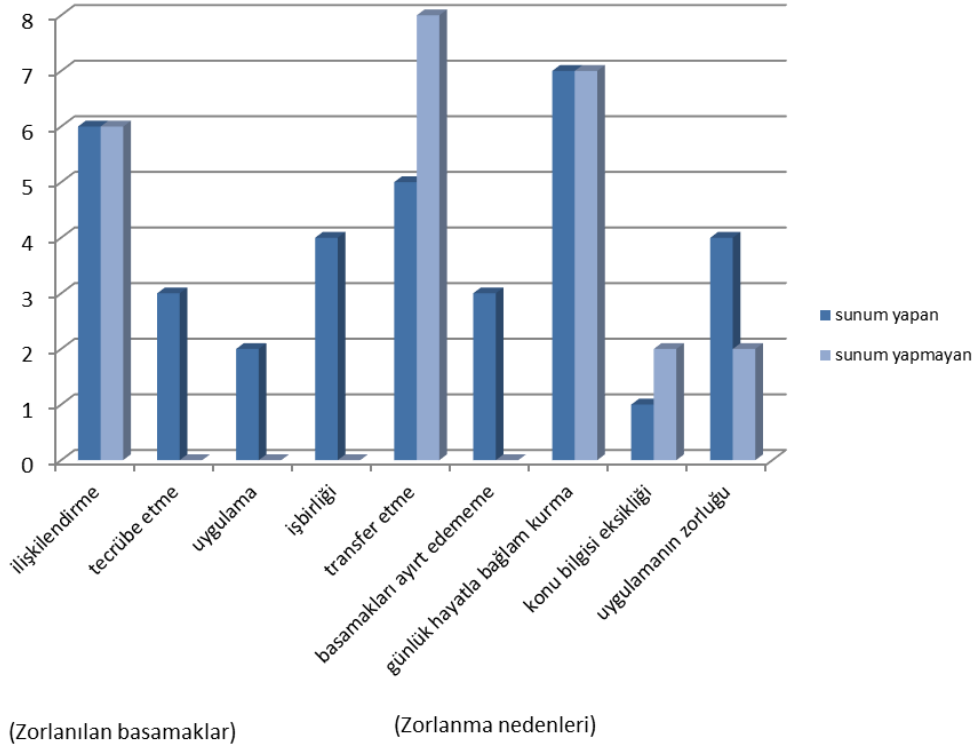
Sınıf düzeyi ile ilgili:

- 5. ve 6 sınıflarda soyut kalır. 7 ve 8'lerde uygulanabilir. Ö<sub>11</sub>
- Bence öğrenci seviyesi düşükse REACT o zaman kullanılmalı ki öğrenci zihninde soyut kavramları somut olarak oluşturabilirsın. Ö<sub>1</sub>

Bütün konulara uygun olmaması ile ilgili:

- Konulara uygun olduğunu düşünmüyorum. Ö<sub>13</sub>
- Hocam mesela en başka sürtünme kuvveti kavramını alacaktık ama günlük hayatta uygulamada aksaklıklar çıkıyordu ya da biz beceremedik. Ö<sub>4</sub>

Öğretmen adaylarının REACT stratejisine uygun etkinlik hazırlama ve uygulayabilme ile ilgili görüşleri Şekil 3'teki gibi kodlanmıştır.



Şekil 3. REACT stratejisine uygun etkinlik hazırlama ile ilgili görüşleri

Öğretmen adaylarının stratejiye uygun etkinlik hazırlama hakkındaki görüşleri zorlanılan basamaklar ve zorlanma nedenleri olarak iki ayrı kategoride kodlanmıştır. Şekil 3'ten görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının hem sunum yapan hem de sunum yapamayanların tamamına yakını REACT stratejisine göre etkinlik hazırlarken ilişkilendirme ve transfer etme basamaklarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Zorlanma nedenlerini ise fen konularıyla günlük hayat arasında bağlantı kurma, konu ile ilgili bilgi eksikliği, basamakları ayırt edememe olarak belirtmişlerdir.



Öğretmen adaylarından bazılarının verdiği ifadeler şu şekildedir;

Transfer etme ile ilgili:

- *Bağlamla ilgili son basamakta yeni bir şey bulma sorununu orada da yaşadık. Ö<sub>3</sub>*
- *Transfer edip bağlam bulmakta çok zorlandık. Ö<sub>9</sub>*

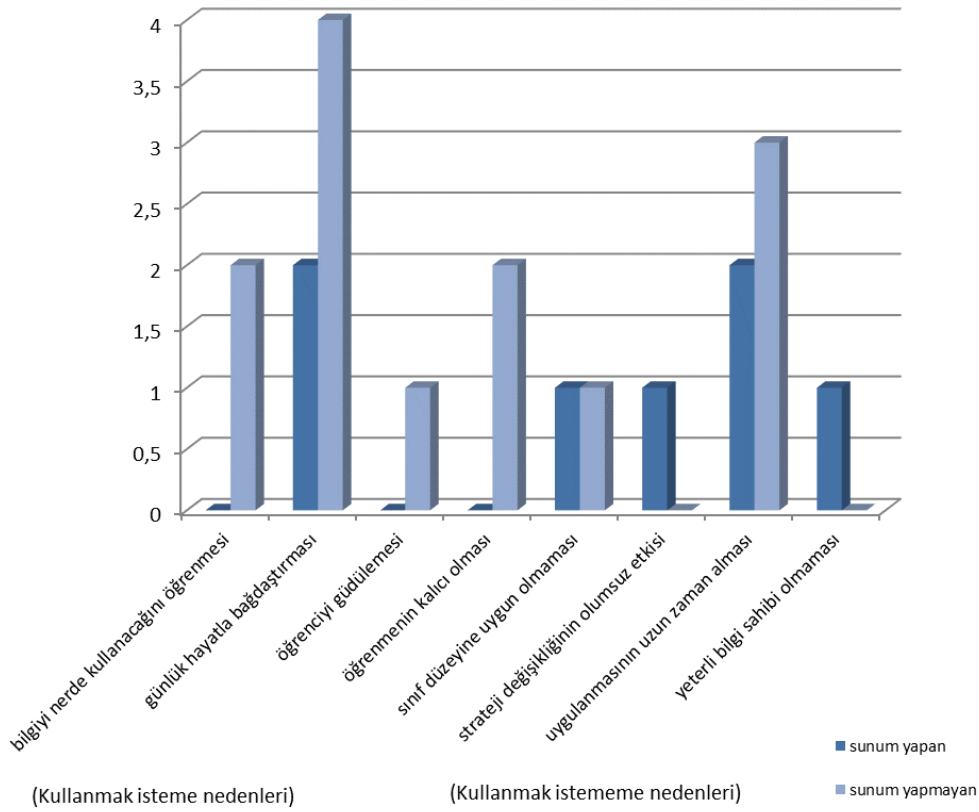
İlişkilendirme ile ilgili:

- *İlişkilendirme de hikâye vermede bağlam bulurken zorlanmıştık. Ö<sub>5</sub>*
- *Bizde ilk ilişkilendirme de sıkıntı yaşadık. Ö<sub>8</sub>*

Günlük hayatla bağlantı kurma ile ilgili:

- *Örnekler veriyorduk ama günlük hayatta uygulamada sıkıntı çıkıyordu. Ö<sub>4</sub>*
- *Günlük hayatla bağdaştırma da sıkıntı yaşadık. Ö<sub>5</sub>*
- *Bağlamı seçerken ve konuya uymasını sağlarken çok zorlandık. Ö<sub>11</sub>*

Öğretmen adaylarının REACT stratejisini, öğretmen olduklarında öğretim sürecinde kullanma istekleri ile ilgili görüşleri Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. REACT stratejisini derslerinde kullanma durumları ile ilgili görüşleri

Şekil 4'ten anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının çoğu, öğretmen olduklarında derslerinde bu stratejiyi kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. REACT stratejisine göre öğretim yapıldığında fenin günlük hayatla bağdaştırılması, öğrenmenin kalıcı olması, bilgiyi nerede kullanılacağını öğrenilmesine katkı sağlayacağı gibi nedenlerden dolayı bu stratejiyi kullanılmak istediklerini belirtmişlerdir. Az sayıda öğretmen adayları ise stratejinin fazla

zaman alması, her sınıf düzeyine uygun olmamasını düşündüklerinden dolayı kullanmak istemediklerini ifade etmişlerdir.

Günlük yaşamla bağdaştırma ile ilgili:

• Öğrencilerin daha iyi anlaması için günlük yaşamdan bağlamlar kuruyoruz, öğrencinin bilgi düzeyine uygun olduktan sonra uygulardım. Ö<sub>1</sub>

Öğrenmenin kalıcı olması ile ilgili:

• Burada yaparak yaşayarak öğreneceği için öğrencide bilginin kalıcılığı sağlanabilir. Ö<sub>12</sub>

Uygulanmasının uzun zaman alması ile ilgili:

• Kullanmak isterdim ama çok zaman aldığı için kullanmazdım. Ö<sub>6</sub>

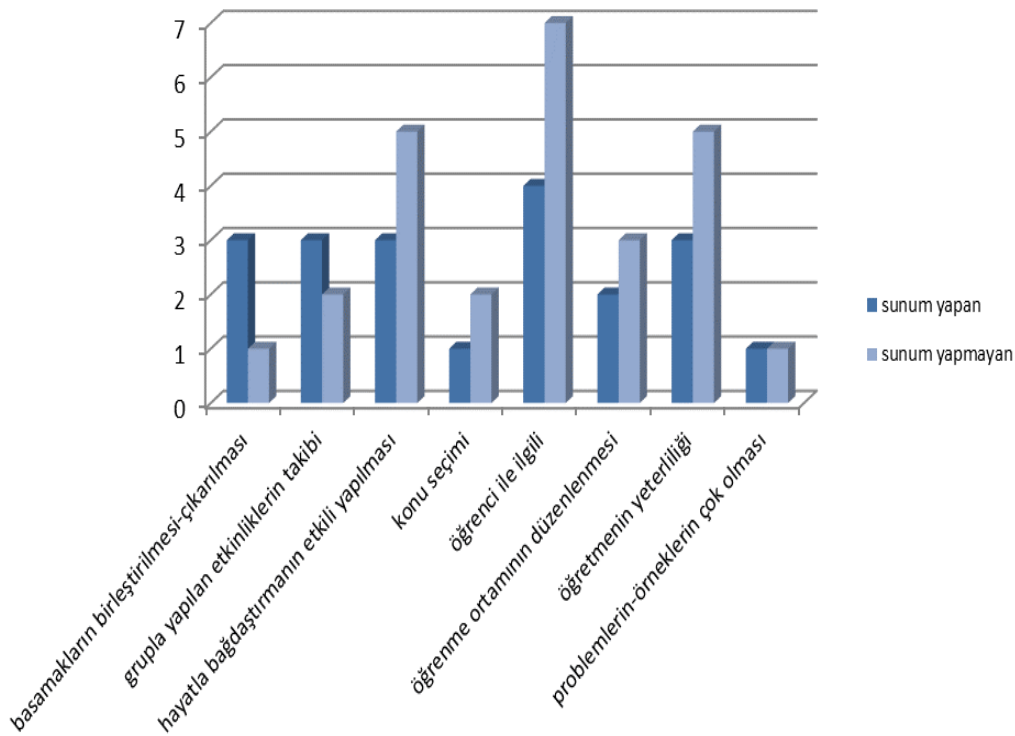
• Belki ders saati yetismeyecek yarım kalacak, ilk iki aşamasını bırakıp haftaya mı devam edeceğiz. Kopukluk oluyor. Ö<sub>16</sub>

Sınıf düzeyine uygun olmaması ile ilgili:

• 5. ve 6. sınıflar için uygun değil öğrenciler kavrayamaz. İlkinde bağlamı verdim ama sonrası yok. Ö<sub>11</sub>

• Bazen ders işleme şansı da verdikleri okul deneyimi için okullarda bulunduğumuzda öğrencilerin seviyesi düşük denk geldi ve biraz düşündüm nasıl öğrenebilirler diye... Acaba bunu mu kullansam diyorum tepki alamıyorum. Ö<sub>4</sub>

Öğretmen adaylarının REACT stratejisinin kullanılması ile ilgili öğretmenlere ve öğretmen adaylarına tavsiyeleri Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının REACT Stratejisi ile ilgili tavsiyeleri

Şekil 5'te görüldüğü gibi, öğretmen adayları REACT stratejisini kullanarak öğretim yapmak isteyen öğretmen ve strateji ile ilgili proje hazırlayan öğretmen adaylarına öğrencinin bilgi düzeyi, sınıf düzeyi, öğrencinin aktif katılımının sağlanması gibi öğrenci durumları ile ilgili tavsiyelerde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenin hem alan hem de strateji ile ilgili yeterli bilgi ve becerilerinin olması, günlük yaşamla fen kavramlarını bağdaştırmanın etkili yapılması ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrenci ile ilgili:

- Öğrencilerin bilgi seviyesinin bilinmesi lazım. Ö<sub>2</sub>
- Öğrenciyi verdiği örnekle bir süre aktif tutmalı. Ö<sub>11</sub>
- Öğrenci öğretmen arasındaki ilişki iyi olmalı, öğretmen rehber olmalı ve öğrenci kendi yapmak istemeli. Öğrenci geride kalmamalı. Ö<sub>14</sub>

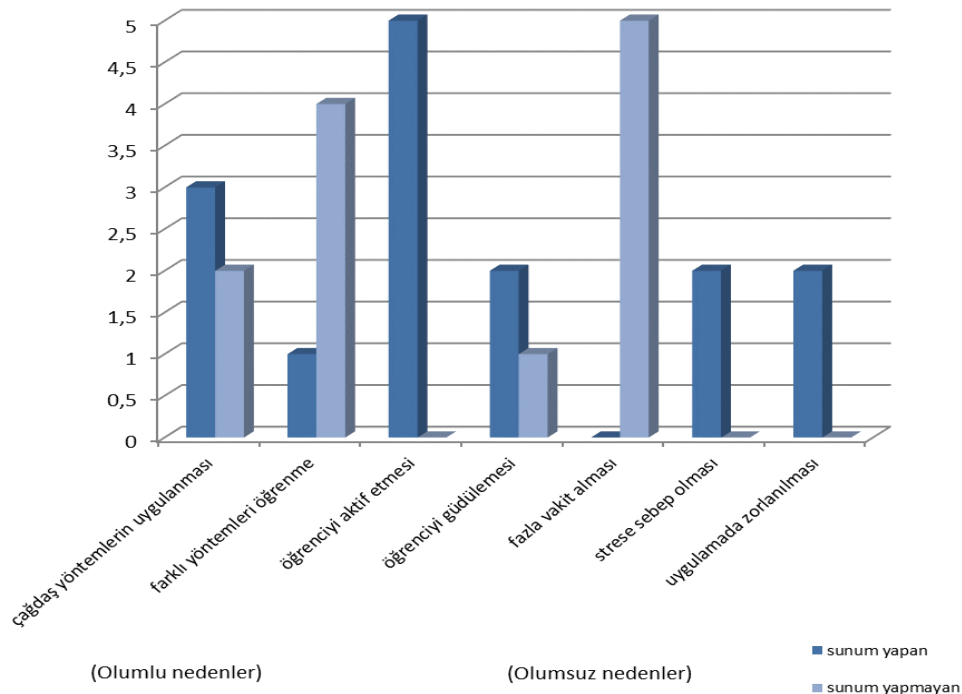
Günlük yaşamla bağdaştırma ile ilgili:

- Günlük hayatta en çok karşılaşılabilecek bir konu üzerine REACT yapılmalı. Ö<sub>3</sub>
- Günlük yaşamla bilim arasında köprü kurmalı. Ö<sub>7</sub>
- Günümüzde uygulayabileceği örnekler seçmeli. Ö<sub>10</sub>

Öğretmenin yeterliliği ile ilgili:

- Öğretmenin alan bilgisi ve araştırma yapma bilgisinin yeterli olması gerekli. Ö<sub>6</sub>
- Öğretmenin çok iyi hazırlanması lazım. Ö<sub>9</sub>
- Öğretmen uygulayamıyorsa verim alamaz. Stratejiyi uygulama becerisinin olması gerekli. Ö<sub>15</sub>

Öğretmen adaylarına REACT stratejisinin lisans eğitimi sürecinde öğretilmesi ve stratejiye uygun proje hazırlama ile ilgili görüşleri Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. REACT stratejisinin öğretilmesi ile ilgili görüşleri

Şekil 6'dan anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları lisans öğrenimleri sürecinde REACT stratejisinin öğretilmesi ve stratejiye uygun proje hazırlama ile ilgili olarak öğrenciyi aktive etmesi, fazla vakit alması, farklı yöntemleri öğrenmenin iyi olması, çağdaş yöntemlerin uygulanmasının kendilerine katkı sağlayacağı yönünde ifadeler söylemişlerdir.

Farklı yöntemleri öğrenme ile ilgili:

• *Bunu öğrenmemiş bir insanla benim farkım burada çıkacak. Ben bununla ilgili çalışma yaparken o insan bunun daha ne olduğunu öğrenmeye çalışacak. Ö<sub>2</sub>*

• *Her öğrendiğimiz yöntem, strateji ve teknik bizi diğer adaylardan daha çok öne getirecek bence. Ö<sub>8</sub>*

Öğrenciyi aktif etmesi ile ilgili:

• *Öğrenciyi aktif hale getirdiğinden ilerisi için olumludur. Ö<sub>7</sub>*

• *Beni dersle ilgili yaptığımız faaliyetlerde aktif tutuyor. Ö<sub>13</sub>*

Fazla zaman alması ile ilgili:

• *Olumsuz yönü proje çok uğraştırdığı için KPSS çalışmayı planladığımız vaktimizi aldı. Ö<sub>3,5,11</sub>*

Uygulamada zorlanması ile ilgili:

• *Sınıf yönetimi sağlanması güç olabilir. Ö<sub>6</sub>*

• *Bazı okullardaki laboratuvarlar sınıfa çevrildiği için uygulaması zor. Ö<sub>11</sub>*

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları irdelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının REACT stratejisinin fen dersine uygun olduğunu düşünmekle birlikte her konuya uygun olmadığını ve derslerde stratejiyi kullanmanın zor olduğunu dile getirerek fen konularının günlük yaşamla bağdaştırılabilecek şekilde iç içe olduğunu da vurgulamışlardır. Bu durum stratejiyi her fen konusuna uygulama noktasında öğretmen adaylarının bilgi eksikliklerinden ve günlük yaşamla bağdaştırılabilmemesinin de fen konu ve kavramlarının hayatımızın bir parçası olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İlgili alan yazında fen öğrenme ortamlarında uygulama ve kuram arasındaki ilişkiyi göstermede bağlama dayalı yaklaşımların oldukça etkili olabileceği belirtilmiştir (Acar ve Yaman, 2011). Öğretmen adayları REACT stratejisine göre etkinlik hazırlarken ve uygulama yaparken en çok transfer etme ve ilişkilendirme basamağında zorlanmışlardır. Öğretmen adayların çoğunun günlük hayatla bağlam kurmada güçlük çektiklerinden ilişkilendirme ve transfer etme basamaklarında zorlandıklarını düşünülmektedir. Öğrencilerin bilimsel bilgilerini kullanarak, günlük yaşantısıyla ilişkilendirmesi ve karşılaştığı sorunlara bu bilgileri ışığında çözüm bulabilmesi zor bir süreçtir (Özmen, 2003). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğu meslek hayatlarında, özellikle derslerin günlük hayatla bağdaştırılması gerektiği ilkesinden dolayı REACT stratejisini öğretim gerçekleştirdikleri esnada kullanmak istemektedirler. Çünkü öğrenciler günlük yaşamdan örneklerle bağlamlar oluşturmakta ve deneyimler kazanarak bağlamla öğrenmeye başlamaktadır (Choi ve Johnson, 2005). Ancak bu stratejinin uygulamasının uzun zaman alması ve her sınıf düzeyine uygun olmadığını düşündüklerinden dolayı da bazı öğretmen adayları stratejiyi kullanmak istememektedirler. Bu durum öğretmenlerin genelde öğretim programında yer alan konuları zamanında yetiştirememeye kaygısından kaynaklanmaktadır.

Araştırmada öğretmen adayları REACT stratejini kullanarak öğretim sergilemeyi planlayanlara öğrencilerin bilişsel durumlarını göz önünde bulundurmaları, günlük yaşamdan bağlamlar kurarak fen konularını bağdaştırmayı etkili yapmaları, ders içeriği ve stratejinin uygulanması konusunda yeterli olması gerektiği gibi önerilerde bulunmaktadır. Sunulan bu öneriler oldukça önemli ve yerindedir. Çünkü bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin gerçek yaşam konuları ile fen arasındaki ilişkiyi farkına varmalarını sağlamak gerekmektedir (Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007). Fen bilgisi öğretmen adayları, kendilerine ders kapsamında farklı stratejilerin öğretilmesinin olumlu olduğunu, derste aktif olduklarını ve bu stratejilerin uygulanmasına yönelik projeler hazırlayarak kendilerini geliştirdiklerini düşünmektedirler. Uygulamalı derslerin öğrencileri biraz yorsa da daha kalıcı öğrenme sağladıkları söylenebilir. Karanlı ve Yiğit (2015) bir çalışmalarında REACT stratejisiyle yapılan etkinliklerin, akılda kalıcılığı arttırdığını, derslerin ilgi çekici, merak uyandırıcı ve motive edici olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Bunların dışında öğretmen adaylarının son sınıfta olması dolayısıyla Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) hazırlandıkları için ders sürecinde uygulamaların fazla zaman alması ve zorlanmaları nedeniyle de olumsuz görüşleri mevcuttur.

Tüm bu tartışma ve sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının ortaokul fen konularına yönelik yaklaşım, yöntem ve stratejilerin öğretim uygulamaları için hazırladıkları projeler sayesinde gördükleri eksik bilgilerini giderecek çalışmalar yapılabilir. Çünkü adayların meslek hayatlarında daha etkili öğretmen olabilmeleri için tam donanımlı yetişmeleri önemlidir.
- Öğretmen adaylarının REACT stratejisi kapsamında etkinlik hazırlamada zorlandıkları durumlar dikkate alındığında, dersi yürüten öğretim elemanlarının adaylara sadece kuramsal olarak örnekler sunmak yerine onlarla beraber bağlamlar kurarak örnek bir etkinlik hazırlanmalarında rehberlik yapabilir.
- Öğretmen adaylarının fen konu ve kavramlarını günlük yaşamla kolay bağdaştıramadıkları ve bağlam bulmakta zorlandıkları göz önüne alındığında öğretmen ve öğretim elemanlarına fen öğretimini günlük hayattan örnekler vererek gerçekleştirmeleri önemle önerilir.

#### KAYNAKÇA

- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrenci ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-10.
- Aktaş, L. (2013). *Maddenin tanecikli yapısı ve ısı konusunda REACT öğretim stratejisine yönelik geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyalinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın Günbatır, S. (2019). Olgular Bilim (Fenomenolojik Araştırma) Yöntemi. (H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu) İçinde *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (s. 293-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, H. J., & Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in on-line courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227.
- Crawford, M. L. (2001). Research, Rationale, and Techniques for Improving Student

- Motivation and Achievement in Mathematics and Science, CCI Publishing, Waco, Texas.
- Çam, F. (2008). *Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demircioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyula ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gül, Ş., Yalmanlı, S. G., & Yalmanlı, E. (2017). Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde React stratejisinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 79-96.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: potential and limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.
- Karamustafaoğlu, O. ve Tutar, M. (2018). REACT Stratejisine Dayalı Bağlam Temelli Fen Öğretimi. (O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel ve U. Sarı) İçinden *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Etkinlik Destekli Fen Öğretimi* (s. 197-217). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, F. & Çam, A. (2019). Yaşam temelli React stratejisinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen okuryazarlığına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 38-59.
- Navarra, A. (2006). *Achieving Pedagogical Equity in the Classroom*, Cord Publishing.
- Özmen, H. (2003). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarıyla ilgili bilgilerini günlük olaylarla ilişkilendirme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 317-324.
- Saka, A. (2011). Investigation of student-centered teaching applications of physics student teachers. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, Special Issue, 51-58.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H. & Yıldırım, A. (2007). Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları, I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, 20-22 Haziran, s: 108.
- Ünal, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersinin yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülmesinin "madde-ısı" konusunun öğrenilmesine etkilerinin araştırılması. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Atıf İçin/Please cite as:** Karamustafaoğlu, O., Tutar, M. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretimde REACT Stratejisinin Kullanımı Hakkında Görüşleri (Prospective Science Teachers' Opinions on the Use of REACT Strategy in Teaching). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-12. <http://dergipark//academiadergi.com>



## Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sinizm Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Okul Yöneticilerinin Makamsal Güç Kaynakları\*

Abdullah ÇEVİK<sup>1</sup>

Niyazi CAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> İnönü Üniversitesi, Türkiye

<sup>2</sup> Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

31.01.2020

#### Kabul Tarihi

11.03.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel bir çalışma olan araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini evren içerisinden çok aşamalı örneklem yöntemine göre seçilen 381 öğretmen oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yaptıkları branş değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile cinsiyet, eğitim durumu ve görev yaptıkları branş arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki kıdemleri ve öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile mesleki kıdemleri ve öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde ve pozitif, örgütsel sinizm düzeyleri ile orta düzeyde ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki toplam varyansın %11'i, örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki toplam varyansın ise %22'si okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları tarafından açıklanmaktadır.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticisi, Güç, Makamsal Güç Kaynakları, Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Sinizm

\* Bu çalışma "Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Makamsal Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sinizm Davranışları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya, [cevik-abdullah@hotmail.com](mailto:cevik-abdullah@hotmail.com)

<sup>2</sup> Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş [niyazican46@gmail.com](mailto:niyazican46@gmail.com)

## Modular Power Resources of School Administrators as a Predictor of Organizational Citizenship and Organizational Cynicism Behaviors of Teachers

---

### Abstract

The aim of study is to be investigate that Teacher's organizational citizenship behaviors with modular power sources which school administrators' use and their organizational cynicism levels. The research that is a quantitative study is conducted in a relational screening model. The sample of the research consists of 381 teachers in the official schools of Kahramanmaraş during the 2016-2017 academic year. In the study, it is seen that there is no significant difference between modular power sources by school administrators and teachers' gender, Professional seniority, the state of education, branch variables. When there is no significant difference between Professional seniority and the reasons of choosing teaching profession as teachers. As a result of research, it is concluded there is a low level and positive relationship between teachers' organizational citizenship behavior and modular power sources used by school administrators. There is a medium level and negative relationship between modular power sources used by school administrators and organizational cynicism levels. 11% of the total variance on teachers' organizational citizenship behaviors and 22% of the total variance at the level of organizational cynicism is explained by modular power sources used by school administrators.

© 2020 AEAD

**Keywords:** School Administrator, Power, Modular Power Sources, Organizational Citizenship, Organizational Cynicism

---

## GİRİŞ

Eğitim yönetimi, nitelikli ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek amacıyla, eğitim örgütlerindeki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması sürecidir. Bu süreç okulu geliştirmekten ve yaşatmaktan sorumlu olan okul müdürü tarafından yürütülür. Okul müdürü süreç içerisinde, farklı bilimsel yöntem ve teknikler kullanarak okulu hedeflerine ulaştırmaya çalışır. Okul müdürlerinin örgütsel kontrol ve düzeni sağlamak amacıyla, öğretmenler ve diğer personeller üzerinde yönetme gücünü kullanması, okul yönetiminde müdürler tarafından kullanılan yöntemlerden birisidir.

### Makamsal Güç Kaynakları

Gücün başarılı kullanımı, yöneticinin örgüt içerisindeki etkisinin artmasına yardımcı olur. Aynı zamanda güç yöneticiler tarafından örgütlerin etkililik ve verimliliğini artırmak amacıyla da kullanılır. Okul yöneticilerinin de güç kullanım becerileri öğretmenlerin iş ve işlemlerindeki, tutum ve davranışlarının yönlendirilmesi açısından önemlidir (Çelik, 2012). Güç olgusunun temelini örgüt içi ya da sosyal ortamlarda bir arada bulunan insanların karşılıklı ilişkilerinden doğan, birbirlerine muhtaç olma durumları oluşturmaktadır (Bağcı & Bursalı Mohan, 2011). Yönetici ve çalışan arasındaki sosyal bir ilişki olan güç (Scott, 2001), istenilen sonucu elde edebilmek amacıyla başkalarını etkileyebilme yeteneğidir (Schermeron, Hunt & Osborn, 2000; Hoy ve Miskel, 2010; Gökçaya, 2010). Yöneticilerin çalışanları etkilemelerinde ve yönlendirmelerindeki temel faktör güçtür (Altınkurt, Yılmaz, Erol & Salalı,



2014). İlişkisel bir kavram olan güç, örgüt yöneticisinin çalışanları örgütün hedefleri doğrultusundaki davranışlara yönlendirebilme yeteneğidir (Altınkurt & Yılmaz, 2012). Güç kavramı ile yetki ve otorite kavramları sık sık birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Güç başkalarını etkileyebilme yeteneğidir (Uğurlu & Demir, 2016). Etkileme ise bu yeteneğin sonuca dönüşmesidir (Aslanargun, 2013). Etkileme gücün eyleme dönüşmüş halidir (Somech & Drach-Zahavy, 2002). Otorite ise sahip olunan gücün etkileme amacıyla meşru bir şekilde kullanımıdır (Aslanargun, 2013). Örgütsel yapılar da dikkate alınarak, değişen ve gelişen şartlara göre farklı örgütsel güç kaynakları belirlenmiştir (Zafer, 2008). Güç kaynakları, kişinin sahip olduğu gücün nereden kaynaklandığını ifade etmektedir (Kızanlıklılı, Koç & Kılıçlar, 2016). Gücün dayandığı kaynak olarak makam gücü ve kişilik gücü olmak üzere iki önemli türü bulunmaktadır. Bu kaynaklara makam gücü ve kişisel güç denir (Schermeron, Hunt & Osborn, 2000). *Makam gücü*, örgüt yöneticisinin bulunduğu makamdaki kaynaklanan ve yöneticiye kendinden daha üst makamlar tarafından verilen güçtür. *Kişilik gücü* ise bireyin kişisel karakter özelliklerinden kaynaklanan güçtür (Hitt, Black & Porter, 2005). Yasal güç, zorlayıcı güç ve ödül gücü yöneticinin bulunduğu makamdaki ve örgütün resmi otoritesinden kaynaklanırken, karizma gücü ve uzmanlık gücü ise yöneticinin kişisel özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Koşar & Çalık, 2011). Makamsal güç türlerinin kaynağı örgütken, kişisel güç türlerinin kaynağı yöneticinin kendisidir (Hoy & Miskel, 2010). Bu çalışmada French ve Raven (1959) tarafından yapılan ve yöneticinin bulunduğu makamdaki kaynaklanan yasal güç, zorlayıcı güç ve ödül gücü temel alınmıştır. Kişinin makamından kaynaklı gücünün ayrıcalıklı bir türü olan ve resmi otorite olarak da adlandırılan (Koşar & Çalık, 2011) yasal güç, örgüt çalışanlarının, yöneticilerin kendilerinin örgüt içi davranışlarını belirleme hakkını kabul etmeleridir (Zafer, 2008). Yasal güç, ödüllendirme ve cezalandırma gücünü de bünyesinde taşır ve onlardan daha geniş bir alanı kapsar (Aşan ve Aydın, 2006). Temel dayanağı korku olan ve ödüllendirme gücünün karşıtı olan (Altınkurt & Yılmaz, 2012) zorlayıcı güçte, yönetici, iş görenlerin başarısız girişimlerinde onları cezalandırma yeteneğine sahiptir (Rahim, 2004). Örgüt ortamında çalışanlar üzerinde korku ve baskı oluşturan her şey zorlayıcı bir güç kaynağıdır (Kızanlıklılı ve diğ., 2016). Türkiye’de devlet okulları açısından zorlayıcı güç, okul yöneticisinin herhangi bir yasal yaptırımdan önce, öğretmenlere ve diğer personellere sözlü uyarılarda bulunmasıdır (Altınkurt & Yılmaz, 2012). Çalışanların örgütün amaçlarına maddi ya da manevi bir kazanım elde etme beklentisiyle itaat etmelerini ifade eden (Ongun, 2015) ödül gücü, yöneticinin bulunduğu makama bağlıdır. Yönetici çalışanların beklenen davranışlarını ödüllendirmek suretiyle onları etkiler (Robbins, 1989). Ödül gücünün kullanımı, olumlu motivasyonun en etkili yolu (Kızanlıklılı ve diğ., 2016) gibi görünse de çalışanlar üzerinde, söz konusu ödülleri elde edememesi sonucunda motivasyon düşüklüğüne de sebep olabilmektedir (Koşar & Çalık, 2011). Okul yöneticilerinin öğretmen davranışlarını istediği doğrultuda yönlendirebilmesi, onların okulu geliştirmelerine ve eğitimin kalitesini artırmalarına katkı sağlayacaktır. Gücün doğru yerde ve zamanda kullanımı öğretmenler üzerinde istenilen davranışlara, yanlış yerde ve zamanda kullanılması ise istenmedik davranışlara sebep olabilir. Öğretmenlerin okul içerisinde göstermesi istenen davranışlardan birisi örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır. Öğretmenlerin okul içerisinde sergilenmesi istenmeyen davranışlarından birisi ise örgütsel sinizm davranışlarıdır.

### **Örgütsel Vatandaşlık Davranışları**

Çalışanın görev tanımında yer almayan ve örgüt çalışanları tarafından gönüllü ve istekli olarak sergilenen davranışlar olarak ifade edilmektedir (Kurtulmuş, 2016). Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütün etkililiğini artıran, ödül veya takdir edilme

beklenmeden yapılan, görev tanımında yer almayan ve bu nedenle yapılmadığında herhangi bir yaptırımı olmayan, çalışanların gönüllü olarak kendilerinden beklenilenden daha fazlasını yaptıkları faaliyetlerden oluşur (Karaaslan, Ergun Özler & Kulaklıoğlu, 2009). Örgütsel vatandaşlık davranışlarının üç temel özelliğinin olduğu görülmektedir. Bunlar; (1) davranışların isteğe bağlı olması, (2) davranışların ödül veya yaptırım sistemi dışında tutulması, (3) sergilenen davranışların sonucunda örgütün etkililiğinin artmasıdır (Pond, Nacoste, Mohr, & Rodriguez, 1997; Organ, 1988). Örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilgili birçok boyut tanımlaması yapılmıştır. Bu tanımlamalar içerisinde en yaygın kullanılan Organ'ın tanımladığı boyutlardır. Organ (1997)'ye göre örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları; diğer kamalık (altruism), vicdanlılık (conscientiousness), nezaket (courtesy), centilmenlik (sportsmanship) ve sivil erdem (civic virtue)'dir.

Alanyazında özgecilik ismiyle de kullanılan diğerkâmlık, örgüt çalışanlarının etkileşim içerisinde olduğu iş arkadaşlarına yardım etme davranışlarıdır (Konowsky & Organ, 1997). Diğerkâmlık, kavramsal açıdan, kendiliğinden ve gönüllü olarak başkalarına yardım etmek, örgüt içerisinde işle ilgili problemlerin ortaya çıkmasına engel olmak anlamındadır (Demirtaş, 2016). Kişisel gayret ve bireysel girişimcilik olarak da bilinen vicdanlılık (Şayir, 2015), örgüt üyelerinin kendilerine tanımlı olan rol davranışlarının üstünde ve gönüllü olarak görevlerini yerine getirmeleridir (Organ, 1997). Daha çok gelecek odaklı davranışları içeren nezaket boyutunun içerisinde, herhangi bir problemin oluşumunu önlemeye çalışmak ya da problemin oluşumunu hafifletmek için tedbir almak gibi davranışlar yer almaktadır. Sportmenlik ve gönüllülük olarak da adlandırılan centilmenlik, örgüt içerisinde gerginlik yaratacak her türlü olumsuzluğu hoş görmektir (Organ & Ryan, 1995). Centilmenlik boyutu şikâyet ve sızlanmalardan kaçınma, zamanı etkili kullanma ve örgüt için yapıcı çalışmalarda bulunma ile ilgilidir (DiPaola & Hoy, 2005). Sivil erdem ise örgütü ve örgütteki grupları ilgilendiren konularda sorumluluk alma ve yapıcı özellik taşıyan konulara ilgi ve katılım gösterme olarak tanımlanmaktadır (Konowsky & Organ, 1997).

### **Örgütsel Sinizm**

Geçmişten günümüze farklı disiplinlerdeki filozoflar, akademisyenler ve yazarlar tarafından tartışılan ve 2500 yıllık tarihi geçmişini olan sinizm (Kantarcıoğlu, 2016), engellenme, umutsuzluk ve hayal kırıklığı ile karakterize edilen genel veya özel bir tutumdur (Yıldırım, 2002). Örgütsel anlamda işveren ve iş gören arasındaki ilişkileri vurgulayan yeni bir paradigma olan (Feldman, 2000) sinizm, çalışanların kendi örgütlerine, örgütün yapı ve işleyişine yönelik geliştirdikleri negatif tutum ve yargılardır (Evans, Goodman, & Davis, 2011). Örgütsel sinizm, birden farklı etmene bağlı olan ve bireyin yaşanmışlıklarının ardından koşullu olarak sergilediği korunma, uzak durma ya da karşı çıkma tutumlarıdır (Kutmuş & Çetinel, 2009). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerden oluşan bir tutum olan örgütsel sinizm (Kalağan & Güzeller, 2010), çalışanların, örgütlerinin bütünlükten yoksun olduğu inancını taşıdıkları zaman ortaya çıkan bir kavramdır (Johnson & O'Leary-Kelley, 2003). Örgütsel sinizm kavramında temel inanç; örgütün doğruluk, dürüstlük, adalet, samimiyet ve içtenlikten yoksun olmasıdır (Sağır & Oğuz, 2012). Bireylerin örgütleriyle ilgili yaşadıkları hayal kırıklıkları, umutsuzluklar ve olumsuz inançlar sinizmin kapsamı içerisindedir (Kannan-Narasimhan & Lawrence, 2012). Örgütsel sinizmin meydana gelmesinde rol alan esas faktör ise, örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna yönelik oluşturulan inançlardır (Ergen, 2015). Örgütsel sinizm, iş görenlerin örgütlerine ilişkin duygusal reaksiyon göstermelerinin yanında bilişsel ve davranışsal karşıt tutum oluşturmalarıdır (Bommer, Rich, & Rubin, 2005). Örgütsel sinizmi yüksek bireylerin kararlara katılımlarının istenen düzeyde

olmaması ve bireysel performanslarının düşük olması bunun sonucudur (Candan, 2013). İnsanlar bilerek ve isteyerek sinik olmaya karar vermezler (Derin, 2016).

Alanyazın incelendiğinde bireylerin sinizm yaşamalarının hem kişisel hem de örgütsel sebeplerinin olduğu görülmektedir. Kişisel nedenlerin, demografik ve kişilik özelliklerinden, örgütsel nedenlerin ise psikolojik sözleşme ihlalleri, stres, yüksek idealizm, örgütsel adalet ve kişilik-rol çatışmalarından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Ağırdan, 2016). Örgütsel sinizme neden olan kişisel özellikler, genel anlamda çalışanların yetersizlik ya da tembellik gibi olumsuz özelliklerine odaklanmıştır (Kalağan, 2009). Örgütsel özellikler ise daha çok örgüt içi adalet, yönetim ve özellikle psikolojik sözleşme ihlalleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örgütlerinde sinizm yaşayan bireylerin sinirlenme, gerilim ve endişe gibi duygusal tepkilerinde artış olduğu görülmüştür (Kalağan, 2009). Örgütsel sinizm çalışanlar üzerinde zamanla örgüte karşı sinik düşmanlık oluşmasına sebep olur. Sinik düşmanlık hem sosyal destek eksikliğine hem de koroner kalp hastalığı, kalp krizi, çarpıntı ve damar hastalıklarının artmasına sebep olabilir (Eaton, 2000). Örgütsel sinizm yaşayan bireylerde uyuşturucu, sigara ve alkol kullanımı, aşırı kilo alma, depresif hareketlerde bulunma gibi sağlığını olumsuz etkileyecek davranışsal sonuçlarda gözlemlenmektedir (Houston & Vavak, 1991). Örgüt içerisinde sinik tutum sergileyen bireylerde örgüte olan güvensizlikten kaynaklı, yöneticileri kötüleme, örgüte ve çalışanlara karşı negatif eleştirilerde bulunma ve örgüt amaçlarına riayet etmeme gibi birtakım olumsuz davranışlar görülmektedir (Karademir, 2016). Bunun yanında sinizmin neden olduğu tükenmişlik duygusu da örgütün etkililik ve verimliliğini negatif şekilde etkilemektedir (Basım & Şeşen, 2006). Yapılan araştırmalar örgütsel sinizmin örgütsel bağlılığa ters etki ettiğini göstermektedir (Abraham, 2000; Brandes, James, Martinez, Matherly, Ferris & Hochwarter, 2008; Eaton, 2000). Örgütten belli ödül veya çıktılar sağlayan bireyin örgüte bağlılığı artar (Kılıç, 2013). Okul yöneticilerinin farklı zaman ve olaylarda kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen ve diğer personellerin okula olan bağlılıklarını, iş doyumlarını, adanmalarını, motivasyon ve örgüte yönelik tutumlarını etkilediği daha önce yapılan araştırmalarla belirlenmiştir.

Bu araştırmanın problem cümlesini de “okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasında ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemler belirlenmiştir.

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin makamsal güç kaynaklarını kullanma düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri nedir?
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, görev yapılan branş ve öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ve alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ve alt boyutları, örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## YÖNTEM

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı, Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan resmi okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynaklarının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizmleri üzerine etkisinin belirlenmesidir. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modeli şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan 7586 öğretmen, örneklemini ise evren içerisinde çok aşamalı örneklem yöntemine göre seçilen 381 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklemin belirlenmesindeki ilk aşamada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalandırmada örneklem büyüklüğü ve çevrenin sosyo-ekonomik yapısı dikkate alınmıştır. Evren içerisindeki tabakalandırma aşamasından sonra basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile araştırmaya alınacak okullar ve öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımı

Değişkenler	Demografik özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	195	51.2
	Erkek	186	48.8
	Toplam	381	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	177	46.5
	6-10 yıl	84	22
	11-16 yıl	68	17,8
	16 yıl ve üzeri	52	13.6
	Toplam	381	100
Eğitim Durumu	Yüksekokul veya Lisans	338	88.7
	Yüksek Lisans veya Doktora	43	11.3
	Toplam	381	100
Görev Yapılan Alan	Sınıf Öğretmeni	152	39.9
	Branş Öğretmeni	229	60.1
	Toplam	381	100
Öğretmenliği Seçme Nedeni	Severek İsteyerek	238	62.5
	Başkalarının Yönlendirmesi ile	69	18.1
	Şartları İyi Olduğu İçin	74	19.4
	Toplam	381	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında dağılımın birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmaya 195 (%51,2) kadın öğretmen, 186 (%48,8) erkek öğretmen katılmıştır. Tablo 1’de verilen dağılıma bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki kıdemlerinin 1-5 yıl arasında değiştiği görülmektedir (n=177, %46,5). Tablo 1’de yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin yarısından fazlasının öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek seçtikleri görülmektedir (n=238, %62,5).

## Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Makamsal Güç Kaynakları Ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada beşli

likert tipi ölçek kullanılmıştır. Veri toplama araçlarında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Hiç Katılmıyorum (1)” dereceleri kullanılmıştır.

Yöneticilerin kullandıkları makamsal güç kaynaklarını belirlemek amacıyla, Titrek ve Zafer (2008) tarafından geliştirilen Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği kullanılmıştır. Tek faktörlü beş alt ölçek şeklinde geliştirilen Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeğinin, bu araştırmada yasal güç, ödüllendirme gücü ve zorlayıcı güç alt ölçekleri kullanılmıştır. Tek faktörlü yasal güç boyutu 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutunun güvenilirlik düzeyi orijinal ölçekte  $\alpha=.9148$  iken bu araştırmada yasal güç alt boyutunun güvenilirlik düzeyi  $\alpha=.863$ 'dür. 11 maddeden oluşan ödüllendirme güç boyutunun orijinal ölçekteki güvenilirlik düzeyi  $\alpha=.9410$  iken bu araştırmada ödüllendirme gücü boyutunun güvenilirlik düzeyi  $\alpha=.908$ 'dir. 8 maddeden oluşan zorlayıcı güç boyutunun ölçek geliştirme aşamasındaki güvenilirlik düzeyi  $\alpha=.9080$ 'dir. Zorlayıcı güç boyutunun bu araştırmadaki güvenilirlik düzeyi ise  $\alpha=.819$ 'dur. Ölçek geliştirme aşamasında örgütsel güç kaynakları ölçeğinin toplam güvenilirlik düzeyi  $\alpha=.9181$ 'dir. Örgütsel güç kaynakları ölçeğinin 3 alt ölçeğinin kullanıldığı bu araştırmada ise ölçeğin toplam güvenilirlik düzeyi  $\alpha=.941$ 'dir.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini belirlemek amacıyla DiPaola ve Hoy (2005) tarafından geliştirilen, Taştan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Tek faktörden ve 12 maddeden oluşan Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği toplam varyansın %45,66'sını açıklamaktadır. Ölçeğin uyarılama çalışmasındaki güvenilirlik düzeyi  $\alpha=.87$ 'dir. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik düzeyi  $\alpha=.83$ 'dür.

Araştırmada kullanılan Örgütsel Sinizm Ölçeğinin orijinali Vance, Brooks ve Tesluk (1997) tarafından geliştirilmiştir. Güzeller ve Kalağan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Örgütsel Sinizm Ölçeği 6'sı olumlu, 3'ü olumsuz olmak üzere toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörden oluşan ölçeğin orijinal dilindeki güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.84$ , Türkçe uyarılama çalışmasındaki güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.81$  iken bu araştırmada da ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.81$ 'dir.

### **Araştırmanın Veri Analizi**

Verilerin analizinde madde yüklerinin tespitinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Çözümlemelerde t-testi ve ANOVA, ilişki ve etki durumlarının belirlenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı ve Linear Doğrusal Regresyon analizleri kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanım düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış düzeyleri ve örgütsel sinizm düzeyleri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanım düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve örgütsel sinizm düzeyleri

Değişkenler	X	S
Yasal Güç	3.93	.91
Zorlayıcı Güç	3.80	.93
Ödül Gücü	3.73	1.00
Makamsal Güç Kaynakları	3.82	.94
Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	3.87	.99
Örgütsel Sinizm Algıları	2.49	1.04

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanım düzeylerinin alt boyutlarıyla beraber yüksek olduğu söylenebilir (3,82). Aynı şekilde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme durumlarının da “Katılıyorum” düzeyine denk geldiği için yüksek olduğu görülmektedir (3,87). Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşama düzeylerinin ise “Katılmıyorum” aralığında olduğu görülmektedir (2.49). Araştırmaya katılan öğretmenlerin sinik davranış gösterme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları ve alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeylerinin, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılması Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanım düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve örgütsel sinizm düzeylerinin kişisel değişkenlere göre karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet		Öğrenim Düzeyi		Branş	
	t	p	t	p	t	p
Yasal Güç	-1.263	.207	.117	.907	.269	.788
Ödüllandirme Gücü	-.917	.360	-.144	.886	-.846	.398
Zorlayıcı Güç	.373	.709	-.531	.596	.288	.774
Makamsal Güç Kaynakları	-.788	.431	-.174	.862	-.204	.839
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	.569	.570	-.465	.642	1.262	.208
Örgütsel Sinizm	.998	.319	.959	.338	.99	.921

Tablo 3’te yer alan bulgulara bakıldığında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanımının cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeylerinin de cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanımı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanım düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve örgütsel sinizm düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	X	SS	F	p
Yasal Güç	1-5 yıl	177	3.90	.59	1.204	.108
	6-10 yıl	84	3.90	.63		
	11-16 yıl	68	3.97	.50		
	16 yıl ve üzeri	52	4.06	.64		
Ödüllendirme Gücü	1-5 yıl	177	3.61*	.76	4.155	.006*
	6-10 yıl	84	3.75	.70		
	11-16 yıl	68	3.93*	.62		
	16 yıl ve üzeri	52	3.88	.67		
Zorlayıcı Güç	1-5 yıl	177	3.79	.61	.908	.437
	6-10 yıl	84	3.79	.62		
	11-16 yıl	68	3.77	.61		
	16 yıl ve üzeri	52	3.94	.67		
Makamsal Güç Kaynakları	1-5 yıl	177	3.76	.58	2.038	.108
	6-10 yıl	84	3.82	.59		
	11-16 yıl	68	3.90	.50		
	16 yıl ve üzeri	52	3.96	.62		
Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	1-5 yıl	177	3.83	.62	.951	.416
	6-10 yıl	84	3.86	.65		
	11-16 yıl	68	3.96	.57		
	16 yıl ve üzeri	52	3.91	.59		
Örgütsel Sinizm	1-5 yıl	177	2.32*	.69	5.311	.001*
	6-10 yıl	84	2.05*	.61		
	11-16 yıl	68	2.04*	.57		
	16 yıl ve üzeri	52	2.06	.67		

\*p&lt;.05

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre okul yöneticilerinin yasal güç, zorlayıcı güç ve makamsal güç kullanımları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ödüllendirme gücü kullanımlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ( $F_{(3,377)}=4.155$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, mesleki kıdemleri 11-16 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlere oranla ödüllendirme gücünü daha fazla algıladıkları söylenebilir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin mesleğinin ortalarında olan öğretmenleri mesleğe yeni başlayan öğretmenlere oranla daha fazla teşvik edici ve ödüllendirici davrandıkları söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 4'te yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşama düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ( $F_{(3,377)}=5.311$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşama düzeyleri ile hem 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, hem de 11-16 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin makamsal

güç kullanımı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeyleri ile öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre karşılaştırılması Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanım düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve örgütsel sinizm düzeylerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Öğretmenliği Seçme Nedenleri	N	X	SS	F	p
Yasal Güç	Severek İsteyerek	239	4.01*	.55	5.520	.004*
	Başkalarının Yönlendirmesi ile	68	3.78*	.65		
	Şartları İyi Olduğu İçin	74	3.83	.64		
Ödüllendirme Gücü	Severek İsteyerek	239	3.77	.72	1.250	.288
	Başkalarının Yönlendirmesi ile	68	3.62	.69		
	Şartları İyi Olduğu İçin	74	3.72	.77		
Zorlayıcı Güç	Severek İsteyerek	239	3.87*	.61	3.235	.040*
	Başkalarının Yönlendirmesi ile	68	3.70*	.62		
	Şartları İyi Olduğu İçin	74	3.71	.64		
Makamsal Güç Kaynakları	Severek İsteyerek	239	3.89*	.55	3.493	.031*
	Başkalarının Yönlendirmesi ile	68	3.70*	.60		
	Şartları İyi Olduğu İçin	74	3.76	.63		
Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	Severek İsteyerek	239	3.99*	.54	18.809	.000*
	Başkalarının Yönlendirmesi ile	68	3.51*	.64		
	Şartları İyi Olduğu İçin	74	3.84*	.58		
Örgütsel Sinizm	Severek İsteyerek	239	2.10*	.64	7.000	.001*
	Başkalarının Yönlendirmesi ile	68	2.44*	.68		
	Şartları İyi Olduğu İçin	74	2.16*	.64		

\*p<.05

Tablo 5'de yer alan bulgulara bakıldığında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanımı ile öğretmenlerin mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $F_{(2,378)}=3.493$ ;  $p=.031$ ). Bunun yanında okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynaklarının alt boyutu olan ödüllendirme gücü ile öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Yasal güç ve zorlayıcı güç alt boyutları ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında da anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek seçen öğretmenlerin, başkalarının yönlendirmesi ile öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlere oranla güç kaynaklarını daha fazla algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleği seçme nedenleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $F_{(2,378)}=18.80$ ;  $p=.00$ ). Değişkenler arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek seçen öğretmenlerin, başkalarının yönlendirmesi ile öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdikleri görülmüştür. Aynı şekilde şartlarının iyi olmasından dolayı öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenler de, başkalarının yönlendirmesi ile öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlere oranla daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdikleri bulgusuna ulaşmıştır.



Tablo 5'te yer alan bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşama düzeyleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Başkalarının yönlendirmesi ile öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin hem severek ve isteyerek, hem de şartları iyi olduğu için öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ve alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ve alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki

	Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1	Yasal Güç	1					
2	Ödüllendirme Gücü	.741*	1				
3	Zorlayıcı Güç	.713*	.589*	1			
4	Makamsal Güç Kaynakları	.921*	.907*	.826*	1		
5	Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	.313*	.321*	.255*	.338*	1	
6	Örgütsel Sinizm	-.384*	-.527*	-.296*	-.471*	-.472*	1

\*p<.01

Tablo 6'da yer alan bulgulara bakıldığında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ve alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde pozitif, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında ise orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. En fazla ödüllendirme gücü alt boyutunun öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırdığı, örgütsel sinizm düzeylerini ise düşürdüğü görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynaklarının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisinin belirlenmesine yönelik bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerini kullandıkları makamsal güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Makamsal Güç Kaynakları	Sabit	76.560	5.546		13.805	,000*
	Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	.825	.118	.338	7.000	,000*

(R=.338, R<sup>2</sup>=.114; F=49.007; P=.000)

Tablo 7'de görüldüğü gibi, yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki varyansın %11'i okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları tarafından açıklanmaktadır. Bu bulgulara dayanılarak, okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanım düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının da arttığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynaklarının, öğretmenlerin örgütsel sinizm

yaşama düzeylerine etkisinin belirlenmesine yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerini kullandıkları makamsal güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Makamsal Güç Kaynakları	Sabit	141.903	2.709		52.373	,000*
	Örgütsel Sinizm	-1.375	.132	-.471	-10.405	,000*

(R=.471, R<sup>2</sup>=.222; F=108.257, P=.000)

Tablo 8’de yer alan bulgulara bakıldığında, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynaklarını öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşama düzeylerine ters etki ettiği görülmektedir ( $\beta_{\text{Örgütsel Sinizm}}=-.471$ ). Bunun yanında okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki toplam varyansın %22’sini açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanımını artırmalarının, öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşama düzeylerini düşüreceği söylenebilir.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasında ilişkiyi ortaya koymaktır. Elde edilen öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri makamdan kaynaklı güçlerini yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Okul yöneticilerinin makamsal güç kaynaklarını kullanma düzeyleri “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Bu sonuç Özdemir Demirel (2012), Özhan (2016), Polat (2010), Yorulmaz (2014) ve Yılmaz & Altinkurt (2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarında da okul yöneticilerinin makamsal güç kaynaklarını kullanma düzeylerinin “Katılıyorum” aralığında olduğu gözlenmiştir.

Genel olarak okul yöneticilerinin makamsal güç kaynaklarını kullanma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri, okulun daha etkili yönetimi için bulunduğu makamın kendisine sağladığı avantaj ve fırsatlardan yararlanarak öğretmenleri yönlendirmektedirler. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen bir durum ortaya çıkmıştır (Mete & Serin (2015); Çakıroğlu & Tabancalı, (2017); Somech & Ron, (2007); Uslu & Balcı (2012); Polat & Celep (2008); Titrek, Bayrakçı & Zafer (2009); Arlı (2011); Çimen (2016)). Bu durumdan yola çıkılarak, öğretmenlerin okul için ekstra çaba sarf ettikleri, okulda karar alma süreçlerine aktif olarak katıldıkları, okulun etkililiğinin artırılması için ellerinden gelen gayreti gösterdikleri söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşama durumları “Katılmıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul içerisinde çok fazla sinik davranışlar sergilemedikleri söylenebilir. Yıldız, Akgün & Yıldız (2013) tarafından öğretmenlerin işe yabancılaşma ve örgütsel sinizmleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada da bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, öğretmenlerin okul içerisindeki

sinizm düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin düşük olması olumlu bir durumdur. Bu durum öğretmenlerin okula karşı tutumlarının olumlu olduğunun, okula, meslektaşlarına ve yöneticilerine karşı öfke ve huzursuzluk göstermediklerinin ve görev yaptıkları okula karşı inançlarını yitirmediklerinin göstergesidir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları ödüllendirme gücünün ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin, mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi az öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel sinizm yaşadıkları ve ödüllendirme gücünü daha fazla algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleği seçme nedenleri ile okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel sinizm düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Severek ve isteyerek öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla örgütsel vatandaşlık davranışları yüksek, örgütsel sinizm düzeyleri ise düşüktür.

Araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uğurlu & Demir (2016) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altinkurt & Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları alt boyutları içerisinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile en yüksek ilişkisi bulunan alt boyutun ödüllendirme gücü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu sırasıyla yasal güç ve zorlayıcı güç takip etmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak okul yöneticileri ödüllendirme gücünü ne kadar çok kullanırsa öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının artacağı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde, okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanımını artırmalarının, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini düşüreceği söylenebilir. Okul yöneticilerinin makamsal güç kaynaklarının alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, en yüksek ilişkinin ödüllendirme gücü ile olduğu görülmüştür. Ödüllendirme gücünü sırasıyla, yasal güç ve zorlayıcı güç takip etmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda zorlamaları ve onlara baskı uygulamaları öğretmenlerde daha fazla sinik davranışlara sebep olmaktadır.

Araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynaklarının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etki eden değişkenler düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanımının etki oranının onda birden fazla olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynaklarının

öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki etkisi yaklaşık %22 oranındadır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm yaşama düzeylerinin yaklaşık %78'i farklı değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları kullanımının, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki etkisinin diğer değişkenlere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

### ÖNERİLER

1. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları düşük olmakla beraber arzu edilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri okullarında okul içi adaleti sağlayarak, okula karşı olumlu girişimleri destekleyerek, kurum içi kaynaşma ve sosyalleşmeyi sağlayıcı etkinlikler düzenleyerek öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini daha da düşürebilirler.
2. Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları öğretmenlerin hem örgütsel vatandaşlık hem de örgütsel sinizm algıları üzerinde etkilidir. Güç kaynakları doğru yer ve zamanda, doğru miktarda kullanıldığında kuruma katkı sağlayacağı için, okul yöneticilerinin sahip oldukları güç kaynakları ile ilgili bilgilendirilmeleri, doğru yer ve zamanda kullanabilme tecrübelerini kazanmaları için insan kaynakları yönetimine yönelik eğitimler ve uygulamaya dönük etkinlikler düzenlenebilir.
3. Bu çalışmada okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynaklarının öğretmenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılacak farklı bir araştırmada okullardaki diğer personeller üzerinde veya okul müdür yardımcılarını üzerindeki etkileri incelenerek, karşılaştırmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Ağırardan, Ö. (2016). *Örgütsel sinizm: hastane çalışanları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Arılı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aslanargun, E. (2013). Örgütlerde sosyal güç. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz içinde, *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s. 178). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşan, Ö. & Aydın, E. M. (2006). Güç ve politika. H. Can içinde, *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Basım-Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Bağcı, Z., & Bursalı Mohan, Y. (2011). Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerine etkisi: çalışanların algılamalarına bağımlı analitik bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011(9), 9-21.
- Basım, H. N., & Şeşen, H. (2006). Mesleki tükenmişlikte bazı demografik değişkenlerin etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 6(2), 15-23.
- Bommer, W. H., Rich, G. A., & Rubin, R. S. (2005). Changing attitudes about change:

- longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organizational change. *Journal of Organizational Behavior*(26), 733-753.
- Brandes, P., Castro, S., James, M., Martinez, A., Matherly, T., Ferris, G., & Hochwarter, W. (2008). The interactive effects of job insecurity and organisational cynicism on work effort following a layoff. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(3), 233-247.
- Candan, H. (2013). Örgütsel sinizm ve işgören performansına olası etkileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(1), 181-194.
- Çakıroğlu, K. & Tabancalı, E. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1) , 392-417 .
- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çimen, İ. (2016). Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9-19.
- Demirtaş, S. (2016). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili merkez ilçeleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dipaola, M., & Hoy, W. K. (2005). Organizational Citizenship of Faculty and Student Achievement. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- Eaton, J. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicism* (Dissertation of master of arts). Faculty of Graduate Studies, York University, Toronto.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evans, W. R., Goodman, J. M., & Davis, W. D. (2011). The impact of perceived corporate citizenship on organizational cynicism, OCB, and employee deviance. *Human Performance*, (24), 79-97.
- Feldman, D. C. (2000). The Dilbert syndrome how employee cynicism about ineffective management is changing the nature of careers in organizations. *American Behavioral Scientist*, 43(8), 1286-1300.
- French, J. R. P & Raven, B. (1959). The bases of power. *MI: Institute for Social Research*.
- Gökkaya, F. (2010). *Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri (Aydın köşk ve Germencik ilköğretim okulları örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güzeller, C.O. & Kalağan, G. (2008). Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. *16.Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Kitabı* (ss.87-94) içinde. Antalya: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Hitt, M., Black, S. & Porter, L. (2005). *Management*. Pearson Prentice Hall.

- Houston, B., & Vavak, C. (1991). Cynical hostility: developmental factors, psychosocial correlates and health behaviors. *Health Psychology*, (10), 9-17.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2010). *Educational administration: theory, research and practice*. Ankara: Nobel.
- Johnson, J., & O'leary-Kelley, A. (2003). The effects of psychological contract breach and organisational cynicism: not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organisational Behaviour*, (24), 627-647.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kalağan, G., & Güzeller, C. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 83-97.
- Kannan-Narasimhan, R., & Lawrence, B. (2012). Behavioral integrity: How leader referents and trust matter to workplace outcomes. *Journal of Business Ethics*, (111), 165-178.
- Kantarcıoğlu, J. (2016). *Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ermeni Azınlık Okulları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaaslan, A., Ergun Özler, D., & Kulaklıoğlu, A. (2009). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve bilgi paylaşımı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(2), 135-160.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, M. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kızanlıklılı, M., Koç, H., & Kılıçlar, A. (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 489-504.
- Konowsky, M. A., & Organ, D. W. (1997). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17(3), 253-266.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 581-603.
- Kurtulmuş, M. (2016). The effect of diversity management on teachers' organizational commitment and organizational citizenship behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 277-302.
- Kutanış, R., & Çetinel, E. (2009). Adaletsizlik algısı sinizmi tetikler mi? Bir örnek olay. *17.Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Kitabı* (s. 693-699) içinde. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Mete, Y. A., & Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 147-159.

- Ongun, G. (2015). *Liderlik tarzlarının uyguladıkları güç kaynakları ve organizasyonel politikaların çalışanların tükenmişlik algısı üzerine etkisi Marmara bölgesi çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Organ, D. (1997). Organizational citizenship behavior: it's construct clean-up time. *Human Performance Journal*, 10(2), 85-97.
- Organ, D., & Ryan, K. (1995). Meta-Analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, (48), 775-782.
- Organ, W. D. (1988). *Organizational citizenship behavior: the good soldier syndrome*. Canada: Lexington Books.
- Özdemir Demirel, G. (2012). *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54 (54), 307-331.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pond, S., Nacoste, R., Mohr, M., & Rodriguez, C. (1997). The measurement of organizational citizenship behavior: are we assuming too much?. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(17), 1527-1544.
- Rahim, M. A. (2004). Leader power, followers' conflict management strategies and propensity to leave a job: a cross-cultural study. *Paper presented at the Annual Conference of the International Association for Conflict Management (IACM)*.
- Robbins, T. (1989). From private identity to public power. *Society*, 26(2), 27-28.
- Sağır, T., & Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal Of Human Sciences*, 9(2), 1094-1106.
- Schermerhorn, J., Hunt, J. & Osborn, R. (2002). *Organizational behavior*. Wiley.
- Scott, J. (2001). *Power*. Wiley.
- Somech, A. & Ron, I. (2007), Promoting organizational citizenship behavior in schools: the impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, (43) 1, ss.38-66.
- Somech, A., & Drach Zahavy, A. (2002). Understanding Extra-Role Behavior in Schools: the Relationships Between Job Satisfaction, Sense of Efficacy, and Teachers' Extra-Rol Behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 649-659.
- Şayir, G. (2015). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

- Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taştan, M., & Yılmaz, K. (2008). Organizational Citizenship and Organizational Justice Scales' Adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 87-96.
- Titrek, O., & Zafer, D. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 657-674.
- Titrek, O., Bayrakçı, M., & Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, (17), 1-28.
- Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 98-119.
- Uslu, B., & Balcı, E. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel iletişim algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(3), 461- 489.
- Vance, R. J., Brooks, S. M. & Tesluk, P. E. (1997). *Organizational cynicism, cynical cultures, and organizational change* (Unpublished manuscript). Center for Applied Behavioral Sciences, Pennsylvania State University.
- Yıldırım, F. (2002). *Çalışma yaşamında örgüte bağlılık ve örgütsel adalet ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, K., Akgün, N., & Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 1253-1284.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 385-402.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

**Atf İçin/Please cite as:** Çevik, A., Can, N. (2020). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sinizm Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Okul Yöneticilerinin Makamsal Güç Kaynakları (Modular Power Resources of School Administrators as a Predictor of Organizational Citizenship and Organizational Cynicism Behaviors of Teachers). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 13-30. <http://dergipark//academiadergi.com>





## Fen Liselerinde Yönetici Öğretmen İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar (Ege Bölgesi Örnekleme)\*

Vedat AKSOY<sup>1</sup>

Ruhi SARP KAYA<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aydın Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

<sup>2</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

20.02.2020

#### Kabul Tarihi

31.03.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Toplumların sosyo-ekonomik gelişmesi bakımından etkin olan unsurların başında eğitim sisteminin olduğu yaygın ve yerinde bir kanıdır. Eğitim sisteminin temel girdilerinden olan öğrencilerin planlanan hedeflere ulaşmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Eğitim sisteminde yönetim ise öğretmenlere uygun çalışma ortamı sağlamakla yükümlü makamdır. Bu bağlamda öğretmen ile kurum yönetimi arasındaki gerek bürokratik gerekse beşeri ilişkiler kurum başarısını etkilemektedir. Araştırma fen lisesi öğretmenlerinin “Yönetici-Öğretmen İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlara” ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Araştırma evreni 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi’nde bulunan 31 kamu fen lisesinde görev yapan 320 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; İzmir ve Aydın ilindeki görev yapan öğretmenlerin diğer illerde görev yapanlara göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları saptanmıştır. Yöneticiler ile öğretmenler arasında siyasi ve sendikal olarak kutuplaşmaların olduğu görülmüştür. Öğretmen algılarına göre sendika güdümünde yapılan yönetici atamaları yönetici ile öğretmen arasında sorunların oluşmasına neden olmaktadır. Ölçek maddeleri arasında en önemli iletişim sorununun ise “Yöneticilerin öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları.” olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde, öğretmen görüşlerine göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar orta düzeydedir.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** Fen Lisesi, Yönetici, Öğretmen, İnsan İlişkileri, Sorunlar

<sup>1</sup> Aydın Nazili Sosyal Bilimler Lisesi, Aydın, Türkiye, [vaxoy@hotmail.com](mailto:vaxoy@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-3473-7882

<sup>2</sup> Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye, [ruhi@sarpkaya.net](mailto:ruhi@sarpkaya.net)  
ORCID: 0000-0001-5476-0716

\* Bu çalışma “Öğretmen görüşlerine göre fen liselerinde yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar (Ege bölgesi örneği)” yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihinde Denizli’de gerçekleştirilen 9.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak da sunulmuştur.

## The Problems Encountered During Teacher Administrator Interactions in Science High Schools (Aegean Region Sample)

### Abstract

It is a common and appropriate estimation that the chief element for the socio-economic development of the societies is education system. So as to make the students, who are one of the fundamental inputs of education system, achieve the planned goals, the teachers must undertake significant tasks. Administration is the position in education system which is responsible for providing appropriate work environment. Within this context, bureaucratic and human relations between the teachers and administration have great impact on the success of the organization. The research is a descriptive research which aims to put forth the views of science high school teachers in terms of "The Problems Encountered during Teacher-Administrator Interactions". The population of the research was composed of 320 teachers from 31 science state high schools in Aegean Region. As a result of the research, it was detected that in administrator-teacher interactions, the teachers working in İzmir and Aydın had more problems than the teachers working in other cities had more problems compared to other teachers. It was seen that there was a political and union polarization between the administrators and the teachers. According to the views of the teachers, the problems between the administrators and the teachers were caused by administrator assignments made under the guidance of the union. It was detected that among the items of the scale, the most important communication problem was "The administrators are not open to the criticism of the teachers". In general, the problems encountered in administrator-teacher interactions in terms of the views of the teachers were at medium level.

© 2020 AEAD

**Keywords:** Science High School, Administrator, Teacher, Human Relations, Problems

### GİRİŞ

Bir milletin geleceği, yetiştirdiği bireylere dolayısıyla eğitim sistemine bağlıdır. Eğitim sistemi kendisinden beklenen verimlilikte çalışıyorsa ülke olarak belirlenen hedeflere ulaşmak daha kısa zamanda ve kolay olacaktır. Aksi takdirde "muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak" ancak bir ülkü olarak kalacaktır. Büyük ve karmaşık bir sistem olan devletin birçok dişlisi, birçok çarkı vardır. Bunlar arasında en önemlisi ve mihengi olan ise eğitim sisteminin dişlileridir. Mihenk dişlisi bozulan sistem nasıl ki çalışmaz ise eğitim sistemi bozuk olan bir devletin gelişmesi ve ilerlemesi de beklenemez. Gazi Mustafa Kemal'in dediği gibi "geleceğin mimarisi eğitim temelleri üzerine kurulur ve mimarları da ancak öğretmenlerdir". İnsan kaynakları yönetimi yaklaşımları özellikle eğitim örgütlerinde ders araç gereçleri gibi kaynakların temininden çok insan kaynaklarının etkin kullanılmasının örgüt başarısında etkili olduğunu göstermiştir (Çelik, 2002:12). Örgütün en değerli sermayesi olan personel boş yere tüketilmemeli ve bu kaynaktan en iyi şekilde yararlanılmalıdır. O halde işveren niteliğinde olan eğitim yöneticisi işgörenleri olan öğretmenlerinden en iyi şekilde faydalanmalıdır (Tortop, 1994:237). İyi bir yönetici, yönetiminde olduğu eğitim örgütünde öğretmenleri ile etkili iletişim kurmak için onlarla özdeşbilmeli, onların gereksinimlerine karşı iletişim kanalları oluşturmalı ve iletişimi sürekli açık tutabilmelidir (Aydın, 2000:152). Araştırmaya konu olan fen liseleri, sayısal alanda zekâ düzeyleri yüksek öğrencilere eğitimin

verildiği okullardır (Resmi Gazete, 1999). Dolayısıyla bu okullarda görev yapacak olan öğretmenlerin seçimini 2006 yılında çıkan yönetmelikle belirli kriterlere bağlanmıştır (Resmi Gazete, 2006). Bu sayede zaten kamu eğitim kurumlarına sınavla alınan öğretmenler arasından tekrar bir eleme yapılarak fen lisesi öğretmeni olmaları sağlanmıştır. Böylece akademik olarak başarılı olan öğrencileri yine akademik olarak başarılı öğretmenlerin yetiştirmesi sağlanmıştır. Diğer okul türlerinde olduğu gibi fen liselerinde de akademik başarı okullarda çıktının niteliğini belirleyen en önemli etmenlerdendir. Bu durum fen liselerinde görev yapan yöneticiler üzerinde diğer okul yöneticilerine göre daha fazla baskıya yol açmaktadır. Okul yöneticisi üst amirlerinin beklentilerini sağlamak için yöneticisi olduğu okulda akademik başarıyı arttırmak adına diğer erdemlerden feragat edecektir. Bunu sağlamak içinse işgörenlerinden üst düzeyde faydalanmak zorundadır. Bunu ise ancak insan ilişkilerinde sahip oldukları yeteneklerini yönetim alanında kullanmaları ile sağlayabilirler. Yurt içinde ve yurt dışında konu ile ilgili araştırmalara bakıldığında yönetici öğretim iletişimi, yöneticilerin insan ilişkileri yeterlilikleri, yönetici öğretmen ilişkilerinde bozukluk yaratan konular, yöneticide liderlik gibi konular üzerinde çalışıldığı görülmektedir (Okutan, 1988, Atasavun, 1994, Beatty, 2000, Tan, 2003, Güler, 2006, Ersoy, 2006, Açıknel, 2010).

### **İnsan İlişkileri**

Kaynağını çeşitli bilim dallarından alan insan ilişkileri yine bir bilim dalı olarak görülebilir (Nazik ve Bayazıt, 2005:31). İkinci dünya savaşından sonra önem kazanmaya başlayan insan ilişkileri terimi (Tredgold, 1986:15) kısaca bireylerin ortak olan maddi ve manevi etkinlikleri sebebiyle aralarında oluşan bağlantıları ifade eder (Bilen, 2000:11). Owens (1981) insan ilişkilerini, insanların karşılıklı eylemleri aracılığıyla belirlenen amaçlara erişebilmek için çevrelerindeki her türlü nesne ve durum ile etkileşimleri şeklinde tanımlamıştır (Akt. Başaran, 1998:12). Bursalıoğlu (2000:137) ise yönetim alanında insan ilişkilerini, örgütteki insanların birleşerek ahenkleşmesi, çalışma durumuna sokulmasını amaç edinen yönetim eylemlerinin bileşkesi olarak tanımlamıştır. İnsan ilişkileri, örgüt teorileri arasında insanın sosyal bir varlık olduğu gerçeğini vurgulaması ve işgörenlerin üretkenliğinin arttırılması ile iş tatmininin sağlanması açısından farklı bir öneme sahiptir. İnsan ilişkilerinin bu boyutta ele alınması, örgütlerde üretimsel verimliliğinin gerçekleşmesinde mihenk taşı olan insan unsurunun ön plana çıkarılması büyük önem arz etmektedir (Sağsan, 2002:1). Böylece yönetimde insan ilişkileri; işgörenin sosyal hayatını ve örgütün etkinliğini nitelik ve nicelik olarak en üst seviyeye ulaştırmayı öngörmektedir (Başaran, 1981:245).

### **Yönetici ve İnsan İlişkileri**

Yönetim sürecini öncelikle örgütsel ve diğer hedefleri etkili gerçekleştirmek olarak açıklayan Sergiovanni, Burlingame, Coombs ve Thurston (1980), yöneticileri de bu hedeflere ulaşmada sorumlu bireyler olarak tanımlamışlardır (Akt. Shahrill, 2014:526). Çünkü yöneticiler örgütlerde işgörenlerin bireysel özelliklerinin farkında olan ve bu özellikleri göz önüne alarak işgörenleri örgüt içerisinde yönlendiren, onları motive ederek çalıştırandır (Yüksel, 2002:26). Hangi düzeyde olursa olsun bir yöneticinin taşıması gereken üç özellik vardır. Bunlar; yöneticilik bilgisi, yönetim faaliyetini gösterdiği alana ilişkin teknik bilgi ve insan ilişkileri becerisidir. Belirtilen özelliklerden ilk ikisinin gereklilik düzeyi yöneticinin konumuna göre değişiklik gösterebilir. Yani hiyerarşik olarak bulunduğu örgütte en üst düzeyde yöneticilik yapıyorsa yöneticilik bilgisinin teknik bilgisine göre daha fazla olması gerekebilirken bir usta öğretici ya da ustabaşının ise alana ilişkin teknik bilgisinin yöneticilik bilgisine göre daha fazla olması gerekir. Oysaki yöneticinin insan ilişkileri becerisi, yöneticilik

düzeyine bakılmaksızın tüm yöneticilik bilgi ve becerileri için yaklaşık %50 düzeyindedir (Açıkalın, 1998:39).

### **Eğitim Örgütlerinde İnsan İlişkileri**

Eğitim örgütleri insan ilişkilerinin ağırlıklı olduğu yapılardır. Formal öğrenme ile sınırlı olmayan eğitim örgütleri çok yönlü ilişkileri bünyesinde barındırır (Aydın, 2000:177). Çok yönlü insan ilişkilerinin olduğu eğitim örgütlerinde bireysel ve örgütsel verimlilik artırılmasında, yönetsel davranışlarda insan ilişkileri alanında bilgi ve beceri sahibi yöneticilerin varlığı önemli bir faktördür. İnsan ilişkilerinde yeterliliğe sahip yöneticilerin idare ve sevkleri ile eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlarına daha çabuk ulaşabileceklerdir (İlgar, 1996:105). Örgütlerde insan ilişkilerine etki eden grup davranışı, motivasyon, değişim, çatışma, katılma ve moral olmak üzere altı unsur vardır (Gürsel, 2003:166).

**Grup Davranışı:** Eğitim örgütlerinde eğitim yöneticisinin asli görevi olan örgüt düzenini sağlama konusunda var olan grupları örgütün belirlenen hedeflere ulaşma konusunda yönlendirmesi gerekir. Okul yöneticisi tüm bunları yaparken otokratik değil demokratik lider özelliği sergilemelidir (Aksu, 1996:327). Demokratik okul yöneticisi bu liderliği sergilerken var olan grupların bu liderliğe ihtiyaç duymalarını sağlamalıdır (Bursalıoğlu, 2000:142). Çünkü ihtiyaç dahilinde kabul görmüş bir lider gereksinim olmaksızın ortaya çıkmış bir liderden daha fazla kabul görecektir. Bu ise okulun eğitimsel amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırıcı bir ortam oluşturacaktır.

**Güdüleme (Motivasyon):** Başta çalışma hayatı olmak üzere bireyin hayatı boyunca başarılı olmasını etkileyen önemli faktörler arasında belki de en önemlisi olan motivasyon (Yıldırım, 2007:1) çeşitli uyarıcıların etkisi ile bireyleri daha önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri doğrultusunda davranmalarını sağlamadır (Tarakçıoğlu, Sökmen ve Boylu, 2010:5).

**Değişme:** Planlı veya plansız bir şekilde bir sürecin veya bir ortamın ya da bir örgütün mevcut olan durumundan başka bir duruma geçmesi olarak tanımlanan değişme kavramı (Gürsel, 2003:169) her ne kadar 19. yüzyıla adını verse de aslında oldukça eski bir kavramdır. Bireyde veya çevrede oluşan değişimler belli dönemlerde belli ölçütlerle ifade edilmiştir. Öyle ki, Thales maddeyi; Pythagoras sayıyı; Empedocles sevgi ve nefreti ölçüt almışlardır (Bayrak, 1992:3). Nicelik ve nitelik bakımından gözlenebilir farklılığın oluşması olan (Başaran, 1992:304) değişim, örgütler için gereklidir (Bursalıoğlu, 1982:216).

**Çatışma:** İnsan etkileşimin bir ürünü ve sosyal yaşamın ayrılmaz bir unsuru olan çatışma (Izgar, 2001:38) hem doğada hem de toplumda sürekli var olan bir olgudur (Sarpkaya, 2002:416). İnsan unsurunun bulunduğu her ortamda meydana gelen çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Çatışmalar iki birey arasında veya iki grup arasında ya da iki devlet arasında olabileceği gibi (Şimşek, 2002:288) bireyin kendisi ile iç çatışma yaşaması da mümkündür (Kılınç, 1985:103).

**Katılma:** İnsan ilişkileri konusunda katılma sözcüğü çoğunlukla politik anlamda katılma olarak açıklanabilir. Bu bağlamda katılmayı “birbirine bağlı eylemlerden oluşan örgütlerde her bir işgörenin kabiliyeti ve gücü nispetinde, kendi payına düşeni yapması” olarak tanımlayabiliriz (Bursalıoğlu, 1982:231).

**Moral:** Psiko-sosyal ve dinamik bir kavram olan moral (İlgar, 1996:113), iyilik, doygunluk ve haz duyguları sarmalında olan kişisel duygu ve düşünce toplamını ifade eder (Aydın,

2011:124). Yükselmeler ve alçalmalar gösterebilen morali yüksek tutmak için sürekli özen gösterilmeli, her an beslenip desteklenmelidir (Eren, 1998:140). Öğretmenlerin moralleri üzerinde etkili olan durumlardan biri de, eğitimin amaçlarının öğretmen mesleki normlarına ve amaçlarına uyumlu olmasıdır (Aydın, 2011:107).

## İletişim

İnsanoğlunun en karmaşık ve stratejik faaliyetlerinden biri olarak ifade edilen (Dewatripont ve Tirole, 2004:1218) ve birçok bilimsel çalışma alanının içerisinde yer alan iletişim kavramı oldukça zengin içeriğe sahiptir (Önür, 2002:1). Türk Dil Kurumu iletişimi, duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim olarak tanımlamıştır (TDK, 2015). Fransızca'daki "communication" kelimesinin Türkçede kullanımı olan "komünikasyon" kelimesi ile ifade edilen haberleşme kavramı yakın bir zamana kadar iletişim kelimesi yerine kullanılıyordu. Günümüzde ise gelişen teknoloji ile iletişim kavramı daha geniş bir tanım olmuş ve haberleşme kavramını da içerisine almıştır (Zıllıoğlu, 2010:22).

## İletişimin Türleri

İletişimin belli kıstaslara göre farklı sınıflandırmaları yapılmaktadır (Başpınar ve Bayramlı, 2008:202). İletişim türlerini sınıflandırmada yaygın olarak kullanılan sınıflandırmalardan birisi de dört ana gruba ayırmadır (Dökmen, 2004:21). Pearson ve Nelson (2000:17) bu dört iletişimi; içe dönük iletişim, kişilerarası iletişim, örgüt-İçi iletişim ve kitle iletişim şeklinde sıralamıştır.

**İçe Dönük İletişim:** Bireyin kendisiyle iletişimine içe dönük iletişim denir (Güngör, 2013:139). Öz iletişim olarak da adlandırılan içe dönük iletişim bireyin bilinçaltı varlığı ile gerçek varlığı arasındaki iletişimdir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:50). Bireyler kendi iç dünyalarında, karşılaştıkları olaylar karşısında veya muhtemelen karşılaşacakları sorunlar için bir takım sorular üretirler ve bunlara cevaplar ararlar. Kişiler bu şekilde kendileri ile çift yönlü iletişime geçmiş olurlar.

**Kişilerarası İletişim:** Kişinin kendisi dışındaki bireylerle kurduğu (Güngör, 2013:139) yani kaynağında ve hedefinde insanların olduğu iletişimlere "kişilerarası iletişim" denir (Dökmen, 2004:21). Kişilerarası iletişim iki birey bir araya geldiğinde ve iletişime ihtiyaç duydukları andan itibaren başlar (Başyigit, 2006:74). Formal yapılarda örgütsel iletişimin temelini oluşturan kişilerarası iletişim (Tutar ve Altınöz, 2005:159) sağlıklı yürütülemezse örgüt iletişimi de sağlıklı yürütülemez.

**Örgüt İçi İletişimi:** Örgüt İçi iletişim veya örgütsel iletişim örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için örgütü oluşturan birim veya bireylerin ya da örgüt ile dış çevre arasında her an gerçekleşen bilgi, düşünce ve duygu alışverişine imkan veren süreçtir (Gürgen, 2008:135; Engin, 2007:62). Örgüt ile iletişim arasında öyle bir bağ vardır ki, iletişimin olmadığı bir örgütsel yapı varlığını ve sürekliliğini sağlayamaz (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:51). Örgütün var olması için bu denli önemli olan iletişim süreci etkili olmalıdır. Bu ise ancak örgüt çalışanlarının yüksek motivasyona sahip olmaları ve örgütteki iletişim sürecinin sürekli denetlenmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olur (Cevat, 1983:19).

**Kitle İletişim:** Temelinde tek yönlü iletişim olan kitle iletişimi, haber verme, eğitim, propaganda, reklam gibi çok çeşitli işlevleri olan kitlelere yönelik bilgi ve anlam aktarımıdır (Gönenç, 2002:131). Günden güne yaygınlaşan, doğrudan iletişime farklı bir boyut kazandıran

kitle iletişim birbirinden ekonomik, sosyal, kültürel, dinsel açılardan farklı kitlelerin bilgi, tutum ve davranışlarında değişiklikler yapmaya başlanmıştır (Aziz, 1982:48). Günümüzde, teknolojinin hızlı bir gelişim sergilemesinin de etkisiyle artık kitlelere erişmek, herhangi bir fikri, felsefi düşünceyi veya ideolojik görüşü yaymak hiç olmadığı kadar kolay olmaktadır (Aksoy, 2015:368). 15 Temmuz 2016 akşamında Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın haber programına telefonla bağlanarak, halkı sokaklara çağırması ile sadece dakikalar içerisinde milyonlarca kişinin sokaklara çıkması sosyal medyanın kitle iletişimi üzerindeki etkisini göstermektedir.

## Eğitim ve İletişim

Eğitim ve iletişim kavramları artık günümüzde birbirinden ayrılmaz iki kavram haline gelmiştir. Bunun en temel sebebi ise eğitim amaçlarına ulaşmak için en önemli aracın karşındaki birey/bireyler ile sağlıklı iletişim kurmak oluşudur (Deryakulu, 1992:791). Eğitim örgütlerinde sağlıklı iletişim ağının kurulabilmesi için eğitim yöneticilerinin işgörenleri olan öğretmen ve diğer personelleri ile özdeşleşebilmeli, mevcut iletişim kanallarının yetmediği durumlarda farklı iletişim kanalları oluşturmalıdır. Eğitim yöneticisi işgörenlerine yönelik olan bütün iletişim kanallarını sürekli açık tutmalı, örgüt kültürünü oluşturup eğitim örgütü içerisinde olup bitenlerden işgörenlerinin haberdar olmalarını sağlamalıdır. Eğitim örgütlerinde sağlıklı işleyen bir iletişim için yönetici işgörenlerinin fikirlerini önemsemeli, onları da örgütte alınan kararlara dahil etmelidir (Aydın, 2000:152). Eğitim ile iletişim arasındaki bağın ne kadar güçlü olduğu eğitimde kullanılan araçların iletişim araçlarına benzerliği ile de anlaşılabilir. Eğitim sisteminde kullanılan bültenler, kitaplar, dergiler, dokümanlar ile konferanslar, seminerler eğitim aracı olduğu kadar iletişim aracıdır da (Sabuncuoğlu, 2009:126). Özellikle son yıllarda ülkemizde uygulamaya konulan FATİH Projesi ile eğitim araçları sanal ortama taşınmaktadır. Böylelikle iletişimde yeni bir boyut olan sanal ağ iletişimi, eğitim aracı olarak da kullanılmaya başlanmıştır.

**Okul Yöneticisi ve İletişim:** Günümüzde okul yöneticilerinin işleri karmaşıklaşmaya başlamıştır. Yıllar sonra ise yöneticilerin işleri her zamankinden daha zahmetli hale gelecektir (Milton, 2011:1). Okul yöneticisi belirlenen hedeflere ulaşmak için kurumun diğer çalışanları ile işbirliği içerisinde olmak zorundadır. Ancak bu şekilde uzun vadede başarı elde edebilir (Özodaşık, 2012:92). Dolayısıyla yönetici, bulunduğu örgütte sağlıklı kararların alınabilmesi için iyi bir iletişim ortamı oluşturmalı, ussal karar vermeyi ve etkili iletişime engel teşkil eden siyasal ve ideolojik görüşleri, ön yargıları, dil güçlüklerini, fısıltı gazetesinden beslenen iletişim kanallarını etkisiz duruma getirmelidir. Aynı zamanda eğitim ve kültür farklılıklarından kaynaklanan iletişim kopmalarını engellemek için mevcut gruplar ile işbirliği içinde hareket ederek sağlıklı iletişim kurma yollarını bulmalıdır (Kaya, 1979:94).

**Yönetici – Öğretmen İletişimi:** İletişim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde en önemli problemlerin işveren-işgören arasındaki anlaşmazlıklar ve kopukluklardan meydana geldiği görülmüştür. Örgütlerde etkili yönetimin ayrılmaz bir parçası olan iletişim düzeni, örgütte açık, anlaşılır ve doğru işleyen kanallar şeklinde devreye sokulmalıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996:24). Bir okulda örgütsel başarıya etki eden en önemli etmenlerin başında yönetici-öğretmen iletişimi gelmektedir (Şimşek ve Altınkurt, 2009:7). Eğitim örgütlerinde işlerin idare ve sevkinden sorumlu olan yönetici bu görevini yerine getirirken çoğunlukla öğretmenlerden yardım alır veya öğretmenler aracılığı ile yapar/yaptırır. Yönetici, işgörenleri niteliğinde olan öğretmenler ile kurduğu iletişimde ne kadar başarılı olursa yönetiminde bulunduğu okul da o kadar başarılı olacaktır. Çünkü örgütsel başarıların sağlanmasında işgörenlerin desteğini

almak ön şarttır. Aksi takdirde yönetici ne kadar çalışkan olursa olsun veya ne kadar bilgili olursa olsun tek başına örgütsel bir başarı elde edemez.

**Yönetici-Öğretmen İletişimini Engelleyen Etmenler:** İletişim sürecinde hiçbir mesaj alıcıya kaynağın amaçladığı biçimde ve içerikte iletilemez. Çünkü kaynağın duygu ve düşüncelerinin alıcıya aynı düzeyde ulaşması imkansızdır. Bu sebeple iletişim süreci irdelenirken iletişim engellerinin olacağı kabul edilmeli (Araç, 2014:43) ve bu şekilde irdelenmelidir. Bu konuda önem arz eden husus iletişim engellerinin neler olabileceğini önceden tespit edebilmek ve bunların en aza indirgenmesi için tedbirler almaktır. Eğitim örgütlerinde yönetici-öğretmen iletişimlerinde de hiç şüphesiz engeller bulunacaktır. Çünkü bireylerin birbirleri ile etkileşimi söz konusu ise çatışma da söz konusudur. Açık veya gizli çatışmaların olması bireyler arasında gerçekleşecek iletişime engeller oluşturacaktır.

### **Yönetici-Öğretmen İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar**

Eğitim sisteminin temel taşlarını oluşturan okullardan eğitim alanında nitelikli sonuçlar elde edebilmek için okul kültürünün oluşması, kişisel çatışmaların en alt düzeye indirilmesi veya çatışmaların yönetilerek örgüte ve bireylere faydalı hale getirilmesi gerekir. Kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesinden ve koordine edilmesinden okul içerisinde bulunan her bir birey sorumludur. Ancak gerek okul yönetiminde almasından dolayı gerekse eğitimci kişiliğinden dolayı okul yöneticisi en çok sorumluluk sahibi olan kişidir. Yine okullarda kişilerarası ilişkilerde yüksek sorumluluğa sahip olan bir diğer eğitimciler de öğretmenlerdir. Çünkü okuldaki işlerin sağlıklı yürütülebilmesi için yöneticiye ne kadar ihtiyaç varsa öğretmene de o denli ihtiyaç vardır. Bu iki ögenin koordineli çalışması ise eğitim örgütünün amacına ulaşması anlamına gelirken yönetici-öğretmen arasında karşılaşılabilecek herhangi bir sorunun da doğrudan veya dolaylı olarak eğitime olumsuz etki edeceği unutulmamalıdır. Eğitim örgütlerinde yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunları, iletişimin iki temel unsuru olan kaynak ve alıcı perspektifinden baktığımız zaman kaynak ile alıcının iletişimi süreç olarak niteleyen geri bildirim de dikkate alarak rol değiştirmesi ile yöneticiden kaynaklı sorunlar ve öğretmen kaynaklı sorunlar olarak belirleyebiliriz. Bu iki temel kaynak haricinde hem yönetici hem de öğretmen kaynaklı olmayan, bu iki unsurun dışında gerçekleşen ama yine bu iki unsurun eli ile olan sorunları da çalışma ortamı kaynaklı sorunlar ve yönetsel baskı kaynaklı sorunlar olarak belirleyebiliriz.

**Yöneticiden Kaynaklanan Sorunlar:** Yönetici kaynaklı sorunların başında yönetici ile öğretmen arasında gerçekleşen insan ilişkilerindeki eksiklikler gelmektedir. Gerek formal gerekse informal ilişkilerde yöneticinin öğretmenleri birey olarak tanımaması, onları sadece emri altında çalışan işgörenler olarak görmesi yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konuların başında gelmektedir. Eğitim örgütlerinin çekirdeği olan okullarda iletişimin nitelikli olmasından, sürekliliğinden ve sağlıklı yürütülmesinden birinci sorumlu yöneticidir. Eğer yönetici astları niteliğinde olan öğretmenler ile sağlıklı iletişim kuramazsa sadece yönetici-öğretmen sorunları ortaya çıkmaz, aynı zamanda öğretmenler arasında sorunlar da baş gösterir. Bu da okuldaki örgüt iklimini olumsuz etkiler (Davis, 1988: 51, akt. Çiftli, 2013:40). Bu sebeple yöneticinin öğretmenle olan ilişkisinin okul iklimini belirleyen önemli bir unsur olduğu unutulmamalı, okuldaki her bir öğretmen yönetici için kaybedilmemesi gereken bir personel olmalıdır.

**Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar:** Öğretmenlik sadece ders saatlerinde sınıfa girip dersini anlatmak, ders bitince de okuldan ayrılmak değildir. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerinin davranışsal kazanımlarından, topluma ve vatanına faydalı birer birey olarak

yetiştirilmelerinden, ilgi ve yeteneklerine göre doğru yönlendirilmelerinden sorumludur. Öğretmen okul içinde ve okul dışında, günün her saatinde üstlenmiş olduğu bu ağır ve kutsal vazifeyi yürütmek zorundadır. Ayrıca öğretmen gerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen yönetmeliklerle gerekse adı konmamış yönetmelikler ile okul içerisinde ve okul dışında okulun iş ve işlemlerinde yönetim kadrosuna yardım etmekle vazifelidir. Eğer öğretmen üzerine atfedilen görevleri özverili ve yapıcı bir şekilde yerine getirmese çalıştığı kurumda gerek üstleri gerekse mesai arkadaşları ile sorunlar yaşayacaktır.

**Çalışma Ortamı Kaynaklı Sorunlar:** Etkili bir eğitim öğretimden söz edebilmek için gerekli şartların sağlanması elzemdir. Bu şartlar; öğrenmeye güdülenmiş öğrenci, alanında ve öğretim tekniklerinde yeterli öğretmen ve eğitim araç-gereçleri ile donatılmış uygun ortamdır. Bu şartlardan herhangi birinin eksikliği eğitim sistemini oluşturan diğer elemanları da olumsuz etkileyeceği için doğrudan eğitim-öğretim de bu durumdan olumsuz etkilenecektir. En son teknoloji ile donatılmış bir okulda öğretmen nicelik veya nitelik olarak yetersizken o okuldan nasıl ki üst düzey başarı beklenmesi gerçekçi değil ise nitelik ve nicelik bakımından yeterli öğretmenin olduğu ama eğitim araç-gereçlerinden tamamen yoksun bir okuldan üst düzey başarı beklenilmesi de gerçekçi değildir.

**Yönetimsel Baskı Kaynaklı Sorunlar:** Yönetimin her kademesinde, her çeşidinde olduğu gibi okul yönetimini de demokratik ve otokratik olarak ikiye ayırabiliriz. Yönetimsel baskının hâkim olduğu otokratik yönetimde her şey emirlerle yapılmaya çalışılır. Bazı iş alanları için zorunlu ve gerekli olabilen bu yönetim anlayışı, merkezinde öğrencinin olduğu eğitim örgütlerinde geçerli değildir. Otokratik yönetim yerine demokratik yönetimin tercih edilmesi örgütte insan ilişkilerine önem verildiğinin bir göstergesidir. Çünkü insani ilişkiler demokratik bir ortamda görülür (İlgar, 1996:86). Yönetici, öğretmenlere ancak bu sayede yönetimsel baskıdan uzak bir eğitim öğretim ortamı sunabilir. Aksi takdirde yönetimsel baskı kaynaklı sorunlar ortaya çıkar. Bu ise okul kültürüne ve başarısına olumsuz etki edecektir.

Bu araştırmanın temel amacı fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesidir. Tespit edilen sorunların eğitim öğretime ve ikili ilişkilere yansımalarını ortaya koymak ve bu sorunlara yönelik önerilerde bulunabilmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmanın problem cümlesi: Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin, yönetici - öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu bağlamda yanıt aranacak alt problemleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin, yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin, yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri, ölçeğin boyutlarında nasıldır?
3. Fen liselerinde yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar; ölçeğin boyutlarında demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin, yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?



## YÖNTEM

## Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma modelinde ele alınmıştır. Nicel bölümünde tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009:77-79).

## Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'nde yer alan Afyonkarahisar, Aydın, Denizli, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla ve Uşak illerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu fen liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ege Bölgesinde bulunan 31 resmi fen lisesinde 739 öğretmen görev yapmaktadır. Evreni oluşturan okulların isimleri ve öğretmen sayıları Tablo 1.1'de verilmiştir

Tablo 1.1 Ege Bölgesinde Bulunan Kamu Fen Liseleri İle Öğretmen Sayıları

İl	İlçe	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Değerlendirmeye Alınan A.S.
İzmir	Bergama	Yusuf Kemalettin Perin F.L.	35	35	27	27
	Bornova	İzmir F.L.	30	30	20	20
	Buca	Buca İnci-Özer Tırnaklı F.L.	23	23	7	7
	Çiğli	Çiğli F.L.	35	35	0	0
	Ödemiş	Ödemiş F.L.	19	19	8	8
	Tire	Tire Belgin Atila Çalhoğlu F.L.	13	13	11	11
Aydın	Efeler	Aydın F.L.	22	22	19	16
	Germencik	Ortaklar F.L.	32	32	28	28
	Nazilli	Nazilli F.L.	23	23	0	0
Denizli	Merkezefendi	AYDEM F.L.	34	34	13	13
	Merkezefendi	Erbakır F.L.	29	29	9	8
	Tavas	Özay Gönülüm F.L.	26	26	0	0
Muğla	Fethiye	Belediye F.L.	20	20	15	13
	Köyceğiz	Köyceğiz F.L.	15	15	6	5
	Merkez	Muğla 75.Yıl F.L.	29	29	17	13
	Milas	Sebahattin Akyüz F.L.	30	30	29	27
Uşak	Merkez	Uşak F.L.	29	29	19	17
	Sivaslı	Dursun Yalın F.L.	18	18	0	0
Afyonkarahisar	Bolvadin	Ayfer-Ceylan EMET F.L.	16	16	0	0
	Dinar	Dinar F.L.	17	17	9	8
	Merkez	Süleyman Demirel F.L.	30	30	19	19
	Sandıklı	Sandıklı Türk Telekom F.L.	33	33	18	18
Manisa	Akhisar	Macide-Ramiz Taşkınlar F.L.	18	18	13	13
	Alaşehir	Alaşehir F.L.	22	22	0	0
	Yunusemre	Manisa F.L.	26	26	15	15
	Soma	Soma F.L.	15	20	10	10
	Turgutlu	Halil Kale F.L.	24	24	8	4

Kütahya	Gediz	Gediz F.L.	20	20	0	0
	Merkez	Kütahya Nafi Güral F.L.	20	20	14	12
	Simav	Simav F.L.	16	16	8	8
	Tavşanlı	Tavşanlı F.L.	20	20	0	0
<b>TOPLAM</b>			<b>739</b>	<b>739</b>	<b>342</b>	<b>320</b>

Araştırmada tüm evrene ulaşılmak istenmiş, bu sebeple evren, çalışma grubu olarak belirlendiği için örneklem alınmamıştır. Ancak dağıtılan anketlerden, Tablo-1’de görüldüğü üzere bazı okullardan hiç geri dönüş olmamıştır. Tablo 1.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin *cinsiyet, görev yapılan il, öğrenim durumu ve okulda görev yapılan süre* değişkenlerine göre sayısal verileri yer almaktadır.

**Tablo 1.2** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	137	42.8
	Erkek	183	57.2
	Toplam	320	100.0
Görev Yapılan İl	Aydın	44	13.8
	Afyonkarahisar	45	14.1
	Denizli	21	6.6
	İzmir	73	22.8
	Kütahya	20	6.2
	Manisa	42	13.1
	Muğla	58	18.1
	Uşak	17	5.3
	<b>Toplam</b>	<b>320</b>	<b>100.0</b>
Öğrenim Durumu	Lisans	265	82.8
	Lisans Üstü	55	17.2
	<b>Toplam</b>	<b>320</b>	<b>100.0</b>
Okulda Görev Yapılan Süre	1-5 Yıl	180	56.2
	6-10 Yıl	99	30.9
	11-15 Yıl	28	8.8
	16 ve Üzeri Yıl	13	4.1
	<b>Toplam</b>	<b>320</b>	<b>100.0</b>

### Veri Toplama Aracı ve Analizi

Bu araştırmada Güler (2006)’in geliştirdiği “İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İlişkilerinde Sorun Yaratan Konular” ölçeği fen liselerine uyarlanarak kullanılmıştır. Faktör analiz sonucunda ölçeğin 4 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin 0,965 Cronbach's Alpha katsayısı ile “yüksek derecede güvenilir” olduğu görülmektedir (Can, 2014:369). Araştırma anketinin birinci bölümü demografik özellikleri içeren Kişisel Bilgi Formu sorularından, ikinci bölümü ise 5 basamaklı likert tipi 37 maddelik “Fen Liselerinde Yönetici-Öğretmen İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar” testi ve bir adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ölçekte alınabilecek puanların aritmetik ortalama değerleri 1 ile 5 arasında değişmekte ve alınan puanların ortalaması ne kadar yüksek ise yönetici-öğretmen ilişkilerinde o kadar fazla problem olduğunu, alınan puan ortalaması ne kadar düşük ise yönetici-öğretmen ilişkilerinde o kadar az problemin olduğunu göstermektedir. Araştırmadaki nicel verilerin analizleri, SPSS 16.0” paket programı kullanılarak yapılmıştır. Nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve parametrik testlerden One-Way ANOVA ve bağımsız gruplar

için t-testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyleri 0,05 olarak alınmıştır. Açık uçlu soruların analizinde Betimsel ve İçerik Analiz Yöntemleri tercih edilmiştir.

**Tablo 1.3.** YÖİKS Ölçeğindeki İfadelerin Aritmetik Ortalamalarının Yorumlanması

Boyut	Ağırlık	Katılma Derecesi	Puan Aralığı
Genel	1	Düşük	1.00-1.35
	2	Orta	1.36-2.85
	3	Yüksek	2.86-5.00
Yönetici Kaynaklı Sorunlar	1	Düşük	1.00-1.27
	2	Orta	1.28-3.32
	3	Yüksek	3.33-5.00
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	1	Düşük	1.00-1.30
	2	Orta	1.31-2.99
	3	Yüksek	3.00-5.00
Çalışma Ortamı Kaynaklı Sorunlar	1	Düşük	1.00-1.13
	2	Orta	1.14-2.85
	3	Yüksek	2.86-5.00
Yönetimsel Baskı Kaynaklı Sorunlar	1	Düşük	1.00-1.00
	2	Orta	1.01-2.49
	3	Yüksek	2.50-5.00

## BULGULAR VE TARTIŞMA

### Öğretmen-Yönetici İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlara (YÖİKS) Yönelik Öğretmen Görüşler

Öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar ölçek maddelerine verdikleri cevaplara göre aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 2.1’de verilmiştir.

**Tablo 2.1** Katılımcıların algılarına göre yöiks’nin soru bazında incelenmesi

Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
Yöneticilerin öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları	320	2.61	1.28
Öğretmenleri ilgilendiren konularda karar alınırken (Haftalık ders programı oluşturmada, okulda çeşitli kursların açılmasında vb.) öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmaması	320	2.50	1.28
Yöneticilerin, öğretmenlere karşı etkilerinden çok yetkilerini kullanmaları	320	2.48	1.25
Yöneticilerin öğretmen sorunlarının çözümünde empati (kendilerini öğretmenlerin yerine koyma) kurmamaları	320	2.47	1.23
Ek ders ödemelerinin zamanında yapılmaması veya ek ders tablolarında yapılan hatalar	320	1.87	0.99
Okul yönetimi konusunda öğretmenlerin yöneticilere müdahale etmeleri	320	1.80	0.85
Okulda öğretmenlerin asli görevleri dışında farklı işlerde (okul idaresine ait işlerde) çalıştırılması	320	1.58	0.90
Yöneticilerin, öğrenci velilerinin okula bağlı yapmaları için, öğretmenlere baskı yapmaları	320	1.49	0.81
<b>Ortalama 2.14</b>			

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre “yönetici-öğretmen iletişimlerinde karşılaşılan sorunlar” ölçeğinin maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan “Yöneticilerin öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları.” ifadesidir. En düşük düzeyde algılanan ise “Yöneticilerin, öğrenci velilerinin okula başış yapmaları için, öğretmenlere baskı yapmaları.” ifadesidir. Verilere göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlarına ilişkin öğretmenlerin algıları ortalaması “Orta” düzeydedir. Tablo 2.1’e göre katılımcılar en fazla yöneticilerin eleştirilere açık olmamasından ve okulda kendilerini ilgilendiren kararların alınmasında söz sahibi olmamalarından yakınmaktadırlar. Velilerin okula başış yapmaları belirli dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasaklandığı (Resmi Gazete, 2012) için yöneticilerin öğretmenler üzerindeki baskısının azaldığı dolayısıyla katılımcıların en az sorun yaşadığı konunun başış konusu olduğu söylenebilir. Yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin sonuçları Tablo 2.2, Tablo 2.3, Tablo 2.4’teki gibidir.

**Tablo 2.2** YÖİKS’ye ilişkin genel görüşlerin görev yapılan il değişkenine göre analiz sonuçları

Sıra	Görev Yapılan İl	N	$\bar{X}$	S	ss	F	p	Fark
1	Aydın	44	2.40	.754				
2	Afyonkarahisar	45	2.02	.710				
3	İzmir	73	2.38	.835				1-5
4	Muğla	58	2.09	.667	7;312	3.906	.000	1-7
5	Manisa	42	1.84	.616				3-5
6	Denizli	21	2.22	.802				3-7
7	Kütahya	20	1.85	.539				
8	Uşak	17	1.94	.533				

Tablo 2.2 incelendiğinde farklı illerde görev yapan katılımcıların yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Aydın ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Aynı zamanda İzmir ilinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmen görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tablo 2.2’ye göre özellikle Aydın ve İzmir illerinde görev yapan öğretmenlerin Manisa ve Kütahya illerinde görev yapanlara nazaran, yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir. İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında yönetici-öğretmen ilişkilerindeki karşılaşılan sorunların kaynağı olarak siyasi çatışmaların, siyasi ve sendikal kayırmaların olduğu söylenebilir. Aydın ilinde görev yapan öğretmenlerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında ise yönetici-öğretmen ilişkilerindeki karşılaşılan sorunların kaynağı olarak yöneticilerin otokratik yönetimi benimsemeleri, yine yöneticilerin velilerin güdümünde hareket etmeleri gösterilebilir.

**Tablo 2.3** YÖİKS'ye ilişkin genel görüşlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analiz sonuçları

Cinsiyet ve Öğrenim Durumu	n	Sıra Sayıları Ortalaması	U	P
Kadın	137	157.30	12097.00	.588
Erkek	183	162.90		
Lisans	265	162.28	6815.50	.450
Lisansüstü	55	151.92		

Tablo 2.3 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni bulguları Güler (2006)'ın, Ersoy (2006)'un, Şaşlı (2008)'nin ve Nartgün ve Çakmak (2012)'in çalışmaları ile paralellik göstermekte iken öğrenim durumu değişkenine göre elde edilen bulgular yine Güler (2006)'nın çalışması ile paralellik gösteriyor, fakat Şaşlı (2008)'nin araştırma sonuçlarına göre okul müdürüyle iletişimlerinde karşılaştıkları yönetsel sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

**Tablo 2.4** YÖİKS'ye ilişkin genel görüşlerin okuldaki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları

Sıra	Okuldaki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	ss	F	p	Fark
1	1-5 Yıl	180	2.14	.762	3;316	2.84	.038	1-4
2	6-10 Yıl	99	2.11	.714				
3	11-15 Yıl	28	2.42	.741				
4	16 ve Üzeri Yıl	13	1.72	.341				

Tablo 2.4 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki kıdem değişkenine göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre bulunduğu okulda "16 ve Üzeri Yıl" hizmeti bulunan öğretmenlerin diğer aralıkta olan öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha az sorun yaşadıkları görülmüştür. Araştırma bulguları Şaşlı (2008)'nin çalışması ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında bulunduğu okulda 16 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha az sorunla karşılaştıkları söylenebilir. Uzun yıllar bulunduğu okulda çalışan öğretmenler doğal olarak mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerdir.

### Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların alt boyutlar bazında ortalamaları Tablo 2.5'te belirtilmiştir.

**Tablo 2.1** YÖİKS'nin alt boyutlara göre ortalaması

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	ss
Yönetici Kaynaklı Sorunlar	320	1.00	5.00	2.34	.986
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	320	1.00	4.70	2.14	.755
Çalışma Ortamı Kaynaklı Sorunlar	320	1.00	4.57	1.96	.807
Yönetsel Baskı Kaynaklı Sorunlar	320	1.00	4.00	1.74	.719
<b>Genel Ortalama</b>	<b>320</b>	<b>1.00</b>	<b>4.57</b>	<b>2.14</b>	<b>.740</b>

Tablo 2.5'te görüldüğü üzere tüm alt boyutlarda yer alan sorulara verilen cevapların ortalamasının "Orta" düzeyindedir. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerde orta düzeyde sorun yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bulgulara bakıldığında en fazla yönetici kaynaklı sorun yaşandığı en az ise yönetsel baskı kaynaklı sorun yaşandığı görülmektedir.

### Yönetici Kaynaklı Sorunlar (YKS)

Ankete katılan öğretmenlerin demografik (Görev yapılan il, cinsiyet, öğrenim durumu ve okuldaki kıdem) özelliklerine göre yönetici kaynaklı sorunlar alt boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 2.2** Katılımcıların algılarına göre yönetici kaynaklı sorunların soru bazında incelenmesi

Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
Yöneticilerin öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları	320	2.61	1.28
Öğretmenleri ilgilendiren konularda karar alınırken (Haftalık ders programı oluşturmada, okulda çeşitli kursların açılmasında vb.) öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmaması	320	2.50	1.28
Yöneticilerin, öğretmenlere karşı etkilerinden çok yetkilerini kullanmaları	320	2.48	1.25
Öğretmenlerin rahat çalışmalarını için okulda uygun ortam oluşturulmaması	320	2.18	1.17
Okulla ilgili mali konularda şeffaf olunmaması	320	2.05	1.23
<b>Ortalama 2.34</b>			

Tablo 2.6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre "Yönetim Kaynaklı Sorunlar" boyutunda yer alan ölçek maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan "Yöneticilerin öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları." ifadesidir. İkinci sırada ise "Öğretmenleri ilgilendiren konularda karar alınırken (Haftalık ders programı oluşturmada, okulda çeşitli kursların açılmasında vb.) öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmaması." yer almaktadır. En düşük düzeyde algılanan ise "Okulla ilgili mali konularda şeffaf olunmaması." ifadesidir.

**Tablo 2.3** YKS'ye ilişkin görüşlerin görev yapılan il değişkenine göre analiz sonuçları

Sıra	Görev Yapılan İl	N	X	S	ss	F	p	Fark
1	Aydın	44	2.83	1.14				
2	Afyonkarahisar	45	2.19	.861				
3	İzmir	73	2.55	1.10				
4	Muğla	58	2.16	.848	7,312	3.80	.001	1-4
5	Manisa	42	2.02	.801				1-5
6	Denizli	21	2.48	1.030				1-8
7	Kütahya	20	2.13	.848				
8	Uşak	17	2.00	.677				

Tablo 2.7'ye bakıldığında farklı illerde görev yapan katılımcıların yönetici-öğretmen iletişimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında "Yönetici Kaynaklı Sorunlar" boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Aydın ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Muğla, Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Aydın ilinde görev yapan

öğretmenlerin Muğla, Manisa ve Uşak illerinde görev yapan öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 2.4** YKS'ye ilişkin görüşlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları

Cinsiyet ve Öğrenim Durumu	n	Sıra Sayıları Ortalaması	U	P
Kadın	137	160.55	12528.00	.993
Erkek	183	160.46		
Lisans	265	162.32	6805.00	.440
Lisansüstü	55	151.73		

Tablo 2.8'e göre ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre "Yönetici Kaynaklı Sorunlar" boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 2.5** YKS'ye ilişkin görüşlerin okuldaki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları

Sıra	Okuldaki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	ss	F	p	Fark
1	1-5 Yıl	180	2.34	1.008	3,316	3.32	.020	3-4
2	6-10 Yıl	99	2.26	.925				
3	11-15 Yıl	28	2.84	1.071				
4	16 ve Üzeri Yıl	13	1.96	.552				

Tablo 2.9'a bakıldığında öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki kıdem değişkenine göre yönetim kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre bulunduğu okulda 11-15 yıl hizmeti bulunan öğretmenlerin "16 ve üzeri yıl" hizmeti bulunan öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

### Öğretmen Kaynaklı Sorunlar (ÖKS)

Ankete katılan öğretmenlerin demografik (görev yapılan il, cinsiyet, öğrenim durumu ve okuldaki kıdem) özelliklerine göre "Öğretmen Kaynaklı Sorunlar" boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 2.6** Katılımcıların algılarına göre öğretmen kaynaklı sorunların soru bazında incelenmesi

Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
Öğretmenlerin, sınıf içi öğretimden başka, okulda kurulması gereken ve sorumluluk gerektiren komisyon çalışmalarında görev almak istememeleri	320	2.42	1.18
Okulda kılık-kıyafet kurallarına uyulmaması	320	2.35	1.18
Öğretmenlerin, sınıf içi öğretimden başka, okulda düzenlenen çeşitli etkinliklerde (Belirli gün ve haftalar, seminer, özel günler, kutlama törenleri vb.) görev almak istememeleri	320	2.33	1.16
Öğretmenlerin, planları (Ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planları) zamanında yapmamaları	320	1.88	0.93
Okul yönetimi konusunda öğretmenlerin yöneticilere müdahale etmeleri	320	1.80	0.85
<b>Ortalama 2.14</b>			

Tablo 2.10'a görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre ÖKS boyutunda yer alan ölçek maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan "Öğretmenlerin, sınıf içi öğretimden başka, okulda kurulması gereken ve sorumluluk gerektiren komisyon çalışmalarında görev almak istememeleri." ifadesidir. İkinci sırada ise "Okulda kılık-kıyafet kurallarına uyulmaması." yer almaktadır. En düşük düzeyde algılanan ise "Okul yönetimi konusunda öğretmenlerin yöneticilere müdahale etmeleri." ifadesidir.

**Tablo 2.7** ÖKS'ye ilişkin görüşlerin görev yapılan il değişkenine göre analiz sonuçları

Sıra	Görev Yapılan İl	N	X	S	ss	F	p	Fark
1	Aydın	44	2.27	.641				
2	Afyonkarahisar	45	2.01	.728				
3	İzmir	73	2.38	.891				
4	Muğla	58	2.16	.701	7;312	2.886	.006	3-5
5	Manisa	42	1.94	.691				3-7
6	Denizli	21	2.11	.779				
7	Kütahya	20	1.73	.598				
8	Uşak	17	2.07	.626				

Tablo 2.11'e bakıldığında farklı illerde görev yapan katılımcıların yönetici-öğretmen iletişimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında ÖKS boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 2.8** ÖKS'ye ilişkin görüşlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analiz sonuçları

Cinsiyet ve Öğrenim Durumu	n	Sıra Sayıları Ortalaması	U	P
Kadın	137	160.55	12528.00	.993
Erkek	183	160.46		
Lisans	265	160.09	7180.00	.863
Lisansüstü	55	162.45		

Tablo 2.12'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ÖKS boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### Çalışma Ortamı Kaynaklı Sorunlar (ÇOKS)

Ankete katılan öğretmenlerin demografik (görev yapılan il, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve okuldaki kıdem) özelliklerine göre çalışma ortamı kaynaklı sorunlar alt boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.



**Tablo 2.9** Katılımcıların algılarına göre ÇOKS'ın soru bazında incelenmesi

Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
Okulun ve sınıfın temizliğine ve bakımına yeteri kadar önem verilmemesi	320	2.19	1.20
Öğrencilerin ÖSS başarılarında istenen düzeyde olmamaları	320	2.11	1.10
Okulda derslerin öğretiminde yararlanılacak yeterli ders araç gerecinin	320	1.98	0.96
Yöneticilerin öğretmenlerin gelişimine yönelik çabalarını desteklememeleri	320	1.92	1.09
Öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili işlemlerin zamanında yapılmaması.	320	1.91	0.97
Ek ders ödemelerinin zamanında yapılmaması veya ek ders tablolarında yapılan hatalar	320	1.87	0.99
<b>Ortalama 1.96</b>			

Tablo 2.13'te görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre ÇOKS boyutunda yer alan ölçek maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan "Okulun ve sınıfın temizliğine ve bakımına yeteri kadar önem verilmemesi." ifadesidir. İkinci sırada ise "Öğrencilerin ÖSS başarılarında istenen düzeyde olmamaları." gelmektedir. En düşük düzeyde algılanan ise "Ek ders ödemelerinin zamanında yapılmaması veya ek ders tablolarında yapılan hatalar." ifadesidir.

**Tablo 2.10** ÇOKS'ye ilişkin görüşlerin görev yapılan il değişkenine göre analiz sonuçları

Sıra	Görev Yapılan İl	N	X	S	ss	F	p	Fark
1	Aydın	44	2.11	.837				
2	Afyonkarahisar	45	1.84	.729				
3	İzmir	73	2.29	.932				1-5
4	Muğla	58	1.97	.715	7;312	4.99	.000	3-5 3-7
5	Manisa	42	1.51	.612				4-5
6	Denizli	21	2.04	.918				
7	Kütahya	20	1.59	.461				
8	Uşak	17	1.84	.587				

Tablo 2.14'e bakıldığında farklı illerde görev yapan katılımcıların yönetici-öğretmen iletişiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında ÇOKS boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Manisa ilinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Aydın, İzmir ve Muğla illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bulgulara göre Manisa ilinde görev yapan öğretmenlerin Aydın, İzmir ve Muğla illerinde görev yapan öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha az sorun yaşadıkları söylenebilir. Aynı zamanda İzmir ilinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Kütahya ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin Kütahya ilinde görev yapan öğretmenlere göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 2.11** ÇOKS'ye ilişkin görüşlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre analiz sonuçları

Cinsiyet ve Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sayıları	U	P
Kadın	137	163.83		12079.50	.577
Erkek	183	158.01			
Lisans	265	163.79		6416.50	.162
Lisansüstü	55	144.66			

Tablo 2.15'e göre ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre ÇOKS boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 2.12** ÇOKS'ye İlişkin Görüşlerin Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Sıra	Okuldaki Kıdem	N	X	S	ss	F	p	Fark
1	1-5 Yıl	180	1.95	.814				
2	6-10 Yıl	99	1.98	.791	3;316	2.85	.037	3-4
3	11-15 Yıl	28	2.21	.871				
4	16 ve Üzeri Yıl	13	1.43	.400				

Tablo 2.16 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki kıdem değişkenine göre ÇOKS'a ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bulunduğu okulda "11-15 Yıl" hizmeti bulunan öğretmenlerin 16 ve üzeri yıl hizmeti bulunan öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

### Yönetimsel Baskı Kaynaklı Sorunlar (YBKS)

Ankete katılan öğretmenlerin demografik (görev yapılan il, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve okuldaki kıdem) özelliklerine göre YBKS boyutuna ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 2.13** Katılımcıların algılarına göre YBKS'nin soru bazında incelenmesi

Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	ss
Öğrencilerin başarı değerlendirmesinde (not verme) öğretmenlere baskı yapılması	320	1.96	1.095
Sınıf yönetimi konusunda yöneticilerin öğretmenlere müdahale etmeleri	320	1.91	1.00
Okulda öğretmenlerin asli görevleri dışında farklı işlerde (okul idaresine ait işlerde) çalıştırılması	320	1.58	0.90
Yöneticilerin, öğrenci velilerinin okula bağış yapmaları için, öğretmenlere baskı yapmaları	320	1.49	0.82

**Ortalama 1.74**

Tablo 2.17'de görüldüğü üzere öğretmenlerin algılarına göre YBKS boyutunda yer alan ölçek maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan "Öğrencilerin başarı değerlendirmesinde (not verme) öğretmenlere baskı yapılması." ifadesi olurken ikinci sırada "Sınıf yönetimi konusunda yöneticilerin öğretmenlere müdahale etmeleri." ifadesi yer

almaktadır. En düşük düzeyde algılanan madde ise “Yöneticilerin, öğrenci velilerinin okula başış yapmaları için, öğretmenlere baskı yapmaları.”dır.

**Tablo 2.14** YBKS'ye ilişkin görüşlerin görev yapılan il değişkenine göre analiz sonuçları

Sıra	Görev Yapılan İl	N	X	S	ss	F	p	Fark
1	Aydın	44	1.54	.552				
2	Afyonkarahisar	45	1.73	.697				
3	İzmir	73	1.98	.812				1-3
4	Muğla	58	1.84	.742	7;312	3.28	.002	3-5
5	Manisa	42	1.50	.644				3-7
6	Denizli	21	1.88	.846				
7	Kütahya	20	1.49	.516				
8	Uşak	17	1.54	.494				

Tablo 2.18'e bakıldığında farklı illerde görev yapan katılımcıların yönetici-öğretmen iletişimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında YBKS boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Aydın, Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin Aydın, Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

**Tablo 2.15** YBKS'ye ilişkin görüşlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre analizi sonuçları

Cinsiyet ve Öğrenim Durumu	n	Sıra Sayıları Ortalaması	U	P
Kadın	137	157.30		
Erkek	183	162.90	12097.00	.588
Lisans	265	164.24		
Lisansüstü	55	142.49	6297.00	.108

Tablo 2.19 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerine göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

**Tablo 2.16** YBKS'ye ilişkin görüşlerin okuldaki kıdem değişkenine göre analiz sonuçları

Sıra	Okuldaki Kıdem	N	X	S	ss	F	p
1	1-5 Yıl	180	1.77	.752			
2	6-10 Yıl	99	1.78	.698	3;316	2.36	.072
3	11-15 Yıl	28	1.56	.637			
4	16 ve Üzeri Yıl	13	1.31	.341			

Tablo 2.20 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki kıdem değişkenine göre YBKS'a ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

### Diğer Sorunlar

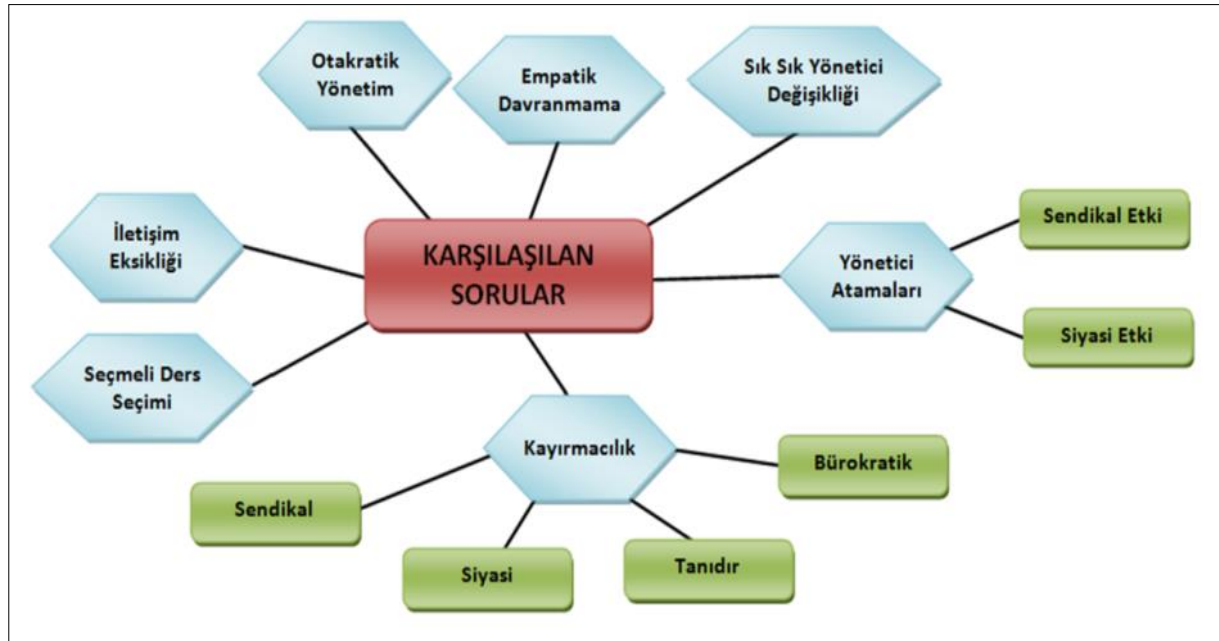
Araştırma anketinde yer alan “Yönetici-öğretmen ilişkilerinde yukarıdaki konular dışında, sizce başka hangi konularda sorun yaşanmaktadır? Lütfen kısaca yazınız.” şeklindeki

açık uçlu soruyu sadece 38 katılımcı doldurmuştur. Açık uçlu soruya yanıt veren katılımcılar, anket numaraları ile anılarak; K6, K12, ..., K347 şeklinde kısaltılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden açık uçlu soruya cevap verenlerin demografik özellikleri Tablo 2.21'deki gibidir.

**Tablo 2.17** Açık uçlu soruyu cevaplayan katılımcıların demografik özellikleri

Demografik Özellikler	N	f	Yüzde (%)
İl	Aydın	10	26,32
	Afyonkarahisar	4	10,53
	İzmir	9	23,68
	Muğla	8	21,05
	Manisa	2	5,26
	Denizli	2	5,26
	Kütahya	2	5,26
	Uşak	1	2,63
Öğrenim Durumu	Lisans	28	73,68
	Lisans Üstü	10	26,32
Cinsiyet	Kadın	17	44,74
	Erkek	21	55,26
Okulda Geçirilen Süre	1-5 Yıl	18	47,37
	6-10 Yıl	11	28,95
	11-15 Yıl	5	13,16
	16 ve Üzeri Yıl	4	10,53

Tablo 2.21'e bakıldığında açık uçlu soruya cevap veren katılımcıların il bazında; % 26.3'si Aydın, % 10.53'ü Afyonkarahisar, % 23.6'i İzmir, %21.0'i Muğla, % 5.2'si Manisa, % 5.2'si Denizli, %5.2'si Kütahya ve % 2.6'ü Uşak şeklindedir.



**Model 1** Katılımcıların “yönetici-öğretmen ilişkilerinde sizce hangi konularda sorun yaşanmaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konu olarak gördükleri yönetici atamasına ilişkin vermiş oldukları yanıtların bazıları şu şekildedir:

*“Okul yönetiminde yer alan kadroların siyasi kadrolar olmaması gerekiyor. İşini yapanlar görevinden alınıp hiçbir şeyden anlamayanlar yönetimde görevlendiriliyor. Sorunların temelinde yatan budur”(K19)*

*“Okul yöneticilerinin sadece belli bir sendika (eğitim bir sen) ve belli bir zümre (din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmak) ye göre verilmesi. Başarı, beceri, insan ilişkilerinin dikkate alınmadan sadece yukarıdaki iki kriterin uygulanması beceriksiz, bilgisiz, tecrübesiz müdür ve müdür yardımcılarının atanmasına neden oluyor. ...” (K21)*

*“Yönetici ve yönetici yardımcılarının siyasi görüşlerine göre sendikalarına göre atanmaları okullara, öğretmenlere ve öğrencilere zarar vermektedir. .... Öğretmenlerin motivasyonları düştü. Kısacası vasıfsız kişilerin yönetici ve yönetici yardımcısı olmaması gerekiyor” (K25)*

*“İdareciler artık torpille, bazı siyasi yakınlıklarla bir yerlere geldiği için kendi düşüncesindeki öğretmenlerle sıkı fıkı olup başka görüşte olan öğretmenlere haksızlık etmeleri. .... Her şey sınavla olmalı. Torpilli mülakatlarla değil. Hak eden bir yerlere gelmeli. Asıl adaletli olan budur...” (K31)*

*“Yönetici seçiminde liyakate önem verilmiyor. Siyasi atamalar yapılıyor. Bu da okullarda huzursuzluğa yol açıyor” (K155)*

*“Öğretmenlere sendikalarına göre davranılması. Kendi sendikası olmayan öğretmenlere yöneticilik görevi verilmemesi” (K255)*

Yönetici atanmalarında liyakat sisteminin işletilmemesi sonucunda kendilerine çalışma alanı bulan, siyasal ve sendikal yapılar güdümünde göreve gelen yöneticiler, yönettikleri örgütlerde kaosa neden olabilirler. Yönetici seçimi konusunda katılımcıların da üzerinde çokça durduğu siyasal ve sendikal etki son yıllarda daha belirgin şekilde kendini göstermektedir. Katılımcılara göre; bu şekilde göreve gelen yöneticiler kendi düşünce yapısında olan öğretmenlere daha ılımlı davranırken karşıt görüşteki öğretmenlere sert davranabilmekte, bu da öğretmenler arasında bölünmelere, gruplaşmalara neden olabilmektedir. Aksoy (2016:212-213) liyakat gözetilmeden göreve getirilen yöneticilerin bulunduğu örgütlerde hafi liderlerin görülebileceğini belirtirken, olası yönetsel olumsuzlukları ise şu şekilde sıralamıştır:

- Örgütün geleceği belirsizdir, tutarlı bir ülküsü (vizyonu) yoktur.
- Örgütte liyakat göz ardı edildiği için örgüt kültürü ve örgüte bağlılık düşüktür.
- Örgüt içerisindeki ödül-ceza sisteminde liyakate uygun hareket edilmez.
- Örgütte her an yönetsel kaos çıkabilir.
- İyasi veya sendikal bir hafi liderin olması örgütte kutuplaşmayı doğurabilir.
- Sivil yapılanma eksenli bir hafi liderin olduğu örgütlerde anayasal sorunlar yaşanabilir.
- Örgüt içerisinde hafi lidere karşı tehdit oluşturabilecek işgörenler yönetimden uzak tutulabilir. Hatta bu işgörelere karşı bezdirme (mobbing) uygulanabilir.

15 Temmuz 2016 tarihinde görülen “Kalkışma” ise tam da Aksoy (2016)’un söylediği gibi sivil yapılanma eksenli hafi liderlerin olduğu örgütlerde büyük çaplı anayasal sorunların yaşanmasıdır. Öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konu olarak gördükleri “kayırmacılık”a ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların bazıları şu şekildedir:

*“Yeni gelen idarecinin öğretmenlerden yandaşlar edinmesi. Adamına göre muameleler uygulanması Öğretmenler arası kutuplaşmalardan çıkar elde etmeleri...” (K22)*

*“Eğitimde de siyaset var. İktidar sendikasında değilseniz (sağ, sol, alt, üst fark etmez, hepsinde aynı durum var) ikinci sınıfsınız, ağzınızla kuş tutsanız yaranamazsınız” (K100)*

*“Okullarda siyasi etkinin belirgin bir şekilde hissedildiği görülüyor. Farklı düşüncenin davranışsal ya da psikolojik olarak dışlanması, yalnızlaştırılması sorunu yaşanmaktadır. Psikolojik mobbing had safhadadır”(K138)*

*“Bazı öğretmenlere (mesela kaymakam eşine) ayrıcalıklı davranma”(K193)*

*“Sendikalar da öğretmen-yönetici arasındaki ilişkilerde olumlu yada olumsuz olabilmektedir...”(K324)*

Katılımcılar, eğitim kurumlarına siyasetin belirgin bir şekilde girdiği ve bu durumun da öğretmenlere kasıtlı olarak hissettirildiğini belirtmektedirler. Siyasi yapılarla birlikte sendikaların da eğitim örgütlerinde gereğinden fazla etkin ve müdahil olduğu ve bu durum sonucunda ciddi ayrışmaların yaşandığı ifade edilmektedir. Ayrıca bürokrasinin de mesleki kirlenme ile kendini eğitim örgütlerinde gösterdiği yine katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer konu olmuştur. Zira diğer öğretmenlerden anayasal olarak hiçbir farkı olmayan bir bayan öğretmenin sadece kaymakam eşi olduğu için yöneticilerden farklı muamele görmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konu olarak gördükleri “sık sık yönetici değişikliği”ne ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların bazıları şu şekildedir:

*“Çok sık (her yarım dönemde yeni bir müdür yada müdür yardımcısı görev aldığından) yönetici değişikliği”(K323)*

*“Okulumuzda sık sık yönetici değişikliği durumu süregelmiştir. Bundan sonra bu konuda çok fazla değişiklik olmaması temennilerimizle mevcut yönetimden memnun olduğumu bildirmek isterim”(K336)*

*“Sürekli idareci değişimi okulları ve eğitimi olumsuz etkiliyor” (K347)*

Katılımcıların sorun olarak gördüğü bir diğer konu da sık sık yönetici değişikliğidir. Yöneticisi değişen kurum çalışanlarının yeni yöneticiyle uyum ile çalışabilmesi için belirli bir sürenin geçmesi gerekir. Bu süre dolmadan yöneticinin bulunduğu görevden alınması yerine başka bir yöneticinin atanması kurum çalışanlarının motivasyonunu bozabilmekte okul içerisinde huzursuzluğa, güvenilir çalışma ortamının kaybolmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konu olarak gördükleri “seçmeli ders seçimi”ne ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların bazıları şu şekildedir:

*“Seçmeli derslerin öğrenci inisiyatifinin yerine okul tarafından belirlenmesi. Okul yönetiminin öğretmen normları ile kendi isteklerine göre oynayabilmeleri. ... Okul idarelerinin teokratik katı benmerkezci dediğim dedik türü yönetimlerin oluşmasına neden olmaktadır” (K315)*

*“Seçmeli derslerin dağıtımında bazı öğretmenlere hep aynı dersler veriliyor, bazı öğretmenler kayırılıyor. Bazı öğretmenler dışlanıyor. Öğrencilere baskı yapılarak seçtikleri dersler değiştiriliyor. Okulda bazı kursların açılması konusunda yine bazı branşlar seçtirilerek, bazı öğretmenler kayırılıyor. Bazı öğretmenlerde dışlanıyor. Bu durum öğretmenin motivasyonunu olumsuz yönde etkiliyor” (K217)*

Katılımcılara göre seçmeli derslerin seçiminde kanunen karar merkezinde öğrencilerin olması gerekmektedir. Uygulamada ise bu durum farklılık göstermekte ve yöneticilerin inisiyatifine bırakılmaktadır. Yöneticilerin seçmeli dersleri belirlemesi okul normunu de etkilemektedir. Yöneticiler bu sayede okulda kalmasını istedikleri öğretmene seçmeli ders vererek norm fazlası olmasını engelleyebilir aynı şekilde okuldan gitmesini istediği öğretmene seçmeli ders vermeyerek norm fazlası konumuna düşürebilmektedir. Katılımcılar görev yaptıkları okullarda bu tür olayların yaşandığını ve seçmeli derslerin okul yönetimi tarafından seçildiğini belirtmektedirler. Bu işlemle ise bazı öğretmenlerin ders dağıtımı konusunda dışlandığını ve o öğretmenlerin motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konu olarak gördükleri “iletişim eksikliği”ne ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların bazıları şu şekildedir:

*“Yöneticilerin, insan ilişkileri, iletişim, problem çözme becerileri konusunda iyi yetişmiş, nitelikli insanlardan olmasının okulların başarısında etkili olacağını düşünüyorum” (K26)*

*“Bazen konular yeterince açık anlatılamıyor. Bu yüzden farklı anlamlar oluşuyor. İletişim hataları olabiliyor. Etkili iletişim becerileri geliştirilebilir...” (K76)*

*“Yöneticiler arasında diyalog eksikliği okul içi sorunların çözümünü zorlaştırmaktadır” (K225)*

*“Sorunların çözümün konusunda ilgili öğretmenlerle görüşmek yerine toplantılarda herkes sorumluymuş gibi genelleme yapılması rahatsız edici oluyor.-” (K281)*

Katılımcılara göre yöneticiler öğretmenlerle sağlıklı iletişim kuramamaktadır. Meydana gelen iletişim hataları sonucunda çözüme kavuşturulması gereken sorunların farklı boyutlarda tekrar sorun olarak ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Katılımcılara göre yöneticiler etkili iletişim becerileri geliştirerek bu sorunları aşabilirler.

Öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konu olarak gördükleri “veli baskısı”na ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların bazıları şu şekildedir:

*“Öğretmeden çok öğrenci ve veli görüşüne göre kararların alınması”(K96)*

*“Okulda disiplinin sağlanmasında yöneticilerin velilerin baskısı altında olmaları” (K225)*

Katılımcılara göre okulda yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan bir diğer konuda yöneticilerin velilerin baskısı altında olmasıdır. Velilerin yönetim üzerindeki baskısı fen liselerindeki veli profillerinin çoğunlukla iyi eğitim almış, belirli makamlarda yer alan kişilerden oluşuyor olmasından kaynaklı olabilir. Okulda özellikle öğretmenleri ilgilendiren kararların alınmasında velilerin sözünün geçerli olması öğretmenler tarafında rahatsızlığa neden olabilmektedir. Bu sorunların aşılması için yöneticinin öğretmen-veli-öğrenci üçgenindeki ağırlık noktasını doğru belirlemek ve alınacak kararlarda kimi ne kadar ilgilendiriyorsa o derecede söz hakkı tanımak gerekmektedir.

Öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konu olarak gördükleri “otokratik yönetim”e ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların bazıları şu şekildedir:

*“... Öğretmenlerin önerilerinden çok yöneticilerin önceden uygun gördükleri görüşleri benimsemeleri”(K253)*

*“Yöneticiler ezberindeki fikirlerin dışındaki fikirlere çok saygı göstermiyorlar. Kendi fikirlerinde ısrar ediyorlar, muhalif fikirleri dinlemiyor ve bastırmak istiyorlar. .... Bu durum kurumda*

*huzursuzluklara yol açıyor. Velhasıl yöneticiler bir kaht-ı rical dönemi yaşıyorlar.” (K283)*

*“İdarecilerin kendi bildiklerini okumaları, ben yaparım olur, ben istersem yaparım taktiklerini uygulamaları, öğretmenleri sindirip, isteklerini yaptirmaları, pedagojik tutum sergilememeleri, demokratik yönetim anlayışına sahip olmamaları, üstlerine yaranma çabaları, üstlerin idarecileri olmaları, kurum ve yerel kültürün değerlerine saygısız davranmaları, ideoloji anlayışlarını dayatmaları, kadrolaşma ile idareci olmaları, yeterli tecrübe ve donanıma sahip olmamaları vb.” (K330)*

Katılımcılara göre okullarda yöneticiler otokratik bir yönetim anlayışını benimsemiştir. Özellikle toplantılarda alınan kararların önceden yönetici tarafından benimsenen kararlar olduğu bu kararlara aksi bir kararın yönetici tarafından reddedildiği, yöneticinin kararlarına muhalif olan bir öğretmenin yönetici tarafından derhal taarruza alındığı dile getirilmektedir. Yöneticilerde “ben yaptım oldu” fikrinin olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca yöneticilerin demokrasinin bir gereği olan demokratik yönetim anlayışından uzaklaştıkları, bu bağlamda öğretmen ve öğrencilere de kötü örnek oluşturdukları ifade edilmektedir.

## SONUÇ

### YÖİKS’ye Yönelik Katılımcı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcılarca en yüksek düzeyde algılanan sorunun “Yöneticilerin, öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları.” olduğu ikinci sırada ise “Öğretmenleri ilgilendiren konularda karar alınırken öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmaması.” olduğu saptanmıştır. Katılımcılarca en düşük düzeyde algılanan sorun ise “Yöneticilerin, öğrenci velilerinin okula bağış yapmaları için, öğretmenlere baskı yapmaları.” çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre YÖİKS’a ilişkin öğretmen algıları ortalaması “Orta” düzeydedir. Farklı illerde görev yapan katılımcıların yönetici-öğretmen iletişimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Aydın ilinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aynı zamanda İzmir ilinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aydın ve İzmir illerinde görev yapan öğretmenler Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlere nazaran yönetici öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki kıdem değişkenine göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre bulunduğu okulda “16 ve Üzeri Yıl” hizmeti bulunan öğretmenlerin diğer aralıkta olan (“1-5 Yıl”, “6-10 Yıl” ve “11-15 Yıl”) öğretmenlere kıyasla yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha az sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

### YÖİKS’ye Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Ölçeğin Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlarda yer alan alt boyutlar tek tek ve bir bütün olarak ele alındığında verilen cevapların ortalamasının “Orta” düzeyde toplandığı, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ilişkilerde nadiren sorun yaşandığı ortaya çıkmıştır. Her ne kadar aynı düzeyde toplanmış olsa da “Yönetici Kaynaklı Sorunlar” boyutunun diğer boyutlara nazaran daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, “Yönetimsel Baskı Kaynaklı Sorunlar” boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.



### **YÖİKS Alt Boyutlarının Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçları**

Yöneticiden Kaynaklı Sorunlar (YKS) Boyutuna İlişkin Sonuçlar: Araştırma bulgularına göre katılımcı algılarına göre YKS boyutunda yer alan ölçek maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan sorunun “Yöneticilerin öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları.” olduğu saptanmıştır. En düşük düzeyde algılanan ise “Okulla ilgili mali konularda şeffaf olunmaması.” ifadesi olmuştur. Araştırma bulgularına göre farklı illerde görev yapan katılımcıların yönetici öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunların YKS boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre Aydın ilinde görev yapan öğretmen görüşleri ile Muğla, Manisa ve Uşak illerinde görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aydın ilinde görev yapan öğretmenler Muğla, Manisa ve Uşak illerinde görev yapan öğretmenlere nazaran yönetici öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Katılımcıların “görev yaptıkları okuldaki kıdem” değişkenine göre yönetim kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bulunduğu okulda “11-15 Yıl” hizmeti bulunan öğretmenlerin “16 ve Üzeri Yıl” hizmeti bulunan öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları görülmüştür.

### **Öğretmen Kaynaklı Sorunlar” (ÖKS) Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Katılımcıların algılarına göre “ÖKS” boyutunda yer alan ölçek maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan sorunun “Öğretmenlerin, sınıf içi öğretimden başka, okulda kurulması gereken ve sorumluluk gerektiren komisyon çalışmalarında görev almak istememeleri.” olduğu saptanmıştır. En düşük düzeyde algılanan ise “Okul yönetimi konusunda öğretmenlerin yöneticilere müdahale etmeleri.” ifadesi olmuştur. Araştırma bulgularına göre farklı illerde görev yapan katılımcıların yönetici öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunların “ÖKS alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. İzmir ilinde görev yapan öğretmenler diğer iki ilde görev yapan öğretmenlere nazaran ÖKS boyutunda daha fazla sorun yaşadığını ifade etmektedirler.

### **Çalışma Ortamı Kaynaklı Sorunlar (ÇOKS) Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Araştırma bulgularına göre katılımcıların algılarına göre “ÇOKS” boyutunda yer alan ölçek maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan “Okulun ve sınıfın temizliğine ve bakımına yeterli kadar önem verilmemesi.” ifadesi olurken en düşük düzeyde algılanan ölçek maddesi ise “Ek ders ödemelerinin zamanında yapılmaması veya ek ders tablolarında yapılan hatalar.” olmuştur. Araştırma bulgularına göre araştırmaya dâhil olan 8 ilde görev yapan katılımcıların ÇOKS boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre Manisa ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Aydın, İzmir ve Muğla illerinde görev yapan katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Manisa ilinde görev yapan öğretmenler bu üç ilde görev yapan öğretmenlerden daha az çalışma ortamı kaynaklı sorun yaşadıkları ifade etmektedirler. Katılımcıların “görev yaptıkları okuldaki kıdem” değişkenine göre ÇOKS’a ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bulunduğu okulda “16 ve üzeri yıl” hizmeti bulunan öğretmenler 11-15 yıl hizmeti bulunan öğretmenlere nazaran yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

### **Yönetimsel Baskı Kaynaklı Sorunlar (YBKS) Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Araştırma bulgularına göre katılımcıların algılarına göre “YBKS” boyutunda yer alan ölçek maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan “Öğrencilerin başarı değerlendirmesinde (not verme) öğretmenlere baskı yapılması.” ifadesi yer almaktadır. En düşük düzeyde algılanan ölçek maddesi ise “Yöneticilerin, öğrenci velilerinin okula başış yapmaları için, öğretmenlere baskı yapmaları” ifadesidir. Araştırma bulgularına göre farklı illerde görev yapan katılımcıların yönetici-öğretmen iletişiminde karşılaşılan sorunların YBKS boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bulgulara göre İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile Aydın, Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. İzmir ilinde görev yapan öğretmenler Aydın, Manisa ve Kütahya illerinde görev yapan öğretmenlere nazaran “Yönetimsel Baskı Kaynaklı” daha fazla sorun yaşamaktadır. Araştırma bulgularına göre “Yönetimsel Baskı Kaynaklı” en fazla sorun yaşayan il İzmir iken en az sorun yaşayan il Kütahya’dır.

### **Öğretmenlerin açık uçlu soruya verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar**

Öğretmenlere göre; yönetici atamalarının siyasi ve sendika kaynaklı olması yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorunların yaşanmasına neden olduğu algısı hâkimdir. Bu şekilde göreve gelen yöneticilerin öğretmenler arasında ayrışmalara neden olduğu düşünülmekte, bu durumun da okuldaki motivasyonu bozduğu, çalışma isteğini körelttiği savunulmaktadır. Ayrıca son yıllarda yöneticilerin veli baskısı altında oldukları, okul içinde alınan bazı kararlarda öğretmenlerden çok velilerin görüşlerinin dikkate alınmasının yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yarattığı ifade edilmektedir. Yöneticilerin otokratik yönetim anlayışını benimsedikleri belirtilmiştir. Seçmeli derslerin seçiminde yöneticilerin isteği doğrultusunda seçim yapıldığı, bazı öğretmenlerin sürekli kayırıldığı bu durumun da yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yarattığı saptanmıştır. Son olarak da okullarda sık sık yönetici değişikliklerinin yapılmasının okuldaki motivasyonu olumsuz etkilediği belirtilmektedir.

### **ÖNERİLER**

Fen liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerde karşılaşılan sorunların giderilebilmesi için Yönetici ve öğretmenlere şu öneriler sunulabilir:

- Yöneticilerin öğretmenlerden gelen yapıcı eleştirilere açık olmaları, bu eleştirileri kendilerine bir saldırı olarak düşünmemeleri gerekmektedir.
- Yöneticilere uygulanan rotasyon işlemi öğretmenler için de uygulanmalıdır. Bulunduğu okulda 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler rotasyona tabi olmalıdır.
- Okullarda özellikle öğretmenleri ilgilendiren kararların alınmasında karar mekanizmasına öğretmenlerin de dahil edilmesi hem sorumluluğun paylaşılmasını hem de öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlayacaktır.
- Yönetici atanmalarında siyasi ve sendikal etkilerden olabildiğince uzaklaşılmalı, liyakat ilkesi benimsenmelidir. Atanacak yöneticilerin yönetim alanında yeterliliğe sahip olmaları, aynı zamanda insan ilişkileri, etkili iletişim becerileri, liderlik özellikleri bakımından da yeterli olmaları, okul içerisinde olumlu bir havanın oluşmasını ve dolayısıyla eğitim kalitesinin artmasını sağlayacaktır.
- Yönetici ve öğretmenler özellikle okullarda siyasi ve ideolojik diyaloglardan uzak durmalıdır. Ancak bu şekilde, okullarda var olan siyasi ve ideolojik kutuplaşmaların önüne geçilebilir.

- Yöneticiler, okullarda görülebilecek her türlü (din, ırk, mezhep, siyasi görüş, etnik kimlik, cinsiyet vb.) ayrışmalara karşı tedbirli olmalı ve bu tür olayların oluşumuna mahal vermemelidir.
- Yöneticiler otokratik yönetim yerine demokratik yönetim anlayışını benimsemelidir. Yöneticiler öğretmenler üzerinde yönetici yetkilerini kullanmak yerine liderlik etkilerini kullanmalıdır. Bu sayede yönetici-öğretmen ilişkilerinde muhtemelen görülecek olan yönetsel baskı kaynaklı sorunlar ortadan kalkmış olacaktır.

### KAYNAKLAR

- Açıkalın, A.(1998). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Açıkel, G.(2010). *Ortaöğretim Kurumlarında Yönetici Öğretmen İletişimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, V.(2015). İnternet bağımlılığı ve sosyal ağ kullanım düzeylerinin fen lisesi öğrencilerinin demografik özelliklerine göre değişimi ve akademik başarılarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 365-383
- Aksoy, V.(2016). Eğitim örgütlerinde meritokrasi ihlali sonucu oluşan yeni bir liderlik: hafi liderlik. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 204-215
- Aksu, M.B.(1996). İnsan ilişkilerinde bir boyut: grup davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 315-328
- Araç, İ.(2014). *Okulda iletişim*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atsavun, M.M.(1994). *Okulöncesi eğitimde yönetmenler ile öğretmenler arasında ilişki bozuklukları yaratan konular*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aydın, M.(2000). *Eğitim yönetimi* (6. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M.(2011). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aziz, A.(1982). *Toplumsallaşma ve Kitleli İletişim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Yayınları No:2
- Başaran, İ.E.(1981). Beş bakanlıktaki yönetmenlerin yönetimde insan ilişkilerine ilişkin tutumları (araştırma özeti). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1)
- Başaran, İ.E.(1992). *Eğitim psikolojisi modern eğitimin psikolojik temelleri* (12. baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E.(1998). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başpınar, N.Ö. ve Bayramlı, Ü.Ü.(2008). *Büro yönetimi*. Ankara: Nobel yayınları.
- Başığit, A.(2006). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bayrak, C.(1992). *Eğitim Yüksekokullarında Örgütsel Değişme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:547

- Beatty, B.R.(2000). Emotion Matters In Educational Leadership. Sdney, Australia: Australian Association For Research In Education Annual Conference. Dec 3-8.
- Bilen, M.(2000). *İnsan ilişkileri 1*. Ankara: Ecem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z.(2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z.(1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (6. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 107
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H.(2005). *Organizasyon ve yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Can, A.(2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevat, A.(1983). Üniversite yönetiminde iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2)
- Çelik, V.(2002). *Okul kültürü ve yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çiftli, S.(2013). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlilikleri (Samsun İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü
- Dewatripont, M. ve Tirole, J.(2004). Modes of Communication. *Journal of Economy* 113: 1217-1238
- Deryakulu, D.(1992). Eğitim İletişimi Kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 26 Sayı: 1
- Dökmen, Ü.(2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Eren, E.(1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (5. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Ersoy, S.(2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Engin, D.(2007). *Kurum İçi İletişimde Yeni Normal*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırat, M., Yurdakul, I.K. ve Ersoy, A.(2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2-1, ss65-86
- Gönenç, E.Ö.(2002). Kitle Kültürü ve Kitle İletişimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, sayı 13
- Güler, A.(2006). *İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konular (Bingöl örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgen, H.(2008). Örgüt içi iletişim. N. A. Yüksel, (Ed), *İletişim bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1758.
- Gürsel, M.(2003). *Okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Güngör, N.(2013). *İletişime giriş* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- İlgar, L.(1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi* (1. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Izgar, H.(2001). *Okul yöneticisinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y.K.(1979). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No: 181
- Kılınç, T.(1985). Örgütlerde çatışma: mahiyeti ve nedenleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 4
- Milton, P. M. (2011). *Educational leadership and school culture: a study of the perceptions of effective leadership*. Yayınlanmamış doktora tezi. UMİ dissertation publishing. Imprint.
- Nartgün, Ş.S. ve Çakmak, Y.(2012). Meslek liselerinde yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1)
- Nazik, M.H. ve Bayazıt, A.(2005). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Okutan, M.(1988). *Ortadereceli okul müdürlerinin insan ilişkileri yeterlikleri (Trabzon ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Önür, N.(2002). *Küreselleşen dünyada iletişim ve toplum*. Ankara: Alp Yayınları.
- Özodaşık, M.(2012). Halkla İlişkiler ve İletişim. (Ed. F.Seçil Banar), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:2682
- Pearson, J.C. ve Nelson, P.E.(2000). *An Introduction to Human Communication Understanding and Sharing*. New York: McGraw Hill.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz, M.(1996). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z.(2009). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Furkan Ofset.
- Sağsan, M.(2002). Örgütsel seçimlerde küme modeli: insan ilişkileri, bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenmenin ara kesitinde "insan". *Bilim Dünyası*, 3(2), 1-33
- Sarpkaya, R.(2002), Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* Sayı: 31
- Shahrill, M.(2014). Exploring Educational Administration: The Relationship between Leadership and Management. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 4(1), ISSN: 2222-6990
- Şaşı, M.(2008). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve diğer personelin okul müdürüyle iletişimlerinde karşılaştıkları yönetimsel sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şimşek, M.Ş.(2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y.(2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 17
- Tarakçıoğlu, S., Sökmen, A. ve Boylu, Y.(2010). Motivasyon Araçlarının Değerlendirilmesi: Ankara'da Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 2/1, 3-20
- Tortop, N.(1994). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Tredgold, R.F.(1986). *Çağdaş çalışma düzeninde kişiler arası iletişim*. Çev. C. Aykan. İstanbul: Mert Yayıncılık
- Tutar, H. ve Altınöz, M.(2005). *Büro yönetimi ve iletişim teknikleri*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Yıldırım, S.(2007). *Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi*. Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yüksel, İ.(2002). *İşletmelerde insan ilişkilerinin verimlilik üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zıllıoğlu, M.(2010). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (2015). *İletişim Tanımı*. 16.08.2015 [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55d068b1695bc6.07927738](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55d068b1695bc6.07927738)
- Resmi Gazete (1999). *Fen Liseleri Yönetmeliği*. Yayımlanma tarihi: 10.01.1999 Sayı: 23579
- Resmi Gazete (2006). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Spor Liseleri ile Her Türdeki Anadolu Liseleri Öğretmenlerinin Seçimi ve Atamalarına Dair Yönetmelik*. Yayımlanma tarihi: 20.10.2006 Sayı: 26325
- Resmi Gazete (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*. Yayımlanma tarihi: 09.02.2012 Sayı: 28199

**Atf İçin/Please cite as:** Aksoy, V., Sarpkaya, R. (2020). Fen Liselerinde Yönetici Öğretmen İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar (Ege Bölgesi Örnekleme) (The Problems Encountered During Teacher Administrator Interactions in Science High Schools (Aegean Region Sample)). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 31-60. <http://dergipark//academiadergi.com>



## Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kavramlar Konusunda Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Samet KARAKUŞ<sup>1</sup>

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

11.03.2020

#### Kabul Tarihi

30.03.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma durum çalışması modelinde desenlenmiş olup veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın evrenini Yüksek Öğretim Kurulunun Ulusal Tez Merkezinde konuyla ilgili ulaşılan 50 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmada verilere doküman incelemesi yöntemiyle ulaşılmıştır. Lisansüstü tezler yayın yılı ve türü, yapıldığı üniversiteler, araştırma yöntemleri, çalışma grubu, örneklem büyüklüğü, tezlerin konu alanı olmak üzere toplamda 6 başlık altında incelenmiştir. Araştırmanın sonunda sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin en çok 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte tezlerin daha çok nicel araştırma türünde olduğu, en çok Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde gerçekleştirildiği, tezlerin katılımcı grubunun daha çok ilköğretim düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu, örneklem büyüklüğünün daha çok 10-50 arasında olduğu ve en çok kavram yanlışlığının tespiti konusunda araştırmaların yapıldığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında birtakım önerilerde bulunulmuştur.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** Kavram, Sosyal Bilgiler Eğitimi, İçerik Analizi, Yüksek Lisans, Doktora

<sup>1</sup>. Sorumlu yazar e-mail adresi: [elifsamet2961@gmail.com](mailto:elifsamet2961@gmail.com)

## An Examine Master Theses and Phd Dissertations Conducted in the Field of the Concepts in Social Studies Education in Turkey

---

### Abstract

---

The aim of this study is to examine master theses and PhD dissertations conducted in the field of the concepts in social studies education in Turkey. The research was designed in the case study and the data was analyzed by content analysis. The universe of the research consists of 50 master theses and PhD dissertations related to the subject at National Thesis Center also known as Higher Education Council. In the research, the data was reached by document analysis method. Master thesis and PhD dissertations were examined under 6 titles in total: the year and type of publication, the universities in which they were made, the methods of research, the study group, the sample size and subject field of thesis. The result of the research showed that most postgraduate theses on concepts in social studies education were conducted in 2019, these were mostly quantitative research type, most of these was carried out at Nigde Omer Halisdemir University, the participant group of thesis consisted of more students at elementary education, sample size was mostly between 10-50 and the most researches about the detection of misconceptions were made. Some suggestions were made in the light of the results obtained.

© 2020 AEAD

**Keywords:** Concept, Social Studies Education, Content Analysis, Master, PhD

---

## GİRİŞ

Bireyin yaşadığı topluma ayak uydurabilmesi için eğitim önemli bir yere sahiptir. Yaşadığı topluma uyum sağlayan, ülkesinin bir ferdi olduğunun bilincinde olan, ülke ekonomisinin gelişimi için kafa yoran, ülkesinin milli ve manevi değerlerini benimseyen bir nesil oluşturulması ancak sosyal bilgiler eğitimi ile olabilmektedir (İnan, 2019). Günümüzde okullarda 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan bir ders olan sosyal bilgiler ile öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, günlük yaşamlarına hazırlanma, araştırma, sorgulama gibi becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin mantıklı ve doğru karar alabilmeleri, öğrendiklerini günlük yaşamlarıyla bağdaştırabilmeleri hedeflenmektedir (Kaymakçı, 2010). Öğrencilerin bu tür özelliklere sahip birer birey olarak yetişebilmeleri için her şeyden önce okullarda temel kavramları öğrenmeleri ve bu kavramları günlük yaşamlarına transfer edebilmeleri gerekmektedir. Bunun da en iyi yolu sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kavram öğretiminden geçmektedir (Özkan, 2019).

Kavram, "bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Hayatın kolaylaşmasına yardımcı olan kavramlar ile sosyal bilgilerin sıkı bir bağı vardır. Çünkü ikisi de bulunduğu toplum içinde insanın yaşamını sürdürebilmesi ve diğer insanlarla iyi iletişim kurabilmesi için gereklidir (Doğanay, 2002; Ayas, 2015). Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilere kavram öğretmenin önemi açıktır. Bilindiği gibi Türkiye'de öğretim programları 2004 yılında yapılandırıcılık doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir. Yapılandırıcı anlayışta ise kavramların önemli



bir yeri vardır. Bu anlayışa göre birey yeni yapılandıracağı bilgileri önceki deneyimlerine göre oluşturmaktadır. Eğer birey birtakım kavramları yanlış öğrenmişse bu durum bireyin gelecekteki öğrenmelerini etkileyecektir.

Türkiye'deki çeşitli üniversitelerce sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri bulunmaktadır. Bu tezlerin Türkiye'de 2004 yılında öğretim programlarının yapılandırma anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlenmesi neticesinde yapılmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminde diğer konularla karşılaştırıldığında kavram öğretimi konusunda yazılan tezlerin yeni olduğu söylenebilir. İşte bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini çeşitli değişkenlerden açısından incelemektir.

Literatürde sosyal bilgiler eğitiminde yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesini konu edinen bazı çalışmalar (Sönmez, Merey ve Kaymakçı, 2009; Duman ve İnel, 2019; Ulusoy, 2008; Geçit ve Kartal, 2010; Tarman, Acun ve Yüksel, 2010; Şahin, Yıldız ve Duman, 2011; Tarman, Güven ve Aktaşlı 2011; Dilek, Baysan ve Öztürk, 2018; Öner ve Öner, 2017; Sezer, İnel ve Gökalp, 2019; Oğuz-Haçat ve Demir, 2018) mevcuttur. Bu mevcut çalışmalara bakıldığında sosyal bilgiler eğitiminde tezlerin genel olarak incelendiği, konu bazında inceleme çalışmalarının az olduğu görülmektedir.

Bu araştırma konu bazında tez incelemesi çalışması olup alandaki boşluğun giderilmesi hedeflenmektedir. Kavram öğretiminin sosyal bilgiler eğitiminde önemli bir yere sahip olmasından dolayı bu konudaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin durumu merak edilmiş ve böyle bir çalışmanın hazırlanmasına gerek duyulmuştur. Karadağ'ın (2009) da ifade ettiği gibi bir bilimsel alanla ilgili yapılan tezlerin analiz edilmesi o bilim dalıyla ilgili genel görünümün ortaya konulmasında önemlidir. Bu araştırmayla sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin genel bir profili çıkarılarak alanda kavramlar konusunda çalışma yapacak araştırmacılara genel bir fikir verileceğine inanılmaktadır. Diğer yandan bu çalışmanın kavramlar konusunda diğer alanlarda yapılan çalışmalara da (Sarıkahya, 2017; Çamlıbel-Çakmak, 2018; Mutlu ve Söylemez, 2018; Ayvacı ve Altınok, 2019; Adıgüzel, Şimşir, Çubukluöz, Gökçurt-Özdemir, 2018) katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Çünkü diğer eğitim alanlarında da kavramlar konusunda yapılan tez inceleme çalışmalarının kısıtlı olduğu görülmüştür.

Araştırma aşağıdaki alt problemler çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yıllara ve türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerde uygulanan yöntemlerin dağılımı nasıldır?
4. Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarının dağılımı nasıldır?
5. Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüğünün dağılımı nasıldır?
6. Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin konu türlerinin dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Nitel bir anlayışla yürütülen bu çalışmanın modeli durum çalışmasıdır. Durum çalışması, üzerinde çalışılan problemin bir yönünün ayrıntılı olarak ele alınmasına ve kısa bir sürede konu ile ilgili araştırma yapılmasına olanak tanıyan, bireysel olarak yürütülebilen bir çalışmadır (Çepni, 2012). Bu çalışmada da Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin genel durumu kısa bir süre içerisinde ayrıntılı olarak ele alındığından bu çalışmanın durum çalışması desenine uygun olduğu söylenebilir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmada sosyal bilgiler eğitimi alanında kavramlar konusunda yapılan bütün lisansüstü tezler çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenin bütününe ulaşılması hedeflendiğinden ayrıca örneklem alınmaya gerek duyulmamıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerine YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden ulaşılmıştır. İlgili sayfanın *tarama/gelişmiş tarama* kısmına "sosyal bilgiler", "kavram", "tarih", "coğrafya", "zihin haritası", "kelime ilişkilendirme testi" kelimeleri yazılarak tarama yapılmış ve toplamda 2004-2019 yılları arasını kapsayan 49 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma kavramlar konusundaki toplam 49 tez ile sınırlandırılmıştır. Tez merkezi veri tabanında yayınlanma izni olmayan 1 teze ilgili üniversitenin kütüphanesi aracılığıyla erişilmiştir. Erişime kapalı 1 tezin ise yalnızca özet bilgilerinden yararlanılmıştır. Ulaşılan tezler pdf formatında bilgisayara indirilmiş ve EK-1'de tezlerin künye bilgileri sunulmuştur. Erişilen tezlerin başlığı, yayın yılı, yazarının adı, yapıldığı üniversite adı, çalışma grubu, örneklem büyüklüğü, konu türü gibi bilgilerin yer aldığı, araştırmacı tarafından hazırlanan "Tez İnceleme Formu"na işlenmiştir. Verilerin toplanmasında doküman incelenmesi yöntemi temel alınmıştır. Doküman incelenmesi yönteminde araştırılması hedeflenen yazılı materyallerin analiz edilmesi amaçlanır. Nitel araştırmalarda sık sık kullanılan doküman incelenmesi gerek tek başına gerekse de diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte araştırmacılar tarafından kullanılma imkânına sahiptir. Doküman incelenmesi doğrudan gözlem ve görüşmenin yapılamadığı araştırmalarda araştırmanın geçerliğinin artırılmasına katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013; 217).

### Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde araştırma problemleri doğrultusunda toplanan verileri açıklığa kavuşturacak kavramlara ve bağlantılara erişmek amaçlanır. Bu doğrultuda esas olarak yapılan şey, "...birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013; 259). Araştırmada ulaşılan yüksek lisans ve doktora tezleri alt problemleri kapsamında kategorize edilmiştir. Daha sonra veriler kodlanarak frekans ve yüzde şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için bulgular bölümünde veriler

sunulduktan sonra yorumlanmış, araştırmanın veri toplama ve analiz süreci hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerle ilgili genel bilgilerin yer aldığı ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Tez İnceleme Formu” araştırmacı tarafından imha edilmemiş olup ilerleyen dönemlerde teyit amaçlı saklanmaktadır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri kapsamında sırasıyla sunulmuştur.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yıllara ve türlerine göre dağılımı tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Lisansüstü tezlerin yıllara ve türlerine göre dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
2004	1	-	1
2006	3	-	3
2007	1	-	1
2008	1	-	1
2010	4	1	5
2011	2	3	5
2012	1	1	2
2013	1	-	1
2014	5	-	5
2015	3	-	3
2016	1	-	1
2017	3	-	3
2018	7	1	8
2019	11	-	11
Toplam	44	6	50

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin 44’ünün yüksek lisans, altısının ise doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. Tezler 2004-2019 yılları arasında yazılmıştır. Yazılan tezlerin Yüksek lisans düzeyinde en çok 2019 yılında (f=11), doktora düzeyinde ise en çok 2011 yılında (f=3) olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin birlikte en çok yazıldığı (f=8) yıl ise 2018 yılıdır. 2004, 2007, 2008, 2012, 2013 ve 2016 yılları lisansüstü tezlerin en az yapıldığı yıllar olarak ön plana çıkmaktadır. 2005 ve 2009 yıllarında ise konuyla ilgili hiçbir tezin yazılmadığı tablo 1’den anlaşılmaktadır.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	Frekans
Ömer Halis Demir Üniversitesi	6
Marmara Üniversitesi	4
Gazi Üniversitesi	4
Ahi Evran Üniversitesi	3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3
Celal Bayar Üniversitesi	3
Fırat Üniversitesi	3
Adnan Menderes Üniversitesi	2
Mehmet Akif ERSOY Üniversitesi	2
Atatürk Üniversitesi	2
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2
Trabzon Üniversitesi	1
Kastamonu Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1
Amasya Üniversitesi	1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1
Cumhuriyet Üniversitesi	1
Giresun Üniversitesi	1
Erciyes Üniversitesi	1
Erzincan Üniversitesi	1
Sakarya Üniversitesi	1
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Selçuk Üniversitesi	1
Çukurova Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
Toplam	50

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin en çok Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (f=6), Marmara Üniversitesi (f=4), Gazi Üniversitesi (f=4), Ahi Evran Üniversitesi (f=3), Afyon Kocatepe Üniversitesi (f=3), Celal Bayar Üniversitesi, ve Fırat üniversitesine (f=3) ait olduğu görülmektedir. Geriye kalan üniversitelerin frekansları iki veya bir şeklinde sıralanmaktadır.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	Frekans	Yüzde
Nicel	35	70
Nitel	10	20
Karma	5	10
Toplam	50	100

Tablo 3'e bakıldığında lisansüstü tezlerin en çok nicel araştırma türünde (%70), en az ise karma araştırma türünde (%10) yapıldığı görülmektedir. Nitel araştırma türündeki tezlerin

oranının ise karma araştırma türündeki tezlerin oranının iki katına eşit olduğu tablo 3'den anlaşılmaktadır.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı

Çalışma Grubu	Frekans	Yüzde
Öğrenci	41	82
Öğretmen	3	6
Öğretmen adayı	3	6
Öğretmen ve öğrenci	3	6
Toplam	50	100

Tablo 4 incelendiğinde lisansüstü tezlerin daha çok öğrenci grubuyla (%82) yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen, öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci gruplarıyla yapılan tezlerin eşit frekans ve yüzdeliğe (f=3, %6) sahip olduğu belirlenmiştir.

#### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı tablo 5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüğü

Örneklem büyüklüğü	Frekans	Yüzde
10-50	17	34
51-100	15	30
101-150	6	12
151-200	2	4
200 üstü	10	20
Toplam	50	100

Tablo 5 incelendiğinde lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüğü açısından en çok 10-50 kişi arasındaki bir örnekleme (f=17) gerçekleştirildiği görülmektedir. 51-100 arasındaki örneklem grubuyla 15 tezin, 101-150 arasındaki örneklem grubuyla altı tezin, 200 ve üzeri örneklem grubuyla 10 tezin yapıldığı anlaşılmaktadır. 151-200 kişilik bir örneklem grubuyla yapılan tezlerin sayısının ise iki olduğu belirlenmiştir.

#### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin araştırma türüne göre dağılımı tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılımı

Konu Alanı	Frekans
Kavram yanlışlığının tespiti	9
Kavram haritasının başarıya etkisi	6
Kavram yanlışlığının incelenmesi ve giderilmesi	4
Çeşitli konuların kelime ilişkilendirme testleriyle incelenmesi	4
Kavram karikatürlerinin başarıya etkisi	3
Kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi	3
Zihin haritası kullanımının başarıya etkisi	3
Kavram karikatürlerinin derse yönelik tutuma etkisi	2
Kavram bulmacalarının başarıya etkisi	2
Kavram karikatürlerinin anlamaya etkisi	2
Öğrencilerin kavram algılama düzeylerinin ölçülmesi	2
Kavram yanlışlarına yönelik görüşler	1
Kavramlar konusunda akademik başarıların incelenmesi	1
Kavram karikatürlerinin derse yönelik tutuma etkisi	1
Kavramların öğrenilme düzeyinin tespiti	1
Çalışma yapraklarının kavram yanlışlığını gidermeye etkisi	1
Aktif öğrenme tekniklerinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi	1
Kavram öğretimine ilişkin görüşler	1
Öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi	1
Kavram haritasının öğrenci tutumlarına etkisi	1
Beyin fırtınası tekniğinin kavramların anlaşılmasına etkisi	1
Kavram analizi yönteminin kavramların kazanılmasındaki etkisi	1
Kavramlarla ilgili algıların incelenmesi	1
Sözlü ve yerel tarih uygulamalarının kavramsal başarıya etkisi	1
Yapılandırmacı yaklaşımın kavram öğretimine etkisi	1

Tablo 6 incelendiğinde lisansüstü tezlerin en çok (f=9) kavram yanlışlığının tespiti konusunda yapıldığı anlaşılmaktadır. Kavram haritasının başarıya etkisi konusunda üç, kavram yanlışlığının incelenmesi ve giderilmesi konusunda üç, çeşitli konuların kelime ilişkilendirme testleriyle incelenmesini araştıran üç, kavram karikatürlerinin başarıya etkisi konusunda üç, kavram yanlışlığının giderilmesinde kavram değişim yaklaşımının etkisi konusunda üç ve zihin haritası kullanımının başarıya etkisini inceleyen üç tez yazılmıştır. Geriye kalan konularda yazılan tezlerin sayısı ise iki veya bir şeklinde sıralanmaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler eğitimi alanında kavramlar konusunda yürütülen ilk tezin 2004 yılında yürütülen bir yüksek lisans tezi olduğu saptanmıştır. Şahin vd.'nin (2011) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler eğitiminde ilk tezin 1990 yılında yazıldığı belirtilmektedir. Kavramlar konusunda yazılan ilk tezin 2004 yılında yazılması yani ilk yazılan tezin 14 yıl sonra yazılmış olması kavramlar konusunda yazılan tezlerin sosyal bilgiler eğitimi alanında geç kalındığını göstermektedir. Türkiye'de yapılandırmacılık anlayışı doğrultusunda 2004 yılında öğretim programlarının yenilenmesiyle birlikte araştırmacıların kavram öğretimine ilgi duymasının bunda etken olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine oranla daha az olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak sosyal bilgiler eğitimi alanının yeni bir alan olması ve doktora programlarının yeni açılmış olması söylenebilir. Kavramlar konusunda yazılan ilk sosyal bilgiler doktora tezi 2010 yılında yazılmıştır. Tarman vd. (2011) sosyal bilgiler eğitiminde ilk doktora tezinin 2001 yılında yapıldığını ortaya koymuştur. Kavramlar konusunda yazılan doktora tezinin alanda yazılan ilk doktora tezinden 9 yıl aradan sonra yazılmış olması araştırmacıların doktora düzeyinde kavramlar konusuna yeterince ilgi duymadığını göstermektedir. Yüksek lisans tezlerinin ise 2017-2019 yılları arasında daha sık yazılması da önemli bir gelişmedir. Bu durum araştırmacıların sosyal bilgilerde kavram öğrenimine yeterince önem vermeye başladıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde daha çok nicel araştırmaların yürütüldüğü dikkati çekmektedir. Nitel ve karma araştırma yaklaşımlarının kullanıldığı tezlerin sayısı nicel araştırmaların uygulandığı tezlere oranla daha azdır. Sosyal bilgiler eğitimi açısından karma araştırmaların ve daha derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayan nitel araştırmaların az yapılması alan açısından bir eksiklik olarak yorumlanabilir. Çamlıbel-Çakmak (2018) da yaptığı çalışmasında bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan birisi de çalışma grubunun daha çok öğrencilerden oluşmuş olmasıdır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin 40'ı ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik yapılmıştır. Bu durum kavram öğretimi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak öğretmenleri konu edinen araştırmaların oldukça az olması ise bir eksiklik olarak görülebilir. Çünkü kavram öğretiminde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Konuyla ilgili öğretmenlerin durumlarını ortaya koyan tezlerin sayısının fazla olmasının alana katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çamlıbel-Çakmak'ın (2018) araştırmasında bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmada kavramlar konusunda yapılan çalışmaların konu türleri incelendiğinde daha çok kavram yanlışlığının tespit edilmesi, kavram haritasının başarıya etkisi, kavram yanlışlığının incelenmesi ve giderilmesi, kavram karikatürlerinin başarıya etkisi, kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram değişim yaklaşımının etkisi ve zihin haritası kullanımının başarıya etkisi konularında yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. Özellikle kavram yanlışlığı konusunda bir eğilimin olması alan açısından önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin özellikle tarih ve coğrafya derslerinin temeli olması sebebiyle öğrencilerin mevcut kavram yanlışlarının ortaya çıkarılarak sahip oldukları yanlışlarının giderilmesi öğrencilerin yararına olan bir durum olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar ise tezlerin örneklem büyüklüğünün 10-50, 51-100 arasında değişmesi ile Niğde Ömer Halisdemir, Marmara, Gazi, Ahi Evran, Afyon Kocatepe ve Celal Bayar Üniversitelerince konuyla ilgili tezlerin daha çok yapıldığıdır. Örneklem büyüklüğünün özellikle 0-50 arasında olması (f=15) yapılan çalışmaların çoğunlukla deney ve kontrol gruplu nicel çalışmalar olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda daha çok doktora tezinin yazılması alana katkı sağlayacaktır.
- Sosyal bilgiler eğitiminde kavram ağları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, ikili ve üç aşamalı teşhis testleri, anlam çözümleme tabloları konusunda da çalışmalar yapılabilir.

- Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda karma ve nitel yaklaşımla yapılacak tezlere daha çok ağırlık verilmelidir.
- Sosyal bilgiler eğitiminde kavramlar konusunda öğretmenleri konu edinen tez çalışmalarının sayısı artırılmalıdır.
- İlerleyen yıllarda bu araştırmanın konusuna benzer güncel bir çalışma araştırmacılar tarafından tekrardan yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Adıgüzel, T., Şimşir, F., Çubukluöz, Ö. ve Gökurt-Özdemir, B. (2018). Türkiye’de matematik ve fen eğitiminde kavram yanılgılarıyla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri: Tematik bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 57-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/38072/411387> adresinden edinilmiştir.
- Ayas, A. (2015). Kavram öğrenimi. S. Çepni içinde, *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (s. 192-221). Ankara: PegemA.
- Ayvacı, H.Ş. ve Altınok, O. (2019).Türkiye’de yürütülen tezlerin tematik incelenmesi: Işık kavramı örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 549-563. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/49145/501538> adresinden edinilmiştir.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2018). Okulöncesi eğitiminde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 286-299. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ibadjournal/issue/36439/419996> adresinden edinilmiştir.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dilek, A., Baysan, S. ve Öztürk, A.A (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/38760/331020> adresinden edinilmiştir.
- Doğanay, A. (2002). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C.Öztürk içinde, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 266-294). Ankara: PegemA.
- Duman, A ve İnel, Y. (2019). Review of Master’s Theses in the Field of Social Studies Education between 2008 and 2014. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 66-73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201449> adresinden edinilmiştir.
- Geçit, Y. ve Kartal, A. (Kasım, 2010). Sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir araştırma. On New Trends İn education and Their İmplications, Antalya, Türkiye, s. 84
- İnan, S. (2019). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir, ne zaman ve neden?. S.İnan içinde, *Sosyal bilgiler eğitimine giriş* (s. 1-22). Ankara: Anı.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87. <http://kefad.ahievran.edu.tr/Kefad/ArchiveIssues/Detail/648668ae-de54-e711-80ef-00224d68272d>
- Kaymakçı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yapıları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mutlu, Y. ve Söylemez, İ. (2018). Matematiksel kavram yanılgıları konusunda yapılmış yüksek



- lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Baskent University Journal of Education*, 5(2), 187-197. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/166> adresinden edinilmiştir.
- Oğuz-Haçat, S. ve Demir, F.B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973.
- Oruç, Ş. Ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121 -132.
- Öner, G. ve Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 13-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/37026/424747> adresinden erişildi.
- Özkan, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarının tespiti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sarıkahya, E. (2017). Üst biliş kavramının fen öğretiminde kullanılmasına yönelik yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi. *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/33623/481272> adresinden edinilmiştir.
- Sezer, A., İnel, Y. ve Gökalp, A. (2019). Çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmenleri olan Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/51480/646002> adresinden erişilmiştir.
- Sönmez, Ö.F., Merey, Z., Kaymakçı, S. (Mayıs, 2009). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirilmesi, I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak.
- Şahin, M., Yıldız, D.G. ve Duman, R. (2011). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/19097/202614> adresinden erişilmiştir.
- Tarman, B., Acun, İ. ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24245/257053> adresinden edinilmiştir.
- Tarman, B., Güven, C. ve Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 391-410. <http://www.acarindex.com/ahmet-kelesoglu-education-faculty-akef-journal/turkiyede-sosyal-bilgiler-egitimi-alaninda-yapilan-doktora-tezlerinin-degerlendirilmesi-ve-alana-katkilari-1124#.XIVuRFQzbIU> adresinden edinilmiştir.
- TDK (2020). Kavram. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=ka> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

## EKLER

### EK-1. Araştırmaya konu olan yüksek lisans ve doktora tezleri

#### 2019 Yılı

- Eşmekaya, F. (2019). Zihin haritası tekniğinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. Niğde, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Yılmaz, H. (2019). 5. sınıf öğrencilerinin Türkiye'nin bölgelerine yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Özkan, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının tespiti. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Akpınar, B. (2019). İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık ile ilgili kavram yanılgılarının incelenmesi ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Soylu, T. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencilerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gençoğlu, S., E. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Demirci, S. (2019). Dijital ve çalışma yaprakları ile desteklenmiş kavram karikatürlerinin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kavramsal anlamaya etkisinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Özdoğan, G. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6.sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanılgılarına yönelik görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Çümen, D. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram yanılgılarını belirleme ve giderme yollarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kürümlüoğlu, M. (2019). 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin kavram yanılgılarını giderme: Bir eylem araştırması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Mert, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerin kavramsal başarılarına ve farkındalık oluşturmalarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

#### 2018 Yılı

- Arslan, M. (2018). Ortaokul sosyal bilgiler dersi kitaplarında yeryüzünde yaşam ünitesi coğrafi kavram mekanlar konularına yönelik öğrencilerin akademik başarılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Ayana, M. (2018). Sosyal bilgiler dersi "İpek Yolunda Türkler" ünitesindeki kavram yanılgıları ve öğretmenlerin öğrencilerin kavram yanılgıları ile ilgili farkındalıklarının tespiti. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yesari, B. (2018). Kavram bulmacalarının sosyal bilgiler dersi 6.sınıf demokrasinin serüveni ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Balcı, S. (2018). Sosyal bilgiler dersi "Yaşayan demokrasi" ünitesinde kavram karikatürlerinin kullanımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Yılmaz, F. (2018). Sosyal bilgiler 6. sınıf kitabında "Demokrasinin serüveni" ünitesinin kavram haritası ve öğretim etkinliği yönünden incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Bozdoğan, K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih kavramlarına yönelik algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Zonguldak.
- Kantekin, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya kavramlarıyla ilgili metaforik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Karaca, A. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin çeşitli meslek grupları hakkındaki algılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi ve öğrencilerin gelecekte meslek seçiminde rol oynayan faktörlerin belirlenmesi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

#### 2017 Yılı

- Dağdelen, O. (2017). İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar ve yönetim ünitesindeki kavram yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Abu, M. (2017). Sosyal bilgiler dersinde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutum ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Şarlayan, R. (2017). Kavramsal değişim metinlerinin sosyal bilgiler dersindeki kavram yanılgılarının giderilmesindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

#### 2016 Yılı

- Bayık, D. (2016). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi destekli zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumuna etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

#### 2015 Yılı

- Kızıl, Ö. (2015). Sosyal bilgiler 6. Sınıf "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinin kavram bulmacası etkinlikleri yoluyla öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Avcı, G. (2015). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları

anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Toros, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

#### 2014 Yılı

Bitlisli, N. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (Bayburt Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi, Giresun.

Akyol-Gök, Ö. (2014). 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde ülkemizin kaynakları ünitesinde kavram haritası tekniğinin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Bulut, N. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünyanın yapısı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Dinç, İ. (2014). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "İletişim ve İnsan İlişkileri" ünitesinde geçen kavram ve tanımlara erişme düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Aydemir, A. (2014). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

#### 2013 Yılı

Üztemur, S.S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışları ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar üniversitesi, Manisa.

#### 2012 Yılı

Kan, A., Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Elvan, Ö. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanılmasının kavram yanlışlarını gidermeye etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Karaçalı, H. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin zihin haritasında Türk dünyası algısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

#### 2011 Yılı

Tural, A. (2011). Sosyal bilgiler yapılandırmacı yaklaşımla kavram öğretimine yönelik model geliştirme. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kılıçoğlu, G. (2011). Sosyal bilgiler derslerinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ulu-Kalın, Ö. (2011). Sosyal bilgiler 4. sınıf için tasarlanan "İnsanlar ve Yönetim" adlı ünitenin

öğrencilerin akademik başarılarına ve kavram algılama düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bodur, Ş. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin kavram yanlışlarını gidermeye etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Talay, F. (2011) İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında işlenen yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramlarının kullanılmışlık düzeyi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

#### 2010 Yılı

Şeker, M. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyi ve kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkililiğinin araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Alkan, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.

Yarar, S. (2010). Flash programında kavram karikatürleri ile desteklenerek hazırlanmış öğrenme nesnelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Rize Üniversitesi, Rize.

Akdağ, Ş. (2010). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi 'yeryüzünde yaşam' ünitesindeki kavram yanlışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Çolak, R. (2010). Kavram haritalarının sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde tarihsel kavramların öğretiminde kullanılması: Kavram haritası ile yapılan öğretimin tutum, başarı ve kalıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

#### 2008 Yılı

Yılmaz, H. (2008). İlköğretim birinci kademe 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının kullanılmasının başarıya olan etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

#### 2007 Yılı

Kısa, F. (2007). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

#### 2006 Yılı

Yükselir, A. (2006). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çakmak, F. (2006). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi nüfus ve yerleşme konusunda geçen kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Bayındır-Gencer, P. (2006). İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında kavram haritalarının öğrenci başarılarına etkisi (Erzurum İli Ömer Nasuhi Bilmen İlköğretim okulu örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

#### 2004 Yılı

Güngör, D. (2004). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde tarihsel kavramların öğretiminde bilgi ve kavram haritası kullanımının başarıya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

**Atıf İçin/Please cite as:** Karakuş, S. (2020). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kavramlar Konusunda Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi. (An Examine Master Theses and Phd Dissertations Conducted in the Field of the Concepts in Social Studies Education in Turkey). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 61-76. <http://dergipark//academiadergi.com>



## Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin ve Davranışlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Katkısının Yordanmasında STEM Farkındalıklarının Rolü

Dilber ACAR<sup>1</sup>

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

11.03.2020

#### Kabul Tarihi

25.03.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitimi de etkilemektedir. Eğitimde yaşanan değişimler sonucu da öğrencilerden 21.yy becerilerini kazanmış ve geliştirmiş bir şekilde okullardan mezun olmaları beklenmektedir. Öğrencilere bu becerileri kazandıracak olan öğretmenlerdir. STEM eğitimi de bu becerileri kazandırmanın etkili yollarından biridir. Bu bağlamda, araştırmada farklı kademelerde ve farklı branşlarda görev yapan STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM farkındalıklarının problem çözme becerilerini ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısının yordanması amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu amaçla, STEM eğitimi almış farklı kademelerde görev yapan farklı branşlardan 64 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesi sürecinde, öğretmenlerin STEM farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla "FeTeMM Farkındalık Ölçeği", öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Problem Çözme Envanteri" ve öğretmenlerin davranışlarının öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının belirlenmesi amacıyla "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizine göre, öğretmenlerin STEM farkındalıklarının problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, fakat öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısının anlamlı yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** STEM Farkındalığı, Problem çözme becerisi, Yaratıcı düşünme becerisi, Aşamalı regresyon

<sup>1</sup>Sorumlu yazarın e-mail adresi: dilber.kaptan@gmail.com

## The Role of STEM Awareness in Predicting the Contribution of Teachers' Problem Solving Skills and Behaviors to the Development of Creative Thinking

---

### Abstract

---

Rapid changes in science and technology also affect education. Therefore, students are expected to graduate in a way that they have acquired 21st century skills. It is the teachers who will gain these skills to the students. STEM education is one of the effective ways to acquire these skills. It is aimed that teachers' STEM awareness predict problem solving skills and the contribution of these teachers' behaviors to the development of students' creative thinking skills. The research was design as a relational screening model of quantitative research methods. Maximum variation sampling method was used to form the study group. For this purpose the study group consists of 64 STEM-trained teachers who are working at different grades and in different branches. In the process of obtaining data "STEM Awareness Scale", "Problem Solving Inventory" and "Contributions of Teachers' Behaviors on Creative Thinking Abilities Questionnaire" was used. The data were analyzed by stepwise regression analysis. According to the analysis of the data it was concluded that STEM awareness of teachers was a significant predictor of problem solving skills but STEM awareness of teachers was not a significant predictor of the contributions of teachers' behavior to the development of creative thinking skills.

© 2020 AEAD

**Keywords:** STEM Awareness, Problem Solving Skills, Creative Thinking Skills, Stepwise Regression

---

### GİRİŞ

Değişen ve dönüşen dünyada mezun olan öğrencilerden beklenen tek bir alanda uzmanlaşma yerine birden fazla alanda uzmanlaşan, disiplinler arası çalışan ve 21. yüzyıl becerileriyle donanmış bireyler olmalıdır. Öğrencilerin bu beklentiyi karşılayabilmek için, öğrenim süresince kendilerini zorlayacak, farklı alanlara ilgi duymalarını sağlayacak ve onları disiplinler arası çalışmaya itecek motivasyona sahip olmaları gerekmektedir. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının uygun şekilde bütünleştirilmesine dayanan bir yaklaşım olan STEM eğitiminin de hedefi, öğrencilerin disiplinler arası çalışmalar yoluyla 21.yüzyıl becerilerini geliştirmelerine fırsat vermektir (Bryan, Moore, Johnson & Roehrig, 2016; Jorgenson, Vanosdall, Massey & Cleveland, 2014). Eğitim- öğretim sürecinde bu yaklaşımı uygulayacak olanlar ise öğretmenlerdir. STEM eğitiminin en önemli amaçlarından biri olan 21. yy becerileri, Milli Eğitim Bakanlığı (2018a; 2018b) tarafından da öğretim programlarında kazandırılacak beceriler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarında da sıklıkla vurgulanan problem çözme becerisi ve yaratıcılık becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin sahip oldukları STEM farkındalıklarının problem çözme becerilerini ve davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine sağladığı katkının yordanmasının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.



21.yy becerileri iş dünyasındaki bireylerin çeşitli konularda karar verebilmek ve yeni düşünceler üretmek amacıyla sahip olmak zorunda olduğu becerileri ifade etmektedir (Silva, 2009). 21. yy becerilerine ilişkin farklı araştırmacılar farklı becerilerle tanımlamalar yapmış olsa da çoğunda ortak olan beceriler, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği becerileridir (Beers, 2013). Larson ve Miller (2011), problem çözme becerisini, yeniliklere açık düşünce- yaratıcılık, iletişim ve iş birliği ve teknolojiye uzmanlık becerisi olarak ifade ederken; Wagner (2008) eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği yapabilmek ve etkili olma, yeni problemleri çözebilmek için çeviklik ve uyum sağlama, etkili iletişim, girişimcilik, bilgiye erişme ve analiz etme, merak ve hayal etme olarak ifade etmektedir. Partnership for 21st Century Skills (2015) ise; 21. yy becerilerini; bilgi- teknoloji- medya becerileri, öğrenme - yenilik becerileri ve yaşam - kariyer becerileri olmak üzere üç alan altında tanımlamıştır. Bilgi- medya - teknoloji becerileri; bilgi, medya, iletişim ve teknoloji okur yazarlığını içermekte; öğrenme - yenilik becerileri; yenilik, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerilerini içermekte; yaşam - kariyer becerileri ise; uyum sağlama, girişimcilik, , sosyal - kültürler arası beceriler, üretkenlik, liderlik, öz denetim ve sorumluluk becerilerini içermektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2015). 21.yy becerileri kapsamında öğrencilerden hem toplum içerisinde hem de iş dünyasında etkin olarak çalışmak için gerekli becerilere sahip yaratıcı düşünen ve problem çözebilen bireyler olmaları istenmektedir (Beers, 2013). 21.yy becerileri ile ilgili tanımlara bakıldığında problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin ortak olarak vurgulandığı görülmektedir.

Problem çözme, hedeflenen amaca ulaşmak için, bilgi, yaratıcılık ve hayal gücünü kullanarak güçlükleri yenme sürecidir (Özsoy, 2007). Öğretmen öğrencileri için rol modelidir. Öğretmenin problem çözme becerisi, sınıf ortamında karşı karşıya kaldığı problemleri çözerken nasıl bir yol izlediği, nasıl davrandığı öğrenciler açısından önemlidir. Çünkü bu davranışlar öğretmenin problem çözme becerisinin bir göstergesidir. Öğretmenin problem çözme becerisi sınıf atmosferini doğrudan etkiler. Dolayısıyla, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırılması hedeflenirken, öğretmenlerin sahip olduğu problem çözme becerisi de önemlidir. Alanyazın incelendiğinde, problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenlerin bu becerilerini eğitim sürecinde daha çok kullanabilecekleri ve bunun sonucunda öğrencilerinin de problem çözme becerilerinin gelişebileceği ifade edilmektedir (Ceylan, Bıçakçı, Aral & Gürsoy, 2012; Sarı & Bozgeyikli, 2003). Problem çözme süreci yaratıcı düşünmeyi de gerektirir. Problemi çözmek için bir arayışa giren, zorlanan birey yaratıcı çözümler bulur. Miller ve Nunn (2001) problem çözme becerisine sahip bireylerin yaratıcı, bağımsız düşünen ve kendine güvenen bireyler olduklarını ifade etmektedirler.

Yaratıcılık, bir şeyi yeni yollarla bir araya getirmek, alışılmadık durumları kullanarak yeni bir şey inşa etmek için çalışma olarak tanımlanabilir (Brookhart, 2010). Craft (2003) yaratıcılığı, kendini ifade etme, hayal gücü ve zekâyı kullanabilme kapasitesi olarak ifade etmiştir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi birbirlerinin yerine kullanabilmesine rağmen, aslında farklı anlamlar içermektedir. Yaratıcılık, hem zihinsel hem performansla yönelik etkinlikleri kapsarken; yaratıcı düşünme yoğun olarak zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır (Demirel, 2007). Yaratıcılık bir ürün, yaratıcı düşünme ise bu ürünün sonuçları olarak ifade edilebilir (Torrance, 1997). Yaratıcılık becerisine sahip öğrencilerin genel özelliklerinden bazıları, yeni ve değerli fikirler yaratma, bu fikirleri üst düzeye çıkarmak amacıyla fikirlerini ayrıntılı olarak analiz etme, değerlendirme şeklindedir (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2015). Yaratıcılık sadece üstün yetenekli bireylerde değil, her yaşta ve her bireyde görülen bir özelliktir (Sungur, 1997). Bu nedenle, yaratıcı düşünme becerisi

ilköğretimden üniversiteye kadar eğitim sürecinin her kademesinde geliştirilmelidir (Yaman & Yalçın, 2005). Uzun yıllar aktif eğitim sürecinin içerisinde olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde ise öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklemeleri için, öğrencilerin kararlarına önem vermesi, üzerlerinde baskı yapmaması, acele etmemesi, tek cevap yerine alternatif çözümler araması, notla korkutmaması, derinlemesine, ayrıntılı ve çok boyutlu düşünmeyi sağlaması, eleştiriye açık olması ve öğrencilerine güvenmesi gerekmektedir (Güven, 2014; Özel & Bayındır, 2015; Yenilmez & Yolcu, 2007).

21.yüzyılda ekonomi gittikçe teknoloji ve beceriye dayanmaktadır. Geleceğin iş dünyasına yetiştirilen öğrencilerin de bu becerilere sahip olarak yetişmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere bu becerileri kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım olan STEM eğitimi son zamanlarda birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalarda STEM eğitiminin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin STEM farkındalıklarının, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi becerileri içerisinde barındıran 21. yy becerilerinin gelişiminde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. (Acar, 2018; Bakırcı & Kutlu, 2018; Ceylan, 2014; Eroğlu & Bektaş, 2016; Marx & Naaman, 2005; Gwon- Suk & Sun Young, 2012; Kwon, Nam & Lee, 2012; Lou, Shih, Diez & Tseng, 2011, Meyrick, 2011; Ricks, 2006; Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014; Tarkin & Çelikkıran, 2017; Wosu, 2013).

STEM disiplinler arası bir yaklaşım olması nedeniyle uygulama sürecinde de farklı disiplinlerden öğretmenlerin iş birliği yapmalarını gerektirmektedir. STEM'in yaygınlaştırılmasında, STEM alanlarında gerekli eğitim ve yeterliliğe sahip öğretmenler anahtar bir rol üstlenmektedir (Wang, 2012). STEM eğitimi okul öncesinden başlayarak doktora seviyesine kadar her sınıf düzeyinde yapılan eğitim aktivitelerini içermektedir (Gonzalez & Kuenzi, 2012). Bu bakımdan okul öncesinden başlayarak, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin STEM farkındalıklarının, problem çözme beceri düzeylerini ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişimine sağladığı katkıyı ne düzeyde yordadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının Türkiye'de STEM eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada okul öncesinden lise seviyesine kadar her kademedeki hizmet içi STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM farkındalığının, problem çözme becerisini ve davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısını yordama durumunu belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin STEM farkındalıkları, problem çözme becerileri ve davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısı arasındaki anlamlı ilişki var mıdır?
- 2- Öğretmenlerin STEM farkındalıkları sahip oldukları problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 3- Öğretmenlerin STEM farkındalıkları davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? şeklinde oluşturulmuştur.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, en az iki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Karasar, 2009). Bu kapsamda hizmet içi STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM farkındalıklarının, problem çözme becerilerini ve öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısını yordama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu Niğde ili merkez ve merkeze bağlı köy ve kasabalardaki okullarda farklı branşlarda görev yapan hizmet içi STEM eğitimi almış 64 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları, teknoloji ve tasarım (18), bilişim teknolojileri (13), sınıf (10), fen bilimleri (7), okul öncesi (6), matematik (6), fizik(2), kimya (1),biyoloji(1) şeklindedir. STEM eğitimi alan öğretmenlerin seçilme nedeni, STEM eğitiminin hedeflerinden birinin yaratıcılık ve problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlamasıdır. Bu kapsamda, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede, araştırma problemine ilişkin kendi içinde benzeşik olan farklı durumların belirlendiği ve çalışmanın bu durumlar üzerinde yapıldığı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010).

### Uygulama Süreci

Bu araştırmada, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ve merkeze bağlı köy ve kasaba okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik düzenlenen STEM Eğitimi kursu uygulanmıştır. Eğitim programı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** STEM eğitimi programı (Temel Seviye)

Süre	Konu Başlıkları	Kapsamı
1. <b>Gün</b> (6 saat)	• STEM Nedir?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bir ihtiyaç mı yoksa zorunluluk mu?</li> <li>➤ Neden STEM eğitimi?</li> <li>➤ STEM eğitiminin temel amaçları nelerdir?</li> <li>➤ Mühendislik tasarım süreçleri</li> <li>➤ 21.yy becerileri</li> </ul>
2. <b>Gün</b> (6 saat)	• Dünyada ve Türkiye'de STEM eğitimi nasıl uygulanmaktadır?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ABD'de STEM</li> <li>➤ Çin'de STEM</li> <li>➤ Hindistan'da STEM</li> <li>➤ Güney Kore'de STEM</li> <li>➤ AB'de STEM</li> <li>➤ Türkiye'de STEM</li> </ul>
Uygulama Süreci I	• STEM Eğitiminde hangi materyalleri kullanabilirim?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Her yerden kolay bulunabilir malzemelerle STEM</li> <li>➤ Robotik STEM eğitimi</li> </ul>
	• Bilimsel Süreç Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bilimsel Süreç Becerileri</li> </ul>

3. <b>Gün</b> (6 saat)  Uygulama Süreci II	• STEM eğitimini nasıl uygulayabilirim?	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okul dışı öğrenme ortamları (Bilim merkezleri, müzeler, tarihi yerler, okul bahçesi, hayvanat bahçesi vb.) olarak ders dışı faaliyetler</li> <li>➤ Ders içi uygulamalar</li> <li>➤ Yöntem ve teknikler <ul style="list-style-type: none"> <li>- SOS modeli</li> <li>- 5E yöntemi</li> <li>- Probleme dayalı öğrenme yöntemi</li> <li>- Proje tabanlı öğrenme yöntemi</li> <li>- İş birlikli öğrenme yöntemi</li> </ul> </li> </ul>
4. <b>Gün</b> (6 saat) Uygulama Süreci III	Öğrenci öğrenmelerini değerlendirme süreçleri nelerdir?	➤ STEM eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları
5. <b>Gün</b> (6 Saat) Uygulama Süreci IV	STEM eğitimini derslere nasıl entegre edebilirim?	➤ Öğretmenlerin ders planı oluşturarak uygulamaları

Planlanan eğitim teorik ve uygulama olmak üzere toplam 30 saat sürmüştür. Eğitim programının içeriğinde, genel olarak STEM'in ne olduğu, amaçları, dünyada ve Türkiye'deki STEM eğitimi ve uygulama örnekleri, STEM eğitiminde kullanılabilecek materyaller, bilimsel süreç becerileri, STEM eğitimini uygulama yöntemleri ve örnek uygulamalar, STEM eğitimi sürecinde değerlendirme ve STEM eğitiminin derslere entegre edilmesi bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla, Çevik (2017) tarafından geliştirilen "FeTeMM Farkındalık Ölçeği" gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Ölçek 5'li likert tipe göre geliştirilmiş olup, olumlu ifadeler " (5) Kesinlikle Katılıyorum" "(1) Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. 8,9 ve 10. maddeler ters puanlanmıştır. Toplam 15 sorudan oluşan ölçekte STEM'in öğrenciye, derse ve öğretmene etkisi olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Alt boyutların Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı sırasıyla, .81, .71. ve .70 iken ölçeğin bütünü Cronbach's Alpha katsayısı.82 olarak bulunmuştur (Çevik, 2017). Bu çalışma için 64 öğretmenden elde edilen veriler için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısını belirlemek amacıyla Yenilmez ve Yolcu (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi" gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. 4'lü likert tipe hazırlanan ankette olumlu maddeler "Hep (4)", "Sıkça (3)", "Bazen (2)", "Hiç (1)" olarak puanlanmış olup 2,6,8,10, 11,12 ve 14. maddeler ise ters puanlanmıştır. Toplam 17 maddeden oluşan anketin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile belirlenmiş ve .70 olarak hesaplanmıştır (Yenilmez & Yolcu, 2007). Bu araştırma kapsamında 64 katılımcıdan elde edilen veriler için Cronbach Alpha katsayısı.82 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Problem çözme envanteri ilk olarak Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş olup Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 5’li likert tipte olan ve 35 maddeden oluşan ölçekte olumlu maddeler “1= Her Zaman”, “2= Çoğunlukla”, “3= Sık Sık”, “4= Arada sırada”, “5= Ender olarak” ve “6= Hiçbir Zaman” olarak puanlanmıştır. Ölçekte yer alan 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters puanlanmıştır. Bununla birlikte 9, 22 ve 29. maddeler ise değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçekten alınan düşük puanlar problem çözme becerisinin yüksek, yüksek puanlar ise düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği gösteren Cronbach’s Alpha katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur (Şahin ve diğ., 1993). Bu araştırma kapsamında ise 64 öğretmenden elde edilen veriler için Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri analiz edilmeden önce, verilerin homojenliği test edilmiş ve dağılımın normalliği belirlenmiştir. Verilerin normal dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Verilerin normal dağılımına ilişkin bulgular

		$\bar{X}$	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
FeTeMM Farkındalık Ölçeği	İstatistik	64,65	65,00	63,00	-,42	-,13
	Standart	,68			,29	,58
	Hata					
Problem Çözme Envanteri	İstatistik	73,56	71,00	70,00	,38	,76
	Standart	1,70			,29	,58
	Hata					
Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Katkısı Ölçeği	İstatistik	55,53	55,00	50,00	-,11	-,11
	Standart	,69			,29	,58
	Hata					

Tablo 2 incelendiğinde, FeTeMM Farkındalık Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Katkısı Ölçeğinden elde edilen verilerin aritmetik ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakınlığı görülmektedir. Kalaycı (2016) da, normal dağılımın simetrik bir dağılım olduğunu ve normal dağılımda bu üç değer birbirine eşit olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, elde edilen verilerdeki bu üç değer (mod, medyan ve aritmetik ortalama) birbirine yakın olması verilerin normal dağılımının bir göstergesidir. Bununla birlikte, basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması verilerin normal dağılımı için yeterlidir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçme araçlarının çarpıklık değerleri incelendiğinde, FeTeMM Farkındalık Ölçeği için -,42; Problem Çözme Envanteri için ,38 ve Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Katkısı Ölçeği için de -,11 olduğu görülmektedir. Basıklık değerleri incelendiğinde ise sırasıyla, -,13; ,76 ve -,11 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre de verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra öğretmenlerin STEM farkındalıkları, problem çözme becerileri ve öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünmenin gelişimine sağladığı katkı arasındaki ilişki korelasyon analizi kullanılarak, pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Tüm sonuçlar doğrultusunda, çalışmada STEM farkındalığının

öğretmenlerin problem çözme becerileri ve davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının yordanması amaçlandığından çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi, aralarında ilişki bulunan en az iki değişkenin bağımlı ve bağımsız değişkenler olarak ayrılmasıyla bu ilişkinin matematiksel eşitlikle açıklanmasını anlatır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2014). Bu süreçte bağımlı değişken bir ve bağımsız değişken sayısı iki ya da daha fazla ise yöntem çoklu regresyon analizi olarak ifade edilir (Büyüköztürk, 2014). Bağımsız değişkenlerden hangisinin STEM farkındalığını yordamada anlamlı katkı sağladığını belirlemek amacıyla da aşamalı regresyon analizi (stepwise) yöntemi uygulanmıştır. Bu bağlamda verilerin analizi SPSS 22.0 programıyla yapılmıştır. Araştırma verilerinin test edilmesinde ise .05 anlam düzeyi alınmıştır.

## BULGULAR

Öğretmenlerin STEM farkındalıkları, problem çözme becerileri ve davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Değişkenler	1	2	3
1 STEM Farkındalığı	1		
2 Problem Çözme Becerisi	.518*	1	
3 Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı	.435*	.564*	1

\* p<.01

Tablo 3’e göre, STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM farkındalıkları ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ( $r = .518$ ,  $p < .01$ ), STEM farkındalıkları ve davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısı arasında yine pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .435$ ,  $p < .01$ ). Buna göre öğretmenlerin STEM farkındalığı arttıkça hem problem çözme becerilerinin arttığı hem de davranışlarının da yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin problem çözme becerileri ile davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir ( $r = .564$ ,  $p < .01$ ). Problem çözme becerisi aynı zamanda yaratıcılık da gerektiren bir beceridir. Bu nedenle, öğretmenlerin problem çözme becerileri arttıkça davranışlarının da yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayacak biçimde artış gösterdiği söylenebilir. Araştırmadaki bağımsız değişkenlerden hangisinin STEM farkındalığının anlamlı yordanmasında katkı sağladığını belirlemek amacıyla aşamalı regresyon (stepwise) analizi yapılmıştır. Aşamalı regresyon analizinde ilk olarak modele alınan değişken, en yüksek korelasyona sahip değişkendir. STEM farkındalığı ile en yüksek korelasyon problem çözme becerisi arasındadır ( $r = .518$ ,  $p < .01$ ). Bu nedenle, modele ilk alınan değişken problem çözme becerisi değişkenidir. Daha sonra bu değişkenin yanına öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısı değişkeni eklenmiştir. Öğretmenlerin STEM farkındalıklarının problem çözme becerisi ve davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısını yordamasına yönelik yapılan aşamalı regresyon analizine ilişkin bulgulara Tablo 3’te bulunmaktadır.

**Tablo 4.** Aşamalı Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit*	80.091	3.240		24.717	.000
Problem Çözme Becerisi	.210	.043	.518	4.847	.000
Sabit**	65.132	9.700		6.715	.000
Problem Çözme Becerisi	.162	.052	.400	3.133	.003
Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine Katkısı	.206	.126	.209	1.634	.107
*R=.518, R <sup>2</sup> =.269 F <sub>(1,64)</sub> =23.494 p=.000					
** R=.546, R <sup>2</sup> =.298 F <sub>(2,63)</sub> =13.388 p=.107					

Tablo 4'e göre, birinci modelde, problem çözme becerisi ile STEM farkındalığı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.518, R<sup>2</sup>=.269). Problem çözme becerisi STEM farkındalığındaki toplam varyansın yaklaşık %27'sini açıklamaktadır. Bu sonuç, problem çözme becerisinin STEM farkındalığı üzerinde etkili bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. İkinci modelde, öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısı değişkeni modele eklenmiştir. Bu değişkenin modele eklenmesi sonucunda STEM farkındalığında açıklanan varyans %27'den, %30'a çıkmıştır (R=.546, R<sup>2</sup>=.298). Ancak, öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısı ve problem çözme becerisi ile STEM farkındalığı arasındaki regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı değildir (F<sub>(2,63)</sub>=13.388 p=.107). Bu sonuçlar, öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısının STEM farkındalığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir.

### SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğrencilere bu becerileri kazandıracak öğretmenlerin STEM farkındalıklarının kendi problem çözme becerilerini ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimini yordamasının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin STEM farkındalıkları, problem çözme becerisinin güçlü bir yordayıcısıdır. Diğer bir deyişle, STEM farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin problem çözme becerisi de yüksektir. STEM eğitiminin temel hedeflerinden biri problem çözme becerisini geliştirmektir. Problem çözme becerisi gelişmemiş bir öğretmenin öğrencilerinin problem çözme becerisinin gelişimine katkıda bulunması düşünülemez. Çünkü özellikle küçük yaşlarda öğretmenler öğrenciler için ilk rol model olacak kişiler olup onların problemler karşısındaki davranışları öğrenciler tarafından gözlemlenerek örnek alınmaktadır. STEM eğitimi süresince öğrenciler karşı karşıya kaldıkları problemleri çözmeye bu gözlemlerinden yararlanacaklardır. Morrison (2006) çalışmasında STEM eğitimi almış olan bireylerin kendine güvenen, problem çözebilen, yaratıcı ve yenilikçi bireyler olduğunu ifade etmiştir. Alan yazın çalışmaları incelendiğinde, STEM eğitimi alan kimya öğretmen adaylarının konuları günlük hayatla ilişkilendirebildikleri ve problemleri sorgulayıcı bir yaklaşımla ele aldıkları belirlenmiştir (Tarkın Çelikkıran & Aydın Günbatır, 2017). Wang, Moore, Roehring ve Park (2011) da bir yıl boyunca STEM eğitimi alan öğretmenlerin STEM eğitiminde problem çözme sürecinin kilit bileşen olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer olarak, Bakırcı ve Kutlu (2018) öğretmenlerin STEM eğitimiyle öğrencilerin günlük yaşam problemlerine çözüm bulacaklarını ve öğrendikleri bilgileri uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Problem çözme süreci, STEM disiplinleri için anahtar bileşendir (Wang ve diğ., 2011). Bu nedenle

öğretmenlerin STEM eğitimi yoluyla öğrencilerine kazandırmayı hedefledikleri bu beceride yetkin olmalarının önemli olduğu, çeşitli eğitimlerle ve uygulamalarla STEM eğitime ilişkin yetkinliklerinin ve farkındalıklarının artmasıyla problem çözme becerilerinin de gelişeceği düşünülmektedir.

Çalışmada araştırılan bir diğer durum ise, STEM farkındalığının, öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısını yordama durumudur. 21.yy becerilerinden olan bu becerinin gelişimi de yine STEM eğitiminin hedefleri arasındadır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren öğretmen nitelikleri arasında öğretmenlerin farklı fikirlere saygı göstermesi, öğrencileri özgür olmaya yönlendirmesi, çözüm alternatifleri yaratması, problemlerde tek cevap aramaması bulunmaktadır (Akkaya & Susar, 2012; Güven, 2014; Yenilmez & Yolcu, 2007). STEM eğitimi verecek olan öğretmenler de problem çözme ve yaratıcılık gibi becerileri, bu yollarla öğrencilere kazandırabilir. Alinyazında birçok çalışmada da STEM eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür (Ceylan, 2014; Gwon- Suk & Sun Young, 2012; Kwon ve diğ., 2012). Nitekim STEM eğitimi almış öğretmenler de bunun farkındadır. Eroğlu ve Bektaş (2016), STEM eğitimi almış olan öğretmenlerin, STEM temelli etkinliklerle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebileceklerini belirttiklerini ifade etmiştir. Kager (2015) ise, STEM yaz kampına katılan öğrencilerin hevesli öğretmenler sayesinde, yaratıcılığa izin veren aktivitelerle STEM'e yönelik farkındalıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin STEM farkındalık düzeyleri yüksek olmasına rağmen, bu çalışmanın sonuçlarına göre STEM farkındalıkları, öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bu sonuç öğretmenlerin kendi yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin de gelişmemiş olabileceğini, bu nedenle davranışlarına bunu yansıtamadıklarını ve öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirebilecek şekilde davranmadıklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin tek başına uzmanlaştıkları alanda bilgi sahibi olmaları günümüzde ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde yeterli değildir (Çorlu, Capraro & Capraro, 2014). Bu bağlamda, öncelikle öğretmenlerin problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi 21. yy becerilerinde ne düzeyde yetkin olduklarını belirleyen araştırmalar yapılabilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilmesi faydalı olabilir. Türkiye'de her ne kadar STEM eğitime yönelik farkındalık artsa da, öğretmenlere yönelik verilen eğitimler yeterli değildir. Oysaki öğretmenler STEM eğitiminde de anahtar role sahiptir. Öğretmenlerin STEM eğitime yönelik farkındalıklarının ve yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla hizmet içi veya hizmet öncesi verilen eğitimlerin yararlı olacağı düşünülmektedir. Verilen eğitimler, becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitimlerle bütünleştirildiğinde daha etkili olabilir. Bütünleştirilmiş öğretmen eğitimi programları, öğretmenlerin STEM eğitimi etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve inançla donatılmalarını sağlar (Cuadra & Moreno, 2005'ten akt. Çorlu ve diğ., 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin STEM farkındalıklarının eleştirel düşünme, iş birliği yapabilme, iletişim gibi diğer 21.yy becerilerini yordama durumu araştırılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Acar, D. (2018). *FeTeMM eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkaya, N. & Susar, K. F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma ürünlerini



- değerlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-187.
- Bakırcı, H. & Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367- 389.
- Beers, S. Z. (2013). *21<sup>st</sup> century skills: Preparing students for their future*. [https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st\\_century\\_skills.pdf](https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf) adresinden alınmıştır.
- Brookhart, S. M. (2010). *Assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bryan, L.A., Moore, T.J., Johnson, C.C. & Roehrig, G.H. (2016). Integrated STEM education. Johnson, C.c., Peters- Burton, E.e., Moore, T.J. (Ed) *STEM Road Map a Framework for integrated STEM education* içinde (s. 23- 37). New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik (15th ed.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ceylan, R., Yıldız Bıçakçı, M., Aral, N. & Gürsoy, F. (2012). Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-98.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 143-154.
- Çevik, M. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ) geliştirme çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2436- 2452.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74- 85.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin stem temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67.
- Güven, Z. A. (2014). Ortaokul türkçe derslerinde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 1-22.
- Gonzalez, H.B. & Kuenzi, J.J. (2012). Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education: A Primer. <https://www.stem.org/cm/dpl/downloads/content/69/R42642.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gwon- Suk, K. & Sun Young, C. (2012). The effects of the creative problem solving ability and scientific attitude through the science- based STEAM program in the elementary gifted students. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 31(2), 216- 226.

- Jorgenson, O., Vanosdall, R., Massey, V., & Cleveland, J. (2014). *Doing good science in middle school: a practical STEM guide*. (Expanded 2nd Edition). Virginia: National Science Teachers Association.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (7th ed.)*. Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kwon, S-B., Nam, D- S. & Lee, T- W. (2012). The effects of STEAM- based integrated subject study on elementary school students' creative personality. *The Korea Society of Computer and Information*, 17(2), 79- 86.
- Larson, L.C. & Miller, T.N. (2011). 21st century skills: Prepare Students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121- 123.
- Lou, S-J., Shih, R-C., Diez, C. R. & Tseng, K- H. (2011). The impact of problem- based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: An exploratory study among female Taiwanese senior high school students. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(2), 195- 215.
- Meyrick, K.M. (2011). How STEM education improves student learning. *Meridian K-12 School Computer Technologies Journal*, 14(1), 1-6.
- Miller, M., Nunn, G. D. (2001). Using Group Discussion to Improve Social Problem Solving And Learning. *Education*, 121 (3): 470-475.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Morrison, J. S. (2006). *Attributes of STEM education: The student, the academy, the classroom*. [http://www.healthcarepsea.org/uploadedFiles/TeachingandLearning/Career\\_and\\_Technical\\_Education](http://www.healthcarepsea.org/uploadedFiles/TeachingandLearning/Career_and_Technical_Education) adresinden erişilmiştir.
- Özel, A. & Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 348- 358.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Partnership for 21st Century Learning, (2015). *P21 framework definitions*. [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Ricks, M.M. (2006). *A study of an impact of an informal science education program on middle school students' science knowledge, science attitude, STEM high school and college course selections, and career decisions*, Doctoral Thesis. The University of Texas, Austin.
- Sarı, H., Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, Sayı: 9, s:183-204

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st- century learning. *Phi Delta Kappan*. 90(9), 630- 634.

Sungur, N. (1997) *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim.

Şahin, A., Ayar, M.C. & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1-26.

Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P.(1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in group of Turkish University Students, *Cognitive Therapy and Research*,17(4), 379-396

Tabachnick and Fidell. (2013). B.G. *Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics* (6th ed.) Boston: Pearson.

Tarkin Çelikkıran, A. & Aydın Günbatar, S. (2017). Kimya öğretmen adaylarının FeTeMM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1624- 1656.

Torrance, E. P. (1997). *Creativity in the classroom: What research says to teacher*. <http://eric.ed.gov/?id=ED132593> adresinden erişilmiştir.

Wagner, T. (2008). *The seven survival skills for careers, college and citizenship*. [http://www.hosa.org/emag/articles/advisors\\_corner\\_oct08\\_pg2\\_5.pdf](http://www.hosa.org/emag/articles/advisors_corner_oct08_pg2_5.pdf) adresinden erişilmiştir.

Wang, H. H. (2012). *A new era of science education: Science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering and mathematics (STEM) integration*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.

Wang, H.H., Moore, T.J., Roehrig, G. H. & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre- College Engineering Education Research*, 1(2), 1-13.

Wosu, S. N. (2013). *Impact of academic performance improvement (API) skills on math and science achievement gains*. American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition'da sunulmuş bildiri, Atlanta.

Yaman, S. & Yalçın, N. (2005 ). Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi, *İlköğretim-Online*, 4(1), 42-52.

Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

**Atıf İçin/Please cite as:** Acar, D. (2020). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin ve Davranışlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Katkısının Yordanmasında STEM Farkındalıklarının Rolü. (The Role of STEM Awareness in Predicting the Contribution of Teachers' Problem Solving Skills and Behaviors to the Development of Creative Thinking). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-89. <http://dergipark//academiadergi.com>



## “Canlıların Sınıflandırılması” Konusunda Geliştirilen Eğitsel Oyunla İlgili Öğretmen Görüşleri

Orhan KARAMUSTAFAOĞLU<sup>1</sup>, Sedanur AKSOY<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Amasya Üniversitesi, Türkiye

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

13.02.2020

#### Kabul Tarihi

30.03.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Oyunlarla gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin çocuklarda olumlu etki yarattığı bilinmektedir. Diğer bir deyişle oyun çocuklara iyi bir öğrenme ortamı sunar. Bu araştırmada, Fen bilimleri öğretmenleri eğitsel oyunları nasıl değerlendirmektedir ve ortaokul 5. sınıf “Canlılar Dünyası” ünitesinin bir konusu olan “Canlıların Sınıflandırılması” konusu için tasarlanan “Ben kimim?” eğitsel oyunu hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel yaklaşımlarından olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma için seçilen katılımcıları devlet ortaokullarında çalışan 3’ü kadın ve 2’si erkek öğretmen olmak üzere toplam 5 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından ilgili konuya yönelik tasarlanan oyunun uygulaması video kayda alınmış ve oyunu izleyen katılımcı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi NVivo programı yardımıyla kod ve temalar çıkartılarak içerik analizi yapılarak sağlanmıştır. Bulgulardan tasarlanan oyununun konunun öğretiminde uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda geliştirilen eğitsel oyunun daha verimli uygulanabilmesi için gerekli öneriler sunulmuştur.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** Eğitsel oyun; canlıların sınıflandırılması; oyunlarla fen öğretimi

<sup>1</sup> Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Amasya, Türkiye, orseka@yahoo.com

<sup>2</sup> Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD, Amasya, Türkiye, aseda3333@gmail.com

## Teachers' Views about the Educational Game Developed on "Classification of Living Things"

---

### Abstract

---

It is known that teaching activities carried out with games have a positive effect on children. In other words, the game offers children a good learning environment. In this research, it is aimed to determine the opinions of science teachers about the educational game and, how they evaluate educational games and "Who am I?" designed for the subject of "Classification of Living Things" one of which is a subject of the 5<sup>th</sup> grade "World of Living" unit. In this research, a phenomenographic design, one of the qualitative approaches, was used. The participants selected for the research consist of 5 science teachers, 3 of whom are female and 2 of them are male working in public secondary schools. The application of the game, designed for the relevant subject by the researchers, was recorded on video and data was collected by conducting semi-structured interviews with the participant teachers who watched the game. The analysis of the data was provided by creating content analysis by extracting codes and themes with the help of the NVivo program. It was concluded that the game designed from the findings is applicable in the teaching of the subject. Necessary suggestions are presented for the further effective implementation of the educational game developed at the end of the study.

© 2020 AEAD

**Keywords:** Educational game; classification of living things; science teaching with games

---

### GİRİŞ

İnsanoğlunun var olduğu zamandan itibaren sürekli yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu ihtiyaçların doğrultusunda teknoloji gün geçtikçe gelişip, bilim ise ilerleme göstermiştir. Bilim ilerlemeye ve gelişmeye devam ettikçe insanların yaşamı kolaylaşıp, yeni düşüncelerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Can, 2017). Hızla gelişen teknolojilere uyum sağlayabilmek için bütün alanlarda modern ve uygun olan yöntemlerin uygulanması gerekmektedir. Bu teknolojileri tanıyıp uygun olduğu alanlarda kullanabilmek için nitelikli bir eğitime ihtiyaç vardır. Öğretim çalışmalarında, bireyi merkeze alan öğrenme stillerinin günlük hayata uygulamalarını sağlayan modern yöntemlerin kullanımıyla eğitimin kalitesinin artırılacağı düşünülmektedir (Hevedanlı ve Akbayın, 2006). Bu durumla beraber fen eğitimi alanında da yapılan çalışmaların artması bu alandaki birçok yeniliğin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Bahar ve Polat, 2007). Fen bilimlerinin doğal yaşantımızdaki etkilerinin her alanda açık bir şekilde görüldüğü, günümüzün gerekliliği olan bilginin ve teknolojinin önde olduğu çağda geleceği düşünülen ülkeler için fen eğitiminin rolü çok büyüktür. Bundan dolayı, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere bütün ülkeler devamlı olarak fen bilimleri eğitiminin kalitesini arttırmak için çalışmıştır (Çepni, 2014, s. 8-12).

Uygulanan eğitimin niteliğini artırmak bütün eğitim kurumlarının en önemli uğraşı haline gelmiştir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bütün eğitim çalışmaları daha önceden hazırlanıp uygun olan programın sınırları içerisinde uygulanır. Kurumda, bireylere davranışların ve onların nasıl kazandırılacakları kullanılan eğitim programlarının içerisinde

bulunur. Bundan dolayı arttırmak istediğimiz eğitimin kalitesi de uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programlardaki eksiklikleri tamamlayıp, toplumdaki ve bilimdeki gelişmeler ve değişmelerle programlar yenilenip geliştirilirse eğitimin kalitesinin de artması beklenir (Erden, 1996). Bu beklentinin karşılanması için fen bilimleri içeriğinin eğitim, bilim ve teknolojideki gelişmelere göre yenilenmesi gerekmektedir (White, 1997).

Fen bilimleri dersinde en önemli hedeflerden biri feni öğrencinin en kalıcı, en iyi yollardan ve ezber yapmadan bilgiyi doğrudan öğrenmesini sağlamaktır (Ertepinar, Geban ve Yavuz, 1994). İçerik olarak fen bilimleri dersi incelendiğinde birçok soyut kavramların bulunduğu ve öğrencilerin bu kavramları öğrenmede zorluk yaşamasından dolayı fene yönelik tutum ve motivasyonlarının olumsuz etkilendiği düşünülmektedir (Moralı, Köroğlu ve Çelik, 2004). Etkili öğrenme için kullanılan yöntemlerin temel özelliği öğrencilerin aktif olduğu ve birbirleriyle sürekli etkileşim içinde oldukları yöntemlerdir. Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları yöntem ve teknikler öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında en önemli ve etkili olan unsurdur. Bundan dolayı etkili yöntem ve tekniklerin uygulamasını sağlayan öğretmenlerin çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek modern öğrenme kuramları hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunları kabullenmesi gerekir. Öğrencilerin değişen ve gelişen çağı takip etmesinden dolayı öğretmenlerinde klasik olan yöntemleri değil öğrencinin merkezde olduğu modern yöntem ve teknikleri uygulaması önemli hale gelmiştir (Timur ve İmer, 2012). Bu amaçla konuları ve kavramları öğretirken çağdaş yaklaşımlarla soyut kavramları somutlaştırmak için ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ve başarılarının arttırmak için oyunların içinde olduğu yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Bilen, 1999).

İlköğretim dönemi, çocukların sağlıklı bireyler olarak yetişmesi için ihtiyacı olan kazanımları öğrenebileceği en ciddi yaş aralığını içinde bulunduran çok kritik bir dönemdir. Bu zaman diliminde bilişsel ve duyuşsal bunlarla birlikte sosyal ve fiziksel gelişim için gerekli olan gelişimlerin çocuğa kazandırılabilmesi için zengin ve etkili uyaranlara ihtiyaç vardır (Ballı, 2006). Bundan dolayı bu zaman aralığında oyunlarla eğitim etkili öğrenme sağlayabilir. Oyun çocuklar için iyi bir öğrenme ortamı sağlar. Çünkü çocukların duygularının ve algılamalarının belirleme de kabiliyetlerinin gelişmesine yardımcı olmakta ve oyunlar gerçek hayatın bir prototipini oluşturmaktadır. Oyun çocuğun gerçek hayatla ve hayatın uyulması gereken kurallarıyla karşılaştığı, yaşamını tanıyıp, yaratıcılığının gelişimine katkı sağlayan ciddi bir olgudur (Kale, 1997). Kullanılan öğretim modellerinin de etkisiyle birlikte ilköğretim çağındaki bu çocuklarda gelişim göstermektedir. Bunların içinde en önemli olan motor gelişim ise içeriden ve dışarıdan gelen uyaranların etkilerini ve bunun sonucunda ortaya çıkan yaşam boyu motor davranışta meydana gelen değişimleri inceleyen bir çalışma alanıdır. Oyun ile ilgili yorumlamalardan biri de Mevlana'ya aittir. Mevlâna *Oyun aslında akıldadır, ancak çocuk oyunla akıllanır demiştir* (Akt: Karakaya, 2008). Bu sözde de anlatılmak istenen gibi çocuğun bilişsel gelişiminde, ciddi bir meşguliyet olan oyunun yeri çok büyüktür (Üstündağ, 2017). Çocuklar bedenlerinin aktif olduğu fiziksel etkinliklerle, planlanmış hareket öğretimi programlarına katılarak, sadece egzersiz yapma alışkanlığı gibi motor gelişimde değil bunlarla birlikte problem çözme, kavram gelişimi gibi bilişsel gelişim konusunda ayrıca sosyal duygusal gelişimi de olumlu yönde etkiler ve ilerlemelerini sağlar (Boz ve Aytar, 2012).

Ders programlarında kullanılan oyun, günümüzde bir eğitim aracı olarak görülmektedir. Özellikle ufak yaşta çocuklarda öğrenmenin oyunla gerçekleştirilebileceği konusunda yaygın bir görüş oluşmuştur. Çünkü çocuklarda etkili ve kalıcı öğrenmenin olabilmesi için yaşantı ve deneyimlere ihtiyaç vardır (Akandere, 2013 s. 78-80). Çocuğun

fiziksel, psikolojik ve bilişsel olarak sağlıklı gelişmesi ve eğitimi için beslenme ve uyku kadar oyuna da ihtiyacı olduğu bilinen bir gerçektir (Memiş 2006; Uluğ, 1999). Yetişkinler oyunu değişik biçimlerde algılasa da çocuğun oyunu en ciddi işi olarak görmesi ve bundan dolayı çocuğa rahat ve güvenli hissedecek şekilde hareketini sağlayabileceği verimli ve zengin oyun ortamları oluşturmak çok önemlidir (Aydın, 2009 s.175).

Eğitsel oyunlar, kuramsal öğrenmeyle uygulama arasında oluşturdukları bağ ile soyut kavramları somut hale getirmekte etkili bir görev yapmaktadır. Böylece daha aktif bir öğrenme ortamı oluştururken aynı anda bilgilerin eğlenerek kuvvetlendirilmesini ve öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu yöntemle derste sürekli sıkılan veya çekingen davranan öğrencilerinde öğrenme ortamında aktif şekilde bulunabilmesini sağlar. Ancak oyunların öncesinde iyi bir planla hazırlanması da belirlenen hedefin aktif olarak gerçekleşmesi için önemlidir (Demirel, 2014). Eğitsel oyunların aracılığıyla kurallara uymasını sağlayarak kurallardan memnun olmaları sağlanabilir. Eğitsel oyunlarla önceden öğrenilen bilgiler tekrardan kullanılabilir ve yeni oluşacak öğrenmeler için uygun zemin hazırlanabilir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve motor öğrenmelerinin düzeyini ölçmede kullanılabilir. Bundan dolayı da sınıf içi uygulamaların sınıf içinde kullanılan uygulamaların eğitsel oyunlarla destelemesi öğrenmenin kalıcılığını ve etkililiğinin artmasına yardımcı olacaktır (Altunay, 2004). Oyunlarla ilgili birden çok teori bulunmaktadır. Bu çalışma, Piaget'in Bilişsel oyun teorisini temel alarak tasarlanan bir eğitsel oyundur. Bilişsel Oyun Teorisi, zihinsel süreçleri kapsar. Bu teoride oyun, bireyin zihinsel gelişimini temel alır. Bireyin zihinsel gelişimi ile oyun iç içedir; zihinsel gelişim oyundan ayrı olarak ele alınamaz (Karamustafaoğlu, 2019). Bu teorisinin seçilmesinin sebebi beşinci sınıf öğrencilerinde esnek gruplamayla çalışma ve paylaşım sağlanır ve böylece fikirlerini rahat bir şekilde dile getirerek gösterimlerde etkin hale gelebilirler. Çocuklar kroskiler, kişisel koleksiyonlara, eğitici oyunlara, taklitlere, grup çalışmalarına, konuşma yapmaya ve deneyim kazanmaya karşı ilgilidirler (Barth ve Demirtaş, 1997, s.218). Yürütülen bu çalışmanın amacı, ortaokul beşinci sınıf öğretim programındaki 2. ünite olan "Canlılar ve Yaşam" ünitesinin ikinci konusu olan "Canlıların Sınıflandırılması" konusuna yönelik bir eğitsel oyun geliştirmektir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın genel amacı 'Fen bilimleri öğretmenleri eğitsel oyunları nasıl değerlendirmektedir ve ortaokul 5.sınıf "Canlılar Dünyası" ünitesinin konusu olan "Canlıların Sınıflandırılması" için tasarlanan "Ben kimim?" eğitsel oyunu hakkında öğretmenlerin görüşleri nasıldır? problemine cevap aramaktır. Belirtilen amaca ulaşmak için ifade edilen alt problemlere sırasıyla cevaplar aranmıştır. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerinin, i) eğitsel oyunlar hakkındaki görüşleri nelerdir? ii) "Ben Kimim" oyunu hakkındaki görüşleri nasıldır? iii) "Ben Kimim" oyununu tasarlamaya ve uygulamaya yönelik düşünceleri nasıldır? iv) "Ben Kimim" oyununun etkililiğine yönelik düşünceleri nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinin şemsiyesi altında olan olgu bilim araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında veri kaynağı olan araştırmacılar, çalışmada odaklanılan olguyu deneyimlemiş, bu olguyu dışarıya yansıtabilecek bireylerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla çalışmada belirlenen olguyu daha iyi yansıtabilecek bireyler seçilmiştir. Olgu bilim çalışmalarının temeli, belirli bir olguyla ilgili şahsi

deneyimlerini genelleştirmeye dayanır (Creswell, 2009). Anlatılan durumlara uygun olarak çalışmada, araştırmacının tasarladığı eğitsel oyun etkinliğiyle ilgili öğretmen görüşleri alınarak, alınan görüşleri derinlemesine yorumlayıp değerlendirmek ve böylece öğretimin niteliğini attırmak amaçlanmıştır. Bunlardan dolayı çalışmanın, olgu bilimin doğasına uygun olduğu düşünülerek bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir. Geliştirilen oyun Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersinin ünite, konu ve kazanımlarına ilişkin olarak oluşturulmuştur. Etkinliğe ait kazanımlar Tablo 1’ de verilmiştir.

**Tablo 1.** Konuya İlgili Kazanımlar

Seviye	Ünite	Konu	Kazanımlar
5. sınıf	Canlılar Dünyası	Canlıların sınıflandırılması	F.5.2.1.2. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. a. Canlılar; bitkiler, hayvanlar, mantarlar ve mikroskopik canlılar olarak sınıflandırılır. b. Canlıların sınıflandırılmasında sistematik terimlerin (alem, cins, tür vb.) kullanımından kaçınılır.

### Katılımcılar

Bilimsel çalışmalarda araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi almak istenildiğinde kolay ulaşılabilir ve gönüllü katılımcılarla çalışmak uygundur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmada öğretmenlerin öncelikle tasarlanan oyunu incelemeleri ve bunun uygulanmasına yönelik görüşlerinin samimiyet derecesini artırmak için çalışmanın katılımcılarını, kolay ulaşılabilir ve gönüllülük esasına göre belirlenen 5 (3 kadın, 2 erkek) fen bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. İki il merkezinden 3 farklı ortaokulda görev yapan katılımcı öğretmenlerin yaşları 30 ile 36 arasında değişmekte olup 32,2 yaş ortalamasına sahiptir. Katılımcı öğretmenler 6 ile 12 yıl arasında değişen ortalama 7,8 yıllık meslek deneyimine sahiptir. Bu öğretmenlerin hepsi fen bilgisi öğretmenliği programı mezunu olup dört öğretmen bu programda halihazırda yüksek lisans öğrenimlerini de sürdürmektedirler. Geliştirilen oyun etkinliği öğretmen olan ikinci araştırmacının kendi öğrencilerine oynatılmış, oyunun uygulaması video kayda alınmış ve araştırmanın katılımcı öğretmenlerine izlemeleri için sunulmuştur.

### Geliştirilen Etkinlik ve Uygulama Süreci

Oyunun Adı: BEN KİMİM?

Oyun oynanan yer: Okul Bahçesi

Oyuncu – Öğrenci Sayısı: Grup Oyunu – 24

Gerekli Malzemeler: Karton kutular, masa, kâğıt.

### Oyunun kuralları:

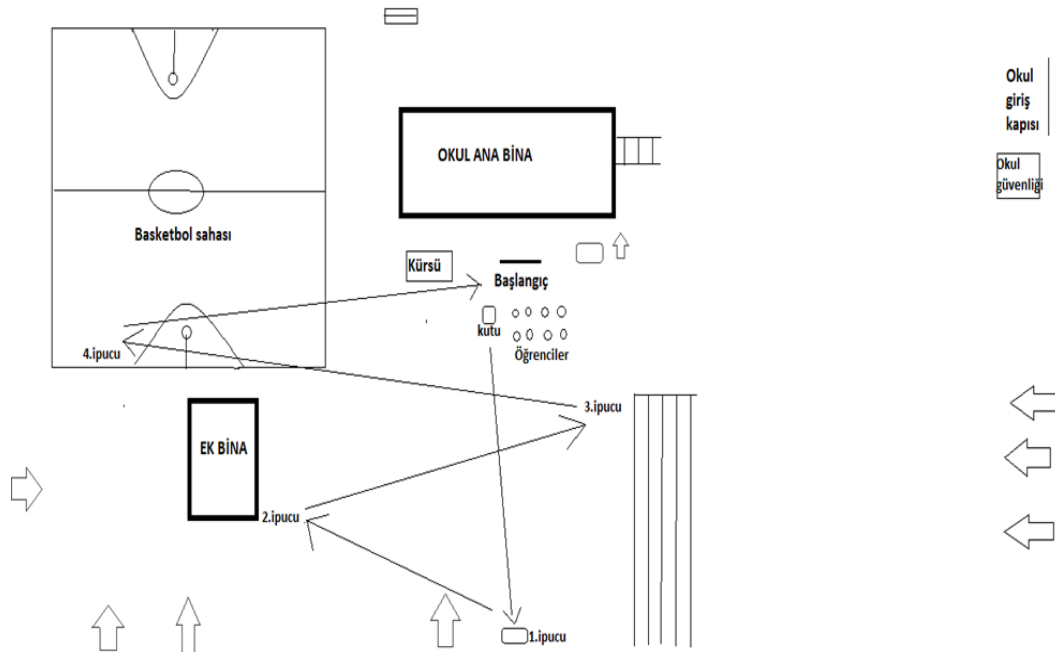
1. Okuldaki oyun alanı ve belirlenen noktaları gösteren kroki öğretmen tarafından hazırlanır.
2. Öğretmen canlı örneklerini ve noktaları (Ek 1) daha önceden belirler.
3. Okulun belirlenen noktalarına canlı örnekleri ve yönergeler (Ek 2) konulur.
4. Yönergelerin bulunduğu kâğıtlarda canlıların özellikleri yazmaktadır.



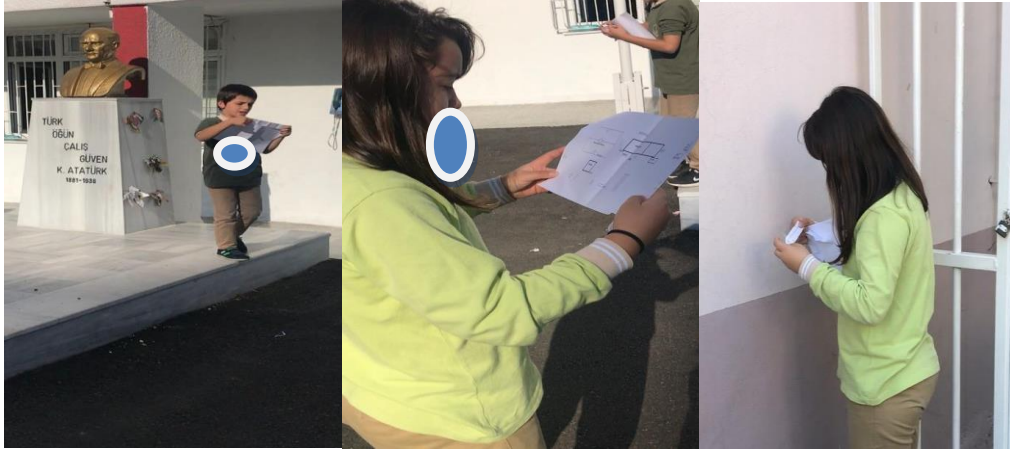
5. Oyun alanının belirtilen yerinde hakemlik görevi üstlenen öğretmen bulunur.
6. En kısa sürede başlangıç noktasına ulaşan grup 20 puan alır. Puanları hakem not eder.
7. Grupların oyuna başladığı noktada kroki çizili kâğıtların bulunduğu birer kutu yer alır.
8. Oyun hakemin komutuyla başlar.
9. 24 kişilik sınıfta 8'er kişilik 3 grup oluşur. Her grup kendi içinde 4'er kişilik iki alt gruba ayrılır.
10. İlk çıkan 4 kişilik gruplardan hangisi daha önce başlangıç noktasına gelirse takımının ikinci grubu daha önce oyuna çıkmaya hak kazanır ve takımına 10 puan kazandırır.
11. Oyunu tamamlayan her oyuncu takıma 10 puan kazandırır.
12. Oyun sonunda puanlar toplanır ve kazanan takım belirlenir.

### Oyunun Oynanışı:

Öncelikli olarak sınıf, öğretmen tarafından iki gruba ayrılır. Oyun okul bahçesinde belirlenen noktada takımların yan yana dizilmesinden sonra hakemin komutuyla başlar. İlk olarak her takımdan 4er kişi çıkar. Masanın üzerindeki kartondan kâğıt çekerler. Oyuncunun çektiği kâğıtta okulun krokiyi vardır. Çektiği kroki kâğıdında hangi yönergeler varsa o yönergeleri kroki üzerinden takip ederek belirlenen 1.noktaya gider. 1. noktada saklanmış olan ipucu kâğıdına ulaşır ve burada okuduğu yönerge doğrultusunda 2. noktaya hareket eder. 2. noktaya varan oyuncu tekrar ipucu kâğıdı bulur ve yönergeleri okuyarak 3. noktaya gider. 3. noktadan da ipucu kâğıdıyla son nokta olan 4. Noktaya gider ve her bir öğrencinin ulaşmak istediği canlı örneği bulunmuş olur. Öğrenci 4. aşamayı da bitirdikten sonra başlangıç noktasına geri döner. Her takım grubundaki 4 oyuncunun başlangıç noktasına gelmesini bekler. 4 oyuncunun hepsi geldiğinde diğer 4 oyuncu çıkar ve oyun aynı şekilde devam eder. Oyunu ilk tamamlayan takım 20 puan kazanır. Oyun sonunda puanlar hakem tarafından hesaplanır. Eğer puanları eşit olursa, en kısa sürede oyunu tamamlayan grup kazanmış sayılır.



Şekil 1. Tasarlanan Oyunun Krokisi



**Resim 1.** Uygulamadan Örnek Fotoğraflar

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi**

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel çalışmalar temel bir olguya odaklanıp katılımcıların görüşleriyle şekillenip temellenmektedir (Creswell, 2009). Araştırmacılara, araştırılan olguya ait deneyimleri ve kavramları ortaya koyabilmek için, görüşmede oluşan etkileşim, görüşmenin esnekliği ve sorulardaki sondaları kullanıp inceleme yapması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri toplamak için hazırlanan görüşme formunda öğretmenlere farklı boyutlara sahip sorular sorulmuş ve öğretmenlerin belirttikleri görüşlerden yola çıkarak detaylı verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

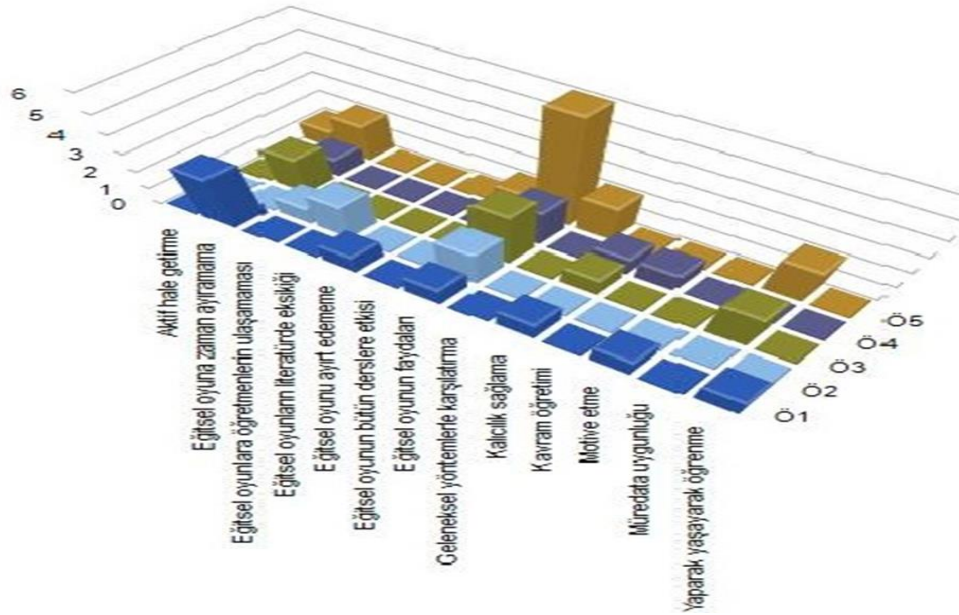
Veri analizi olgu bilim çalışmalarında, deneyimleri ve anlamları sergilemeye çalışmaktadır. Bu hedefle yaptığımız içerik analizinde verilerin kavram haline gelmesi ve olguyu tanımlayabilecek gerekli temaların oluşması için bir çaba vardır. Olguyu tanımlayacak temaların çevresinde elde ettiğimiz bulgular açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel analizde verilerin içeriklerini ortaya çıkarmak için çözümleme yapmak birincil ve en önemli işlemdir (Punch, 2005). İçerik analizinde birbiriyle benzeyen verileri belirlediğimiz kavramlar ve temalar içinde birleştirmek ve bunların anlaşılabilmesi bir düzene koyarak yorumlamaktır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

### **BULGULAR**

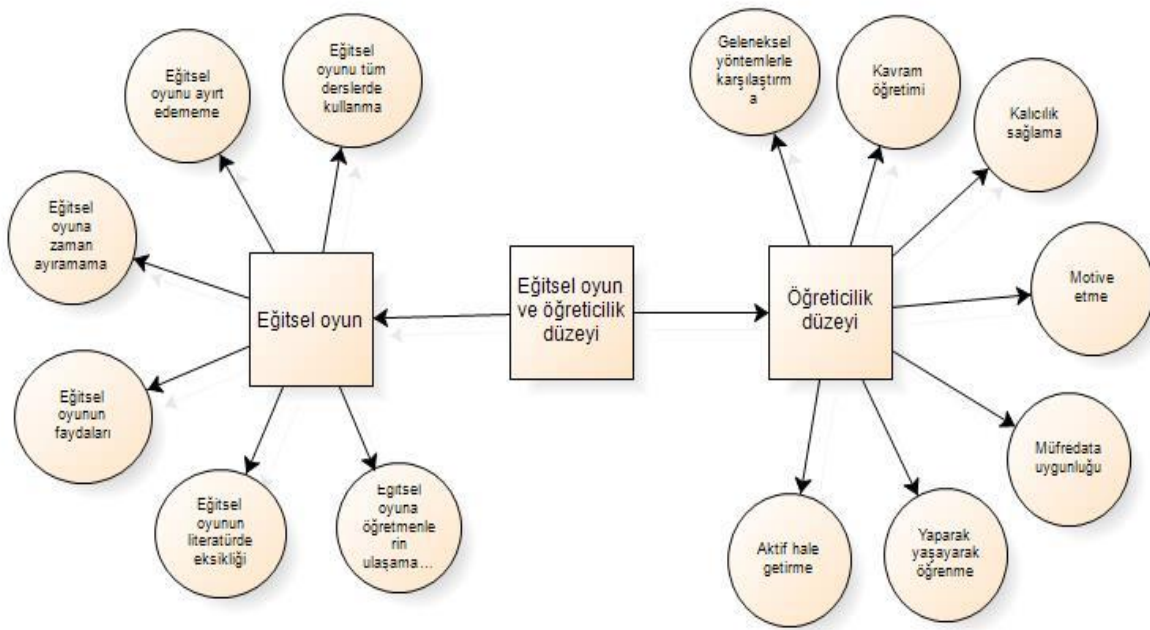
Bulgulardaki veriler, video izleme öncesi “eğitsel oyun ve öğreticilik düzeyi” bir kategori olup, video izleme sonrası “eğitsel oyun tasarlama”, “geliştirilen oyunun tasarımı ve uygulanışı” ve “geliştirilen oyunun gelişime katkısı” adı altında üç kategori olmak üzere toplam 4 kategori altında sunulmuştur.

#### **1. Alt probleme yönelik bulgular**

‘Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel oyunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?’ alt problemine cevap aramak için üç soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevapların analiziyle elde edilen Şekil 1 ve Model 1 aşağıdaki gibidir.



Grafik 1. Öğretmenlerin eğitsel oyuna yönelik görüşleri



Model 1. Öğretmenlerin eğitsel oyuna yönelik görüşlerine ait model

Model 1 ve Grafik 1 incelendiğinde; eğitsel oyunlar hakkındaki görüşleri ile ilgili olarak; 'eğitsel oyunlara öğretmenlerin ulaşamaması', 'eğitsel oyunun literatürde eksikliği', 'eğitsel oyun faydaları', 'aktif hale getirme', 'yapararak yaşayarak öğrenme', 'müfredata uygunluğu', 'motive etme', 'kalıcılık sağlama', 'kavram öğretimi', 'geleneksel yöntemlerle karşılaştırma', 'eğitsel oyunu tüm derslerde kullanma', 'eğitsel oyuna zaman ayıramama', 'eğitsel oyunu ayırt edememe' kodları oluşturulmuş ve tüm bu kodlar 'eğitsel oyun ve öğreticilik düzeyi' adlı tema altında toplanmıştır. İlgili soruya verilen cevaplardan direkt alıntılar aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin “eğitsel oyun ve öğreticilik düzeyine” ait bazı cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: “...Öğretmek için olabilir, değerlendirmek için olabilir, pekiştirmek için olabilir...”

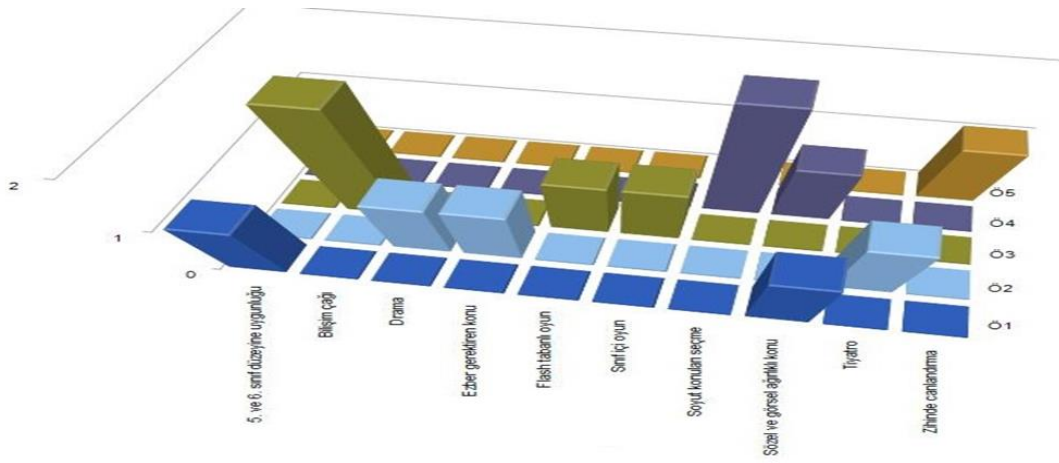
Ö3: “...Oyunlar doğru tasarlanırsa öğrencilerin düzeyine uygunsa müfredata uygunsa öğretici olabileceğini düşünüyorum...”

Ö4: “... Kavramla ilgili gerçekten nokta atışıyla öğretildiğini ve kalıcılığının yüksek olduğunu düşünüyorum...”

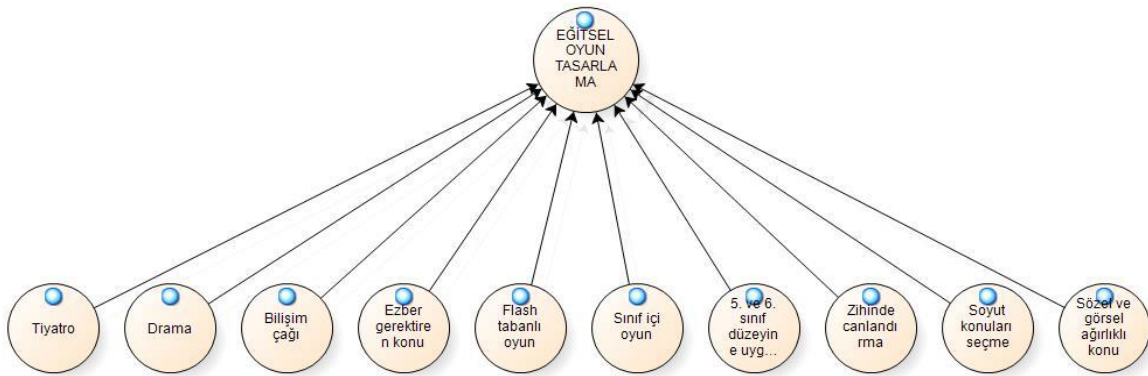
Ö5: “...Hem pekiştiriyorsunuz, kalıcı öğrenme daha iyi oluyor hem de çocuğun derslere yönelik ilgisi de daha çok artıyor öğretmene yönelik sevgisi bile artıyor bence kullanılmalı eğitsel oyunlar her ders için kullanılmalı...”

## 2. Alt probleme ilişkin bulgular

‘Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel oyun tasarlamaya yönelik görüşleri nasıldır?’ alt problemine cevap aramak için iki soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevapların analiziyle elde edilen Grafik 2 ve Model 2 aşağıdaki gibidir.



Grafik 2. Öğretmenlerin eğitsel oyun tasarlamaya yönelik görüşleri



## Model 2. Öğretmenlerin eğitsel oyun tasarlamaya yönelik görüşlerine ait model

Model 2 ve Grafik 2 incelendiğinde; eğitsel oyun tasarlamaya ile ilgili olarak, ‘tiyatro’, ‘drama’, ‘bilgi çağ’, ‘ezber gerektiren konu’, ‘Flash tabanlı oyun’, ‘sınıf içi oyun’, ‘5. ve 6. Sınıf düzeyine uygunluk’, ‘zihinde canlandırma’, ‘soyut konuları seçme’, ‘sözel ve görsel

ağırlıklı konu', kodları oluşturulmuş ve tüm bu kodlar 'Eğitsel oyun tasarlama' adlı tema altında toplanmıştır. İlgili soruya verilen cevaplardan direkt alıntılar aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin "eğitsel oyun tasarlama" kategorisine ait bazı cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: "...Bahçeye çıkmıştık çevreyi gözlemlemiştik hani gördüğümüze hangi canlıları görebiliyoruz yapraklar bitkiler hayvanlar peki göremediğimiz bir şey olabilir mi hava da dolaşan bakteriler işte bu şekilde sözel içerikli bir kazanım şeklinde yapmıştık sonra yuvarlak oluşturmuştuk çevremizde gördüğümüz canlıları nasıl sınıflandırabiliriz ortaya bir kişi geçiyordu işte gönüllü bitkiler olarak sınıflandırınız örnekler verirdi ve bu şekilde devam ederdi..."

Ö2: "...Biyoloji konularında öğrenciler, çok sıkılıyorlar çünkü tek gördükleri şey, projeksiyon akıllı tahta, videolar, hatta bazen sınıfa getirdiğimiz malzemeler sürekli yaz yaz gibi geliyor onlara. Ama, eğitsel oyun oynattığımız da biyolojik, onların da Daha iyi akılda kalıyor. Kesinlikle..."

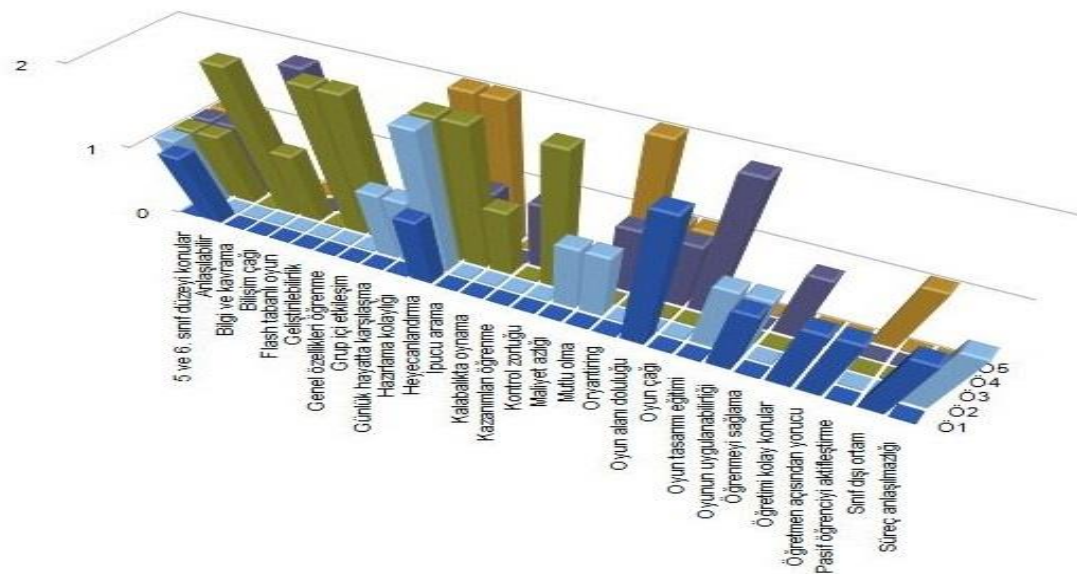
Ö3: "...Flash tabanlı oyunlarda var bu tip oyunlarda çocuğun çok ilgisini çekiyor çünkü artık bilişim çağındayız çocuklar koşmayı sevdiği kadar bilgisayar üzerinde oyunlar oynarken koşmayı da seviyorlar..."

Ö4: "...Anlaşılması zor konular maddenin içeri göremediğimiz için bunu algılamakta bunu görselleştirmekte çok zorlanıyorlar bu oyunla bunu daha somut hale getirebiliriz..."

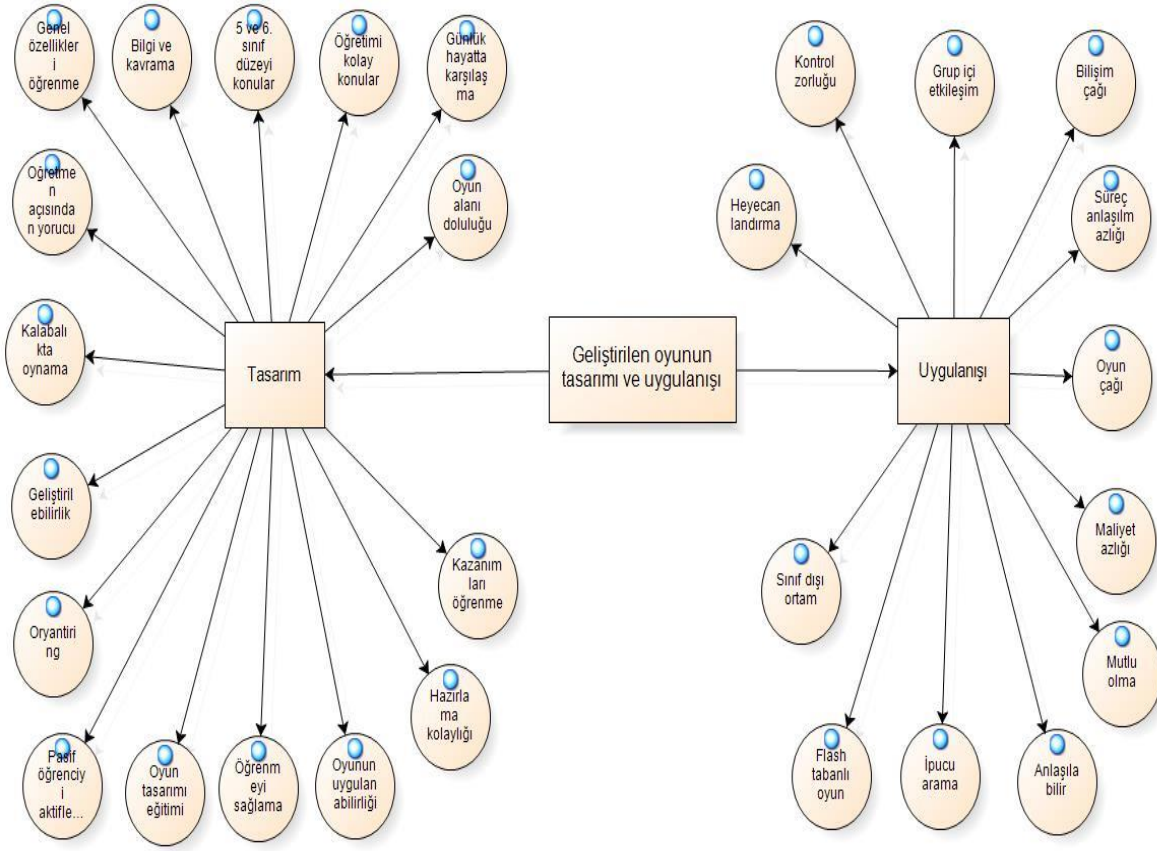
Ö5: "...Önlerine canlı çeşitlerinin yazılı olduğu yapıştırırız bir özellik söyleriz o özellik kiminse bunlar yuvarlak daire olup içeriye atlayabilirler..."

### 3. Alt probleme ilişkin bulgular

'Fen bilimleri öğretmenlerinin, "Ben Kimim" oyununu tasarlamaya ve uygulamaya yönelik düşünceleri nasıldır?' alt problemine cevap aramak için beş soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevapların analiziyle elde edilen Grafik 3 ve Model 3 aşağıdaki gibidir.



**Grafik 3.** Öğretmenlerin geliştirilen eğitsel oyunu tasarlamaya ve uygulamaya yönelik görüşleri



### Model 3. Öğretmenlerin geliştirilen oyunun tasarlamaya ve uygulamaya yönelik görüşleri

Model 3 ve Grafik 3 incelendiğinde; “Ben Kimim” oyununu tasarlama ve uygulama ile ilgili olarak; ‘oyun alanı doluluğu’ ‘kazanımları öğrenme’, ‘hazırlama kolaylığı’, ‘oyunun kullanılabilirliği’, ‘öğrenmeyi sağlama’, ‘oyun tasarımı eğitimi’, ‘pasif öğrenciyi aktifleştirme’, ‘oryantiring’, ‘geliştirilebilirlik’, ‘kalabalıkta oynama’, ‘öğretmen açısından yorucu’, ‘genel özellikleri öğrenme’, ‘bilgi ve kavrama’, 5. ve 6. sınıf düzeyi konular’, ‘öğretimi kolay konular’, ‘Günlük hayatta karşılaşma’, ‘heyecanlandırma’, ‘kontrol zorluğu’, ‘flash tabanlı oyun’, ‘ipucu arama’, ‘anlaşılabilir’, ‘mutlu olma’, ‘sınıf dışı ortam’, ‘maliyet azlığı’, ‘oyun çağı’, ‘süreç anlaşılabilirliği’, ‘bilişim çağı’, ‘grup içi etkileşim’ kodları oluşturulmuş ve tüm bu kodlar ‘Geliştirilen oyunun tasarımı ve uygulaması’ adlı tema altında toplanmıştır. İlgili soruya verilen cevaplardan direkt alıntılar aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin “Geliştirilen oyunun tasarımı ve uygulaması” kategorisine ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: “...Konunun yani bu beşinci sınıflar açısından gayet uygun bir oyun olduğunu düşünüyorum tasarım açısından o yönden başarılı oyun olmuş...”

Ö5: “...Çok fazla heyecan vereceğini düşünüyorum ben. Hani derse katılmayan öğrenciler bile sırf oyun için diye bile katılabilir bu derse sırf oyun için katılıyor olsa da birçok şeyi bu arada öğreniyor olabilir ki öğrenir de...”

Öğretmenlerin “oyununun uygulaması” sorusuna ait bazı cevapların aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: “...çocukların çok anlamasında bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum

rahatlıkla anlayıp herkesin ne yapacağını bu krokide oyunda güzelce anlatıldığı için her şey güzel bir şekilde anlaşılır...”

Ö1: “...Her öğrenci için biraz yorucu öğretmen için zaman alıcı...”

Öğretmenlerin “tasarlanan oyunda eğlenerek öğrenme” sorusuna ait bazı cevapları aşağıdadır:

Ö2: “...Biz bile videoyu izlerken, çocukların heyecanını görüp mutlu oluyoruz. O yüzden oynar, oynatmayı seviyorum ben kendim de oyun oynamayı seviyoruz. Çocuklar da hayli hayli sever...”

Ö4: “...Kesinlikle çünkü çocuklar bu çağda 5.sınıfta oyun çağıdır...”

Ö3: “... Evet eğleneceklerini ve konuyla ilgili bilgi sahibi olacaklarını düşünüyorum...”

Öğretmenlerin “tasarlanan oyunda anlaşılabilirliği” sorusuna ait bazı cevapları aşağıdadır:

Ö4: “...Çocukların çok anlamasında bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum rahatlıkla anlayıp herkesin ne yapacağını bu krokide oyunda güzelce anlatıldığı için her şey güzel bir şekilde anlaşılır...”

Ö2: “...Bence tam olarak anlaşılmıyor. Yani öğrenci oradan alıyor, görev kâğıtlarını hani mesela o gruplar nasıl doğru oluşturuldu, gittikleri yerden aldılar kâğıtları, ama o kâğıtları, ne yaptılar. Bunlar falan tam olarak anlaşılıyor gelmedi bana...”

Öğretmenlerin “tasarlanan oyunun eksikliği” sorusuna ait bazı cevapları aşağıdadır:

Ö4: “...Bazı öğrenciler araya girip çocuklarda merak ettiği için okulda çünkü bunu iyi bir şekilde izole edemeyip çocukları sadece bahçede o imkânlarda oynattığımız için sıkıntılar olabilir...”

Öğretmenlerin “tasarlanan oyunun kazanımı karşılama derecesi” sorusuna ait bazı cevaplarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: “...Bilgi ve kavrama açısında karşıladığını...”

Ö2: “...5. sınıfta öğrenciler Ortaokula yeni Uyum sağladığı için. Kazanımlar çok az büyük ihtimal de karşılar diye düşünüyorum...”

Öğretmenlerin “tasarlanan oyunun kullanılabilirliği” sorusuna bazı cevapları aşağıdadır:

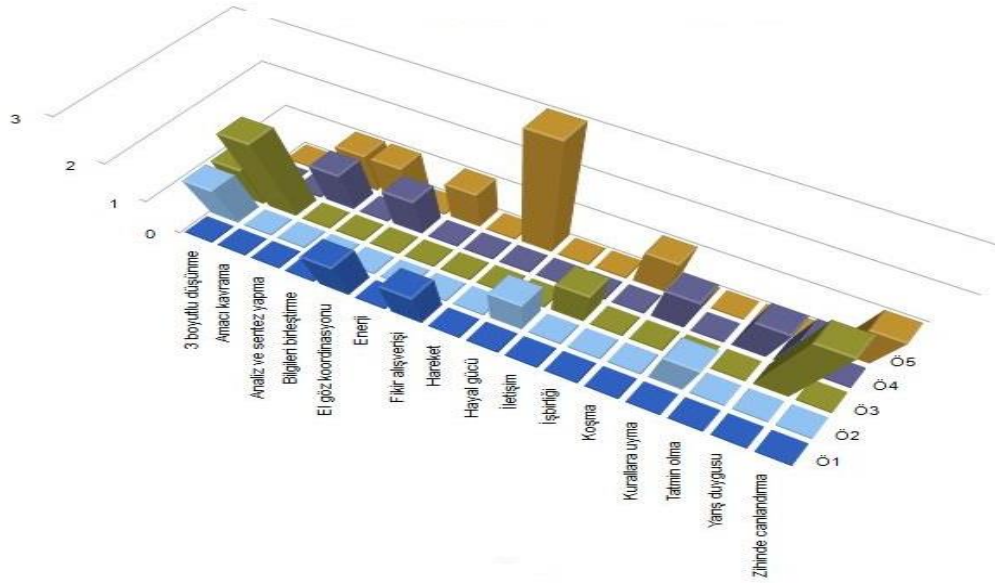
Ö1: “...Ederim daha eğlenceli çocuklar hem enerjisini atarak daha kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı için ederdim...”

Ö2: “...Terci ederdim çünkü bir kere literatürde bu tarz şeyler 5. sınıfta canlılarla ilgili çocuklara ne etkinlik yaptırabilirim diye baktım. İstasyon teknikleri falan vardı. Benim hiç ilgimi çekmedi, açıkçası...”

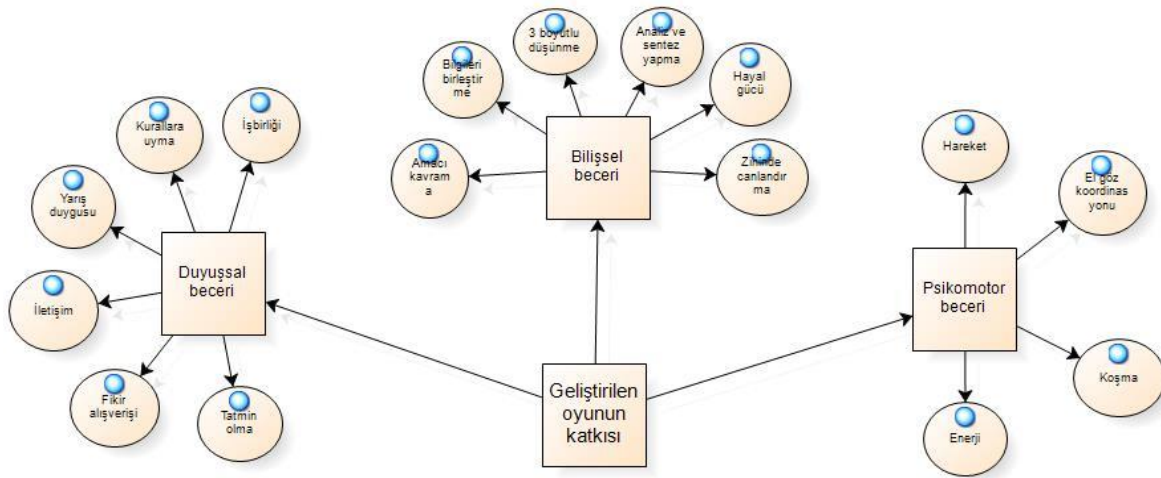
Ö5: “...Ben kendim kullanmak isterim çok da beğendim kullanırım da alırım da...”

#### 4. Alt probleme ilişkin bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin, “Ben Kimim” oyununun etkililiğine yönelik düşünceleri nasıldır? alt problemine cevap aramak için üç soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevapların analiziyle elde edilen Grafik 4 ve Model 4 aşağıdaki gibidir.



**Grafik 4.** Öğretmenlerin tasarlanan eğitsel oyunun etkililiğine yönelik görüşleri



**Model 4.** Öğretmenlerin tasarlanan eğitsel oyunun etkililiğine yönelik görüşlerine ait model

Model 4 ve Grafik 4 incelendiğinde; “Ben Kimim” oyununun etkililiği ile ilgili olarak; ‘amacı kavrama’ ‘ipucu takibi’, ‘analiz ve sentez yapma’, ‘bilgileri birleştirme’, ‘3 boyutlu düşünme’, ‘hayal gücü’, ‘zihninde canlandırma’, ‘fikir alışverişi’, ‘kurallara uyma’, ‘iletişim’, ‘yarışma duygusu’, ‘tatmin olma’, ‘işbirliği’, ‘hareket’, ‘enerji’, ‘el göz koordinasyonu’, ‘koşma’ kodları oluşturulmuş ve tüm bu kodlar ‘Geliştirilen oyunun katkısı’ adlı tema altında toplanmıştır. İlgili soruya verilen cevaplardan direkt alıntılar aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin “geliştirilen oyunun bilişsel beceriye katkısı” sorusuna ait bazı cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: “...Krokinin üzerindeki o 2 boyutlu kâğıdın üzerindeki şemayı 3 boyutlu yerde kafasında dönüştürmeye çalışıyor...”

Ö5: “...İpuçlarının peşine düşüyor onları birleştirecek analiz edecek sentez yapacak bunlar kolay şeyler değil...”



Öğretmenlerin “tasarlanan oyunun duyuşsal beceriye katkısı” sorusuna ait bazı cevaplara aşığıda yer verilmiştir:

Ö3: “...Çok faydalı olduğunu düşünüyorum bu konuda çünkü çocuk hareket halinde arkadaşlarıyla iletişim halinde işte elinde bir bulmaca var onu çözmeye çalışıyor o yüzden bu becerilerine çok büyük katkısı olacağını düşünüyorum...”

Ö4: “...Evet yarışma duygusu verebilir çocuklara aşamayı aştıkça tatmin duygusu ve mutluluk duygusu verebilir...”

Öğretmenlerin “tasarlanan oyunun psikomotor beceriye katkısı” sorusuna ait bazı cevaplara aşığıda yer verilmiştir:

Ö1: “...Tabii ki en çok kazandırdığı diyebiliriz...”

Ö2: “...Şu beceriyi geliştirilebilir, dediğim bir şey çekmedi beni oyunda...”

Ö4: “...Yarışma ortamı olduğu için koşma açısından beceriyi geliştirir...”

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel oyunlarla ve tasarlanan oyunla ilgili duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu anlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın alt problemlerine ilişkin elde ettiğimiz bulguların tartışıp yorumlanması ve buna yönelik ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Eğitsel oyunların öğrenmede kalıcılığı sağladığı ve öğrencilerin içinde buldukları oyun ortamında kendileri deneyimleyerek öğrendikleri öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Farklı araştırmalarda da eğitsel oyunun öğrenme sürecine fayda sağladığı, öğrenmede kalıcılığı, derse karşı motivasyonunu, akademik başarıyı arttırdığı ve öğrenirken eğlenmeyi de sağladığı için etkili olduğu tespit edilmiştir (Demircioğlu ve Akdemir, 2019; Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Kaya ve Elgün, 2015; Önen, Demir ve Şahin, 2012; Yenice, Tunç ve Yavaşıoğlu, 2019). Karamustafaoğlu ve Kaya'nın (2013), yansıma ve aynalar konusunu eğitsel oyunlarla öğretimi için yaptıkları araştırma sonucunda ise oyunlara bütün öğrencilerin aktif olarak katıldığı sonucuna varmışlardır. Önen, Demir ve Şahin, (2012) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise öğretmen adayları oyunları, dersi eğlenceli hale getirme ve kavram öğrenmede eğitsel oyunların olumlu katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Çalışmamızda eğitsel oyunlara fen bilimleri öğretmenlerinin bakış açılarının pozitif yönde olduğu sonucuna varılmış fakat bununla birlikte öğretmenlerin öğretim programındaki yoğunluğundan dolayı eğitsel oyunlara zaman ayıramadıkları sonucuna da varılmıştır. Eğitsel oyunlarla fen öğretiminde soyut kavramların somutlaştırarak öğretime katkı sağladığı ve kalıcılığın sağlandığı sonucuna varılmıştır. Eğitsel oyunların konuları öğretirken özellikle küçük yaş çocuklarında eğlenerek öğrenmesini ve motive edeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer alt problemimiz olan fen bilimleri öğretmenlerinin eğitsel oyun tasarlamaya yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Önen ve diğ. (2012)'nin ile Tortop ve Ocak (2010)'nın yaptığı çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Önen ve diğ. (2012)'nin yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının fen konularında oyun hazırlanabileceğini fakat hazırlamanın zor olduğunu belirtmektedir. Tortop ve Ocak (2010), eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden, öğretimi oyunla sağlayabilmeleri için yeterli miktarda bilgi ve becerinin mevcut olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda fen bilimleri derslerinde, eğitsel oyun tekniğini yeterince etkin kullanamadıklarını, eğitsel oyunları tasarlarken zaman açısından sıkıntılarını

olabileceği, eğitsel oyunların ortaöğretim 5 ve 6. Sınıf düzeyine ve biyoloji konularına daha uygun olacağı, derslerde kullanmak için oyun bulma konusunda çoğunlukla sıkıntı yaşadıkları, eğitsel oyunların, dersi eğlenceli hale getirip konu kavram öğretimini kolaylaştırdığı; fen konularında oyun hazırlamanın da zor olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırılan üçüncü diğer alt problemde fen bilimleri öğretmenlerinin, "Ben Kimim" oyununu tasarlama ve uygulama yönelik görüşleri belirlenmiştir ve Aycan, Türkoğuz, Arı & Kaynar (2002); Özer, Gürkan & Ramazanoglu (2006) yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla çalışmamızdaki sonuçlar paralellik göstermektedir. Aycan, Türkoğuz, Arı & Kaynar (2002), Meluso, Zheng, Spires, & Lester (2012). Köroğlu ve Yeşildere (2002) çalışmalarında; akademik başarısı düşük olan öğrencilerin bile oyun etkinliği sebebiyle derse ilgilerinin arttıklarını söylemişlerdir ve elde edilen sonuç bizim çalışmamızdaki bulguları desteklemektedir. Çangır (2008), öğretmenlerin sınıf seviyesi arttıkça eğitsel oyunları uygulama durumlarının azaldığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin 4.ve 5. Sınıf düzeyine yaklaşık %93,3'ü sıklıkla uyguladıklarını ifade ederken aynı öğretmenlerin 6 ve 7. Sınıf düzeyine eğitsel oyunları uygulama durumu %56,7'ye düşüş göstermiştir. 8. Sınıf düzeyinde ise öğretmenlerin ancak %10'u eğitsel oyunu uyguladığını belirtmiştir. Çangır (2008), sınıf düzeylerine göre eğitsel oyunu kullanmadaki düşüşün sebebini sınıf kontrolü zorluğuna ve öğrencilerin yaşları arttıkça oyun oynamaktan uzaklaşmalarına bağlamıştır. 8. Sınıf düzeyinde ise dikkat çeken düşüşün başka bir nedeni de eğitsel oyun hazırlık gerektirdiği için öğrenciler lise sınavlarına hazırlandığı için görev almak istememesi şeklinde izah etmiştir. Özer, Gürkan ve Ramazanoglu (2006), boş zamanları değerlendirmede eğitsel oyunu kullanılmaması ve amacı olmayan bir etkinlik olarak görülmemesi gerektiğini aksine gerekli bir eğitim öğretim aracı olarak bilgi sağlamayla birlikte öğrencilere günlük yaşamda da uyulması gereken hak ve kuralların oyun üzerinden öğretilebileceği vurgulanmıştır.

Çalışmamızda fen bilimleri dersi kapsamında geliştirdiğimiz oyun fen bilimleri öğretmenleri tarafından olumlu yönde dönütler almıştır. Bulunan eksikleri gidermede önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim programındaki ilgili kazanıma uygun bulunup 5.sınıf düzeyi öğrenciler için çok eğlenceli bir oyun olduğu sonucuna varılmıştır. Oyunun uygulanışında oyun alanın dolu olmasının eksiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada dördüncü alt problem olan fen bilimleri öğretmenlerinin, "Ben Kimim" oyununun gelişime katkısına yönelik görüşleriyle elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla benzerdir (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Koçyiğit, Tuğluk ve Kok 2007). Koçyiğit, Tuğluk ve Kok (2007) tarafından yapılan çalışmada düzeni iyi olan eğitim ortamında çocuklara oynatılan oyunların tüm beceri gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Karamustafaoğlu ve Kaya'nın (2013) yaptığı çalışmada yansıma ve aynalar konusunu eğitsel oyunlarla öğretimi için yaptıkları araştırma sonucunda oyun anında öğrencilerin oyunu kazanmaları için gerekli olan tüm kurallara uyum sağladığı ve bundan dolayı öğrencide kurallara uyma, işbirliği yapma, yardımlaşma gibi davranışları olumlu etkilediği duyuşsal beceriye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamız geliştirilen oyunda öğrencilerin gelişimleri olarak bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerini ele almıştır. Oyun çağında olan öğrencilerin gelişimleri için gerekli olan bazı becerilerin kazandırıldığı, öğrencilerin içlerindeki fazla enerjiyi atabilecekleri ve oyunun içerdiği rekabet ve yarışma duygusu çocukları heyecanlandırarak bütün becerilerin aktif hale geleceği sonucuna varılmıştır. Eğitsel oyunların çocuğun bilişsel becerisinin gelişimiyle birlikte pek çok beceri gelişimini de etkilediği bir gerçektir. Piaget, oyunun çocuğun bilişsel becerilerinin gelişimine faydalı olacağını belirtirken Vygotsky, oyunun öğrenme ve bilişsel beceri gelişimindeki önemini bilse

de bunun yanı sıra sosyokültürel katkılarının da olduğuna vurgu yapmaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Tüm bu tartışma ve sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Eğitsel oyunların kullanıldığı öğretimde dikkat edilmesi gereken önemli öğeler bulunmaktadır bunlardan biri, geliştirilen oyunun, öğretim programına uygunluğu kadar hitap ettiği yaş düzeyine ve psikolojik durumlarına da uygun olmalıdır.
- Öğretmenlerin derslerinde eğitsel oyunlara yer vermesi için öğretim programındaki konu yoğunluğu azaltılmalıdır.
- Öğretmenler eğitsel oyunların literatürdeki eksikliğinden bahsetmiştir bu çalışmalara daha fazla önem verilerek artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğretimlerinde yararlanabilmelerine yönelik geliştirilen eğitsel oyunlar kitapçığı hazırlanmalı, basılmalı ve dağıtılmalıdır.
- Öğretmenlerin fen konularına yönelik oyun bulmak için daha fazla uygulama yapmalarına fırsat verilmelidir.
- Öğretmenlere hizmet içinde yapılan seminer çalışmalarında hem kuramsal hem de uygulamada öğretimin eğitsel oyunlarla nasıl yapılacağı ve oyunu değerlendirmesinin nasıl gerçekleşeceğine yönelik eğitim verilmelidir.
- Hizmet öncesi lisans eğitimi sürecinde eğitsel oyunlar konusunda öğretmen adaylarına kuramsal bilgi sunulmalı ve olanaklar dâhilinde örneğin öğretmenlik uygulaması derslerinde, adaya öğrendiklerini uygulamaya dönüştürecek ortamlar sunulmalı deneyim sahip olmaları sağlanmalıdır.
- Geliştirilen oyunda öğrenciler alt gruptan tek tek çıkararak oyunun fazla zaman almasına sebep oldu ve okulda çok fazla noktaya ipucu yerleştirmek gerektiği bu karışıklığı önlemek için grup halinde çıkması uygun görülmüştür.

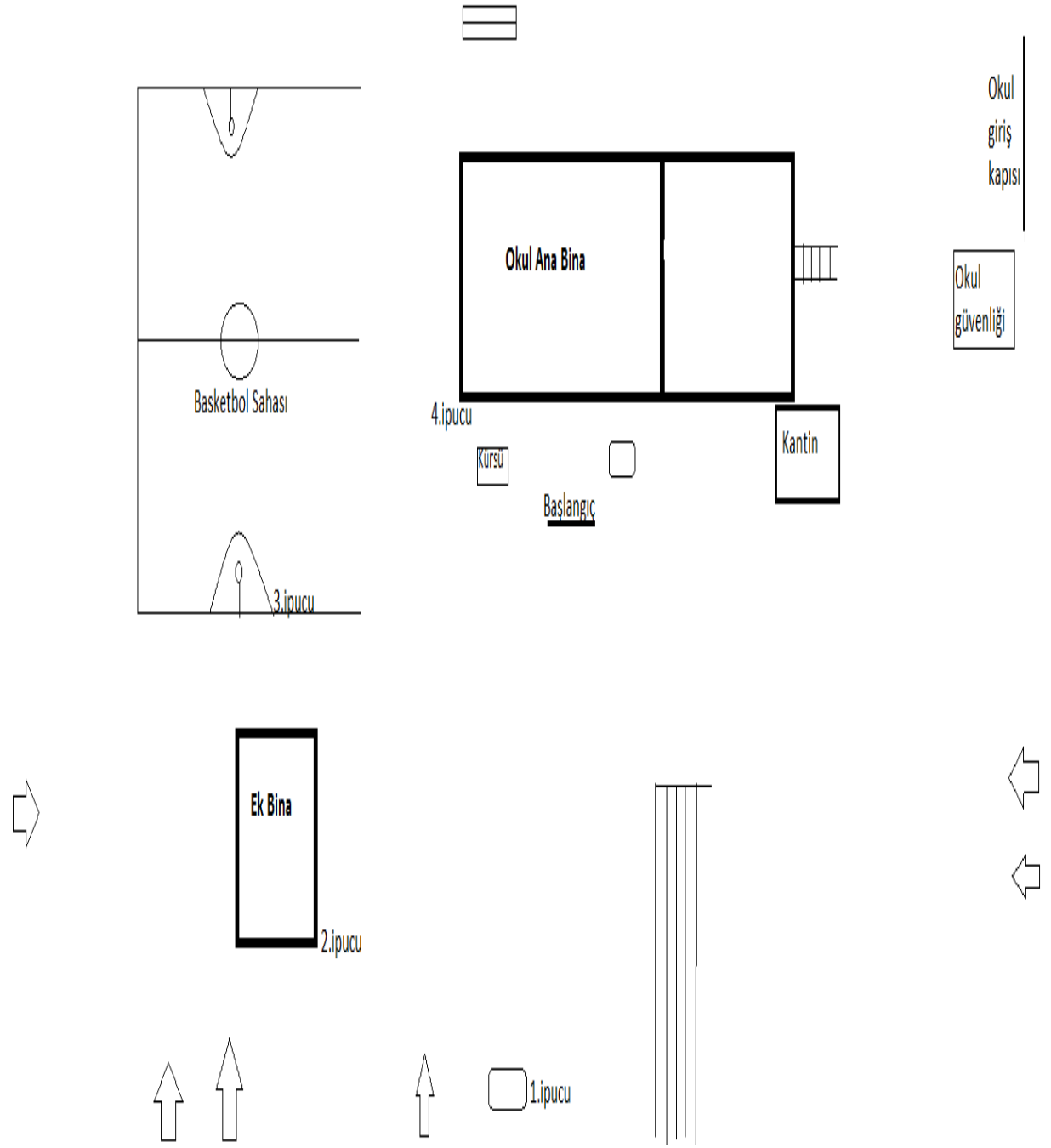
#### KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları*. 4. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aycan, S., Türkoğuz, Ş., Arı, E., & Kaynar, Ü. (2002). Periyodik cetvelin ve elementlerin tombala oyun tekniği ile öğretimi ve bellekte kalıcılığının saptanması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri Kitabı*. ODTÜ, Ankara.
- Aydın, A. (2009). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretim)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, M., & Polat, M. (2007) The science topics perceived difficult by pupils at primary 6-8 classes: diagnosing the problems and remedy suggestions, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(3), 1113-1130.
- Ballı, Ö.M. (2006). *Bruininks-Oseretsky motor yeterlik testinin geçerlik, güvenirlik çalışması ve beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan cimnastik eğitim programının motor gelişime etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Barth, J.L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.
- Bilen, M. (1999). Plandan uygulamaya öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boz, M. & Aytar, A.G., (2012). Okul öncesi çocuklarında temel hareket eğitim programının hareket becerilerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1, 51-59.
- Can, S. (2017). *Fen bilimleri dersi maddenin değişimi ünitesinde eğitsel oyunların kullanılmasının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative. and mixed methods approaches*, 3<sup>rd</sup> Ed., USA: Sage publications Inc.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çepni, S. (Ed.). (2014). *Fen ve teknoloji öğretimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircioğlu, H., & Akdemir, M.S. (2019). Maddenin halleri konusunun eğitsel oyunlarla öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 540-546.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretme sanatı*. (20.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Alkım Kitabevi.
- Ertepinar, H., Geban, Ö. & Yavuz, A. (1994). Araştırmaya yönelik laboratuvar yönteminin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi, *I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Bildiri Kitabı 79-83, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> ed). New York: McGraw Hill Higher Education.
- Gençer, S. & Karamustafaoğlu, O. (2014). "Durgun elektrik" konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4(2), 72-87.
- Hevedanlı, M., & Akbayın, H. (2006). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırd tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 21-31.
- Kale, N. (1997). Oyun, çocuğun özgürlüğüdür. *Yasadıkça Eğitim Dergisi*, 51, 16-20.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi okulöncesi dil ve oyun eğitimi*. e Yazı Yayınları.
- Karamustafaoğlu, O. & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 3(2), 41-49.
- Kaya, S. & Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kocyiğit S., Tuğluk M. N. & Kok M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koroğlu, H. & Yeşildere, S. (2002). İlköğretim II. kademedede matematik konularının

- öğretiminde oyunlar ve senaryolar. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı* s. 1050-1056, Ankara: ODTÜ.
- Meluso, A., Zheng, M., Spires, H. A., & Lester, J. (2012). Enhancing 5<sup>th</sup> graders' science content knowledge and self-efficacy through game-based learning. *Computers & Education*, 59, 497-504.
- Memiş, D.A. (2006). Oyunun çocuk gelişimine etkisi ve eğitimdeki önemi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiriler Kitabı Cilt 2* s. 442-448, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Moralı, S., Köroğlu, H. & Çelik, A. (2004). Buca Eğitim Fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-175.
- Nicolopoulou A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (Çev: M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Önen, F., Demir, S. & Şahin, F. (2012). Fen öğretmen adaylarının oyunlara ilişkin görüşleri ve hazırladıkları oyunların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 299-318.
- Özer A., Gürkan A. C. & Ramazanoglu M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4(3), 54-57.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (Ed.) (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research—quantitative & qualitative approaches*. London: Sage
- Timur, B. & İmer, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi. *X. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı*, [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2400-30\\_05\\_2012-16\\_03\\_31.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2400-30_05_2012-16_03_31.pdf), (Erişim: 23.12.2019)
- Tortop, Y. & Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Uluğ, M. (1999). *Niçin oyun*. İstanbul: Özne ve Göçebe Yayın.
- Üstündağ, S. (2017). *Eğitsel oyunların ortaokullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin öz kavram düzeyleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- White, R.C. (1997). *Curriculum innovation a celebration of classroom practice*, London: Open University Pres.
- Yenice, N., Tunç, G. A., & Yavaşoğlu, N. (2019). Eğitsel oyun uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 87-100.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.

Ek 1. Öğrencilere dağıtılan krokilerden bir örnek (Uygulanan okulun bahçesine göre hazırlanmıştır)



**Ek 2: Bitki için yarışan öğrencilerin ulaştığı yönerge kâğıtları**

Evettt oyunumuza başlama vaktiii @ şimdi elindeki kroki yardımıyla bir oyun oynayacağız. Ben çok heyecanlıyım sende öylesindir umarım @ elindeki krokiye göre 1 numarayı gösteren noktaya gider misin orda seni bir şey bekliyor. Haydi bakalım şimdi takımın için koşma vaktiii.

1.Hoş geldin @ ilk durağın ben oldum. Şimdi sana yardım edeceğim. Benim ne olduğumu bulman için biraz yoracağım seni @

**Bizler Hareket etmeyiz olduğumuz yerde kalırız.**

Acaba ne olabilirim? Beni bulman için şimdi elindeki krokiye bak ve 2.noktaya koşşş.

2.Hoş geldin @ bakıyorum da yorulmuş gibisin ama daha yeni başlıyoruz. Şimdi sana ikinci ipucunu veriyorum beni bulman için.

**Genellikle kök, gövde, yaprak gibi bölümlerimiz vardır.**

Hadi koş şimdi 3. Noktaya az kaldı.

3.hoşgeldin @ evet artık sona daha yakınsın ve benden bir ipucu daha veriyorum.

**Yaşam için Uygun olan her ortamda yetişebiliriz.**

Hadi şimdi beni görme vakti sabırsızlıkla seni bekliyorum.4. noktada seni bekliyorum.

4. Tebrikler! Umarım beni gördüğüne sevinmişsindir evet ben bir bitkiyim. Diğer noktadaki bütün özellikleri taşıyım. Seni gördüğüme sevindim ve tanıştığımıza memnun oldum @ şimdi ne yapman gerektiğini biliyorsun öğretmenin yanına koşşşş ve sorulan soruyu bil grubuna puanı kazandır.

Not: Diğer canlılar içinde yönerge kâğıtları bulunmaktadır.

**Atıf İçin/Please cite as:** Karamustafaoğlu, M., Aksoy, S. (2020). "Canlıların Sınıflandırılması" Konusunda Geliştirilen Eğitsel Oyunla İlgili Öğretmen Görüşleri. (Teachers' Views about the Educational Game Developed on "Classification of Living Things"). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 90-109. <http://dergipark//academiadergi.com>



## Çokgenler Konusunun Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi\*

Zeynep KARACA<sup>1</sup>, Okan KUZU<sup>2</sup> Nihat ÇALIŞKAN<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

19.03.2020

#### Kabul Tarihi

30.03.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Bu çalışmada, çokgenler konusunun öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kavram karikatürü kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte benimsendiği bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim gören ve 15'i deney, 15'i kontrol grubunda yer alan toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. 7. sınıf matematik dersi öğretim programı çerçevesinde deney grubunda kavram karikatürleri ile öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi (düz anlatım, soru-cevap, tartışma) kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak çokgenler konusuna yönelik hazırlanan 25 maddelik bir başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi ve eşleştirilmiş gruplar için t testi kullanılırken, nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca, yapılan görüşme sonuçlarına göre, kavram karikatürüne dayalı bir öğretim yönteminin kullanılması daha etkili ve ilgi çekici bir matematik dersinin ortaya çıkmasına, öğrencilerin dikkat ve ilgi düzeylerinin artmasına imkân sunacağı belirlenmiştir.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** çokgenler, kavram karikatürleri, matematik öğretimi

\* Bu çalışma "Matematik Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, zeynepkaraca94@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0001-8046-7222

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, okan.kuzu@ahievran.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-2466-4701

<sup>3</sup> Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ncaliskan@ahievran.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-2327-2546



## The Effect on Academic Achievement of Using Concept Cartoons in Teaching of the Polygons Concept

### Abstract

In this study, the effect on academic achievement of using concept cartoons in the teaching of the polygons concept has been examined and the students' views on the use of concept cartoons have been determined. In this study, in which quantitative and qualitative research approaches were adopted, pretest-posttest control group experimental design and case studies models were used. The study consists of a total of 30 students studying in the 7th grade of a middle school in the Southeastern Anatolia Region in the 2017-2018 academic year, of which 15 are experimental and 15 are in the control group. While teaching with concept cartoons in the experimental group, traditional teaching method (direct instruction, question-answer, discussion) was used for the control group within the frame of 7th grade mathematics curriculum. 25 items achievement test and a semi-structured interview form prepared for polygons were used as data collection tool. In the analysis of the quantitative data, independent groups t test and paired groups t test were used, while content analysis was used in the analysis of qualitative data. When the posttest scores of the students were examined, it was seen that the students in the experimental group were more successful than the students in the control group. In addition, according to the results of the interviews, it has been determined that using a teaching method based on concept cartoon will enable a more effective and interesting math lesson, and increase the attention and interest levels of students.

© 2020 AEAD

**Keywords:** polygons, concept cartoons, mathematics teaching

### GİRİŞ

Günümüzde bilgiye erişim yolları çeşitlenmekte, kolaylaşmakta ve ortaya çıkan bilgi yığınları nedeniyle gerekli, gereksiz tüm bilgiler birbirine karışabilmektedir. Sürekli gelişim gösteren dünyada bilginin kendini yenileme arzusu içinde olduğu ve bütün bireylere aynı şekilde sunulmadığı görülmektedir. Çağdaş toplumlar seviyesine ulaşabilmek için gerekli olan bilgilerin bireylere doğrudan aktarılmasının yeterli olmadığı, aynı zamanda üretilmesinin ve içselleştirilerek anlamlandırılmasının da gerekli olduğu belirtilmektedir (Şaşan, 2002). Eğitim sistemlerinin sorgulayan, düşünen, araştıran, keşfeden, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçladığı ve bu doğrultuda kendini yenilediği göz önüne alınırsa (Göksu & Köksal, 2016), kullanılan yöntem ve stratejilerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çağdaş eğitim sisteminde bilginin doğrudan kabul edilerek tüketilmesi yerine yorumlanarak yeni anlamlar yüklenmesi ve yeni fikirler üretilmesi beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Mevcut bilgiler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurulması ve yeni bilginin mevcut bilgi ile bütünleşmesi istenmektedir. Öğrenme ancak mevcut bilgilerle deneyimlere dayalı olarak gerçekleşebilmektedir. Bir bilgi ne kadar iyi sunulmuş olsa da, bir takım süreçte kullanılmadıkça ve geçmiş deneyimlerle ilişkilendirilmedikçe gerçekten öğrenilmiş olunmaz. Bireylerin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan ve bilginin doğasına ilişkin bir anlayış olan yapılandırmacılık ile bilgiler keşfedilmek yerine deneyimler, gözlemler ve mantıksal düşünceler ile yorumlanmakta ve yeniden oluşmaktadır. Ayrıca, yapılandırmacı eğitim anlayışında bireyler çevresiyle etkileşimde bulunmakta ve yaşantılarından yeni anlamlar

çıkarmaktadır (Kılıç, 2001; Smerdon, Burkam, & Lee, 1999). Olaylara biçilen anlamlar yaşanan yaşantılarla birlikte değişmekte ve ezberci eğitim yerine yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedef alan yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan ve anne, mimar, rehber, ışık ve lider gibi olumlu sıfatlarla tanımlanan öğretmenlere çok daha fazla sorumluluk yüklemektedir (Sıvacı, Kuzu, & Kuzu, 2016). Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin rol almalarını, kendilerini özgürce ifade edebilmelerini, önbilgilerindeki eksikliklerini tamamlayabilmelerini, yanlışlarını ise güncelleyebilmelerini yapılandırmacı öğrenme ortamlarında daha uygun şekilde sağlayabilir. Yaklaşımaya dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kavram öğrenimi sürecinde daha fazla sorumluluk aldığı ve daha aktif olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2007). Matematiksel bilgiyi oluşturan ve temel eleman olarak kabul edilen kavramlar, kişilerin düşünce ve dil gelişimiyle aynı doğrultuda gelişmektedir. Doğru yapılandırılmayan kavramlar bireyin öğrenme yaşantısında önemli sorunlara yol açmaktadır. Bu bağlamda kavram öğretimi bireyin öğretim sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Kavram öğretiminde geleneksel yöntemlerin yerine öğrenciyi sürece dâhil eden ve aktif katılımını sağlayan süreç temelli öğretim yaklaşımlarının kullanılması, matematiksel bilgi ve becerilerin günlük hayata transfer edilmesi daha anlamlı öğrenmenin oluşmasına imkân sunacaktır (Çil, Kuzu, & Kuzu, 2019). Kavram öğretiminde kavram ağları, kavram haritaları, kavramsal değişim metinleri ile zihin haritası gibi pek çok teknik ve materyal kullanılmaktadır. Bu teknik ve materyallerden biri de kavram karikatürleridir (Yesari, 2018).

Kavram karikatürleri, bir senaryo durumunu birden çok karakter vasıtasıyla aktaran kavram yanlışlarını gidermek için kullanılan kavram öğretim tekniklerinden biridir (Yurtyapan, Kandemir, & Kandemir, 2017). Kavram karikatüründe amaç bilgiyi sorgulamak, eleştirmek; eğitim ortamında tartışma yaratarak öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak sonuca ulaşmasını sağlamaktır. Kavram karikatürüne dayalı öğretim etkinlikleri uygulanırken genel olarak baloncuklar kullanılmaktadır. Kavram karikatürlerini diğer kavram öğretim tekniklerinden ayıran belirgin fark ise kavram karikatürlerinin mizah, güldürü gibi amaçlar taşımamasıdır. Amaç öğrencilerin bilgiyi eleştirerek, sorgulayarak, irdeleyerek ve tartışarak üst düzey bilişsel becerileri ile ulaşmalarını sağlayıp kavram yanlışlarını gidermektir. Kavram karikatürleri dersin başında, ortasında veya sonunda uygulanabilmektedir (Ören, 2009). Ayrıca, öğrencilerde bulunan eski bilgilerin ve yaşantıların tartışma, sorgulama, eleştiri gibi yollarla dışavurumunda etkili olmaktadır. Kavram karikatürleri bilişsel nitelikte bir taksonomi olan Bloom taksonomisinin değerlendirmek ve yaratmak gibi üst düzey bilişsel basamaklarındaki bir kavram öğretim tekniğidir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin düşünce ve fikirlerini sorgulamalarını sağlamakta, derinlemesine düşünmelerinin önündeki engelleri kaldırmakta, daha geniş ve saydam bir bakış açısıyla algılarının gelişimini desteklemekte ve kavram yanlışlarını gidermektedir (Dabell, 2008; Chen, Ku, & Ho, 2009; Evrekli, 2010). Kavram karikatürü öğrencilere, olaylara farklı perspektiflerden bakma ve karşıt düşünceleri tartışıp eleştirme imkânı sunmaktadır (Kabapınar, 2005; Uğurel & Moralı, 2006; Korucu, 2009). Fen bilimleri ve matematik gibi ilmi alanlarında yapılan çalışmalar (Dereli, 2008; Erdağ, 2011; Keogh & Naylor, 1999; Keogh, Naylor, & Wilson, 1998; Sexton, Gervasoni, & Brandenburg, 2009; Sexton, 2010; Uğurel & Moralı 2006; Evrekli, 2010) incelendiğinde ise matematik alanında sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Matematiksel problemlerin daha çok soyut kavramlar ile ilişkilendirilmesi ve gerçek hayat problemlerinden uzaklaşılması öğrencilerde matematiksel anlama güçlüğüne yol açabileceğinden doğrular, açılar ve çokgenler gibi gerçek hayatta karşılaşılabilen ve görselleştirmeye daha uygun olan

konuların kavram karikatürleri ile somutlaştırılmasının daha kolay anlaşılmasına imkân tanıyacağı vurgulanmıştır (Göksu & Köksal, 2016). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 2018 yılında yayımlanan 1-8 Matematik Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ise Türk eğitim sisteminde görsel objelerin farklı yönlerden görünümünün çizilmesi 7. sınıf kazanımları arasında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018).

Bu çalışmada, 2018 Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan çokgenler konusunun öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kavram karikatürü kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

- 1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Deney grubu öğrencilerinin matematik dersinde kavram karikatürü kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, çokgenler konusunun öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisinin araştırılması amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımları birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma, nicel verilere dayalı ağırlıkta yapılan çalışmaların nitel veriler ile desteklenerek sunulduğu sıralı açıklayıcı desen ile şekillenmiştir (Creswell, 2003). Araştırmanın nitel kısmında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması modelinde sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi yapılır (Merriam, 2013). Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden ise öntest-sontest deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırma deseninde, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için kullanılan ve yansız atama yoluyla deney/kontrol grupları oluşturulan bir deneysel desendir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017; Karasar, 2005). Desenin simgesel gösterimi Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öntest-Sontest Deney-Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi

Gruplar	Ön Testler	Deneysel İşlem	Son Testler
Deney Grubu	Başarı Testi	Kavram Karikatürlerine Dayalı Öğretim Yöntemi	Başarı Testi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Geleneksel Öğretim Yöntemi (Düz anlatım, soru-cevap, tartışma)	Başarı Testi

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2017–2018 öğretim yılında Türkiye’nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki bir okulda öğrenim gören 15 deney ve 15 kontrol grubunda olmak üzere yansız atama yapılarak belirlenen toplam 30 ortaokul 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yolu ile katılımcıların seçildiği bu deneysel araştırmada, kullanılan

yöntemin etkililiği tespit edilmeye çalışıldığından evreni temsil eden bir örneklem seçimine gereksinim duyulmamıştır (Büyüköztürk vd., 2017).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada çokgenler konusunun öğretiminde kavram karikatürü kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir. Testin gelişim sürecinde, öncelikle matematik dersi öğretim programı incelenmiş ve "Geometri ve Ölçme" öğrenme alanında yer alan "Çokgenler" konusu ile ilgili dört şıklı toplam 32 çoktan seçmeli madde hazırlanmıştır. Hazırlanan maddelerin kapsam geçerliğini sağlayıp sağlamadığı, yazım kurallarına ve öğrenci seviyesine uygunluğu Türkçe, matematik ve ölçme değerlendirme uzmanlarının katılımıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen 27 madde 7. sınıfta öğrenim gören 15 ortaokul öğrencisine okutulmuş ve maddelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmiş ve anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılmaya müsait olan maddeler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Elde edilen 25 maddelik test 7. sınıfta öğrenim gören 175 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve doğru yanıtlar için 1, yanlış ya da boş yanıtlar için ise 0 kodlanarak TAP (Test Analysis Program) ile analiz edilmiştir (Brooks & Johanson, 2003). Yapılan analiz sonucunda Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Testteki maddelere ait güçlük indekslerinin .21 ile .84 arasında değiştiği ve ortalama güçlük indeksinin .50 olduğu görülmüştür. Madde güçlük indeksinin sıfıra yaklaşması maddenin zor olduğunu, bire yaklaşması maddenin kolay olduğunu ve .40 ile .60 arasında olması ise maddenin orta düzeyde olduğu anlamına gelmektedir ve genellikle madde güçlük indeksinin .50 civarında olması tercih edilmektedir (Çepni vd., 2008). Testin madde ayırt edicilik indekslerinin .33 ile .67 arasında değiştiği ve ortalama ayırt edicilik indeksinin .46 olduğu görülmüştür. Madde ayırt edicilik indeksi, bilenle bilmeyeni ayırt etme derecesidir ve "-1" ile "+1" arasında değer almaktadır. Bu değer in sıfıra yaklaşması maddenin ayırt ediciliğinin düşük, +1' e yaklaşması maddenin ayırt ediciliğinin yüksek, negatif olması ise maddenin doğru cevaplanma oranının alt grupta yüksek olması anlamına gelir (Kubiszyn & Borich, 2003; Baykul, 2000; Yıldırım, 2005; Tekin, 1991). Ayırt edicilik indeksi .40 veya daha yüksek bir değerde ise madde çok iyi; .30-.40 değerleri arasında ise madde iyi; .20-.30 değerleri arasında ise madde zorunlu hallerde aynen kullanılabilir veya değiştirilebilir; .20'den daha küçük bir değerde ise madde kullanılmamalıdır veya yeniden düzenlenmelidir (Turgut, 1992). Ayrıca, maddelerin iç geçerliğini test etmek amacıyla nokta çift serili korelasyon katsayıları incelenmiş ve .31 ile .49 arasında değiştiği ve ortalama nokta çift serili korelasyon katsayısının .39 olduğu görülmüştür. Nokta çift serili korelasyon değerinin .30'un altında olması ilişkinin düşük düzeyde olduğunu gösterdiğinden testten çıkarılması tavsiye edilmektedir (Baykul & Güzeller 2014). Test maddelerinin ayırt edicilik indekslerinin ve nokta çift serili korelasyon değerlerinin .30 üzerinde olması nedeniyle testten madde çıkarımı yapılmamış ve .78 güvenilirlikli, dört şıklı, 25 maddelik "Çokgenler Başarı Testi" elde edilmiştir (Ek 1).

Testin hazırlanmasının ardından, iki haftası başarı testinin uygulanması ve görüşmelerin yapılması, dört haftası ise hazırlanan etkinliklerin uygulanması olmak üzere toplam yedi haftalık süreç başlamıştır. Öncelikle yansız biçimde seçilen deney ve kontrol grubuna çokgenler başarı testi verilmiş ve 30 dakika içerisinde tamamları istenmiştir. Sonrasında, aynı öğretmen tarafından 7. sınıf matematik dersi öğretim programı çerçevesinde dört hafta süresince toplam 20 ders saati deney grubu öğrencilerine kavram karikatürlerine dayalı öğretim yöntemi ile, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi (düz anlatım, soru-cevap, tartışma) ile çokgenler konusu anlatılmıştır. Ardından, araştırmacılar tarafından hazırlanan başarı testi 30 dakikalık süre ile tekrar uygulanmıştır.

**Tablo 2.** Ön Uygulama, Son Uygulama ve Fark (Son test-Ön test) Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi ve Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Grup	Test	Shapiro-Wilk			Levene Homojenlik Testi	
		İstatistik	Sd	p	F	p
Deney	Ön	.908	15	.125	2.060	.175
	Son	.962	15	.731	3.950	.068
	Fark	.900	15	.097	.028	.869
Kontrol	Ön	.884	15	.054	.656	.433
	Son	.900	15	.096	2.696	.125
	Fark	.892	15	.072	.004	.950

Verilerin analizi aşamasında öncelikle, başarı testinden elde edilen deney ve kontrol grubuna ait veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programına aktarılmış ve ön test, son test ve fark puanlarına ilişkin dağılımlarının normal olup olmadığı ve varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığı istatistiki açıdan test edilmiştir (Tablo 2). Her iki grupta yer alan öğrencilerin ön test, son test ve fark puanlarının Shapiro-Wilk istatistik sonuçlarının  $p > .05$ 'e göre anlamlı olmadığı bütün puan dağılımlarının normallik varsayımını karşıladığı yani normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Levene homojenlik testi grup birlikte değerlendirildiği için her bir test için bir F değeri hesaplanmıştır. Levene homojenlik testi sonucunda  $p > .05$  olarak bulunmuş ve varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık basıklık katsayıları ise sırasıyla .042 ve -.589 olarak hesaplanmış ve -1 ile +1 aralığından (Morgan, Leech, Gloeckner, & Barrett, 2004) manidar anlamda farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, ön test, son test ve fark puanlarına ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki grubun birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamıştır. Küçük gruplu deneysel çalışmalar yapan araştırmacıların, topladıkları verilerin dağılımlarının uygun olması durumunda parametrik istatistiklerin kullanılabilirliği söylenmektedir (Köklü, Büyüköztürk, & Bökeoğlu, 2007, s. 152-161). Ayrıca, sıkı kontrollerle yapılan deneysel çalışmalarda 10-20 kadar katılımcının olması yeterli görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2017; Özen & Gül, 2007). Bu nedenle, araştırmada yer alan puan dağılımlarının parametrik test varsayımlarını karşılamasından ve puan dağılımının normal dağılım sergilemesinden dolayı gruplardaki örneklem büyüklüklerinin parametrik test varsayımını etkilemediği söylenebilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ön test puanları arasındaki farklılığa, son test puanları arasındaki farklılığa ve fark puanları arasındaki farklılığa bağımsız örneklem (independent sample) t-testi ile bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanı ile son test puanı arasındaki farklılığı ise eşleştirilmiş örneklem (paired sample) t-testi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmış ve uygulama sonrası ortaya çıkan değişimlerin anlamlılığını test etmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında bulunan manidar farklılıklar, pratikte var olan farklılığı garanti etmemektedir. Bu nedenle ortalama puanların karşılaştırılmasına dayalı testlerin sonuçlarının yorumlanmasında etki büyüklüğü istatistiklerinin kullanılması gerekmektedir. Etki büyüklüğü olarak kullanılan Cohen d değeri işaretine bakılmaksızın .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

Diğer taraftan, öğrencilerin matematik dersinde kavram karikatürlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla alanyazın taranarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Başlangıçta altı açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu, iç geçerlik açısından altı akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuş ve öneriler ışığında düzeltmeler yapılarak üç açık uçlu soru haline gelmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla Türkçe öğretimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve dil açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Ardından, araştırma grubu dışında yer alan üç kız ve üç erkek öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre, hazırlanan soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu deney grubunda yer alan 15 katılımcıya yüz yüze uygulanmış ve verilerin katılımcı ismi belirtilmeden kullanılacağı konusunda güvence verilmiştir. Görüşmeler boş bir odada ortalama 20-25 dakikada sürecek şekilde yapılmış, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve katılımcılara tekrar dinletilerek onaylatılmıştır. Bu süreçte katılımcıları doğrudan etkileyecek jest ve mimiklerden kaçınılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu kapsamda her bir veri kendi içerisinde analiz edilmiş ve araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Kendall W testi ile hesaplanmış ve .81 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin en az .80 olması gerektiği ifade edilmiştir (Howell, 2013; Salkind, 2010; Szymanski & Linkowski, 1993). Görüş ayrılıklarına neden olan kodlar ise araştırmacılar tarafından tartışılmış ve ortak bir yargı ile uygun kod altına yerleştirilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, çokgenler konusunun öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırmanın alt problemleri doğrultusunda açıklanmıştır. Öncelikle, deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak çokgenler başarı testi uygulanmış ve bağımsız örneklem t-testi ile grupların ön test puanları arasındaki farklılık incelenmiştir. Öğretim sürecine başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çokgenler konusuna yönelik başarı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $\bar{X}_{deney}=20.67$ ;  $\bar{X}_{kontrol}=16.67$ ;  $p > .05$ ). Deney grubu öğrencilerine kavram karikatürlerine dayalı öğretim yöntemi ile kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi ile çokgenler konusu anlatılmış ve ardından çokgenler başarı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Başarı Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Çokgenler Başarı Testi	Test	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	r
Deney Grubu	Ön Test	15	20.67	6.58	10.05	14	.81*
	Son Test	15	49.33	12.95			
Kontrol Grubu	Ön Test	15	16.67	4.25	8.23	14	.72*
	Son Test	15	33.33	7.81			

\*  $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, deney ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 20.67$ ;  $\bar{X}_{\text{son test}} = 49.33$ ;  $p < .05$ ) ve kontrol ( $\bar{X}_{\text{öntest}} = 16.67$ ;  $\bar{X}_{\text{son test}} = 33.33$ ;  $p < .05$ ) grubu öğrencilerinin çokgenler konusuna ilişkin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel açıdan son test puanları lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Çokgenler konusuna yönelik kavram karikatürlerine dayalı ve geleneksel öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkardığı görülmüştür. Her iki grup için etki büyüklükleri incelendiğinde son test ile ön test puanları arasındaki farkın yüksek etki düzeyi oluşturduğu görülmüştür. Her iki grupta ön test ve son test puanları arasında bir farklılık oluşsa da deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında oluşan farkın gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı ise bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Fark Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test Fark Puanları		N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	r
Çokgenler Başarı Testi	Deney	15	28.67	11.05	3.43	28	.53*
	Kontrol	15	16.67	7.84			

\*  $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çokgenler konusuna yönelik ön test ve son test fark puanlarının istatistiksel açıdan deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmüştür ( $\bar{X}_{\text{deney}}=28.67$ ;  $\bar{X}_{\text{kontrol}}=16.67$ ;  $p < .05$ ). Etki büyüklükleri incelendiğinde ise etkinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun ön test ve son test fark puanları arasındaki farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, grupların son test puanları arasında oluşan farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Son Test		N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	r
Çokgenler Başarı Testi	Deney	15	49.33	12.95	4.10	28	.59*
	Kontrol	15	33.33	7.81			

\*  $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çokgenler konusuna yönelik son test başarı puanlarının istatistiksel açıdan deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmüştür ( $\bar{X}_{\text{deney}}=49.33$ ;  $\bar{X}_{\text{kontrol}}=33.33$ ;  $p < .05$ ). Elde edilen bu sonuçlara göre çokgenler konusunun öğretiminde kavram karikatürüne dayalı öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine oranla öğrenci başarısında daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ise etkinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farkın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Deneysel süreç sonunda, deney grubunda yer alan 15 öğrencinin matematik dersinde kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşme sonucunda 12 öğrenci kavram karikatürünü daha önce hiç görmediğini belirtirken, yalnızca üç öğrenci kavram karikatürleri ile daha önce karşılaştığını ifade etmiştir. Öğrencilere ilk olarak "Kavram karikatürleri ile ilk karşılaştığınızda ne düşündünüz?" sorusu yöneltilmiş ve Tablo 6'da yer alan kategoriler ortaya çıkmıştır.

**Tablo 6.** "Kavram karikatürleri ile ilk karşılaştığınızda ne düşündünüz?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan kodlar ve kategoriler

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu	Hoşuma gitti (ö5, ö6, ö9, ö14)	4
	Eğlenceli olacağını düşündüm (ö1, ö2, ö7, ö10)	4
	Heyecanlandım (ö9, ö13)	2
	Öğretici olduğu geçti aklımdan (ö7, ö8)	2
	Resimlerle güzel olacağını düşündüm (ö5, ö15)	2
Olumsuz	Anlamadım (ö3,ö12)	2
	Yapamam diye düşündüm (ö4, ö11)	2
	Çok zor olduğunu düşündüm (ö4, 11)	2

Tablo 6 incelendiğinde, 15 katılımcıdan elde edilen toplam 20 görüşün belirtildiği ve bu görüşlerin en çok "Hoşuma gitti" ve "Eğlenceli olacağını düşündüm" kodu altında toplandığı görülmüştür. Olumlu ve olumsuz kategoriler ile ilişkilendirilen kodların 14'ü olumlu, 6'sı ise olumsuz olarak şekillenmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*"Çok eğlenceli bir matematik dersi işleyeceğimizi düşündüm." (ö2)*

*"Kavram karikatürünü daha önce hiç görmediğim için çok zor olduğunu ve yapamayacağımı düşündüm" (ö4)*

Matematik dersinde kavram karikatürlerinin kullanılmasının nasıl karşılandığını tespit etmek için öğrencilere "Kavram karikatürlerinin matematik derslerinde kullanılmasını ister misiniz?" sorusu yöneltilmiş ve Tablo 7'de yer alan kodlar ve kategoriler oluşmuştur.

**Tablo 7.** "Kavram karikatürlerini matematik derslerinde kullanılmasını ister misiniz?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan kodlar ve kategoriler

Kategoriler	Kodlar	f
Kullanılmasını istiyorum, çünkü	Doğru cevabı bulmamızı sağlıyor (ö7, ö10, ö13, ö14)	4
	Fikir üretmemizi sağlıyor (ö7, ö9)	2
	Daha az yazarak daha çok soru çözülür (ö5, ö9)	2
	Bilgilerimizi pekiştirdi (ö6, ö8)	2
	Daha çok aklımda kalıyor (ö7, ö8)	2
	Güzel (ö4, 11)	2
	İlgimiz artıyor (ö10, ö15)	2
Kullanılmasını istemiyorum, çünkü	Eğlenceli (ö1, ö2)	2
	Geleneksel yöntemleri kullanmak daha etkilidir (ö3)	1
	Çok güzel değil (ö12)	1

Tablo 7 incelendiğinde, 15 katılımcıdan elde edilen toplam 20 görüş içerisinde en çok "Doğru cevabı bulmamızı sağlıyor" kodu altında görüş belirtildiği görülmüştür. Öğrencilerin 18'i matematik derslerinde kavram karikatürlerinin kullanılmasına yönelik görüş belirtirken, 2'si kullanılmamasını söylemiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*"Öğrendiklerimin pekiştiğini ve daha kalıcı olduğunu düşünüyorum." (ö8)*

*"Matematik dersinin geleneksel yöntemlerle işlenmesinin daha etkili olduğunu düşünüyorum" (ö3)*



Diğer derslerde kavram karikatürlerinin kullanılmasının nasıl karşılandığını tespit etmek için öğrencilere “Kavram karikatürlerinin diğer derslerde kullanılmasını ister misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen görüşme sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** " Kavram karikatürlerini diğer derslerde kullanılmasını ister misiniz?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan kodlar ve kategoriler

Kategoriler	Kodlar	f
Kullanılmasını istiyorum, çünkü	Eğlenceli (ö1, ö2, ö7, ö10, ö14)	5
	Fikir alışverişine imkân tanıyor (ö7, ö8, ö13)	3
	Dikkat çekici (ö6, ö15)	2
	Yararlı (ö4, ö11)	2
	Denemelerde buna benzer sorular çıkıyor (ö5)	1
	Kaynak kitaplarda çıkıyor (ö9)	1
Kullanılmasını istemiyorum, çünkü	Konuları basitleştiriyor (ö3)	1
	Gereksiz buluyorum (ö12)	1

Tablo 8 incelendiğinde, 15 katılımcıdan elde edilen toplam 16 görüş belirtildiği ve bu görüşler içerisinde en çok “Eğlenceli” kodunun öne çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin 14’ü diğer derslerde de kavram karikatürlerinin kullanılmasına yönelik görüş belirtirken, 2’si kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Kavram karikatürlerini kullanınca arkadaşlarımla ve öğretmenimle daha çok iletişime geçebildim.... Daha eğlenceli bir ders işledik.” (ö7)*

*“Bence kavram karikatürleri çok gereksiz... Zaten öğretmenim anlatınca anlıyorum.” (ö3)*

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, çokgenler konusunun öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmış ve kavram karikatürlerinin kullanımına yönelik öğrencileri görüşlerine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, çokgenler konusunun öğretiminde geleneksel ya da kavram karikatürlerine dayalı öğretim yönteminin kullanılması başlangıca oranla öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir artış yaratmıştır. Öğretim yöntemleri fark etmeksizin yeni bilgilerin öğrencilere aktarılması, öğrencilerdeki mevcut bilgi birikimlerinin başlangıca oranla artacağı ön görülebilecek bir durumdur. Her iki öğretim yönteminin de öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki bırakması bütün öğretim yöntemlerinin amacının öğrenci performansını artırma ve istenilen kazanımların gerçekleşmesini sağlama olmasından kaynaklı olabilir. Ancak, bu iki öğretim yöntemi birbiriyle kıyaslandığında ise kavram karikatürüne dayalı öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine oranla öğrenci performansları üzerinde daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Batdal-Karaduman ve Elgün-Ceviz (2017) tarafından yapılan çalışmada kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin sadece geleneksel yöntem kullanılarak yapılan öğretime oranla öğrenci performansları üzerinde daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, alanyazında yer alan diğer çalışmalar (Akengin & İbrahimoglu, 2010; Balım, İnel, & Evrekli, 2008; Baysarı, 2007; Durmaz, 2007; Kabapınar, 2005; Topcubaşı & Polat, 2014; Toh, 2009; Yıldız, 2008) incelendiğinde de kavram karikatürlerinin öğrenci performanslarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Uğurel ve Morali (2006) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretiminde kavram karikatürü

kullanımının öğrencilerin kaygı düzeyini azaltacağı, motivasyon düzeyini ise artıracığı belirtilmiştir. Motivasyon ve matematik kaygı düzeylerinin öğrenci performansları üzerinde oldukça etkili olduğu (Kuzu & Çalışkan, 2018) düşünüldüğünde, kavram karikatürlerine dayalı öğretimin öğrenci performansı üzerinde geleneksel öğretim yöntemine oranla neden daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı açıklanabilir. Ayrıca, kavram karikatürleri ile soyut olan kavramların somutlaştırılarak öğretilmesi daha kalıcı ve etkili öğrenme ortamının oluşmasına imkân sunması (Göksu & Köksal, 2016), kavram karikatürlerine dayalı öğretimin neden daha etkili olduğunun bir diğer göstergesi olabilir.

Bu çalışmada, deney grubunda yer alan 15 öğrencinin kavram karikatürü kullanımına ilişkin görüşleri alınmış ve ilk karşılaştıklarındaki düşünceleri sorulduğunda en çok "Hoşuma gitti" ve "Eğlenceli düşündüm" kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu soruya 15 katılımcıdan elde edilen toplam 20 görüşün yalnız 6'sının olumsuz olduğu dikkatleri çekmiş ve öğrencilerin kavram karikatürlerine yönelik olumlu duygular ve ön yargılar beslediği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kavram karikatürlerinin resimli ve eğlenceli olmasının yanı sıra sorunların karakterler aracılığı ile aktarılmasının daha çok hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir. Korucu (2009) tarafından yapılan çalışmada kavram karikatürlerinin görme duyusuna hitap ettiği için öğrencilerin ilgisini çektiği, sıkılmaların önüne geçtiği ve farklı düşünceleri tartışma fırsatı yarattığı belirtilmiştir. Ayrıca, kavram karikatürlerinin dersi daha eğlenceli hale getirdiği (İnel, Balım, & Evrekli, 2009; Say, 2011) ve öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı (Çiçek, 2011; Keogh & Naylor, 1999; Şengül, 2011; Tokcan & Alkan, 2013) vurgulanmıştır. Çoğu öğrencinin matematik ya da diğer derslerde kavram karikatürünün kullanmasını istediği belirlenmiş ve görüşme sonucunda en çok "Doğru cevabı bulmamızı sağlıyor", "Eğlenceli", "Fikir alışverişine imkân tanıyor" gibi kodların oluştuğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler kavram karikatürü kullanımının kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine zemin hazırlayacağını belirtmiş, anlayış ve kavrayış düzeylerinin artacağını ifade etmişlerdir. Artut (2009) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde de, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmasının aktif öğrenme ortamının oluşmasına, beraberinde ise daha etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine imkân sunacağı belirtilmiştir. Bu çalışmada, birçok öğrenci kavram karikatürünün kullanımına ilişkin olumlu görüş belirtse de, kavram karikatürünün kullanımının gereksiz olduğunu ve geleneksel öğretim yönteminin daha etkili sonuçlar doğuracağını savunan görüşlerin de olduğu belirlenmiştir. Bu adaylar, kavram karikatürü kullanımının zor olduğunu ve konuları basitleştirdiği için etkisini yitirdiğini savunmaktadır.

Bu çalışmada, öğretim etkinliklerinin planlanmasında matematik dersi öğretim programı çerçevesinde hazırlanan kavram karikatürlerinin geleneksel öğretime (düz anlatım, soru-cevap, tartışma) oranla daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu nedenle, derslerde kavram karikatürlerine yönelik etkinlikler yapılabilir ve bu etkinliklere yönelik materyaller geliştirilebilir. Öğretim programının amaç ve hedefleri dikkate alınarak problemlerin günlük hayat ile ilişkilendirilmesi daha anlamlı öğrenmenin oluşmasına ve öğrenci performanslarının artmasına zemin hazırlayacağından (Kuzu, Çil, & Şimşek, 2019), soyut ve anlaşılması güç kavramlar bir karakter aracılığı ile gerçek hayat ile ilişkilendirilebilir ve böylece daha kalıcı öğrenmenin oluşmasına imkân tanınabilir. Ayrıca, program içerisinde yer alan öğrenme alanlarına yönelik kavram karikatürleri hazırlanabilir ve görselleştirme ile öğrenilmesi güç konular daha anlaşılır hale getirilebilir.

### KAYNAKÇA

- Akengin, H., & İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 1-19.
- Artut, P. D. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children's mathematics ability. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 370-380.
- Balım, A. G., İnel, D., & Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Batdal-Karaduman, G., & Elgün-Ceviz, A (2018). Matematik öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67), 1268-1277.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Brooks, G.P., & Johanson, G.A. (2003). TAP: Test analysis program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 303-304.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen, W. C., Ku, C. H., & Ho, Y. C. (2009). *Applying the strategy of concept cartoon argument instruction to empower the children's argumentation ability in a remote elementary science classroom*. 13th European Conference for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, Hollanda.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G., & Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiçek. T. (2011). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Çil, O., Kuzu, O., & Şimşek, A.S. (2019). 2018 Ortaöğretim matematik programının revize edilmiş Bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402-1418.

- Dabell, J. (2008). Using concept cartoons. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 209, 34-36.
- Dereli, M. (2008). *Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durmaz, B. (2007). Yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarısı ve duyuşsal özelliklerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Erdağ, S. (2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde kavram karikatürleri ile destekli matematik öğretiminin, ondalık kesirler konusundaki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Evrekli, E. (2010) Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Göksu, F. C., & Köksal, N. (2016). Doğrular, açılar ve çokgenler konularının kavram karikatür destekli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 68-91.
- Howell, D.C. (2013). *Statistical methods for psychology*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- İnel, D. Balım, A., & Evrekli, E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 101-146.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Keogh, B., Naylor, S., & Wilson, C. (1998). Concept cartoons: A new perspective on physics education. *Physics Education*, 33(4), 219-224.
- Kılıç B., G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-22
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2003). *Education testing and measurement*. Hoboken: John Wiley
- Kuzu, O., Çil, O., & Şimşek, A.S. (2019). 2018 Matematik dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 129-147.
- Kuzu, O., & Çalışkan, N. (2018). Öğretmen adaylarının motivasyon ve matematik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. C.Arslan, E. Hamarta, S. Çiftçi, M. Uslu, & O. Köksal (Ed.), *Eğitim Bilimleri Çalışmaları* (ss. 5-11).
- Korucu, S. (2009). Çokgenler konusunda karikatür ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara

Üniversitesi, İstanbul.

- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Ören, F. (2009). Öğretmen adaylarının kavram karikatürü oluşturma becerilerinin dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 4(3), 994-1016.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. London: SAGE Publications.
- Say, F. S. (2011). Kavram karikatürlerinin 7. sınıf öğrencilerinin "Maddenin yapısı ve özellikleri" konusunu öğrenmelerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Sexton, M. (2010). *Using concept cartoons to access student beliefs about preferred approaches to mathematics learning and teaching*. 33rd Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Western Australia.
- Sexton, M., Gervasoni, A., & Brandenburg, R. (2009). Using a concept cartoon to gain insight into children's calculation strategies. *Australian Primary Mathematics Classroom*. 14(4), 24-28.
- Sivacı, S.Y., Kuzu, O., & Kuzu, Y. (2016) Aday öğretmenlerde mesleki tutumun mesleğe ilişkin metaforik algıya etkisi. Ö. Demirel ve diğerleri (Ed.), 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Kitabı* (ss. 826-834) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Smerdon, B. A., Burkam, D.T., & Lee, V.E. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? Where is it practised?. *Teachers College Record*, 101(1), 5-34.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Şengül, S. (2011). Effects of concept cartoons on mathematics self-efficacy of 7th grade students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2305-2313.
- Szymanski, E. M., & Linkowski, D. C. (1993). Human resource development: An examination of perceived training needs of certified rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 37(2), 163- 176
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Toh, T. L. (2009). Use of cartoons and comics to teach algebra in mathematics classrooms. *Mathematics of Prime Importance*, 230-239.
- Tokcan, H., & Alkan, G. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-19.

- Topcubaşı, T., & Polat, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 48-61.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 32-46.
- Yesari, B. (2018). *Kavram bulmacalarının sosyal bilgiler 6. sınıf demokrasinin serüveni ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Yıldız, Ş. (2008). *Kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde kullanılması: Düzgün dairesel hareket*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurtyapan, E., Kandemir, N., & Kandemir, Ş. (2017). Kavram karikatürü destekli fen öğretimi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 738-773.

**Atf İçin/Please cite as:** Karaca, Z., Kuzu, O., Çalışkan, N. (2020). Çokgenler Konusunun Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi. (The Effect on Academic Achievement of Using Concept Cartoons in Teaching of the Polygons Concept). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 110-125. <http://dergipark//academiadergi.com>

Ek 1. Çokgenler Başarı Testi



15. Yandaki şekilde verilen düzgen çokgenler arasında kalan açının ölçüsü kaç derecedir?  
A)132 B)134 C)136 D)138



16. Yandaki ABCD paralelkenarına göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?  
A) $x=z$  B) $y=t$   
C) $x+z=180$  D) $x+z=180$

17. Aşağıdakilerden hangisi yamuğun özelliğini anlatmaz?

- A) Alt ve üst tabanları birbirine paraleldir.  
B) İç açılarının ölçüleri toplamı  $360^\circ$  dir.  
C) Köşegenleri eşit uzunluktadır.  
D) Alt ve üst tabanları farklı uzunluktadır.



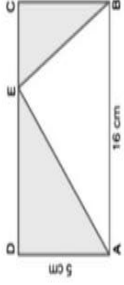
18. Yandaki verilen yamukla ilgili aşağıdaki özelliklerden hangisi doğrudur?  
A) Karşılıklı açıları birbirine eşittir.  
B) Köşegenleri birbirini ortalar.  
C) Köşegenleri birbirine eşittir.  
D) Karşılıklı kenar çimlerinden en az biri paraleldir.

19. Eşkenar dörtgen ile ilgili aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

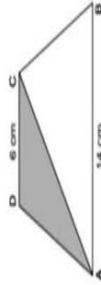
- A) Eşkenar dörtgenin karşılıklı açılarının ölçüleri eşittir.  
B) Eşkenar dörtgende karşılıklı kenarlar paraleldir.  
C) Eşkenar dörtgenin ardışık iki açısının ölçüleri toplamı  $90^\circ$  dir.  
D) Eşkenar dörtgen özel bir paralelkenardır.

20. Aşağıdaki dörtgenlerin hangisinde bütün kenarlar birbirine paraleldir?

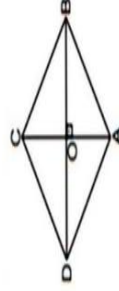
- A) Paralelkenar B) Eşkenar dörtgen  
C) Dikdörtgen D) Yamuk



21. Yandaki şekilde verilen ABCD dikdörtgeninde IABI=16cm ve IAEI=5cm olduğuna göre, taralı bölge alanları toplamı kaç  $cm^2$  dir?  
A)40 B)45 C)50 D)60



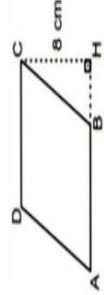
22. Şekildeki ABCD yamuğunda IDCI=6 cm, IABI=14 cm ve DAC üçgeninin alanı  $15 cm^2$  olduğuna göre, A(ABCD) alanı kaç  $cm^2$  dir?  
A)30 B)40 C)50 D)60



23. Şekildeki ABCD eşkenar dörtgeninde [CA]  $\perp$  [DB], IAOI=6 cm ve A(ABCD)=96  $cm^2$  olduğuna göre IDBI uzunluğu kaç cm dir?  
A)10 B)12 C)14 D)16



24. Şekildeki ABCD ve KLMN dikdörtgenlerinin çevreleri birbirlerine eşittir. IADI=4 cm, IDCI=10 cm ve IKNI=6 cm olduğuna göre A(KLMN) alanı kaç  $cm^2$  dir?  
A)42 B)48 C)54 D)60



25. Şekildeki ABCD dikdörtgeninde ICHI=8 cm ve A(ABCD)=72  $cm^2$  olduğuna göre IABI uzunluğu kaç cm dir?  
A)9 B)10 C)11 D)12



## Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yeterlilikleri: Nitel Bir Araştırma

Nazım ÇOĞALTAY<sup>1</sup>

İlknur ÇETİN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Siirt Üniversitesi

<sup>2</sup> Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim

#### Tarihi

26.03.2020

#### Kabul Tarihi

01.04.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterliliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımından vaka çalışması deseninde yapılandırılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla 2018- 2019 eğitim- öğretim yılının bahar döneminde Siirt ilinde çalışan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeler, öğretmenlerin izinleri alınarak ve ses kayıt cihazına kaydedilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü kavramına yönelik eksik ve hatalı bilgiye sahip oldukları, bu öğrencilerle karşılaştıklarında yönlendirme süreciyle ilgili bilgilerinin oldukça eksik olduğu, bu öğrencilerin eğitimine yönelik kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu kavramla ilgili yeterli bir eğitim almadıklarını düşündüklerini göstermektedir.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmeni, Özel Eğitim, Öğrenme Güçlüğü

## The Classroom Teachers' Competencies Regarding to Special Learning Disabilities: A Qualitative Research

### Abstract

This research which aims to examine the competencies of classroom teachers regarding to special learning disability, is structured in the case study pattern from the qualitative research approach. Semi-structured interview form was used to collect the data. The study group consists of 12 teachers working in the city of Siirt in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The interviews were subjected to content analysis by recording on the voice recorder. Research findings show that teachers have incomplete and inaccurate information about the concept of special learning disabilities, when they encounter these students, their knowledge about the orientation process is incomplete and they feel inadequate about to training of students who have special learning disabilities.

**Keywords:** Classroom Teacher, Special Education, , Special Learning Disabilities

<sup>1</sup> Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Siirt, Türkiye, ynscofaltay@gmail.com

<sup>2</sup> Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, cetnilkn@gmail.com



## GİRİŞ

Zekâ düzeyi akranlarına göre normal gibi görünen ancak akademik ve sosyal alanlarda yine akranlarına göre çeşitli problemler yaşayan çok sayıda öğrencinin okullarda var olduğu gözlemlenebilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Akranları ile benzer işitme ve görme yetisine sahip olmasına rağmen okuma ve yazmada güçlük yaşayanların çokça raporlandığını görmek mümkündür. 1960'lı yıllarda bu durumun önceleri öğretim düzenlemelerinden kaynaklandığına dair baskın görüş var iken daha sonraları bilişsel süreçleri ölçen ölçme araçlarının geliştirilmesi ile birlikte özel öğrenme güçlüğü kavramının tartışılmaya başlandığı görülmüştür (Özyürek, 2009). Bu bağlamda özel öğrenme güçlüğü terimi ilk kez Samuel Kirk tarafından (1963) okulda öğrenme konusunda ciddi sorunlar yaşayan ancak belirli bir engeli de bulunmayan öğrenciler için ortaya atılmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt: Şahin, 2010).

Özel öğrenme güçlüğü, kişinin zekâsının normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen beklenen akademik becerileri kazanamaması durumudur. Dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, harfleme ya da matematik becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında zorluklarla kendini göstermektedir. Heterojen bir bozukluk olup, bilgi işleme süreçleri ve bilgiyi öğrenme yeteneği ile ilgili bir problemi yansıtır. Bu durum algısal bozukluk, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları da kapsar. Fakat görme, işitme, motor engel, zihinsel engel ya da çevresel, kültürel veyahut ekonomik dezavantajların birincil sonucu olarak görülen öğrenme problemlerini kapsamaz (Akçin, 2009). Literatür incelendiğinde özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan tanımlarda tam bir anlaşma söz konusu değilse de tanımlamalarda var olan ortak özellikler; (i) ortalamanın altında başarı ve performans, (ii) akademik alanlardaki düşük öğrenme hızı (iii) temel bilişsel süreçlerin birinde ya da daha fazlasında yetersizlik, (iv) zihin engeli, duygusal bozukluk, duygusal, bedensel ve kültürel yetersizliğin olmaması şeklinde sıralanabilir (Bowe, 2005; Graham, Haris, Reid & Kandel, 2006; Lerner, 2000). Nedenleri tam olarak bilinmemekle birlikte özel öğrenme güçlüğü'nün genetik, beyin hasarı, nörolojik problemler, biyokimyasal reaksiyonlar ve psikolojik etkenler sonucu ortaya çıkabileceği düşünülmektedir (Doğan, 2012; Altun ve Uzuner, 2016). Farklı nedenlerle ortaya çıkan bu güçlüğü'nün çözümüne yönelik olarak literatürde farklı seçenekler mevcut olup bunların içerisinde en temel olanı özel eğitim seçeneğidir (Polat, 2013; Altun ve Uzuner, 2016). Özel öğrenme güçlüğü'nün ortaya çıkma nedeni net olarak belirtilmemiştir, fakat söz konusu bireylerin hangi özelliklere sahip olduğu noktasında bilgi sahibi olunabilir. Bu özellikler hiperaktiflik, algısal devinimsel yetersizlik, eşgüdüm problemleri, dikkat güçlüğü, düşüncesizce davranma, dil bozuklukları şeklinde özetlenebilir (Graham, Haris, Reid & Kandel, 2006; Hallahan & Kauffman, 1982).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların en önemli özellikleri okuma, yazma veya matematik becerilerinde yaşitlarına ve zihinsel gelişim düzeyine oranla düşük başarı göstermesi; dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade etmede sorunlar yaşamasıdır. Özel öğrenme güçlüğü problemi çocuğun çevresiyle olan iletişimini, okul başarısını, mesleğini ve benlik saygısını olumsuz etkilemektedir (Korkmazlar, 2008; Özen, 2015). Özel öğrenme güçlüğü farklı alanlarda kendini gösterebilmektedir. Bunların başında gelen disleksi, dil kazanımının farklı derecelerde etkilenmesi sonucunda ortaya çıkan gelişimsel bir dil bozukluğu olarak kabul edilmektedir (Başar ve Göncü, 2018 ). Bu grup öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorun akıcı okuma ve okuduğunu anlama eksikliğidir (Saraç, 2014). Harfleri ve okumayı akranlarından geç öğrenme, yavaş ve hatalı

okuma bu öğrencilerde gözlenen özellikler olarak sıralanabilir (Bingöl, 2003). Disgrafi olanlar okunaksız ve yavaş yazma sorunuyla karşı karşıya olan bireylerdir. Bununla birlikte bu bireyler; harf, hece, noktalama, gramer yanlışları yaparlar ve bu bireylerin yazılı anlatım becerileri de zayıftır (Yıldız, 2013). Diskalkuli, rakamları anlamada ve kullanmada güçlük, dört işlemi yapmakta zorlanma, problemin çözümüne gitmekte sıkıntı çekme şeklinde ifade edilebilir. Bu öğrenciler; aritmetikte kullanılan bazı sembol, işaret, terimleri anlamakta güçlük çeker veya örüntü oluşturmada zorlanırlar. Çarpım tablosunu ezberlemekte de zorluk yaşarlar ve parmak sayarlar (Akın ve Sezer, 2010).

Sınıf öğretmenleri, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenme sürecini çoğunlukla başlatan kişiler konumundadırlar. Özel öğrenme güçlüğü somut olarak harflerin yerini karıştırma, 'b' ve 'd' gibi harfleri öğrenmekte güçlük çekme gibi şekillerde kendini gösterdiği için; ilkokulda öğretmenlerin bunu keşfetmesi daha kolay olmaktadır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin bu öğrencileri keşfetme, doğru yönlendirme ve bu öğrencilere yönelik eğitim ortamı sağlama gibi sorumlulukları vardır. (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Sınıf öğretmenleri öğrencinin performansını dikkate almalı, güçlü ve güçlendirilmesi gereken özelliklerini belirleyip ona göre bir plan hazırlamalıdır. Öğretmenin bütün özveri ve dikkatlerine rağmen öğrencinin performansında kayda değer bir değişiklik gözlemediği takdirde, detaylı bir araştırma için gerekli kişi ve kurumlara yönlendirilmesi sağlanmalıdır (Yiğiter, 2005; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Ancak güçlükleri değerlendirmede sınıf öğretmenlerinin hem bilgi eksiklikleri hem de değerlendirmeyi zorlaştıracak kavram-olgu yanlışlarının olduğu söylenebilir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Burada öğretmenler açısından en kritik nokta, güçlüğü temel nedeninin bir engele, örneğin zekâ geriliği ya da görme engeli gibi bir duruma bağlı olup olmadığının bilinmesidir. Bunun ayırt edilmesi özel öğrenme güçlüğü tanısının net bir şekilde konulması açısından önemlidir. Bu sorunun cevaplanabilmesi için öğrencilerin öncelikle tıbbi kontrollerinin yapılmış olması gerekmektedir. Bu şekilde öğrencinin akademik başarısızlığının başka bir engelden kaynaklı olmadığı netleşmiş olacaktır. Özel öğrenme güçlüğü ülkemizde resmi olarak özel eğitim kategorilerinden biri olmasına rağmen özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin tanınması ve bu öğrencilere gereksinim duydukları destek eğitimin sağlanması sürecinde problem yaşandığı bilinmektedir (Güzel ve Özmen, 2008). Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü kavramı ve bu güçlükleri yaşayan öğrenciler hakkında görüşlerinin ve bilgi düzeylerinin yanı sıra deneyimlerinin ve gerçekleştirdikleri mevcut uygulamaların incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü kavramına yönelik yeterliliklerini belirlemektir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik olarak hangi çalışmalar yaptıkları, bu çalışmalar yaparken hangi kaynaklardan yararlandıkları, ilgili öğrencilerin velileriyle işbirliği noktasında nasıl çalışmalar yaptıkları ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik sorunlarını en aza indirme konusunda kendilerini ne derece yeterli gördükleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

İlgili amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- I. Sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özelliklerini doğru tanımlayabilmekte midir?

- II. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü kapsamında değerlendirebilecek “disleksi, diskalkuli, dispraksi, disgrafi” kavramlarına ilişkin yeterli bilgileri var mıdır?
- III. Sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü olduğundan şüphe ettiği bir öğrencinin hangi sınıf düzeyinde doğru yönlendirebilmekte midir?
- IV. Sınıf öğretmenleri öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerle yapılacak eğitim faaliyetlerine ilişkin kendilerini yeterli görmekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin teorik ve pratik yeterliliklerinin derinlemesine betimlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada en uygun araştırma yaklaşımının nitel araştırma yaklaşımı olduğuna karar verilerek, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden vaka (durum) çalışması modeli kullanılarak yapılandırılmıştır. Vaka çalışması, özel bir olayın veya sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesidir (Neuman, 2006).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Siirt ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu örnekleme çeşidi nitel yaklaşımda yaygın bir şekilde kullanılan oldukça ekonomik bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Böylelikle araştırmacı derinlemesine incelemek istediği gurubu çalışmanın amacına uygun bir şekilde oluşturabilmektedir. Aşağıdaki tabloda katılımcılara ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara ilişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Yaş Aralığı
Ö1	E	18	41-50
Ö2	K	24	41-50
Ö3	K	20	41-50
Ö4	K	23	41-50
Ö5	E	7	26-30
Ö6	E	11	31-40
Ö7	E	9	31-40
Ö8	E	11	31-40
Ö9	K	9	31-40
Ö10	E	23	41-50
Ö11	K	5	26-30
Ö12	K	12	31-40

Yukarıdaki tabloda çalışmaya katılan öğretmenlerden 6’sının kadın 6’sının da erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalışma yılları 5-24 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin çalışma yıllarının ortalaması yaklaşık 14 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama hizmet yılı katılımcıların mesleki deneyimlerinin üst düzeyde olmasını göstermesi bakımından önemlidir. Çalışma yılı en az olan Ö11 kodlu ve çalışma yılı en fazla olan Ö2 kodlu sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin tümü sınıf öğretmenliği programından mezun olmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler uzman görüşlerine başvurulmak suretiyle araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için sorular önceden hazırlanır ancak katılımcılara belli bir dereceye kadar aktiflik ve serbestlik sağlanır. Araştırmada görüşme formunun etkililiğini test etmek amacıyla ön uygulama ile dört sınıf öğretmenine ulaşılarak pilot görüşme yapılmış ve bu görüşmeler sırasında anlaşılmayan sorular, eksik ifadeler, eklenmesi gereken sorular gibi hususlar tekrar gözden geçirilmiş ve yeniden uzman incelemesinden de yararlanılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler sırasında farklı bilgilerin ortaya çıkmasını kolaylaştıracak bir iletişim tarzı tercih edilerek katılımcıların kendini rahat bir şekilde ifade edebilmelerine olanak sağlanmıştır. İlgili görüşmeler katılımcıların bilgisi ve izni dâhilinde ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

### Veri Analizi:

Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, içerik analiz türlerinde kategorisel analiz ve frekans analizi teknikleri kullanılıp çözümlenmiştir. Kategorisel analiz sürecinde; (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların [kategorilerin] oluşturulması, (iii) temaların düzenlenmesi (iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Corbin & Strauss, 2007).

## BULGULAR

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve bulgular tablolar halinde verilmiştir. Katılımcılara öncelikle meslek hayatlarında daha önce öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencilerinin olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken veya çektiğini düşündükleri öğrenciler ile deneyimlerinin olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. İlgili soruya ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenci ile daha önce karşılaşp karşılaşmadıkları sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Durum	Öğretmenler	f
Deneyimi olan	Ö1,Ö3,Ö4, Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	10
Deneyimi olmayan	Ö2, Ö5	2

Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin tümü meslek hayatları boyunca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. 10 sınıf öğretmenin meslek hayatlarında sınıflarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencisi olduğunu, 2 sınıf öğretmeni ise sınıfında özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencisinin olmamasına rağmen destek eğitim odasında özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencisi olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerine “öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri nelerdir?” şeklinde bir soru yönlendirilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özelliklerinden hareketle öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin farkındalıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevapları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların “özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri nelerdir” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri	Öğretmenler	F
Akademik başarıları düşük oluyor	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	9
Derslerde ve bazı becerilerde akranlarına göre geç kalmaktadırlar	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	8
Geç ve güç öğreniyorlar	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12	8
Algılama sorunları var	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	8
Hatırda tutma becerileri zayıf	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11	6
Dikkatsiz ve isteksizler	Ö3, Ö4, Ö5	3
Donuk ve anlamsız bakışları vardır	Ö8, Ö9	2
Kendine güven düzeyleri düşük oluyor.	Ö2, Ö5	2
Aşırı hareketliler.	Ö3, Ö12	2
Okurken ve yazarken harflerin yerini karıştırırlar, yazım kurallarına uymazlar	Ö8, Ö11	2
Metinleri akranlarına göre yavaş okurlar veya yavaş yazarlar	Ö9, Ö12	2
Zihinsel problemleri vardır	Ö7, Ö3, Ö10	3
Ev ödevlerinde sorun yaşıyorlar	Ö4	1

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında; bu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu, akademik becerilerde akranlarından geride kaldıkları, geç ve güç öğrendikleri, hatırd tutma, algılama, iletişim ve motor beceriler gibi temel alanlarda çeşitli güçlükleri olduğu şeklinde ifadeler olduğu görülmektedir. Bunların yanında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkatsiz, isteksiz, özgüvenlerinin eksik olduğu da belirtilmiştir. Bu öğrencilerin geç ve güç öğrendikleri dolayısıyla akranlarından akademik olarak geri kaldıklarını bu durumun da öğrencilerin sosyal becerilerde de geri kalmasına neden olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin okurken ve yazarken harflerin yerlerinin karıştırdıkları, yavaş okuyup yavaş yazdıkları ifade edilmiştir. Bahsedilen güçlüklerle sahip olan öğrencilerin ev ödevlerinde zorlandığı da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hareketli olduklarını da ifade eden öğretmenler olmuştur. Bu öğrencilerin derslere ilgisiz oldukları ve anlamadıklarından dolayı donuk ve anlamsız bakışlarının olduğu söylenmiştir.

Tablo 3’deki cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinden bazıları özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini tanımlarken doğru tanımlar yaptıkları bazıların ise zihinsel engelli olan öğrencilerin özellikleri ile karıştırdığı görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci normal veya normalin üstünde bir zekaya sahip olabilir. Fakat öğretmenlerden üçü bu öğrencilerde zihinsel bir gerilik olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerden bazıları bu öğrenciler için; hatırd tutma becerilerinde zayıflık ve algılama sorunları vardır şeklinde yanlış tanımlamalarda da bulunmuştur. Aşırı hareketlilik öğrenme güçlüğü ile birlikte görülebilen bir durum olsa bile öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin özellikleri arasında sayılması doğru olmayacaktır. Bu öğrenciler harflerin ve sayıların yerini karıştırabilir; günler, aylar gibi kavramlarda güçlük çekebilir. Öğretmenlerden çok azı bu noktaya değinmiştir. Bu öğrencilerin dikkatsiz ve isteksiz olduğunu ifade eden öğretmenler de olmuştur. Bu tanı başlı başına isteksizliği ve dikkatsizliği kapsamamakla birlikte zamanla anlaşılmadığını düşünen bir öğrenci derse karşı

istegini de kaybedebilir. Aşağıda öğretmenlerden bazılarının öğrenme güclüğü olan öğrencilerin özelliklerine yönelik doğrudan görüşleri verilmeye çalışılmıştır:

Ö1: *Akademik olarak arkadaşlarından çok geriler, ders işlerken bol örnekler ve canlandırmalarımla dersi işlediğimde onun anlamadığını görüyorum. Bir şeyi 10 kere anlatmam tekrarlama gerekiyor. Geç ve güç öğreniyordu.'*

Ö6: *Algılamada çok sorun yaşıyor. Somutlaştırma yapıp videolarla desteklediğimde de öğrenme geç gerçekleşiyor. Daha çok tekrar yapma ihtiyacı oluyor, hafıza problemleri olduğunu görüyorum.'*

Ö11 ' *Öğrenciye defalarca noktadan sonra büyük harfle başladığını anlattım ama her seferinde öğrenci bu hatayı yapıyor. Bir de tekrar anlattığımda ilk defa duymuş gibi şaşırıyor. Çok unutkan'*

Ö12 ' *Bir süre sonra öğrencinin bakışlarından bile anlayabiliyorsunuz. Çok boş bakıyorlar. Anlamadıkları çok belli oluyor. Anlamadıkları için de derse ilgilileri kalmıyor. Sürekli hareket halindedir. Dikteyi diğer çocuklar gibi yapamıyorlar. Bir metin yazdırdığımda çok geç yazıyor. Okuması da çok yavaş. Zekâlarında bir sıkıntı yok. Ders dışında gayet iyi. Ama geç öğreniyor.'*

Araştırmada katılımcılara sınıflarındaki bir öğrencide özel öğrenme güclüğü olabileceğini düşündüklerinde nasıl bir yönlendirme sürecini takip ettikleri sorusu sorulmuştur. Buna yönelik olarak öğretmenlerin yönlendirme yaparken hangi kişi ve kurumlarla işbirliği yaptığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların öğrenme güclüğü çeken öğrencilerin yönlendirilmesine ilişkin verdikleri cevapların doğru-yanlış dağılımı

Yönlendirdiğiniz Kurum ve kişiler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	F
Biliyorum, yanlış cevap	✓		✓	✓				✓			✓		5
Biliyorum, doğru cevap							✓					✓	2
Bilmiyorum		✓			✓	✓			✓	✓			5

Sınıf öğretmenlerinden 5'inin bu öğrencileri yönlendirme süreci ile ilgili yanlış bilgiye sahip olduğu, 5'inin bu süreçle ilgili bir bilgisi olmadığı ve sadece 2' sinin doğru bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrencilerinde özel öğrenme güclüğü olabileceğini düşündüğünde ilk olarak rehber öğretmene başvurduklarını ve ne yapmaları gerektiği ile ilgili bilgiyi onlar aracılığıyla edinmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. İlk defa RAM' a yönlendirilecek bir öğrenci için doldurulması gereken eğitsel değerlendirme formu gibi diğer formları da hiç duymadıklarını ve bu formu kendilerinin doldurmaları gerektiğini bilmediklerini ifade eden öğretmenler de olmuştur. Öğretmenlerin birçoğu bu süreçte öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirdiklerini ve sonraki aşamada neler yapıldığı ile ilgili bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Bazıları ise direkt RAM' a yönlendirdiklerini ve bu öğrencilerin psikiyatrik tanısının orda çalışan personeller tarafından konulduğu şeklinde yanlış ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden yalnızca ikisi özel öğrenme güclüğü olabileceğini düşündükleri öğrenciyi çocuk psikiyatristine yönlendirilmeleri gerektiğini, psikiyatristten gelen raporla RAM' dan randevu alabileceklerini ve RAM' dan gelen eğitim kararıyla birlikte okulda eğitim planlarını düzenlediklerini söylemişlerdir. Aynı zamanda böyle bir durumda veli ile görüşülerek velinin bu konudaki görüşüne başvurulduğu ifade edilmiştir. Özel öğrenme güclüğü olduğu düşünülen bir öğrencinin öncelikli olarak çocuk psikiyatrisine yönlendirilmesi daha sağlıklıdır. Bu öğrenciler ilk olarak RAM' a

yönlendirildiklerinde, burada çalışan personellerin özel öğrenme güçlüğü tanısı koyacak yetkileri ve yetkinlikleri bulunmadığından, öğrencinin çocuk psikiyatrisine yönlendirilmesi yapılacaktır. Bu şekilde öğrencinin çocuk psikiyatristinden önce RAM' a yönlendirilmesi süreci uzatacak ve öğrencinin eğitim desteğinden yararlanmasını geciktirecektir.

Bu konudaki öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Ö2: "Öğrenci belirli bir süre gözlemliyorum daha sonra rehber öğretmene yönlendiriyorum. Rehber öğretmenimiz bazı testler uyguluyor. Uyguladığı testler ve gözlemler sonucunda RAM'A ve hastaneye yönlendiriyoruz."

Ö10: ' Ben önce veli sonra rehber öğretmenle iletişime geçiyorum. Bu çocukta sıkıntı var diyorum. Kendisi gerisini hallediyor. Ben pek anlamam o işlerden. Bazı formlar veriyorlar onları dolduruyorum. Sonraki aşamayı bilmiyorum.'

Ö12: 'Önce veli ile görüşüyorum. En önemlisi veli çünkü. Onu ikna etmeden hiçbir işlem yapamazsınız. Veliyi ikna etmek çok zor oluyor ama benim ikna kabiliyetim yüksektir. Her şeyi iyice açıklayınca ikna oluyor zaten. Sonra öğrenci doktora gidiyor doktor bir form gönderiyor. Ben o formu doldurup tekrar doktora gönderiyorum. Sonraki aşamada da RAM'la iletişime geçiyorum. Tabi bu süreçte rehberlik servisinin katkısı gerçekten çok büyük. Bütün aşamaları birlikte yapıyoruz.'

Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin erken tanınması ve buna yönelik gerekli tedbirlerin bir an önce alınması oldukça önemlidir. Bu şekilde öğrencinin hem akademik beceriler hem de okula ve sosyal çevreye uyumu konusunda erken destek sağlanmış olur. Uzmanların görüşüne göre özel öğrenme güçlüğü olduğundan şüphelenilen bir öğrencinin 1. sınıfın sonunda ya da 1. sınıfın ortasında yönlendirilmesinin daha sağlıklı olacağı şeklindedir. Öğrencilerin okula uyum sürecinin atlatılması harflerin ve sayıların öğrenilmesinden sonra yapılacak gözlemlerin daha doğru olunacağı söylenilmektedir. Çünkü özel öğrenme güçlüğü somut olarak harfleri karıştırma, noktalama yanlışları, sayıları karıştırma, saat ve mevsimlerin öğrenilmesinde güçlükler şeklinde kendisini göstermektedir. Öğretmenlerden altısı özel öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin yönlendirmesinin birinci sınıfın ilk aylarında ikisinin ise ana okulda yapılmasının daha sağlıklı olacağı yönünde görüş bildirmiştir. İlk aylarda öğrencinin okula uyum süreci olarak görüldüğünden bu süreçte yapılan yönlendirmeler çok doğru kabul edilmemektedir. Bu görüşün dışında birinci sınıfın ortası, sonu, ikinci sınıf ve yönlendirilmesinin daha sağlıklı olacağı yönünde de görüşler bildirilmiştir. Konuyla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların "öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin hangi sınıf düzeyinde yönlendirilmesi gerektiği" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı.

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	F
Ana okulda			✓		✓								2
1.sınıfın başında	✓	✓		✓		✓				✓		✓	6
1.sınıfın II. döneminde									✓		✓		2
1.sınıfın sonunda								✓					1
2.sınıfta							✓						1

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin çoğu erken tanının önemli olduğu konusunda görüş belirtmiştir. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö4: “Birinci sınıfta yönlendirmek gerekiyor. Örneğin 4.sınıf öğrencim okumada çok geride aile durumu kabul etmiyor, örtbas edilmiş ve kritik çağı kaybettiği için okumada sıkıntılar devam ediyor. Çocuğa uygun erken eğitimin olması gerekiyor.

Ö12 ‘ Erken yapılan yönlendirme her zaman sağlıklıdır. Çünkü öğrenci için bir tedbir alınacaksa geç kalmayacağız ve öğrenciye daha çok yardımcı olabileceğiz. Diğer türlü öğrenci geç kalmış olacak.’ şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden Ö9 ise bu konudaki düşüncelerini “birinci sınıfın ikinci döneminde yapılacak bir yönlendirmenin daha sağlıklı olacağını düşünüyorum. Çünkü o zamana kadar harfler bitmiş oluyor. Basit düzeyde okuduğunu anlama etkinlikleri yapmaya başlıyorum. Örneğin ‘Ayşe’nin annesi kırmızı toka aldı’ cümlesini okuyoruz. Öğrenciye ‘Toka ne renkti, tokayı kim aldı?’ şeklinde sorular soruyorum. Çocuk bunlara cevap veriyorsa okuduğunu anlıyor derim. Ama çocuk bırakın onu harfleri bile hala tanımıyorsa o zaman bir sıkıntı olduğunu ve yönlendirmem gerektiğini düşünürüm.’ şeklinde belirtmiştir.

Katılımcılara “öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerle yapılacak eğitim faaliyetlerine ilişkin kendinizi yeterli görmekte misiniz?” şeklinde bir soru yönlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin cevapları verilmiştir.

**Tablo 6.** Katılımcıların yeterlilik algılarına ilişkin cevaplarının dağılımı

	Yeterli Hissediyorum (f=1)	Yeterli Hissetmiyorum (f=11)
Katılımcılar	Ö7	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9, Ö10,Ö11,Ö12

Öğretmenlerden yalnızca bir kişi kendini yeterli gördüğünü belirtmiştir. Geriye kalan diğer öğretmenler ise kendilerini yetersiz hissettiklerini ve diğer öğrenciler için yaptıkları eğitim faaliyetlerinden farklı olarak; daha sık tekrar ve birebir eğitim faaliyetlerinde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu bu öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşları ile aynı hızda ilerleyemediğini bu sebeple geri kaldıklarını belirtmiştir. Bu yüzden bu öğrencilerle yapılacak birebir eğitimin öğrencinin kendi hızında ilerlemesine olanak sağlayacağından çok kıymetli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ilkokul çağında olduklarından ve henüz soyut işlemler dönemine geçemediklerinden dolayı akranlarına verilen eğitime oranla daha çok somutlaştırılarak verilen bir eğitimin daha faydalı olduğu da belirtilen ifadeler arasındadır. Bunun yanı sıra düzenli tekrarların yapılması, öğrenciyi sınıf ortamında daha aktif hale getirecek etkinliklerin yapılması ve aile ile işbirliği halinde olunması da gelen cevaplar arasında bulunmaktadır. Fakat yukarıda bahsedilen bütün öğretim tekniklerini zaten diğer çocuklar için de yaptıklarını, bu öğrenciler için yaratıcı eğitim teknikleri bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 11’ i yukarıda bahsettikleri eğitim öğretim yöntemlerini ilkokulda okuyan her öğrenci için zaten uyguladıklarını, özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde bu yöntemlerden çok da farklı bir şey bulamadıklarını ve bu sebeple kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin beşi de bu öğrencilerle çalışırken çok sabırlı olunması gerektiğini, öğrencinin hızının yavaş olabileceği durumunun kabul edilip, öğrencinin hızında ilerlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu konudaki görüşlerini Ö11 ‘ Bu öğrencilerin eğitimi konusunda kendimi yetersiz hissediyorum. Bu öğrencilerle çalışırken çok fazla somutlaştırma yapıyorum. Diğer bütün öğrencilerim için somutlaştırma yapıyorum ama bu çocuklarda daha fazla somutlaştırma gerekiyor. Kuru kuru değil de oyun oynatarak, etkinlik yaptırarak, video izleterek, şarkı dinleterek öğretmek gerekiyor. Benim bunları yapacak zamanım yok. En önemli şey de sürekli tekrar yapılması. Bu çocuklar çok unutkan oluyorlar. Mesela benim sınıftaki öğrenciye defalarca noktadan sonra büyük harf geldiğini söyledim.



Her seferinde ilk defa duymuş gibi şaşırıyor. Gerçekten kendimi çok çaresiz hissettiğim oluyor' şeklinde ifade etmiştir. Ö10 ise bu konudaki görüşlerini 'Kendimi yeterli hissetmiyorum. Sınıfım çok kalabalık 35 öğrencim var. Bu öğrenci sınıfta hiçbir şey öğrenmiyor. Ben ancak sınıf dışında vaktim olursa birebir bir şeyler öğretmeye çalışıyorum. Birebir eğitimle ancak öğrenirler. Her şeyden önemlisi de sabır. Bu çocuklara gerekirse yüz defa anlatacaksın. Bence bu çocuklar için özel öğretmenler olmalı.' şeklinde ifade etmiştir. Ö7 ise bu konudaki düşüncelerini 'Evet kendimi yeterli hissediyorum. Destek eğitim ve ailenin çocuğa ders konusunda yardımı da çok önemli. Bu çocuklara destek eğitim verdikten sonra çok faydasını gördük. Birebir ders anlatıyorsun' şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların öğrenme gücünü tanıması almış bir öğrencinin yeterli düzeyde desteklenmesi durumunda akademik olarak akranlarının düzeyine ulaşacak zihinsel kapasitelerinin olup olmadığına ilişkin bilgilerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden 6'sı özel öğrenme gücünü tanıması almış öğrencilerin yeterli düzeyde desteklendikleri takdirde akademik açıdan akranlarına ulaşabilecek yeterli zihinsel kapasiteye sahip olduğunu belirtirken, 4'ü ise bu durumun mümkün olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte özel öğrenme tanıması olduğu halde kimi öğrencilerin akademik olarak akranlarını yakalayabildiğini kimilerinin ise yakalayamadığını da belirten öğretmenler de olmuştur. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıdaki tabloda verilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 7.** Katılımcıların öğrenme gücünü tanıması olan bir öğrencinin yeterli düzeyde desteklenmesi durumunda akranlarının seviyesine ulaşip ulaşmayacaklarına ilişkin verdikleri cevaplar.

Cevaplar	Öğretmenler	f
Ulaşır	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12	6
Ulaşamaz	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10	4
Bazıları ulaşır, bazıları ulaşamaz	Ö7, Ö8	2

Bu konuda Ö8 ' Ulaşan da var ulaşmayan da var. Bazı öğrenciler var ki sadece okuma yazma öğretebiliyoruz. Mesela çarpmayı mı öğreteceğiz. Orda tıkanan var. Bir türlü çarpmayı öğretilmediğim öğrenci oldu. Ama akranları seviyesine ulaşan hatta onlardan daha başarı olan öğrencim de oldu.' şeklinde görüş bildirdi. Ö7 bu konuda ' Sadece bu öğrenciler için değil bütün öğrenciler için söylüyorum bireysel farklar mevcuttur. Sadece bu öğrenciler ile değil diğer bütün öğrencileri de desteklersek aynı seviyeye ulaşamayanlar olacak. Hepsi için kesin bir şey söyleyemem. Kimileri ulaşamayabilir. Ama benim gözlemim çoğunlukla ulaştıkları yönünde.' şeklinde ifade etmiştir. Ö12 ise bu konudaki görüşlerini 'Çok geç ve zor da olsa ulaşırlar. Ama gerçekten çok ciddi bir destek gerekli. Çünkü gerçekten bu çocuklar çok zor öğreniyorlar' şeklinde ifade etmiştir. Ö11 bu konudaki düşüncesini ' Evet, yeterli düzeyde desteklenirse akranları seviyesine ulaşabilir, fakat bu desteğin daimi olması gerekir. Bu desteği kestiğiniz anda öğrencinin akademik başarısında ciddi bir düşüş olacaktır. Çünkü bu öğrenciler çok unutkanlar ve en önemlisi sürekli desteklenmesi gereken öğrenciler' şeklinde ifade etmiştir. Yukarıdaki görüşlerin haricinde bu çocuklar ne düzeyde desteklenirse desteklensin, çoğunlukla akranları seviyesine ulaşamaz şeklinde görüş bildiren öğretmenler de olmuştur. Bunlardan Ö10 ' Hiç sanmıyorum. Akranları seviyesine ulaşamazlar, zihinsel kapasiteleri düşük çünkü' şeklinde ifade belirtmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere özel öğrenme gücünü tanıması olan öğrencilerin zihinsel bir gerilikleri söz konusu değildir. Bu öğrenciler normal ve normalin üstünde bir zekaya sahip olabilir ve akademik olarak akranları seviyesine ulaşacak zihinsel kapasiteleri vardır. Fakat öğretmenlerden dördü bu öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin akranlarına göre düşük olduğu şeklinde yanlış bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcılara öğrenme güçlüğü olgusu etrafında düşünülebilecek olan disleksi, disgrafi, dispraksi ve diskalkuli kavramlarına ilişkin daha önce bu kavramları duyduunuz mu?’ şeklinde soru iletilmiştir. Aşağıdaki tabloda katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplar kategorize edilmiştir.

**Tablo.8** Katılımcıların “daha önce disleksi, diskalkuli, disgrafi ve dispraksi kavramlarını duyduunuz mu?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar

Kavramlar	Duydum, Anımsamıyorum	Duymadım	Duydum, Biliyorum Doğru Yanıt
DİSLEKSİ	7	2	3
DİSKALKULİ	-	12	-
DİSGRAFİ	-	12	-
DİSPRAKSİ	-	12	-

Öğretmenlerin 10’ u disleksi kavramını duyduklarını diğer kavramları ise daha önce duymadıklarını belirtmişlerdir. Disleksi kavramını açıklarken okumada ve yazmada öğrencinin zorlandığını, büyük harf küçük harf hataları yaptıklarını, noktalama işaretlerini öğrenmede sıkıntı yaşadıklarını belirten 3 öğretmen olmuştur. Ö2: “Okuma, yazma ve harfleri karıştırma gibi türlerinin olduğunu biliyorum, disleksi kavramını daha çok duyuyoruz diğerlerini duymadım, pek bilgi sahibi değilim.” Verilen yanıtlar tüm olarak değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik kavramsal bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna varılabilir. Katılımcılara lisans eğitiminizde öğrenme güçlüğüne ilişkin teorik ve uygulama bağlamında eğitim alıp almadıkları ve şayet eğitim almışlar ise ne denli yeterli gördükleri sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Katılımcıların lisans eğitiminizde öğrenme güçlüğüne ilişkin teorik ve uygulama bağlamında eğitim alıp almadıkları ve şayet eğitim almışlar ise ne denli yeterli gördükleri sorusuna verdikleri cevaplar

	Aldım, yeterli değil	Aldım, yeterli	Almadım
Ö1			✓
Ö2	✓		
Ö3			✓
Ö4			✓
Ö5	✓		
Ö6			✓
Ö7			✓
Ö8			✓
Ö9			✓
Ö10			✓
Ö11			✓
Ö12			✓
TOPLAM	2	0	10

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu üniversite yıllarında böyle bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bazıları ise özel öğrenme güçlüğüne yönelik olarak doğrudan bir ders başlığı adı altında değil de ‘Özel Eğitim’ dersi kapsamında eğitim aldıklarını fakat verilen bu eğitimin de sadece teorik ve yüzeysel olduğundan dolayı yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö10 ‘ Ben 25 yıllık bir

*öğretmenim. Üniversiten mezun olduğum zamanı bile hatırlamıyorum ki kaldı ki böyle bir eğitim alıp almadığımı hatırlayayım. Almadığımı düşünüyorum.'* şeklinde belirtti. Ö8 ise ' O kadar uzun yıllar oldu ki üniversiteden mezun olalı. Almışsam bile hiçbir şey hatırlamamam çok normal. Ne biliyorsak mesleki deneyimimizle öğrendik. Ama böyle eğitimlerin verilmesi bize de çok faydalı olacaktır. Kendi başımıza bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz' şeklinde ifade etti.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmamızın temel amacı Siirt ilinde çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yeterliliklerinin belirlenmesidir. Öncelikle öğretmenlerin hizmet yılları ve meslek hayatlarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencisi olup olmadığı araştırılmış, özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özelliklerinin öğretmenlerin bakış açısından, neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma yılları 5-24 arasında değişmekte olup bu öğretmenlerin tümü meslek hayatlarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özelliklerini; düşük akademik başarı, düşük öğrenme hızı, akranlarına göre düşük algılama seviyesi ve hatırda tutmada güçlük, iletişim bozukluğu, düşük motor beceriler ve zihinsel gerilik şeklinde betimlemişlerdir. Bunların yanında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dikkatsiz ve derse karşı ilgisiz oldukları, özgüvenlerinin düşük olduğu, geç ve güç öğrendiklerinden dolayı akademik becerilerde akranlarından geri kaldıkları da vurgulanmıştır. Öğretmenlerden birkaçı özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerinin okurken ve yazarken harflerin yerlerinin karıştırdıklarını, yavaş okuyup yavaş yazdıklarını ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden bazıları özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri arasında donuk ve anlamsız bakışları olduğunu da belirtmiştir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü kavramını tam olarak bilmedikleri ve zihinsel engellilik türü ile çokça karıştırdıkları görülmektedir. Oysa özetle öğrenme güçlüğü dinleme, konuşma, basit okuma, anlama, aritmetik hesap yapma, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatımda bozulma ile giden bir takım temel aktivitelerdeki bozulmayı ifade eder. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri ile ilgili genel olarak yüzeysel ve yanlış bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Bu aşamada verilen cevaplar araştırmadaki diğer sorulara verilen cevaplarla birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda yeterli düzeyde olmadıklarını gösterebilmektedir.

Sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü çektiğini düşündükleri öğrencilerinin yönlendirilmesi ile ilgili; çoğunlukla bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ve rehber öğretmenlerden bilgi alarak bu süreci yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ise yönlendirilmesi yapılması gereken kurumlarla ilgili bilgileri olmadığını ve bu öğrencileri yönlendirirken rehber öğretmene bildirdiklerini, sonraki süreci hiç takip etmediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerden çok azı RAM ve hastane ile irtibata geçtiklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin bu öğrencilerin yönlendirilmesi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü çektiğinden şüphelenilen öğrencilerin hangi sınıf düzeyinde yönlendirilmesinin daha sağlıklı olacağı yönündeki görüşleri ise, özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin erken tanılanması ve buna yönelik olarak gerekli tedbirlerin bir an önce alınması şeklindedir. Okula yeni başlayan bir öğrenci okula uyum sağlamada güçlük çekebilir bunun sonucu olarak derslerde başarısız olabilir. Öğrenci için gerekli oryantasyon çalışmaları yapıldığı takdirde öğrencinin akademik başarısızlığı devam ediyor ve yukarıda ifade edilen özel öğrenme

güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri de mevcutsa bir an önce yönlendirilmesi ve gerekli tedbirlerin ivedilikle alınması sağlıklı olacaktır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin yeterli düzeyde desteklendiğinde akranları seviyesine ulaşacak zihinsel potansiyele sahip olup olmadıkları yönündeki soruya öğretmenlerin neredeyse yarısı ulaşamaz cevabını vermiştir. Bu durum öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zihinsel olarak geri oldukları yönündeki yanlış bilgilerinden kaynaklandığı şeklinde değerlendirilmiştir. Genel anlamda araştırmamızdaki bulgular literatürle çelişmemektedir. Başar ve Göncü' nün (2018) 'Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi' adlı çalışmalarında yaptıkları ön testte sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgilerinin oldukça eksik olduğu görülmüştür. Ayrıca Kuruyer ve Çakıroğlu'da (2017) yaptıkları araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanılgıları ve yanlış bilgileri olduğu aynı zamanda metadolojik ve uygulamaya dönük bilgi birikimlerinin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmamızdaki diğer bulguları destekleyen en önemli veri ise öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne yönelik olarak genellikle hizmet öncesi bir eğitim almadıkları ve üniversiteden aldıkları eğitimin yüzeysel, teorik olduğu ve kalıcı olmadığını düşündükleri şeklindeki ifadeleridir. Bazı öğretmenler, bu konuda hizmet içi eğitim almadıklarını, bazıları ise hizmet içi eğitim almasına rağmen; bu eğitimleri zaman, plan ve kapsam bakımından yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmenlere bu konuda hizmet öncesi eğitimin daha kapsamlı ve uygulamaya dönük olması, hizmet içi eğitimlerin de eğitim programının geniş zaman aralığında ve eğitim programının kapsamlı, uygulamaya dönük olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Altun ve Uzuner'de (2016) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları yönündeki gerekliliğini vurgulamışlardır.

## ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik olarak öğretmenlere ve velilere yönelik daha kapsamlı eğitimler düzenlenebilir. Alanında uzman yetkililer tarafından hizmet içi eğitim kursları, eğitim seminerleri düzenlenebilir ve sınıf öğretmenlerinin söz konusu öğrenciler ile ilgili olarak kaygılarını giderebilecek çalışmalar yapılabilir.
2. Erken tanı ve erken eğitimin önemine dikkat çekerek, öğrencilerin zamanında fark edilmesi, gerekli önlem ve müdahalelerin yapılması amacı ile okullarda özellikle 1.sınıf düzeyinde uzman bir ekip tarafından taramalar yapılabilir.
3. Öğretmenlere lisans düzeyinde öğrenme güçlüğü konusunda teorik ve uygulamalı dersler verilebilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin söz konusu öğrencilerle karşılaşması halinde ne yapmaları gerektiği noktasında donanımlı olmaları mesleğe başlamadan önce sağlanabilir.
4. Veliler ve öğretmenler özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle daha yakından ilgilenmelidir. Çünkü öğrencinin sahip olduğu güçlükler yakın bir ilgiyi gerektirebilir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin velilerini bilgilendirerek, özel eğitim derslerinin gerekliliği vurgulanmalıdır.
5. Sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yönlendirilme süreci ve RAM'ın işleyişi konularında RAM personellerince bilgilendirilebilirler.

6. Üniversite okul işbirliğine dayalı çalışmalar yürütülüp, özel öğrenme güçlüğüne giderme konusunda çeşitli müdahale programları geliştirilmeli ve deneysel çalışmalarla öğretmenlere destek olunabilir.

### KAYNAKLAR

- Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 5-8.
- Akın, A., ve Sezer, S. (2010) Diskalkuli: matematik öğrenme bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 126-127, ss. 41-48.
- Altun, T., ve Uzuner, F.(2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*,44,33-49.
- Başar, M., ve Göncü, A. (2018) Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,33(1), 185-206.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56 (02), 67-82.
- Bowe, F. (2005). *Making inclusion work*. New Jersey:Pearson Education, Inc.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Doğan, H. (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi.(Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Graham,S., Haris, K.R., Reid, R., & Kandel, M. (2006). Children with learning disabilities. In. E.L.Meyen & Y.N. Bui (Eds), *Exceptional children in today's schools: What teachers need to know*. Love Publishing Company
- Güzel, Ö. R. (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızlarının Metinlerde Karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 136,25-30.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (1978). *Exception children: Introduction to special education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Korkmazlar, Ü. (2008). Özel Öğrenme Güçlüğü 1.2. Düzey seminer notları. İstanbul.
- Kuruyer, H., ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Eğitimsel Müdahale Sürecinde Görüş ve Uygulamaları, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (28), 539-555.
- Kuzucu, Y.(2014). *Küçükler için büyüklere çocuk ergen ruh sağlığı*, Ankara: Pegem Akademi
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities. theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Miffling Company.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research method: Qualitative and quantitative approaches*. Bacon USA: Pearson Education.

- Özen, K.(2015). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerinin sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 558-576.
- Özyürek, M. (2009). Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi. G. Akçamete, (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (1.baskı) içinde (315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Polat, E. (2013). Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İçin Web Destekli Uyarlanabilir Öğretim Sistemi Tasarımı. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 71-77.
- Şahin, S. (2010). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç, (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. (1.baskı) içinde (197-207). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (6), 281-310.
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.



## Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ahmet AKBABA<sup>1</sup>

Emrah GÖZEY<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

09.03.2020

#### Kabul Tarihi

30.03.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Bu çalışmanın amacı; okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin müdür yardımcılarının görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmanın evreni; Hakkâri'nin Yüksekova ilçesinde ilköğretim kurumlarında görev yapan 345 okul müdürü ve müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise farklı okullarda görev yapan gönüllü yedi okul müdür yardımcısından oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırımcı tarafından geliştirilip geçerliliği uzman görüşleriyle test edilen yedi sorudan oluşmaktadır. Toplanan veriler; kayıt altına alınıp temalara ve kodlanarak ayrılıp çözümlenmeleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin; çoğunlukla demokratik liderlik stilin benimsediği, demokratik liderlik tutumlarının yüksek düzeyde motivasyon sağlayarak verimliliği artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışanlara işlerinde sorumluluk verilmesinin örgütsel bağlılığı olumlu etkilediği, çalışanlara sürekli rehberlik yaptığı ve kararlara katılım sağlandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin sergilediği davranış biçimleri onu izleyen öğretmen, veli, öğrenci gibi örgüt fertleri üzerinde pozitif bir etki oluşturarak örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirdiği bu sayede çalışanların örgüt ile olan bağlarını kuvvetlendiği ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin arttığı, herkesin okulun ortak menfaatleri etrafında topladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik stilleri, algı, örgüt, demokratik liderlik, okul yöneticisi

<sup>1</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye, [emrahgozey@hotmail.com](mailto:emrahgozey@hotmail.com)

<sup>2</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye, [ahmetakbaba@gmail.com](mailto:ahmetakbaba@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-3256-441X

## Evaluation of School Principals' Leadership Characteristics according to Deputy Principals' Ideas

---

### Abstract

The purpose of this study is to evaluate the leadership characteristics of school principals according to the ideas of deputy principals. The population of the student is 345 principals and deputy principals who works in the primary education schools in Yüksekova district of Hakkari. The working group consists of seven deputy school principals who work in different schools. The research is a qualitative study. It consists of seven questions developed by the researcher as a data collection tool and tested for validity with expert opinions. Collected data; the themes were recorded and separated and coded and analyzed. As the result of the research; Results such as school administrators have more democratic leadership styles, organizational support provides a high level of motivation and efficiency from leadership styles based on democratic leadership attitudes, the democratic leadership styles exhibited by the managers positively affect the organizational commitment, the participatory management style and the feedback about the performances of the employees have a positive effect on their emotional commitment, given responsibilities and autonomy in their works to employees are stated. Results have been reached.

© 2020 AEAD

**Keywords:** Leadership styles, Perception, Organization, Democratic Leadership, School Principals

---

### GİRİŞ

Okul müdürlerinin liderlik özellikleri; okul kültürü ve okul ikliminin oluşmasında olduğu kadar öğrenen örgütün oluşturulmasında da oldukça önemli bir faktördür. Okul liderin liderlik bilgi ve becerileri oranında büyür ve başarılı olur. Başarılı müdürler örgütlerini başarıya götürürler. Bu bağlamda etkili liderlere sahip örgütler, etkili ve kaliteli eğitim kurumlarıdır.

**Lider:** Bilgi gücünü kullanarak çevrede etkin rol oynayan, yapılan işlerde öne çıkan, insanları etkileyerek yönlendirebilen, arkasından diğer insanları sürükleyebilen, yol gösterebilen insandır (Yücel. 2019. S. 1).

**Örgütsel Bağlılık:** Bir örgütte çalışan insanın örgüte sadakati, örgütün amaçlarını benimsemesi, onları kendi amaçları gibi görmesi ve ona uygun davranması, örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği gayret ve çabalaması ve bu yönde sergilediği tutumdur. İnsanın çalıştığı örgütü kendi öz malıymış gibi görüp o amaçla çabalamadır.

**Okul Yöneticisi:** Eğitim yönetimi kurulları tarafından belirlenmiş temel ilke ve kurallara uygun, eğitim-öğretim işini planlı ve programlı bir şekilde okul da yapan ve yaptırın uygulanmasını sağlayan kişidir.

Toplumsal gelişimi sağlayacak olan nesillerin yetiştirilmesinde eğitim kurumları kritik önem taşımaktadır. Bu anlamda, her kademeye yönelik hazırlanan okullar günümüzün ve gelecek dönemlerin toplumsal ihtiyaçlarına cevap verebilecek, nitelikli insan gücü yetiştirecek yapıda olmalıdır.



## Liderlik ve Lider Kavramları

Örgütsel, toplumsal ve siyasal yaşamda önemli bir yer tutan liderlik olgusunun tanımı konusunda, belirli bir görüş birliği sağlanamamıştır (Taşkiran, 2011, s. 13). Çalık'a (2003) göre liderlik, başkalarına model olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda, liderlik örgütte gerçekleşecek değişimin itici gücü olmanın yanında, bir sorunla karşılaşıldığında sorunu çözmektir. Eren (1998) ise liderliği bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirecek bilgi ve becerilerin toplamı şeklinde tanımlamıştır. Liderlik tanımlarının dört öğeden meydana geldiği görülmektedir. Bunların birincisi amaçtır. Amaç; insanların bir küme oluşturabilmeleri için ortaklaşa ulaşacakları hedefler, giderecekleri gereksinimler ve çözecekleri sorunlardır. İkincisi liderdir. Kümenin üyeleri bir liderin çevresinde toplanırlar. Leadersiz bir küme olamaz. Üçüncüsü izleyenlerdir. Kümenin üyeleri, liderin kendilerine yaptığı etkiyi benimsediklerinde, liderin izleyenleri olurlar. Dördüncü ise ortamdır. Liderlik, ancak kümenin amaçlarını gerçekleştireceği ortam elverişli olduğunda ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1994). Görüldüğü gibi çeşitli lider tanımları yapmak mümkündür. Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımların ortak iki yönü bulunmaktadır (Çelik, 2004: 188):

1. Liderlik bir grup işlevidir. Bu süreçte en az iki ya da daha fazla kişiyle etkileşimde bulunmaktadır.
2. Liderlik, izleyicilerin davranışlarını bilinçli olarak etkileme çabasıdır.

Liderlik tanımları incelendiğinde ilk gruptaki liderlik tanımları daha çok etkileme sürecini merkeze alırken, son zamanlardaki liderlik tanımları grup süreçlerine yöneliktir. Liderlik kavramının en önemli ögesi şüphesiz liderlerdir. Liderlikte olduğu gibi liderin de birçok tanımı yapılmıştır. Lider, grubunu ortak amaçlara yönelten, kişilik ve ahlak bütünlüğü olan, mucit fikirler ortaya koyan, grubunu harekete geçiren, grubun istek, amaç ve beklentilerini şahsında toplayan kişidir. Kısaca lider; yönettiği insanları en kısa yoldan sağlıklı ve emniyetli bir şekilde hedefe ulaştıran kişidir (Ergezer, 1995: 20-21). Eren'e (1998) göre ise lider, grup üyesi olarak ancak örgütlenme, planlama, ikna etme ve harekete geçirme yetenekleri olan kimsedir. Bir başka tanıma göre lider, grubunu eş güdümlen, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Liderin temel amacı; belli görevlerin başarıyla yapılmasıdır (Kaya, 1991: 139). Bursalıoğlu (1987: 301) lideri, "grubun tecrübelerini değerlendirip, düzenleyen ve bu tecrübelerle grubun gücünden faydalanan kimse" olarak ifade eder. Bütün bu tanımlardan anlaşıldığı kadarıyla lider, insanların bilgi ve kabiliyetlerini geliştiren, insanları motive eden, üstün problem çözüme özellikleri olan insan olarak ifade edilebilir.

## Liderliğin Güç Kaynakları

Güç, çevresindeki insanları etkileme, yönlendirme, kararlarını değiştirme, sevk ve idare etme yeteneği olarak tanımlanabilir. Çok sayıda lider güç kaynağından bahsedilse de biz bunları üç ana başlıkta toplanabiliriz:

**Yasal veya makam-mevki gücü:** Liderin makam veya konumuna bağlı olarak makamın bireye sağladığı güçtür. Bu güç yasal makamı temsil ettiğinden insanlar makamın sağladığı meşru güce itaat etmek zorunda kalırlar.

**Ödül veya ceza gücü:** Lider veya yönetici bu güç kaynaklarını kullanarak insanları etkileme, yönlendirme, yönetme veya kontrol etmeye çalışırlar.

**Uzmanlık veya bilgi gücü:** Bu güç, liderin uzmanlık alanındaki mesleki bilgi ve yeteneklerine bağlı olan güçüdür. Bu güce liderin transfer yaparak kullandığı genel kültür ününde katıldığı entelektüel kapasitesi ve yeteneklerinin toplamıdır. Etkili güç kaynağı bilgi gücüdür. Bilgi gücüne sahip yönetici veya liderler insanları adanmışlık derecesinde istekle, örgüte bağlar ikna ve inandırma temelli çözüm veya öneriler sunar. Doğru bilgilerle beşeri bir sermaye oluşturarak ekip çalışması oluşturarak işleri sevk ve idare ederler.

**Liderlik Nitelikleri:** Liderler ahlaken üstün, zeki, güzel konuşma kabiliyetine sahip, güvenilir, olmalıdır. Liderler manevi değerlerine bağlı olmalı, Adaletli ve sabırlı olmalıdır, Sonra yapılmasını gerekli gördüğü şeylere yönelik olarak, azimli, kararlı olmalı ve istekli olmalıdır, korku ve zaaf göstermemelidir (Arslan, 2004: 94)

**Liderlik Stilleri;** Çok çeşitli liderlik stilleri olmasına rağmen biz burada birkaç tanesinden özetle bahsedeceğiz. Bunlar:

- **Öğrenen Lider:** Öğrenen lider gerçeği ve kendisini olduğu gibi anlayabilen değişimin getirdiği yeni durumlara çabuk motive olabilen, bilgi paylaşımına inanan lider tipidir.
- **Kozmopolit Lider:** bu liderlik tipi ne lider geleneksel duvarları aşarak diğer sektör disiplin, fonksiyon ve kültürdeki fırsatları yakalaması anlamına gelmektedir (Kanter (1996. S. 98).
- **Dönüşümcü Lider:** Dönüşümcü lider başarı için stratejiler belirleyen, ikna gücü yüksek, başkalarına saygılı ve eyleme geçme kabiliyeti çok iyi, dürüst ve ikna edici özellikleri olan liderlik tipidir. Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çelik, 2003). Dönüşümcü liderlik, yönelimleri görmek, gerçekliği tanımlamak ve değişim heyecanı yaratmakla ilgilidir. Dönüşümcü lider vizyon sahibi ve değişim ustası olup (Özden, 2005. 35-41). İş görenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenlerini artırır ve onların normalde beklenenden daha fazla performans göstermelerini hedeflerler (Celep, 2004).
- **Etkileşimci Liderlik:** Etkileşimci liderlikte basit olarak, lider almak istediği bir şey için izleyicilerine istediklerini vermektedir. Aralarındaki ilişki karşılıklı bağımlılığı içermektedir. İzleyicileri için liderlerinin isteklerini yerine getirmek çok önemlidir. Bunun yanında liderlerde sık sık izleyicilerinin beklentilerini karşılamak durumundadır. Etkileşimci liderlik, liderin izleyicilerinin değişen gereksinimlerini hangi ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır (Paradise ve King, 1999: 303).

### **Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik**

Bir uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılmakta ve farklılık göstermektedir. Eğitim yönetimini diğer kurumların yönetiminden farklı kılan eğitimin kendine özgülüğüdür. Bir tanım yapmak gerekirse, eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyacını gidermek için kurulan eğitim örgütlerini önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1993). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde yaklaşmaktadır. Yani

eğitim yönetimi sistem ile ilgiliyken okul yönetimi okul düzeyinde etkililikle ilgilenmektedir (Erdoğan, 2000). Eğitim rgtleri de diğer örgütler gibi bazı hedef ve amaçlara sahiptir. Fakat bu amaç ve hedefler diğerlerinden farklı olarak soyut hedef ve amaçlardır. Okul yönetiminde liderlik de okul yöneticisinin bu amaç ve hedeflere ulaşmada çalışanları etkilemede kullanılabileceği gler olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, 1994). Eğitim ve Okul Yöneticileri; Yönettikleri okulların amaçlarını gerçekleştirebilmek, etkili ve verimli bir eğitim ğretim yapabilmek için entelektüel kapasiteye sahip insanlar yetiştirmek okulda çalışanlar ve paydaşlar arasında beşeri sermaye oluşturmak ve okulu öğrenen örgüt haline getirmek için sürekli bir çaba içinde olmalıdırlar. Müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin bu amaçları gerçekleştirecek düzeyde mesleki bilgilere sahip olmaları araştırmada temel problem olarak ele alınmıştır.

Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, müdür yardımcılarının görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik özelliklerini ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

### Evren ve rneklem

Araştırmanın evreni Hakkâri'nin Yüksekova ilçesinde ilköğretim kurumlarında bulunan 345 Okul müdürü ve müdür yardımcısıdır. İlçe merkezinde bulunan ilköğretim okulları, taşımalı eğitim veren ve vermeyenler olarak iki ayrı kategori oluşturmaktadır. Araştırmanın rneklemine ise; bu iki ayrı kategorinin her birinden random yöntemiyle seçilen ikişer okulda görev yapan farklı deneyimlere sahip ve gönüllü 7 okul müdür yardımcısından oluşturmaktadır. Bunlardan 1'i kadın 6'sı ise erkektir. Yine bunlardan 3' ilkokul 4' ise ortaokulda görevlidir. Araştırmada soruların geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla oluşturulan soru havuzundan faydalanılarak tespit edilen sorulara uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilerek uygulanmıştır. Araştırmada, farklı özelliklere sahip gönüllü katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi araştırmanın güvenirliğini olumlu olarak etkilemiştir.

### Verilerin Toplanması ve çözümlenmesi

Müdür yardımcılarının görüşlerine göre, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini araştırmak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkilidir (Yıldırım ve şimşek 2011). Veri toplamada kullanılacak sorular hazırlanırken, konuyla ilgili literatür taranarak benzer çalışmalarda kullanılan veri toplama aralarındaki sorulardan soru havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzda toplanan sorular incelenerek araştırmacı tarafından bir taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme sorularına alan uzmanı ğretim üyelerinin görüşlerine sunularak, sorulara son şekli verilmiştir. Müdür yardımcılarını ile yapılan görüşmelerde sorulara verdikleri cevaplar sesli kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları çözülmüş ve yazılı hale getirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerle görüşme sırasına göre K1, K2, K3 vb. şeklinde kodlanmıştır. Temalar oluşturulurken benzer sorular birleştirilerek  tema oluşturulmuştur. Temalar Liderlik 1, 2 ve 7 soru, Okul iklimi 5ve 6. Sorular, Karar teması ise 3 ve 4. Soruları kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından kaydedilen sesli veriler, gruplandırılarak temalara ayrıldıktan sonra da analiz edilerek değerlendirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

### Tema.1. Liderlik

**Okul Müdürünün liderlik stili öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet gibi özelliklerinden nasıl etkilenmektedir?** sorusuna ilişkin ifadeler şu şekildedir.

**K1.** “Okul Müdürümüz 13 yıllık (on üç) bir yöneticilik deneyime sahip olduğundan olayları ve durumları sezinlemek açısından oldukça yetkin bir insan. Kriz durumlarında tüm etkenleri hesaba katarak krizin boyutunu minimal düzeye indirebilmekte ve ona benzer durumların önünü alabilmektedir. Kuşkusuz yaşına paralel olan kıdemi çok tecrübeli ve yöneticilik anlamında onu çok yeterli bir okul yöneticisi yapmaktadır. Eğitimde cinsiyet rollerinin çok önemli olduğunu düşünenlerden değilim fakat okul çevremizin eğitim düzeyi düşük bir profilden oluşması sıkı disiplin gerektirdiğinden okul müdürümüzün erkek olması bir avantaj yaratıyor diyebilirim”.

**K2.** “yapıyı harekete geçiren, saygınlık, cesaret ve güven kazandıran bir anlayışa sahiptir. Yaş, kıdem, cinsiyet gibi özellikler onun yönetme ve organize etme özelliğini büyük ölçüde etkilemez. Elzem durumlar illa ki olur ama istisnalar kaideleri değiştirmiyor”.

**K3.** “Bildiğiniz üzere okul yöneticisi, okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında rehber, yol açıcı ve yol göstericidir. Örgütsel etkinliği artırmak için insan ve madde kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda koordineli bir şekilde ve en fazla faydayı sağlayacak şekilde hareket ederek amaçları gerçekleştirmek yöneticinin temel vazifesidir. Bundan hareketle elbette etkilendiği bazı etkenler olması kaçınılmazdır. Yaş, cinsiyet, kıdem de bu değişkenlerden bazılarıdır”.

**K4.** “Yönetim bakımından çağın gereklerini iyi bilen, takım çalışmasının etkililiğini yıllar içinde benimsemiş ve örgüt içerisinde her an dile getirip hayata geçiren bir yöneticidir. Kendisi zorunlulukları gönüllülüğe dönüştürmeyi, inanç oluşturmayı ve ortak amaç etrafında toplamayı yöntemlerince başarmış bir kişiliktir. Kuşku yok ki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem gibi özelliklerinde etkilenir ve tüm bu özellikleri bir fırsata dönüştürerek örgütün yararına kullanmayı çok iyi başarır. Örneğin genç üyelerin enerjisinden, kıdemli üyelerin tecrübelerinden oldukça iyi fayda sağlar örgüte. Her örgütlerin amaçları vardır ve her örgütün amaçları farklıdır. Her örgüt bu amaçlar doğrultusunda bir okul kültürü oluşturur. Okulların en önemli görevlerinden biri de bu kültürü yeni nesillere aktarmaktır. Bu kültür aktarmacılığı rolü aynı zamanda eğitim ve öğretime de yansıtılarak öğrencilerin sosyalleşmesini sağlar”.

**K5.** “Müdürümüz, okul çalışanlarının beklentilerini, okulun amaçlar doğrultusunda şekillendirip birliktelik ruhu oluşturmaya gayret sarf eder. Bunu yaparken de kendi ekibindeki öğretmenlerin farklılıklarını bir avantaj olarak görür ve değerlendirir. Bayan öğretmenlerin yeri geldiğinde veli ve öğrenci ile ilgili işlerde ön planda tutarken kriz anlarında bay öğretmenlerin sınıf liderliğinden faydalanır. Bu farklılık örgüte önemli bir takım ruhu ve iş birliği kazandırıyor”.

**K6.** “Bir okuldaki müdürün rehberlik yapması, mesleki birikimi tecrübeleri yönetiminin demokratik veya otokratik olması son derece örgüt başarısı üzerinde etkilidir. Bilgili bir idareci veya demokratik bir yönetim tarzı sergiler ve güzel yol gösterirse elbette öğretimin kalitesi de artar öğretmenler işlerine dört elle sarılırlar. Bunların da yaş, kıdem, cinsiyet gibi değişkenlerden etkilenmesi kaçınılmazdır”.

**K7.** “Bir örgütü okul yöneticisinin tutum davranış ve bilgisi ya örgütsel bağlılığı sağlar veya örgütsel tükenmişliği doğurur. İyi bir yönetici okulda beşeri sermaye denilen insan ilişkilerini sevgi saygı esaslı üzerine dayalı birimiz hepimiz içindir felsefesini veya okul çalışanların birbirine düşman olmasını sağlar. Bu da onun liderlik rolleriyle doğrudan ilgilidir”.

Bütün bulgular okul müdürlerinin tecrübe ile ilişkisini, yönetimde cinsiyetin önemli bir faktör olmadığını, tecrübelerin bilgi ile birleşmesi ile kalitenin artacağı görüşü ağırlıklı olarak ortaya çıkarmaktadır.

**Tecrübeli bir öğretmen olarak baktığınızda okul yöneticisinin liderlik tutum ve özellikleri okuldaki örgütsel ilişkiyi nasıl etkilemektedir?** Sorusuna verdikleri ifadeler şu şekildedir.

**K1.** *“Yaklaşık olarak okuldaki bütün örgütsel ilişkiler, iş ve işlemler örgüt lideri olan okul müdürünün yönetim tarzını yansıtır. Ben okul müdürümüzün yöneticilik stiline değişiklik gösterdiğini düşünüyorum. Yerine göre okul çalışanlarının moral ve motivasyonlarını yüksek tutup ödevlerini yerine getirmeleri için onları güdülediğini, yerine göre ise inandıklarını ve savunduklarını danışma gereği duymadan hayata geçirdiğini düşünüyorum. Belki de doğru yöntem budur; yalnızca bir liderlik stilini benimsemiş olsaydı bazı olaylar ve durumlar karşısında yetersiz olabilirdi”.*

**K2.** *“Eğitim yöneticisi; öğretmen, veli, öğrenci ve çevre gibi faktörleri okulun amaçları doğrultusunda uyumlu bir şekilde bir araya getirip kaliteyi artırmak için gayret sarf etmek durumundadır. Bu saydığımız öğelerin tamamı örgütün unsurlarını meydana getiriyor”.*

**K3.** *“Dolayısıyla okul yöneticisinin sahip olduğu liderlik stili kaçınılmaz olarak örgütsel ilişkiyi pozitif ya da negatif yönde etki eder. Hiyerarşi tüm örgütlerde ve devlet kurumlarında olduğu gibi bizim kurumumuzda da işlerin eksiksiz ve zamanında tamamlanması için olması gerektiği gibi işliyor”.*

**K4.** *“Kanımca hiyerarşinin verimliliği ödev ve sorumluluklardan ileri gelmektedir. Hiyerarşinin herhangi bir zincirinde bulunan bir örgüt ferdini sadece disiplinle, dayatmayla ve kaba sözlerle telkin etmeye çalışırsanız o kişi ödevlerinin yalnızca gereğini yerine getirir; fazlasından kaçınmaz yani örgüt adanmışlığını baltalar. Okul müdürümüzün liderlik anlayışı herkesin işini şevk ve istekle yapmasını sağlamaktadır”.*

**K5.** *“Okul Müdürümüz, okul ortamı içerisinde doğru ve yerinde davranış biçimleri sergileyerek örgütün diğer üyeleri üzerinde olumlu bir etki yaratır. Liderin, takımın tüm üyeleriyle hemhal olup onları dinlemesi ve anlamaya çalışması örgütsel ilişkinin menfaatlerini pekiştirmekte ve daha uzun ömürlü olmasını sağlamaktadır”.*

**K6.** *Her toplulukta olduğu gibi okulumuzdaki ilişkilerin de en önemli etki edicilerden biri Müdürümüzün yönetim anlayışıdır. Onun çok katı biri olduğu söylenemez fakat işinde oldukça titiz ve takipçi bir anlayışı vardır. Örgüt fertlerinden birinin huzursuzluğu ve sorunu olduğunda imkânlar elverdiği ölçüde ve ivedilikle sahiplenip çözüme yoluna gider. Çok etkili bir yöntem olduğunu kesinlikle söylemem gerekir çünkü moral- motivasyon tam olarak bu şekilde sağlanır”.*

Okul müdürünün yöneticilik stiline değişiklik gösterdiği, yerine göre okul çalışanlarının moral ve motivasyonlarını yüksek tutup ödevlerini yerine getirmeleri için onları güdülediğini, yerine göre ise inandıklarını ve savunduklarını danışma gereği duymadan hayata geçirdiğini, Okul Müdürünün, okul ortamı içerisinde doğru ve yerinde davranış biçimleri sergileyerek örgütün diğer üyeleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı. Liderin, takımın tüm üyeleriyle hemhal olup onları dinlemesi ve anlamaya çalışması örgütsel ilişkinin menfaatlerini pekiştirdiği ifadeleri ortaya çıkmaktadır.

**Okul müdürünün; Okulla ilgili önemli kararlar aldığında (ders başlama-bitirme saatleri, iş bölümü, toplantı tarih ve içerikleri vs.) okuldaki örgüt üyelerinin fikirlerine ne kadar önem verdiği ve bu yaklaşımları pratikte yansıtmasına ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir.**

**K1.** “Okul müdürümüz örgüt çalışanlarının istek ve beklentilerini, enerjilerini olabildiğince ortak bir ideal ve karar etrafında toplamaya özen gösterir. Önemli konularda danışmayı ve yeri geldiğinde bu fikirleri hayata geçirmeyi okul yönetiminin olmazsa olmazı görür”.

**K2.** “ana sınıfı ve birinci kademe öğrencilerinden başlayarak örgüte dâhil olan herkesin (öğrenci, veli, öğretmen, idareci) fikrini alarak park alanının kaldırılmasını istedi. Sanırım bu örnek müdürümüzün liderlik stilini yeterince açıklıyor. Mutlaka okuldaki tüm personelin fikrini alır ve pratikte de hayata geçirir. Örneğin sene başı toplantılarında öğretmenlerin özel problemlerini dinlemiş o doğrultuda ders programı hazırlatmıştır”.

**K3.** “Bu sorunuza direkt bir örnekle cevap vermek isterim. Sonbahar mevsiminde ilçe belediyemizin destekleriyle okulumuzun bahçesine bir oyun parkı yaptırıldı ve çocukların etkinlik alanı için büyük bir adım demektir bu. Henüz iki ay geçmişti park alanımızın yapımı üzerinden bir öğrencimiz düşüp kolunu kırdı. Bu parkın durumunu tartışılır duruma. Okul Müdürümüz getirdi”.

**K4.** “Lider davranışının iki yapılış şekli vardır; örgütsel işbirliği kurarak öğretmenlerin birbirleriyle hizmet içi eğitim anlayışıyla faydalanmalarını sağlamak ve beşeri sermaye de denilen çalışanlar arasında sevgi, saygı, yardımlaşmayı kapsayan bir birlikte bir aile ve okuluz anlayışını hâkim kılmaktır. Bunlar, liderin çalışırken gösterdiği davranışlardır. Önemli kararlar alındığında okul yöneticimiz”.

**K5.** “Okul Müdürümüz yalnızca öğretmenlerin değil dolaylı olarak söz hakkına sahip olan öğrenci, veli, hizmet personelinin bile fikirlerini dinleyen ve değerlendiren bir yapıdadır. Kriz anlarında sorumluluğu büsbütün almakla birlikte okulla ilgili önemli kararlar alınırken mutlaka dinler ve dinlediklerini makul ölçüde hayata geçirir”.

**K6.** “Okulumuz öğrenci mevcudu yaklaşık 1.300 (bin üç yüz) öğrenci, 78 (yetmiş sekiz) öğretmen ve 26 (yirmi altı) hizmet personelinden oluşmaktadır. Böylesine geniş bir örgütün işleyişini sağlamak şüphe yok ki zor bir meziyet. Fakat Müdürümüz taşıdığı liderlik özellikleriyle bu misyonunu hakkıyla yerine getirmektedir. Okulların açıldığı eylül ayında okul sıralarımızın eskidiğini ve tadilatın geçmesi gerektiğini gördük. Müdür Bey’in önerisi üzerine yukarıda sayısını belirttiğim tüm örgüt fertleri güçlerini birleştirerek bir gün içinde okulumuzun tüm eksiklerini gidermiştir. Okulumuz son yedi yıldır yapılan tüm resmi snavlarda ilçe ve il birinciliğini hiçbir okulla paylaşmadı. Bana göre sadece yönetmelikle yönetilen bir okul bu kadar istikrarlı bir grafik çizemez. Bu örgüt adanmışlığı en iyi gösteren örnektir. İlköğretim Okulu üyelerinin örgütsel adanmışlığını çok yüksek görüyorum; çünkü Müdürümüzün işinde titiz ve ilişkilerinde içten, şeffaf olması adanmışlığımızı arttıran en önemli faktördür”.

**K7.** “Okul örgütümüzü meydana getiren her bireyle ve bireyin problemiyle ilgilidir. Yeri geldiğinde öğrencilerin öğretim motivasyonları, velilerin hizmet memnuniyeti, çalışanların memnuniyeti ve doyumunu onun için önemli birer başlıktır. Durum böyle olunca örgütün her ferdinin örgütsel adanmışlığı yüksek olup fedakârlık temellidir. Her örgütün yazılı mevzuatları dışında bir de yazılı olmayan değer yargıları vardır. Bu değer yargıları tam olarak örgütsel adanmışlığı yansıtır. Okulumuzun eksiklerini gidermek amacıyla Okul Müdürümüzün önerisiyle bir kermes düzenledik, yemekler yapıp cüzi fiyatlara velilerimize ikram ettik. Böylece okulumuzun eksiklerini kısmen giderdik. Bu tamamen örgütümüzün özverisini yani adanmışlığını yansıtan bir örnek teşkil etti”.

*“11 yıllık meslek hayatım boyunca farklı yönetim tarzlarını benimsemiş yöneticilerle çalıştım. Gerçek olan şu ki; örgütün dinamiklerini yalnızca disiplin ve ceza ile sağlamaya çalışan hiçbir yönetici başarıya ulaşmadı. Örgütsel ilişkilerin özveri ve gönüllü esaslı olmasının tek koşulu bana göre örgüt liderinin demokrat bir tutum sahibi olmasında geçiyor”.*

*“Kesinlikle demokratik tutumlar tüm örgütsel ilişkilerde olduğu gibi okulumuzda da örgütsel adanmışlığı pekiştiriyor. Bunu bir örnekle açıklamak daha somut hale getirecektir. Yılsonunda 8. Sınıflarımız Liselere Giriş Sınavına katılıyor ve bu sınavın gerektirdiği zorlu bir çalışma aşaması var. Milli Eğitim Bakanlığı okul bünyelerinde destekleme ve yetiştirme kursları açıp bu çalışmalarını destekleme yoluna gitti ve çok da etkili olduğu kanısını taşıyorum. Fakat akademik alt yapısı yetersiz olan öğrencilerimiz var ve bunlar için gönüllü bir çalışma başlatmayı düşündük( örgütsel karar). Bunu oldukça makul bir dille öneren Müdürümüze branş öğretmenlerimiz gönüllü ve fedakarca bir yanıtla katkıda bulunacaklarını dile getirdiler. Bu örnekte görüldüğü gibi demokratik ve rıza temelli anlayış örgütü her zaman daha iyi konumlara getirir. Şu an gönüllü kurslarımız devam ediyor ve oldukça etkili sonuçlar verdi”.*

*“Okul müdürünün; Okulla ilgili önemli kararlar aldığımda öğretmenlerin fikirlerine başvurduğu, okulda demokratik bir örgüt iklimi sergilediği, okuldaki örgüt üyelerinin fikirlerine çok fazla önem verdiği ve bu yaklaşımlarını pratikte yansıttığı gibi katılımcı görüşleri ağırlıklı olarak ortaya çıkmıştır”.*

**Okul yöneticisinin liderlik anlayışı işleri hiyerarşik anlamda nasıl etkiler?** sorusuna ilişkin ifadeler şu şekildedir.

**K1.** *“Her şeyden önce okulumuzda katı ve sorgulanamaz bir disiplin mevcut değil. İş ve işlemlerimizin doğru ve hızlı yürütülmesi için elbette gerektiği kadar disiplin mevcut. Ama bu asla biz tüm çalışanları rahatsız edecek seviyeye ulaşmadı. Örgüt içerisinde daha çok nezakete ve ricaya dayalı bir zincirimiz. Yapmak zorunda olduğumuz şeyler var ve herkes görevini iyi niyetle ve layıkıyla yerine getirdiği müddetçe bir problem olacağını zannetmiyorum”.*

**K2.** *“Okulumuzda yalnızca önemli iş ve işlemlerle ilgili değil tüm konularda bir fikir birliği sağlanmadan teoriler pratiğe geçmez. Herkes yaptığı işten hoşnuttur ve aksi bir durumda dilek ve temenniler Okul Müdürümüze rahatlıkla beyan edilebilir”.*

**K3.** *“Okul Müdürümüzün liderlik stilini tam olarak adlandıramam ama yenilikçi, çağdaş; fikirlere ve eleştiriye açık, sahiplenen ve kollayan bir anlayışı vardır kendisinin. Bu özelliği kendisini okuldaki tüm öğrenci, öğretmen, personel ve velinin nezdinde çok müstesna bir yere koyuyor. Örgüt tablosu böyle olunca hiyerarşik anlamda herkes üzerine düşeni yapmakta ve bundan asla gocunmamaktadır”.*

**K4.** *“Müdürümüz yardımcılarına ve öğretmenlere sürekli danışarak istişareler yaparak kararları almaktadır. Müdürün verdiği yetki ve görevleri biz özgürce yaparken herhangi bir müdahale ile pek karşılaşmamaktayız. Müdürümüz motivasyonda ceza yerine daha ziyade ödüllendirmeyi tercih etmektedir”.*

**K5.** *“Okul yöneticisi örgütün amaçlarını doğru saptayıp anlamlı ve işlevsel bir iş bölümü sunarsa astlarına hiyerarşik düzende hiçbir problem gözlenmeyeceğini düşünüyorum”.*

**K6.** *“Okulumuzda örgütün ortak menfaatlerini gözeten ve kollayan bir anlayış mevcuttur. Bunu yaparken de hiyerarşik yapı doğrultusunda en alttan en üste kadar herkes olabildiğince ödevlerini yerine getirmekle mükelleftir. Müdürümüz her zaman çalışanların bilhassa ilgili kişilerin karar sürecine katılmasını sağlar”.*

**K7.** *“Bana göre okul müdürü öğretmenlerin bilgi beceri ve deneyim birikimlerini bir orkestra şefi gibi düzenleyen bu tecrübelerden faydalanan kişidir. Tabi bunu yaparken de olumlu davranışlar takınarak etkileşimi arttıran ve örgütün üyelerini mutlu edip kendilerinden yüksek verim elde eden kararları ortak alan kişidir”.*

Okul yöneticisinin, işleri hiyerarşik anlamda öğretmenlerin bilgi beceri ve deneyim birikimlerini bir orkestra şefi gibi düzenlemekte ve tecrübelerden faydalanmakta olduğu ifade edilmiştir.

## **Tema 2. Örgüt iklimi.**

**Okul yöneticisinin örgüte yaklaşımı, örgüt içindeki ilişkileri, okul iklimini, veli katılımını ve hareket alanına etkisine ilişkin ifadeler şu şekildedir.**

**K1.** *“Okul Müdürümüz sergilediği davranış biçimi onu izleyen öğretmen, veli, öğrenci gibi örgüt fertleri üzerinde pozitif bir etki oluşturarak onları örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirir sevk ve idare eder. Bu sayede çalışanların örgüt ile olan bağlarını kuvvetlendirir ve örgütsel adanmışlık düzeyleri artırır. Herkes okulun ortak menfaatleri etrafında toplanır”.*

**K2.** *“Okul müdürlüğü okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için, öğrenci veli, öğretmen ve çevre arasındaki iyi ilişkiler, iyi iletişim, iyi etkileşim, koordinasyon ve eşgüdümü sağlamalıdır ki okul öğrenen okul olsun ve başarılı bir duruma yükselsin. Bu seviyeyi yakalamak ta okul müdürünün en önemli görevi olmalıdır. Müdürümüz 12 (on iki) senelik idarecilik deneyimi ile okuldaki iklimi ve işlerliği sağlıklı bir biçimde yürütürken tavsiyeleriyle işimizde daha yerinde ve olgun kararlar almamızda da bir rehber vazifesi üstlenmiş durumdadır”.*

**K3.** *“Bir aile düşünün ki aile reisi olan babanın tutum ve davranışlarından etkilenmesin. Bu nasıl mümkün değilse okul ikliminin de okul yöneticisinin tutum ve davranışlarından etkilenmemesi o derece mümkün değil. Bu konuda şanslı görüyorum bizi çünkü Okul Müdürümüz gerçekten demokratik, hakkaniyetli ve oldukça özverili bir yönetim sergilemektedir. Bu da okul iklimini tam bir aile ve eğitim yuvası olmasını sağlıyor”.*

**K4.** *“Okul kültürü aynı zamanda okulun beklentilerini çalışanlara yansıtarak öğretmenlerin bu kültür ve değerleri almalarına ve okulun ve yönetimin beklentilerine kavuşması için gayret sarf etmesini sağlar Yöneticinin tutum ve yönetim tarzı bu başarı standardını yakalamada çok önemlidir”.*

**K5.** *“Örgüt lideri yalnızca emir verici, kabul ya da ret edici tavır sergilediği takdirde işler yalnızca bir prosedür kalıbına girer. Fakat örgüt lideri telkin ve teskinin yanında düzeltici ve affedici de olursa işler yalnızca bir ödev olmanın dışında takım olmanın ruhu ve enerjisiyle yapılır ki okulumuzda bu durumdan söz etmek oldukça mümkün”.*

**K6.** *“Müdürümüz\_ileri görüşlü, bilgili ve kabiliyetli bir insandır. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların bilgi, yetenek ve becerilerini artırmak için sürekli eğitim ve rehberlik yapmaya çalışır. Herkese değer vererek demokratik davranarak güzel bir okul iklimi sağlamaya çalışır”.*

**K7.** *“Örgüt lideri köşesine çekilmeyip tüm örgütsel eylem ve düşüncelerin içinde olduğu müddetçe okul iklimi verimliliği ve huzuru hedefleyerek daha iyi koşullara kavuşur. Okul müdürümüz aktif rol ve sorumluluk alıp her daim üyelerinin arkasında durmaktadır”.*

Okul müdürlüğü okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için, öğrenci veli, öğretmen ve çevre arasındaki iyi ilişkiler, iyi iletişim, etkileşim, koordinasyon ve eşgüdümü sağladığı, çalışanların bilgi, yetenek ve becerilerini artırmak için sürekli rehberlik yaptığı gibi görüşler ortaya çıkmıştır.



**Örgütün bileşenleri olan okul yöneticisi, öğretmen gibi üyeler nasıl bir ilişki içinde olmalı, ast-üst ilişkisine yönelik ifadeler şu şekildedir.**

**K1.** *“Okul yöneticisi ile astta bulunan diğer örgüt fertlerinin ilişki şekli yazılı olarak yönetmeliklerde belirtilmiştir. Ancak yazılı olan davranış şekilleri dışında okul ikliminde spontane olarak gelişen bir iletişim ve hitap da mümkün oluyor. Okulumuzda iş etiği ve disiplini odaklı saygı ve sevgi temelli bir örgüt içi ilişki mevcuttur”.*

**K2.** *“Müdürümüz 16 (on altı) yıllık deneyimiyle ast-üst ilişkisini çok iyi bilen ve çalıştığı kurumlarda bunu içselleştiren bir yönetim tarzına sahiptir”.*

**K3.** *“Yönetici – öğretmen arasındaki iletişimi ve koordinasyon sağlanırken yöneticinin sahip olduğu yöneticilik özelliği çalışanları ne düzeyde etkiler? Şöyle cevap vereyim, üstler her zaman fikirlerinin değer görmesini ister. Saygı görüp sözünün geçmesini ister”.*

**K4.** *“Okul Müdürümüz yardımcılarına ve öğretmenlere her zaman tam güven duyar. Bizim hepimiz kararların alınmasına katılırız. K3, Bu soruya şöyle cevap verilebilir; belki tüm liderlik stilleri içinde en ideal olanı çalışana ve ürüne eşit ve en yüksek derecede önem vermektir. Okuldaki karmaşıklığı çözebilen becerisi ve yol gösterici yönüyle ast-üst ilişkisini dillendirmeden en iyi uygulayan yöneticilerdendir”.*

**K5.** *“Dokuz yıllık deneyimime dayanarak şunu söyleyebilirim ki; teamüller yani yazılı olmayan ilişkiler okul ortamında yönetmeliklerin gereklerinden daha çok anlam ifade ediyor. Çünkü fedakârlık, saygı, örgüt ruhu yoksa bir eğitim kurumunda başarı gelmesi zordur. Okulumuzun başarısını belki de okul yöneticimizin hoşgörü ve samimiyetinden kaynaklanan ekip ruhu ve çalışma istenci oluşturuyor”.*

**K6.** *“Okul yöneticisi, okulda sürekli öğretmenlere hem yönetim alanında ve hem de derslerine girerek öğretim ilke ve yöntemleri yanında motivasyon, iletişim, sınıfa hakim olma, ders işleme gibi konularda yardımcı olması ve öğretimin kalitesinin artmasını sağlayacak çalışmalar yapması son derece önemli olacak ve başarıyı getirecektir”.*

**K7.** *“Gördüğümüz gibi katı olunmadan da çalışanlarınızdan böyle olumlu tepkiler almak mümkün. Bize astlar olarak da değerli olduğumuzu hissettikçe kendimizi grubun aidiyetine daha fazla veriyoruz”.*

Örgütün bileşenleri olan okul yöneticisi, öğretmen gibi üyeler arasında disiplin odaklı saygı ve sevgi temelli bir örgüt içi ilişkinin mevcut olduğu katılımcı görüşü olarak ortaya çıkmaktadır.

### **Tema 3 Karar.**

**Okul müdürünüzün demokratik tutumlarına paralel olarak öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı artış gösteriyor mu; bir örnekle açıklar mısınız?** sorusuna ilişkin ifadeler şu şekildedir.

**K1.** *“Bu sorunuza geçenlerde okuduğum bir makaleden alıntı yaparak cevap vermek isterim. Makaleyi Waterman kaleme almıştı ve şöyle diyordu: “ Örgüt, baskın ve paylaşılan değerlerden oluşan çalışanlara sembolik anlamlarla yansıyan; örgüt içindeki hikâyeler, inançlar sloganlar ve masallardan meydana gelmiş bir yapıdır.” Bu tanımda görüldüğü gibi örgüt bu şekilde karmaşık aynı zamanda bu derece şeffaf bir yapıysa örgüt lideri sahip olduğu liderlik anlayışı ile kuşku yok ki örgütün lokomotifini kabul edilir”.*

**K2.** “İzninizle bir benzetme ile başlamak isterim. Eğer bu hiyerarşik işleyiş Hindistan’daki kast sistemi gibiyse elbette örgüte zarar verir ve okul iklimi bundan çok zarar görür. Ama okulumuzda olduğu gibi demokratik olduğu müddetçe inanın bana hiyerarşi zinciri güzel şeyler çağrıştırıyor”.

**K3.** “Okul Müdürümüzün liderlik stilini tam olarak adlandıramam ama yenilikçi, çağdaş; fikirlere ve eleştiriye açık, sahiplenen ve kollayan bir anlayışı vardır kendisinin. Bu özelliği kendisini okuldaki tüm öğrenci, öğretmen, personel ve velinin nezdinde çok müstesna bir yere koyuyor. Örgüt tablosu böyle olunca hiyerarşik anlamda herkes üzerine düşeni yapmakta ve bundan asla gocunmamaktadır”.

**K4.** “Müdürümüz yardımcılara ve öğretmenlere sürekli danışarak istişareler yaparak kararları almaktadır. Müdürün verdiği yetki ve görevleri biz özgürce yaparken herhangi bir müdahale ile pek karşılaşmamaktayız. Müdürümüz motivasyonda ceza yerine daha ziyade ödüllendirmeyi tercih etmektedir”.

**K5.** “Okul yönetici örgütün amaçlarını doğru saptayıp anlamlı ve işlevsel bir iş bölümü sunarsa astlarına hiyerarşik düzende hiçbir problem gözlenmeyeceğini düşünüyorum. Bildiğiniz gibi Okuldaki örgüt kültürü üyelerine eğitim öğretim yanında örgüt üyelerinin bu yapı içinde nasıl davranacaklarını bilme yeteneği verir. Bu beraberinde okulla ilgili önemli kararlar alınırken fikir beyan etme, eleştirme ve takdir etme gibi unsurlar da getirir. Okulumuzda okulun her bireyi her konuda fikir beyan edebilir ve bu fikirler mutlaka masaya yatırılır”.

**K6.** “Okulumuzda örgütün ortak menfaatlerini gözeten ve kollayan bir anlayış mevcuttur. Bunu yaparken de hiyerarşik yapı doğrultusunda en alttan en üste kadar herkes olabildiğince ödevlerini yerine getirmekle mükelleftir”.

**K7.** “Okul Müdürünün öğrenmeyi, çalışmayı kolaylaştırıcı olması; yenilikçi ve açık fikirli olması örgüt içi dinamiklerin sağlıklı ve ivedilikle çalışmasını sağlar. Okulumuzda tam olarak böyle bir örgütsel ilişkiden söz etmek mümkündür. Bir okulun yönetiminde karara katılma kararları benimseme, alınan kararların başarısına katkı sağlamayı ve direnç göstermemeyi gerekli kılar ki yönetiminde karara katılma çalışanlara değer verme anlamı da taşıdığından son derece önemlidir. Bu da danışan, seçeneklere açık olan bir yönetimle mümkündür. Mevcut durum okulumuzda geçerlidir”.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Yedi ayrı okuldan yedi ayrı okul müdürünün liderlik ve yöneticilik tutumlarını değerlendirmek üzere yedi ayrı müdür yardımcısı ile mülakatta bulunduk. Aldığımız cevaplar doğrultusunda okul müdürlerinin ortak tutumları haricinde çevresel şartlardan ve öğrenci profilinden kaynaklanan farklı tutumlara rastladık. Almak istediğimiz cevapların olabildiğince şeffaf ve tarafsız olmasını özellikle belirttik. Mülakatı gerçekleştirdiğimiz kıdemli öğretmenlerin samimi cevaplarının yanında ast-üst ilişkisinden kaynaklanan ve gözlemlediğimiz kadarıyla sorularımıza kaçamak cevaplara da rastladık. Başka bir tutum ise kıdemli okul müdürlerinin tecrübelerinden kaynaklanan farklı ve pratik çözümler oldu. Örnek verecek olursak K7 okulunda 16 yıldır okul müdürlüğü yapan ve veli problemleriyle ilgili uzlaşmacı bir tutuma sahip olan Okul Müdürünün geliştirdiği yollardır. Söz konusu okul müdürü okul dışındaki ilişkilerini de kullanarak (esnaf, mesai arkadaşı, mensup olduğu aşiret, komşuluk vs.) kriz oluşturabilecek durumları sezinleyerek önüne geçer. Göze çarpan en önemli anekdotlar dan biri şuydu: Araştırmamızı yaptığımız Yüksekova ilçesi eğitim seviyesi bakımından yeterince gelişmemiş olduğundan eğitimcilerin klasik yöntemleri tercih ettiğini fakat aksine okul yöneticilerinin oldukça demokratik davranışlar sergilediğini ortaya koyduk. Yüksekova ilçesinde görev yapmakta olan okul müdürlerinin eğitimi çok

önemsediğini, fikirlere açık olduğunu ve her türlü eleştiriyi dinleyip pratiğe çevirdiklerini gördük. Bir başka önemli sonuç ise okul müdürleri ilçede bulunan kızların eğitimini çok önemseydiğini ve aileleriyle her türlü fedakârlığa katlanıp görüşüklerini ve pek çoğunu ikna ettiklerini gördük. Bu da, yöneticilik bakımından okul yöneticilerinin ikna kabiliyetlerinin yüksek olduğunu ve sorunlara farklı çözümler getirdiklerini gösteriyor.

Sonuç olarak, Yüksekova ilçesinde de Türkiye'nin diğer il ve ilçelerinde olduğu gibi yöneticilik kavramının yaş, kıdem, çevresel şartlar, eğitim seviyesi ve cinsiyet gibi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koyduk. Bununla birlikte örgüt liderinin liderlik stiline göre örgüte adanmışlık düzeylerinde çok değişiklikler görülmektedir. Aynı şartlara sahip iki okul arasında öğretmen performansında bir fark varsa, bu fark büyük bir ihtimalle o okulu yöneten kişinin gerekli liderlik özelliklerine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bulgumuz, okul müdürünün liderlik davranışlarının etkili olduğu düşüncesini ortaya çıkarmıştır bu bulgumuz (Küçükkaraduman, 2006, s. 35). Öğretmenlerin motivasyonunu düşürerek performanslarını olumsuz etkileyen en önemli etkenlerden biri, okul müdürünün dürüstlüğünden ve tarafsızlığından kuşku duyulmasıdır. Görüşüyle paralellik göstermektedir. Bütün bulgular okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ve tecrübelerinin bilgi ile birleşmesi ile kalitenin artacağı görüşü ağırlıklı olarak ortaya çıkarmaktadır. Terzi ve Kurt (2005, s. 1) yaptığı çalışma sonuçları; okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, öğretmenler üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olduğu sonucu bizim yukarıdaki açıkladığımız sonuçlarla örtüşmektedir.

Okul müdürünün yöneticilik stiline değişkenlik gösterdiği, yerine göre okul çalışanlarının moral ve motivasyonlarını yüksek tutup ödevlerini yerine getirmeleri için onları güdülediğini, yerine göre ise inandıklarını ve savduklarını danışma gereği duymadan hayata geçirdiğini, Okul Müdürünün, okul ortamı içerisinde doğru ve yerinde davranış biçimleri sergileyerek örgütün diğer üyeleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı. Liderin, takımın tüm üyeleriyle hemhal olup onları dinlemesi ve anlamaya çalışması örgütsel ilişkinin menfaatlerini pekiştirdiği ifadeleri ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlarımızı gene; Ilgar (2005, s. 65) yaptığı okul müdürlerinin yönetim davranışları, öğretmenlerin moraline, güdülenmesine, örgüt iklimine, örgütsel bağlılığa, verime ve gösterecekleri performansa etki etmekte olduğu çalışma sonuçlarıyla benzeşmektedir. Okul müdürünün; Okulla ilgili önemli kararlar aldığı anda öğretmenlerin fikirlerine başvurduğu, okulda demokratik bir örgüt iklimi sergilediği, okuldaki örgüt üyelerinin fikirlerine çok fazla önem verdiği ve bu yaklaşımlarını pratikte yansıttığı gibi katılımcı görüşleri ağırlıklı olarak ortaya çıkmıştır. Okul müdürlüğü okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için, öğrenci veli, öğretmen ve çevre arasındaki iyi ilişkiler, iyi iletişim, etkileşim, koordinasyon ve eşgüdümü sağladığı, çalışanların bilgi, yetenek ve becerilerini artırmak için sürekli rehberlik yaptığı gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Örgütün bileşenleri olan okul yöneticisi, öğretmen gibi üyeler arasında disiplin odaklı saygı ve sevgi temelli bir örgüt içi ilişkinin mevcut olduğu katılımcı görüşü olarak ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticisinin, işleri hiyerarşik anlamda öğretmenlerin bilgi beceri ve deneyim birikimlerini bir orkestra şefi gibi düzenlemekte ve tecrübelerden faydalanmakta olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmamızda ortaya çıkan; okullarda genellikle demokratik liderlik tutumları sergilendiği bulgumuz Bursalıoğlu, (2013)'nun yaptığı okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ilgili araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna benzer bir diğer araştırma olan Terzi ve Kurt'un (2005) ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin incelendiği araştırmalarında okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışı sergilediği sonuçları, Ayrıca Bozdoğan ve

Sağnak (2011) da öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları gösterdiği bulguları bizim bulgularımızla benzerlik arz etmektedir.

### ÖNERİLER

Yöneticilerin sergiledikleri liderlik tarzları örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Özellikle demokratik ve kararlara katılım sağlayan liderler, örgütsel bağlılığı artıracaktır. Katılımcı yönetim tarzı ve çalışanların performansları hakkında geri bildirimde bulunmak onların duygusal bağlılıkları üzerinde etkilidir. Çalışanlara işlerinde sorumluluk ve özerklik verilmesi önerilmektedir. Bu noktada yöneticilere, katılımcı bir liderlik tarzı sergilemeleri tavsiye edilebilir. Bu araştırmada, eğitimde gelişmiş modern ülkelerde örgüt ve yönetim teorileri kapsamında geliştirilen liderlik tipleri ve algılanan örgütsel destek kavramları ülkemiz devlet okulları bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilere daha demokratik liderlik tutumlarına dönük davranışlar geliştirmeleri teklif edilebilir. Yöneticiler tarafından benimsenecek demokratik liderlik davranışları örgütsel destek davranışını da geliştireceğinden hem yöneticilerin benimseyeceği liderlik stili hem de okul iş görenlerine sağlanacak örgütsel destek okulların verimini arttırmada önemli bir araç olarak işe koşulabilir. Liderlik stillerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel davranış, iş doyumu, örgütsel işbirliği, örgütsel adanmışlık gibi değişkenlerle olan ilişkileri başka araştırmalarda incelenebilir. Toplumsal ve örgütsel kültür bölgesel, coğrafi, ekonomi, eğitim seviyesi gibi değişkenlerden çok etkilendiğinden ötürü bu alanda bölgesel hatta iller bazında çalışma grubu geniş olan bir araştırma yapılabilir. Benzer araştırmalar özel okullarda da yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Arslan, E. (2004). Kavram Boyutunda Yaratıcılık, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1993). *Yönetimde İnsan İlişkileri* 3.Basım, Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Gül Yayınları. Ankara
- Betül, G, Y, Ali. G. (2019). *Okul öncesi yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi ortak yüksek lisans programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. 2019.
- Sağnak, M. (2011) İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğrenme İklimi Arasındaki İlişki, *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1) 137-145.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Bursalıoğlu, Z. (1913). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık, T. (1997). *"Etkili Eğitim Yöneticisi"*, Millî Eğitim Dergisi. MEB Basım. Ankara
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çelik, V. (2004). *Eğitimsel Liderlik*, 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

- Ergezer, B. (1995). *Liderlik ve Özellikleri*. Ankara: Ocak Yayınları
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetim*. İstanbul: Beta Basım Yayım
- Kanter, R, M (1996). World-Class Leaders The Power of partnering Hesselbain, F, Goldsmith M and R. Beckhard(eds). *The Leader of The Future* . San Francisco : Jossey Bas Publishers.
- Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Ankara: Set Ofset Matbaacılık, Dördüncü Basım.
- Kirby, C. Paradise, L. V. and King, M. L. (1999). Extreordinary Leaders İn Education: Understanding Transformational Leadership. *Journal of Educational Research* 85 (2).
- Küçükkaraduman, E. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (2005). Öğretmenlerde okula adanmışlık yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 35-41.
- Sergiovanni, T.J. (1994). Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory. *Educational Administration Quarterly* 30: 214- 226.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin müdürlük davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 166.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

**Atf İçin/Please cite as:** Akbaba, A., Gözey, E. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Evaluation of School Principals' Leadership Characteristics according to Deputy Principals' Ideas). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 141-155. <http://dergipark//academiadergi.com>



## STEM Eğitimi Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

Betül TİMUR<sup>1</sup>

Buğra Kağan KURT<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

<sup>2</sup>Çukurova Üniversitesi, Türkiye

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

18.02.2020

#### Kabul Tarihi

02.04.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerine (5-8.sınıflar) yönelik Douglas ve Strobel'in (2014) geliştirdiği STEM eğitimi kullanımına yönelik umut ve amaçlar ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Ölçek Çanakkale ili Merkez ilçesinde 573 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın veri analizlerinde LISREL programı kullanılmıştır. Araştırmada verilere ölçek uygunluk ve faktör analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerine yönelik STEM eğitim yaklaşımı ile ilgili yeni bir ölçek Türkçeye kazandırılmıştır.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** Amaç, Umut, STEM Eğitimi, Ölçek Uyarlaması

## Adaptation of the Scale of Hope and Goals for the Use of STEM Education into Turkish: Validity and Reliability Study

### Abstract

The aim of this study is to adapt the scale of hope and goals for the use of STEM education developed by Douglas and Strobel (2014) for secondary school students (grades 5-8) to Turkish. The scale was applied to 573 secondary school students in the central district of Çanakkale. LISREL program was used in the data analysis of the research. In the research, scale fit and factor analysis were performed. As a result of the study, a new scale related to STEM education approach for secondary school students was adapted into Turkish.

© 2020 AEAD

**Keywords:** Goal, Hope, STEM Education, Scale Adaptation

<sup>1</sup>Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale, Türkiye, betultmr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2793-8387>

<sup>2</sup>Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, [bapaydin@comu.edu.tr](mailto:bapaydin@comu.edu.tr)

## GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde, bir ülkenin ekonomik kalkınmasını sağlayabilmesi temel hedefler içerisinde yer almıştır. Ulus ekonomisi, refah düzeyi ve ulusların geleceği ekonomik kalkınmayı sağlayabilecek nüfusa sahip olmayla doğrudan ilişkilidir. Ekonomide yaşanan değişime uyum sağlayabilmek, rekabet koşullarında ülkenin varlığını sürdürebilmesi eğitilmiş nüfus yardımıyla gerçekleşecektir. Yani eğitimin ülkelerin hedeflerine ulaşabilmesinde taşıdığı önem tartışmasızdır (Erden, 1998). Ulusların geleceği ile vatandaşların eğitimine verdiği önem birbirine paralel ilerlemektedir. Bu nedenle, gelişmiş ekonomiler gücünü; yeterliliğini ve uzmanlığını işgücü piyasasında gösterebilecek nitelikli bireylerden almaktadır (Çakıcı, 2009). Değişimin ve gelişimin sürekliliği göz önüne alındığında, bu değişime ve gelişime uyum sağlayabilecek öğrencilerin eğitilmesi önemlidir. Bu noktada mevcut bilgi düzeyinin karşılaşılan problemlerin çözümünde etkin olarak kullanılması esastır (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Problemlerin çözümünün etkinliği öğrencilere farklı açılardan bakabilme yeteneğinin kazandırılması ile ilgilidir. Ayrıca, farklı açılardan bakabilme yeteneği kadar farklı disiplinlere ait bilgilerin de problemin çözümünde kullanılması da önemlidir (Miller, 2000). Problemlerin çözümünde farklı açılardan bakabilmeyi, diğer disiplinlerden elde edilen bilgilerin kullanılabilmesini temel alan yaklaşım STEM eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Jones, 2014). İçinde yaşadığımız yüzyılda ülkelerdeki yaşam kalitesi ve ekonomik gelişmişlik bilim ve teknoloji ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle bilim, teknoloji ve yine bu alanlarla yakından bağlantılı olan matematik ve mühendislik alanlarında bireylerin daha nitelikli bilgilere sahip olması ve bu bilgileri doğru kullanabilmeleri gerekmektedir (Çorlu ve ark. 2012). Bireyleri bu alanlarda yeterli donanıma taşıyacak olan şey eğitimidir. Buradan hareketle son yıllarda özellikle ABD ve Avrupa’da gençleri bu alanlara yönlendirecek eğitim yaklaşımları arayışları başlamıştır (Yıldırım, 2013).

STEM eğitimi adını, “Science, Technology, Engineering ve Mathematic” kelimelerinin baş harflerinden ismini almıştır. Türkçe olarak FeTeMM ismiyle kısaltılmıştır (Akgündüz ve ark. 2015). FeTeMM eğitimiyle disiplinler arası etkin bir iletişimin sağlanmasıyla teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesi, öğrencilere problem çözmede, iletişimde, grup çalışmalarında başarılı olma gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Gencer, 2015).

STEM eğitiminde 2000’li yıllara varıldığında bu eğitimin kırılma noktası tarihten gelen ve geçmişe yön veren iki olay II. Dünya Savaşı ve Sovyet Rusya’nın Sputnik Programıdır (Yıldırım, 2018). İnsanların hayatlarını, geleceklerini ve ülkelerini kaybettikleri bu dünya savaşlarının ikincisi, teknolojinin gelişmesi ve uygulanmasında inanılmaz bir hıza neden olmuştur. Bu teknolojik uygulamalar atom bombalarından en küçük silahlara, ulaşım araçlarına ve iletişim cihazlarına kadar geniş bir yelpaze olarak gelişme göstermiştir. Bu arada Amerika Birleşik Devletleri’nde bilim insanları, matematikçiler ve mühendisler yenilikçi ürünler üretmek için ordu ile işbirliği yapmışlardır. Bu ürünlerin savaşın kazanılmasına ve STEM eğitiminin oluşmasında yardımı olmuştur. Bunun yanında, Ulusal Bilim Vakfı II. Dünya Savaşı’nın sonunda üretken ürünler üreten yetenekli kadın ve erkeklerin sadece büyük katkılar sağlamadıklarını aynı zamanda ilgili ürünlere ilişkin araştırmaların ve belgelerin korunmasında sağladıkları katkıları da belirtmiştir (Gökbayrak ve Karışan, 2017). STEM eğitimi kavramı ilk ortaya çıktığında anlamı birçok kişi tarafından bilinmemekteydi. Pek çok insan STEM eğitim programlarından mezun olanların “stemcell” kök hücre anlamı taşıyan alanda çalışacakları düşünmekteydi. Hatta bu yanlış düşünce “The Technology Education Program Faculty at Virginia Tech-STEM” eğitim programının başlatılma aşamasında hala devam etmekteydi (Sanders, 2009). Tarihsel sürece bakıldığında STEM eğitim programının

sürekli değişimlere uğraması, popülerliğinin artış göstermesi ve çeşitli ülkelerce yüksek bütçeli fonlarla desteklenmesi nedeniyle gelişme göstermektedir. STEM eğitimi, farklı disiplin ve hataya/hayata?? farklı bakış açısıyla yaklaşan kişilerin elleri tarafından şekillenmektedir. (Yıldırım ve Altun, 2015). İşgücü piyasasının hızla geliştiği, küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arasında etkileşimin arttığı günümüz ülkelerinde eğitim sisteminin salt bir ülkeye ait bilgilerle değerlendirilmesi yeterli olmayacaktır. Küreselleşme beraberinde her alanda rekabeti de getirmiştir (Yıldırım, 2018). Eğitim standartlarının belirlenmesi, öğrencilerin eğitim seviyelerinin belirlenmesi, işgücü piyasasına katılacak kişilerin bilgi düzeyi gibi küresel ölçümlerin yapılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de son dönemlerde yapılan bu tür çalışmalara bakıldığında eğitimin ve öğretimin küresel düzeyde belirlenen standartlara uyum sağlaması gerektiğine özellikle vurgu yapıldığı görülmektedir (Derin, Aydın ve Kırkıç, 2017). İş dünyası, devlet ve üniversitelerin birlikte organize ettiği konferanslar düzenlenmektedir. Ancak bu eğitimler henüz başlangıç aşamasındadır. Uluslararası alanda geçerliliğe sahip STEM eğitimi, Türkiye’de çok küçük bir öğrenci grubuna verilebilmektedir. STEM eğitiminin diğer öğrencilere de verilebilmesi için çalışmalar sürmektedir. Bu çalışmalara genel hatlarıyla aşağıda yer verilecektir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “STEM Eğitim Raporu” bu alanda atılan önemli adımlardan biridir (Akgündüz ve ark. 2015). Türkiye’de ilk defa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından STEM eğitime ilişkin rapor hazırlanmıştır. 2016 yılında yayımlanan bu raporda Türkiye için model belirlemesi yapılmıştır. “STEM eğitimi” konusunda yapılmış Türkçe kaynaklar bulunmakla birlikte bu kaynakların alanyazını için yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu çalışma Türkçeye yeni bir ölçek kazandırmayı ve bu yolla STEM eğitimiyle ilgili literatüre katkı sağlamayı amaç edinmiştir. Böylelikle STEM eğitiminin ülkemizde tanınması ve gelişmekte olan bu alana farkındalığın artması sağlanabilir. Bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu çalışmada, Douglas ve Strobel’in (2014) “Hopes and Goals Survey for use in STEM Elementary Education” başlıklı araştırmasında kullandıkları ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Adaptasyon sonucunda ortaokulda okuyan öğrencilere yönelik STEM eğitim yaklaşımı ile ilgili bir ölçek Türkçeye kazandırılmıştır. Elde edilen ölçeğin uygulanması ile Türkiye’de STEM eğitimi farkındalığı artırılabilir ve STEM eğitiminin gelişmesine katkı sağlanabilir (Derin, Aydın ve Kırkıç, 2017).

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma kapsamında tarama modeli kullanılmıştır (Creswell, 2016). “STEM Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeği” 20 soruluk Likert tipi bir ölçektir. Araştırma öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına yönelik eğilimlerini, umutlarını ve amaçlarını, iş bulabilme umutlarını, okulu bitirebilme umutlarını inceleyen bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırma Çanakkale ilinde 5., 6., 7. ve 8. sınıf olmak üzere 573 adet ortaokul öğrencisine uygulama yapılmıştır.



## Veri Toplama Aracı

Douglas ve Strobel (2014) tarafından geliştirilen “STEM Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar” ölçeği 20 soru ve 5 alt boyuttan oluşan Likert tipi bir ölçektir. Orjinal çalışmanın toplamının Cronbach Alfa değeri .84'tür. Bu çalışmada ise hesaplanan Cronbach Alfa değeri bulgular kısmında yer almaktadır (bkz. Tablo 4). Alt boyutların her birinin Cronbach Alfa değerleri: Okulu bitirme umudu için  $\alpha = .62$ , bilime yönelik tutumlar için  $\alpha = .72$ , işten memnuniyet beklentisi için  $\alpha = .86$ , matematiğe yönelik tutumlar için  $\alpha = .90$ , mühendisliğe yönelik tutumlar için ise  $\alpha = .77$  olarak hesaplanmıştır. Türkçe'ye uyarlanması için ölçeği geliştiren kişilerden elektronik posta aracılığıyla iletişime geçilerek izin alınmıştır. Ardından yapılacak çalışma Çanakkale ili kapsamında ve bu bölgedeki ortaokulları kapsadığından dolayı Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de çalışmanın okullarda uygulanabilmesi için gerekli resmi izinler de alınmıştır. Çalışmada 20 soruluk “STEM Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeği” tüm alt boyutlarıyla birlikte üç farklı İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından Türkçe'ye çevrilen ölçek tekrardan İngilizce'ye farklı bir öğretmen tarafından çevrilmiştir. Bu aşamalardan geçen ölçeğin Türkçe'de son halini alması için iki farklı Türkçe öğretmeniyle anlaşılabilirlik testine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerin onaylarının ardından 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin her bir sınıf kategorisinden 10'ar adet öğrenciye anlaşılabilirliğin tamamlanması için Türkçe'ye çevrilen ölçek soruları yöneltilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik testleri LISREL programı ile yapılmıştır. Yapı geçerliliğini hesaplayabilmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında, orijinal ölçeğin belli bir faktör yapısının olmasından dolayı doğrulayıcı faktör analizinin kullanılması daha uygundur (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999; Gözüm ve Aksayan, 2003; Güngör, 2016). Sorularla ilgili anlaşılabilirlik konusunda herhangi bir problem çıkmaması üzerine anket soruları kişisel bilgiler bölümüyle birlikte uygulamaya hazır bir hale gelmiştir.

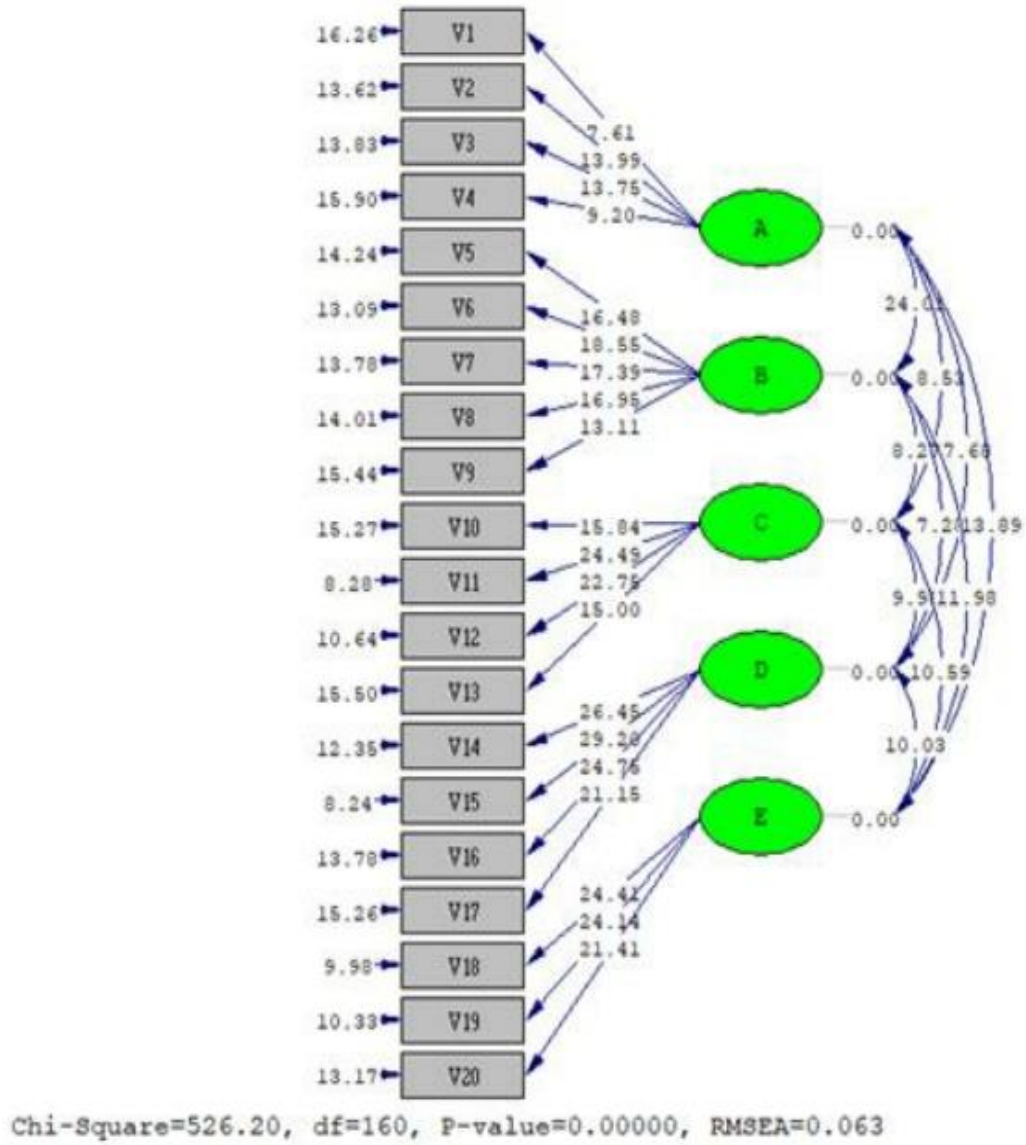
## Verilerin Analizi

Çalışmada uyarlama işleminin gerçekleşmesi için Türkçeye çevrilen ölçek 573 adet ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama ardından çalışmanın Türkçeye çevirisinin uygun olup olmadığını belirlemek için çalışma sonuçları LISREL programında doğrulayıcı faktör analizi ve uyum testi yapılarak elde edilen sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Faktör analizi ve uyum tabloları bulgular kısmında yer almaktadır.

## BULGULAR

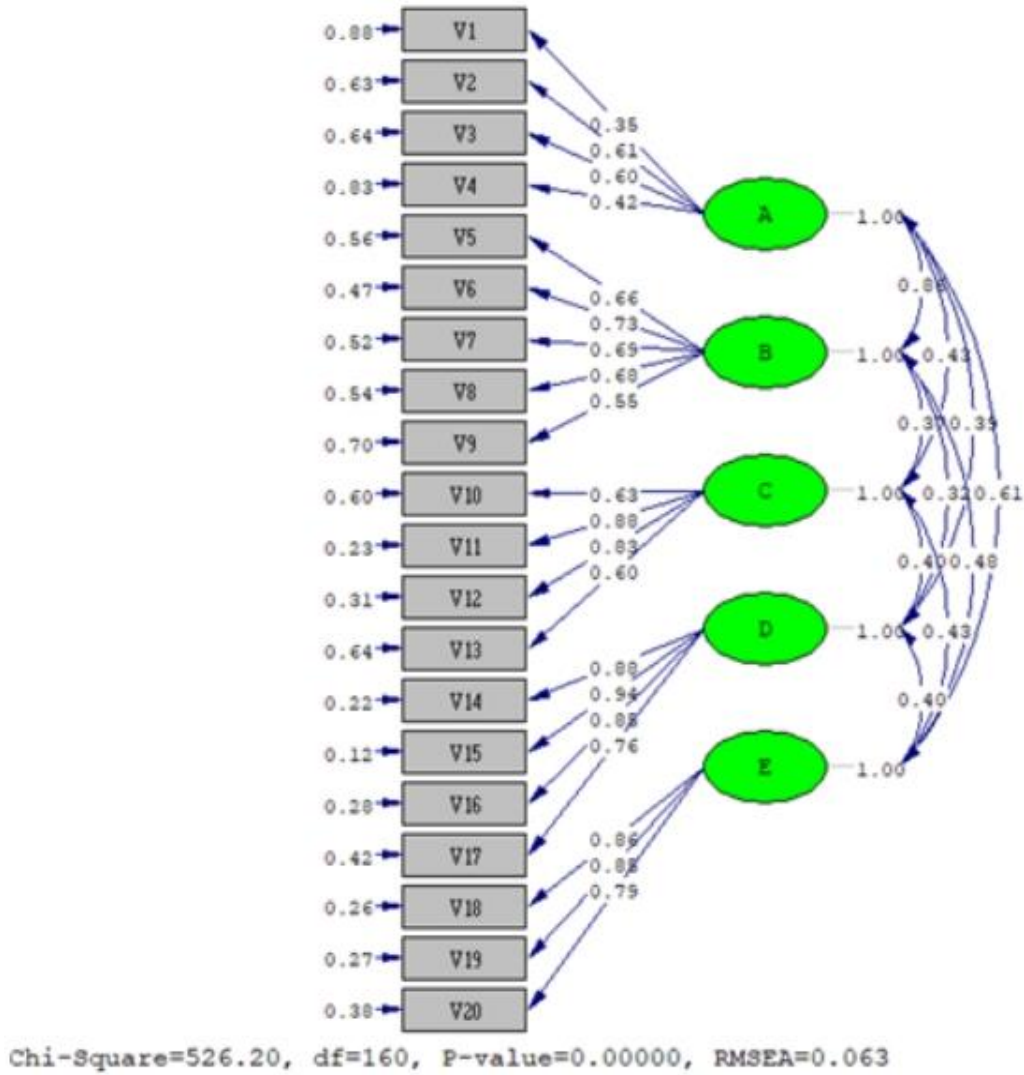
### Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar (DFA)

İngilizceden Türkçeye çevrilen Ortaokul Öğrencilerinin STEM Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeğinin uygulanabilirliğinin belirlenebilmesi için uygulanan ölçek sonuçları LISREL analiz testine tabi tutulmuştur. Ölçeğin analiz sonuçları uyum ölçüleri tablosunda ve faktör analizi tablosunda belirtilmiştir.



Şekil 1. t-değerleri grafiği.

Parametre tahminleri t-değerleri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde manidar, 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde manidar olarak kabul edilir. Bu bağlamda Şekil 4 incelendiğinde bu araştırmada t- değerlerinin 2.56'dan yüksek olması sebebiyle .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).



Şekil 2. Standart hata varyanslarının manidarlık düzeyleri.

Şekil 5’te gözlenen değişkenlerin standart hata varyansları incelendiğinde değerlerin .90 ve altında olduğundan dolayı ölçek maddelerinde herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede ölçüğün yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 1. LISREL Uyum Ölçüleri Sonuç Tablosu

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Sonuç
$\chi^2/(sd=51)$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3.28	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.06	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR*	$SRMR \leq 0.08$	$SRMR \leq 0.10$	0.05	İyi Uyum
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.95	İyi Uyum
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.96	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.97	İyi Uyum
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.92	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.89	Kabul Edilebilir Uyum

Yukarıdaki Tablo 1’de çevirisi yapılan STEM Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeğinin LISREL analiz sonuçları belirtilmiştir. Yapılan çalışmada doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uygunluğu için uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerlerinin yer aldığı uyum ölçüleri tablosu hazırlanarak sonuçları dikkate alınmıştır. Sonuçlara bakıldığında ilk olarak RMSEA değeri 0.06 bulunmuştur. Bu değer uyum ölçüleri tablosuna göre kabul edilebilir uyum aralığında yer almaktadır. Modelin uygunluğu durumunda GFI değeri 0.92 olarak kabul edilebilir uyum aralığında; AGFI değeri 0.89 değeri ile kabul edilebilir uyum aralığında; CFI değerinin 0.97 ile iyi uyum aralığında; NFI değerinin 0.95 ile iyi uyum aralığında olduğu görülmüştür. Elde edilen değerlere bakıldığında İngilizce’den Türkçe’ye çevrilen ölçeğin Türk kültürüne uyumlu olduğu söylenebilir (Derin, Aydın ve Kırkıç, 2017).

**Tablo 2.**Faktör Analizi Sonuçları

Faktör/Madde	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R <sup>2</sup>
Okulu bitirme umudu			
a1	0.88	16.26	0.77
a2	0.63	13.62	0.39
a3	0.64	13.83	0.41
a4	0.83	15.90	0.69
İşten memnuniyet umudu			
b1	0.56	14.24	0.31
b2	0.47	13.09	0.22
b3	0.52	13.78	0.27
b4	0.54	14.01	0.29
b5	0.70	15.44	0.49
Bilime yönelik tutumlar			
c1	0.60	15.27	0.36
c2	0.23	8.28	0.05
c3	0.31	10.64	0.10
c4	0.64	15.50	0.41
Mühendisliğe yönelik tutumlar			
d1	0.22	12.35	0.05
d2	0.12	8.24	0.01
d3	0.28	13.78	0.08
d4	0.42	15.26	0.18
Matematiğe yönelik tutumlar			
e1	0.26	9.98	0.07
e2	0.27	10.33	0.07
e3	0.38	13.17	0.14

Tablo 2’ye göre elde edilen tüm değerler .05 düzeyinde anlamlıdır. Standartlaştırılmış yükler değerleri .12 ile .88 arasında yer almaktadır. Çoklu korelasyon(R<sup>2</sup>) değerleri ise .05 ile .77 arasında değişim göstermektedir. Elde edilen değerlerin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.**Alt Boyutlara İlişkin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları

Faktörler	Madde sayısı	Güvenirlilik Katsayısı( $\alpha$ )	Orijinal Ölçeğin Güvenirlilik Katsayısı( $\alpha$ )
Okulu Bitirime Umudu	4	0.51	0.60
İşten Memnuniyet Beklentisi	5	0.75	0.90
Bilime Yönelik Tutumlar	4	0.81	0.90
Mühendisliğe Yönelik Tutumlar	4	0.91	0.70
Matematiğe Yönelik Tutumlar	3	0.86	0.63
Toplam	20	0.87	0.84

Güvenirliliğini ölçmek amacıyla Ortaokul Öğrencilerinin STEM Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeğinin güvenirlik testi yapılmıştır. “ $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek, yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” (Kalaycı, 2009). Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değerinin .87 olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlara ait Cronbach Alpha değerleri yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Uyarlanan ölçeğin ve orijinal ölçeğin sahip oldukları uyum indeksleri benzerlik göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın temel amacı Türkçeye STEM eğitimi alanında yeni bir ölçek kazandırarak bilimsel çalışmalara bir yenisini daha eklemektir. Bu duruma istinaden yapılan çalışmada çevrilen ölçek üç adet İngilizce öğretmeni tarafından çevrildikten sonra tekrardan İngilizce 'ye çevrilmiştir. Ardından anlaşılabilirlik konusunda iki adet Türkçe öğretmeni tarafından test edildikten sonra öğrenciler üzerinde de anlaşılabilirliğine bakılmıştır. Adapte edilen ölçekte yer alan 5 alt boyut ve 20 maddenin özgün çalışmadakiyle benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada yapılan ilk analizde İngilizceden çevrilen “Ortaokul Öğrencilerinin STEM Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeğinin” uygunluk testinde LISREL analiz programı kullanılmıştır. Özcan ve Koca'nın (2018) yaptığı “STEM'e Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasında” da benzer yöntemle LISREL analiz yöntemi kullanılmış doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Bu çalışmaya benzer şekilde Cronbach Alpha değerlerine bakılarak ölçeğin güvenirliliğine bakılmış sonuç olarak ölçek .70 güvenirlilik katsayısıyla güvenilir bulunmuştur (Özcan ve Koca, 2018). Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri .87 çıkmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında ise Cronbach Alpha değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin STEM kullanımına yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeğinin Türkçeye adaptasyonun uygun olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada, Türkçeye uyarlaması ve uygulaması gerçekleştirilen STEM tutum ölçeği farklı sınıf seviyelerinde kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akgündüz, D., AydenizF, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., ve Özdemir, S. (2015). *Stem eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala.
- Çakıcı, Y. (2009). Fen eğitiminde bir önkoşul: İlimin doğasını anlama. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 57-74.

- Çorlu, M. A., Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Çorlu, M. S., ve Özel, S. (2012, Haziran). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi: disiplinler arası çalışmalar ve etkileşimler* (X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri), Niğde.
- Douglas, K. A. & Strobel, J. (2014). Hopes and Goals Survey for use in STEM elementary Education, *International Journal of Technology and Design Education*, 25(2), 245-259. DOI: 10.1007/s10798-014-9277-9
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299.
- Gencer, A. S., (2015). Fen eğitiminde bilim ve mühendislik uygulaması: fırlıdak etkinliği, *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Gökbayrak, S., ve Karışan, D. (2017). Stem etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 63-84.
- Jones, J. I. (2014). *An overview of employment and wages in science, technology, engineering, and math (STEM) groups*. Retrieved from <https://www.bls.gov/opub/btn/volume-3/an-overview-of-employment.htm>.
- Kırkıç, K.A., ve Aydın, E. (Ed.) (2018). *Merhaba Stem: Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı*. Konya: Eğitim.
- Miller, C M. (2000). Student-researched problem-solving strategies. *Mathematics Teacher*, 93(2), 136-138.
- Ostler, E. (2012). 21<sup>st</sup> Century STEM Education: A Tactical Model for Long-Range Success. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(1).
- Özcan, H., ve Koca, E. (2018). Stem'e yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34(2), 387-401. DOI: 10.16986/HUJE.2018045061
- Sanders, M. 2009. STEM, STEM education, STEM mania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20–26.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 45-65.
- Yıldırım, B. (2018). *Teoriden pratiğe Stem eğitimi- uygulama kitabı*. Ankara: Nobel Yaşam.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). Stem eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B., Amerika, AB Ülkeleri ve Türkiye'de STEM Eğitimi, in 22<sup>rd</sup> National Congress of Educational Sciences. 2013, Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Osmangazi Üniversitesi.
- Yıldırım, B. ve Cumhur, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının Stem eğitimine yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213. DOI: 10.24315/trkefd.310112 %U 10.24315/trkefd.310112.

Sevgili öğrenciler; ortaokul öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik (FeTeMM) kullanımına yönelik beklenti ve amaçlarınızı ölçmeyi hedeflemiştir. Anket sorularını dikkatli bir şekilde okuyup cevaplamanızı öneriyoruz.

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Liseden mezun olabilirim.					
2.Okuldaki öğrenme etkinlikleriyle ilgili bir sorunla karşılaştığımda bunları çözmek için uğraşırım.					
3.Üniversiteye gitmeyi düşünüyorum.					
4.Liseyi bitiremeyebilirim.					
5.Yetişkin olduğumda işimi seveceğimi düşünüyorum.					
6.İlerde başarılı olacağımı düşünüyorum.					
7.Meslek sahibi olduğumda yeteri miktarda para kazanabileceğimi düşünüyorum.					
8.Gelecekteki işimden memnun olacağımı umuyorum.					
9.Okulun gelecekte mutlu olabileceğim bir iş sağlamada yararlı olacağını düşünüyorum.					
10.Bilim ile ilgili bir işte çalışmak beni heyecanlandırır.					
11.Bilim(fen) öğrenmek heyecan verici.					
12.Bilim(fen) öğrenirken kendimi iyi hissediyorum.					
13.Bilim insanı olmanın çok heyecan verici olacağını düşünüyorum.					
14.Mühendislik öğrenirken kendimi iyi hissediyorum.					
15.Mühendislik öğrenmek heyecan vericidir.					
16.Mühendis olmak heyecan verici olurdu.					
17.Mühendislikte başarılı olduğumu düşünüyorum.					
18.Matematik öğrenirken kendimi iyi hissederim.					
19.Matematikte başarılı olduğumu düşünüyorum.					
20.Matematik ilgili bir işte çalışmak heyecan verici olurdu.					

**Atıf İçin/Please cite as:** Timur, B., Kurt, B.K. (2020). STEM Eğitimi Kullanımına Yönelik Umut ve Amaçlar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. (Adaptation of the Scale of Hope and Goals for the Use of STEM Education into Turkish: Validity and Reliability Study). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 156-165. <http://dergipark//academiadergi.com>



## Türkiye’de Orff-Schulwerk Yaklaşımı Konusunda Oluşturulmuş Süreli, Süresiz Yayınlar ve Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi

Sıtkı Sencer ÖZBAY<sup>1</sup>

Ümit Kubilay CAN<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

### ARTICLE INFO

### Özet

#### Gönderim Tarihi

23.03.2020

#### Kabul Tarihi

12.04.2020

#### Yayın Tarihi

16.04.2020

Orff-Schulwerk ünlü Alman besteci Carl Orff’un fikir babalığını yaptığı; bireyin kendisini elementer anlamda, en temel ifade biçimleri olan hareket, müzik ve dil ile ortaya koyduğu içsel bir yapıdır. Birey kendisini, hareket, dil ve müzik elementleri ekseninde yaratıcı fikirleriyle ortaya koyarak tecrübe eder ve bu ekseninde deneyimler oluşturur. Ülkemizde özellikle son 20 yıldır bu eğitim yaklaşımına okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin, ilköğretimde çalışan sınıf ve müzik öğretmenlerinin, ortaöğretim kurumlarında çalışan müzik öğretmenlerinin, müzik öğretmenliği okuyan öğrencilerin çoğunluk ile ilgili gösterdiği bir süreç oluşmuştur. Bu çalışmada Orff-Schulwerk eğitim yaklaşımı konusunda Türkiye’de son yıllarda yayınlanmış kaynakların neler olduğu sorusuna yanıt aranacaktır. Bu doğrultuda araştırmada Türkiye’de Orff-Schulwerk yaklaşımı konusunda oluşturulmuş süreli, süresiz yayınlar ve bilimsel çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçların, Türkiye’de Orff-Schulwerk yaklaşımı konusunda oluşturulmuş güncel yayınların ne olduğu konusuna ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen kaynakların alan içerisinde çalışan, alandan istifade eden araştırmacı, öğretmen, öğrenci, kursiyer ve bireylerin tüm kaynak ve bilgiye ulaşım sağlaması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırmada 1998 yılından 2020 yılı Nisan ayına kadar yapılmış süreli ve süresiz yayınlar, makaleler/bildiriler ve tezler ile sınırlandırılmış olup yayınların taranma aşamasında çeşitli anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bu alan içerisinde oluşturulmuş tüm kaynaklar, tarama yöntemiyle bir arada ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda süreli yayınların 33, süresiz yayınların 31, lisansüstü tezlerin 53 ve makale/bildirilerin 51 yayın olduğu tespit edilmiştir. Bu yıllar arasında toplamda 168 yayın olduğu saptanmıştır. Elde edilen çalışmalar yayın türlerine göre künye ve içerik analizleri yapılmıştır.

© 2020 AEAD

**Anahtar Kelimeler:** Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi, Elementer Müzik ve Dans Pedagojisi, Orff Yaklaşımı, Orff-Schulwerk, Orff

<sup>1</sup>Kocaeli Üniversitesi, Türkiye, sencerhoca@gmail.com,

<sup>2</sup>Kocaeli Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, Kocaeli, Türkiye, kubican\_gitar@hotmail.com



## An Examination of Periodical, Non-Periodical Publications and Scientific Research on the Orff-Schulwerk Approach That Are Published in Turkey

---

### Abstract

---

Founded and led by the renowned German composer Carl Orff, Orff-Schulwerk is an internal style that individuals express themselves in the elemental sense through the essential basic ways of expression: movement, music and speech. The individuals test themselves by means of their creative ideas revolving around the movement, speech and music elements, and they gain experiences in this respect. In our country within the past 20 years, this educational approach has attracted attention mostly from pre-school teachers, music and classroom teachers working in the elementary level, music teachers working in the secondary school level and students majoring in teaching music. In this article, we will seek an answer to the question of which recent sources have been published in Turkey about the Orff-Schulwerk educational approach. Therefore, the aim of this study is to examine the periodical and non-periodical publications as well as scientific research about the Orff-Schulwerk approach published in Turkey. It is expected that the research outcomes will shed light on the current state of the Orff-Schulwerk approach in Turkey. It is also believed that the sources acquired in this study carry importance for all the researchers, teachers, students, trainees and individuals working within and benefiting from the field to access all the resources and information. This study is limited to periodical and non-periodical publications, articles/declarations and theses published between 1998 and the month of April of 2020, and various keywords have been utilized throughout the search process. All the sources created in this field were considered together with the search and scanning method. The search resulted in 33 periodicals, 31 non-periodicals, 53 graduate theses/dissertations, and 51 articles/declarations. The search resulted in 168 publications in total. All the studies that were acquired were analyzed in terms of publication type, their mastheads and content.

© 2020 AEAD

**Keywords:** Elemental Music and Movement Education, Elemental Music and Dance Pedagogy, Orff Approach, Orff-Schulwerk, Orff

---

### GİRİŞ

Orff-Schulwerk ünlü Alman besteci Carl Orff'un temellerini attığı ve 1930'lardan bu yana bireyin müziğe giriş yapmasını sağlayacak, dil, hareket, ritim ve müzik bütünlüğünü barındıran bir pedagojik yaklaşımdır. "Öğrencilerin kendi müzik ve hareketlerini mütevazı bir şekilde de olsa kendilerinin tasarlayabilmeleri benim pedagojik düşüncelerimin bir parçasıydı. Bu çalgılar (Orff Çalgıları) için müzik tasarlama, çalgılarla oynarken ortaya çıktı. Burada, yine bu süreç ile (Orff çalgıları ile gerçekleştirilen süreçten) geliştirilen bir doğaçlama tekniği büyük bir rol oynadı. Bu çalışmaların amacı, öğrenciyi, kendiliğinden ve kendine özgü müzikal ifadesini bulmaya olanak yaratmaktı" (Orff, 1932: 2). Carl Orff'un, Elementer Müzik

ve Hareket Eğitimi adı altında ele alınan bu pedagoji, devinimle ve onun ortak kökleri olan ritimden yola çıkarak yapılandırılan yeni bir yaklaşımı hedeflemektedir. İnsanın sahip olduğu temel ifade biçimleri olan dil, konuşma, devinme, şarkı söyleme, dans etme çocukların sahip olduğu ve birbirinden ayırmadığı eylemlerdi. Bu yapı Elementer kavramını ortaya koymaktaydı. “Elementer, Latince elementarius, <<ögelere ait, ögesel, ilk-el, başlangıçta olan>> demektir. O zaman elementer müzik nedir? Elementer müzik hiçbir zaman sadece müzik değildir; hareket, dans ve dil ile birlikte. Bu müziğe dinleyici olunmaz, onun bizzat yapılması gerekir. O, zihni kurguya dayanmaz, büyük formlara ve mimarilere sahip değildir. (...) Elementer müzik tabanda, doğal ve bedenseldir, herkes tarafından öğrenilebilir, tecrübe edilebilir ve çocuğa göredir” (Orff, 1932; Aktaran: Gersdaorf, 1997: 53). “Elementer Müzik ve Hareket eğitimi müziğe bir giriş yolu arayan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin müzik ve dansla ilgili çeşitli temel deneyimler edinmelerini sağlamayı hedefler. Orff’a göre, müzik ve hareket eğitiminde söz konusu olan yalnızca müzik eğitimi değildir, insanın yetiştirilmesidir” (Jungmair, 1992: 246). Orff pedagojisinin temelinde bireyin içerisinde var olan yaratıcılık potansiyelinin ortaya çıkartılması ve kendisini keşfetme olanağı tanıyacak süreçlerin oluşturulması yatmaktadır. Bu süreç içerisinde birey dilden yola çıkarak, beden ve enstrüman ekseninde özgün kompozisyon ve yaratılarını ortaya koyar. Ayrıca içerisinde hareket ve dansın da yer bulduğu bir süreç içerisinde aktif olarak yer alır. Bu doğrultuda Orff-Schulwerk çok boyutlu öğrenmenin gerçekleştiği; elementer müzik bütününde ele alınan, çok boyutlu zeka yapısına hitap eden, deneyimleme ve doğaçlama süreçlerine girerek yeni yaratıların ortaya çıkmasına olanak tanıyan ve elementer enstrümanlar ile desteklenen bir yaklaşımdır. Neticesinde, müziği her boyutu ile ele alarak ortaya bireysel, yaratıcı bir ürün koyan bir yapı ortaya çıkmaktadır. “Müzik insanın içinde başlar, eğitim de öyle olmalıdır. Ne enstrümanda ne ilk parmak basışta, ne ilk pozisyonda, ne de şu ya da bu akorda başlar müzik. Başlangıç, noktası kişinin sükûneti, kendini dinlemesi, “müziğe hazır oluşu” kalp atışını ve nefesini dinlemesidir” (Orff 1932: 66). Orff’un ifade ettiği gibi, Orff-Schulwerk yaklaşımını oluşturan temel felsefe bu şekilde söylenebilir. Yaklaşımın içerdiği temel prensipler de şu şekilde aktarılabilir. Ayrıca prensiplerin doğru anlaşılması ve aktarılması, pedagojik adım ve işleyişinde sağlıklı ele alınmasını sağlamaya yardımcı olur. “Müzik ve hareket eğitiminde söz konusu sadece müzik eğitimi değildir; amaç insanın yetiştirilmesidir. Bu tür bir eğitim, ders programında belirlenen şarkı / müzik derslerinin çok daha ötesindedir” (Jungmair, 1992: 246). Ele alınan müzik eğitiminden öte insanın kendisi olması sebebi ile Elementer müzik kuramsal ve uygulama açısından antropolojik, pedagojik ve içerik olarak üç boyutta ele alınmaktadır (Toksoy, 2014). Bu açıdan düşünüldüğünde Elementer Müzik ve Hareket Eğitiminin Temelleri ve Orff-Schulwerk felsefesi doğrultusunda ele alınan ve gözetilmesi gereken prensipler ortaya konmuştur. Ulrike Jungmair’in 2003 senesinde Uluslararası Orff-Schulwerk Sempozyumu, Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyum Bildirilerinde yapmış olduğu sunuma göre Orff-Schulwerk’in temel prensiplerini şu şekilde sıralamıştır.

1. Oyunda birlikte ve birbirinden öğrenme.
2. Bireye ve eyleme yönelik çok boyutlu çalışma.
3. Bir bütün olarak hareket, dil ve müzik
4. Elementer yaratıya olanak sağlayan enstrümanlar
5. Doğaçlama Riski
6. Estetik zenginleşme – Nota Yazmak – Kompozisyon ve Düzenleme

Oyunda birlikte ve birbirinden öğrenme prensibine göre; “Müzik ve dans çalışması gruplarla yapılır” (Jungmair, 2003). Birbirinden öğrenme tüm yönleriyle süreç içerisinde varlığını korur, öğretmen ve öğrenci sürekli yer değiştirerek sürdürdüğü oyun ile konu aktarımı sağlanır. Çünkü oyun “Çocuğun beden, ruh ve moral gelişimini sağlayan, haz ve neşe yaratan, ona iyi davranışlar ve alışkanlıklar kazandıran hareketler topluluğudur” (Sel, 2000:9). Bireye ve eyleme yönelik çok boyutlu çalışma prensibine göre, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi insanı bir bütün olarak, tüm varlığı ile antropolojik boyutları çerçevesinde -devinimsel, duygusal, sosyal- olarak ele almaktadır. Birey bu alanlarda edindiği tecrübelerle kendi yaratıcı benliğini keşfedebilir. Bu alanları Franz Amrhein insan hayatında yaşanan, yapılan ve öğrenilen dört boyut olarak nitelemiştir. Bunlar Amrhein’in ifadesine göre; Algılama ve hareket etmeye yönelik – sensomotorik -, duygularımızı kattığımız – duygusal, düşüncelerimizi ortaya koyduğumuz – bilişsel – boyut ve uyum sağlamaya eğimli olduğumuz – sosyal – boyuttur. “Bu dört boyut dengede olduğu zaman en iyi şekilde öğreniriz” (Amrhein, Akt.Laslo, 2002:5). Bir bütün olarak hareket, dil ve müzik prensibine göre, Dil, müzik ve hareket içsel devinimin, insanın bireysel iç ritminin, yürek ve nabız atışının bireysel sanatsal ifade biçimi olarak görülmektedir. Dil, hareket ve müzik, eğitsel anlamda birbirini tamamlayan ve birçok disiplini birden kapsayan çalışma alanları olarak ele alınmaktadır. Elementer yaratıya olanak sağlayan enstrümanlar prensibine göre, Orff-Schulwerk’te kullanılan çalgılar içsel hareketlerin doğrudan tınıya dönüştürülmesine olanak sağlayan çalgılardır. Bu çalgılar insanın kendini ifade etmesine yarayan organları gibidir. Keman, gitar vs. gibi diğer çalgılar belli bir teknik ve sürece ihtiyaç duyarken, Orff Çalgıları bireyin yaratı ve tasarımlarını enstrüman vasıtası ile direkt ifade etmesine olanak tanıyabilir.

Doğaçlama Riski prensibine göre, her doğaçlama bir rizikodur. Doğaçlamada insanın kendi buluşu ve keşfi uygun teknikle ve donanımla bir araya gelerek sanatsal yaratıcı ifadesini bulur. Kendi dinamiklerini ve sınırlarını fark ederek yapabilmek ile yapamamak arasındaki çizgiyi sınar, öğrenir. Bu bireyin kendisini tanımasına, dinamik ve potansiyelinin farkına varmasına, aynı zamanda sınırlarının da farkına varmasına yol açar. Estetik zenginleşme – Nota Yazmak – Kompozisyon ve Düzenleme prensibine göre, “Öğrenciler, bir konunun basit gözleminden yola çıkılarak estetik deneyimlerini artıracakları ve kendi içsel notalarını açıklayabilecekleri durumlar ve sureciler içine çekilirler. Böylece düş gücü, hayal kurma, estetik ve düşünceyi yansıtmaya yoluyla sanatsal bütünlük, estetik tutum ve üretken düşünmeye adım atarak kendi doğaçlama veya kompozisyonlarına yahut grupla ortak bir yaratıya varırlar” (Jungmair, 2003: 54).

Yukarıda aktarılan prensipler doğrultusunda, geleneksel öğrenmenin ötesine geçerek, her iki tarafın da (öğretmen ve öğrenci) aktif olarak rol aldığı, grubun dinamiğine göre öğretmenin de kendini şekillendirdiği, sürecini hazırlarken karşısındakinin kim olduğu sorusunu her zaman sorarak hareket ettiği bir yol izlemektedir. “Orff-Schulwerk’in insanları kendi etkinliğini yapmaya, kendini ifade etmeye, kendi yaratıcılığına daveti veya zorlaması yalnızca öğrencilere değil, özellikle de öğretmenlere yöneliktir” (Koçak, 2013:10). Bu yapı ile ilerleyen eğitimci prensipler doğrultusunda yeni arayışlar içerisine girer ve yeni fikirlerin çıkmasına da sebep olur. “Geleneksel sınıftaki temel müzik bilgilerinin, şarkıların, çalgıların öğretilmesinde öğretmenin dikte ettirici rolü öğretmen adaylarının müziksel becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesini köreltmekte dolayısıyla öğretmenliğe başladıklarında da etkili müzik öğrenme yaşantılarını yönlendirme yeteneklerini sınırlamaktadır” (Bilen, Uçal ve Özevin, 2003a: 93). Bu da günümüzde konuştuğumuz “çağdaş eğitim” modelini ortaya çarşıtırmaktadır. “Çağdaş müzik eğitimi, bireyin müzik potansiyelinin ve yaratıcılığının

açığa çıkartılıp geliştirileceği bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir” (Bilen, Uçal ve Özevin, 2003b:111). 1963 senesinden beri Avusturya Mozarteum Üniversitesi Orff Enstitüsü çatısı altında Orff-Schulwerk eğitim pedagojisi akademik olarak yer bulmaktadır. Lisans, Yüksek Lisans Programları ve Özel Kurslar ile akademik çerçevede eğitimler verilmektedir. Merkezi Münih’te bulunan Orff Merkezi, Orff-Schulwerk alanındaki tüm bibliyografyayı toplamakta, araştırmakta ve yeni yayınlar üretmekte ve Orff’un eserleri ile ilgilenen herkese bilgi ve danışmanlık hizmeti vermektedir. Yine Almanya’da bulunan Carl Orff Vakfı, Carl Orff’un sanatsal ve pedagojik mirasını korumak ve yaymaktır. Avusturya Orff Enstitüsü’nde bulunan Orff-Schulwerk Forum uluslararası Orff-Schulwerk merkezlerinin ve onlara bağlı pedagojik kurumların iletişim merkezidir. Ayrıca kendisine bağlı Orff Merkezleri’nin yapısını, kalitesini ve süreçlerini belirlemektedir.

Türkiye’de 1950’li yılların başında Muzaffer Arkan’ın girişimleriyle, kendisi öğrenci iken bizzat Carl Orff’un kendisi ile yazışması ve iletişime geçmesiyle Orff-Schulwerk çalışmaları Arkan’ın bireysel çabaları ile hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Carl Orff tarafından çalgılar gönderilmiş, bu çaba ve girişime bizzat Orff tarafından destek verilmiştir. Bu gayret neticesinde Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji’nde başlayan çalışmalar, Ankara Çoksesli Müzik Derneği çatısı altında kısıtlı da olsa devam etmiştir (Akt. Kalyoncu). Muzaffer Arkan Carl Orff ile görüşmesini şöyle ifade etmiştir. “Sanırım 1951’de ilk tanışmamız, 51’de mi? O civarda bir şey... Mektup yazdım ve dedim ki sizinle tanışmayı arzu ediyorum. Nasıl bir görüşme imkanı bulabiliriz? Sayın Carl Orff da bana yazdığı mektupta diyor ki Münih’e geldiğiniz zaman şu telefonda beni arayın... Avrupa’da düzenlenen uluslararası müzik festivali ve seminerine katılmak üzere gittiğim zaman “gelip sizi alacağım” dediler ve gelip aldılar...” (Öztürk 2006: 107). Arkan’ın ilk girişimlerinin yanında Akademik anlamdaki süreç ise Dünya savaşı sonrasında Zuckmayer’in Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü’nde göreve başlaması ile belirtilebilir. Zuckmayer aynı zamanda Türkiye’de ki müzik eğitim anlayışını da biçimlendiren kişi olmuştur. Ancak bu koro içerisinde Orff Çalgılarından istifade etmek ve orkestra içerisinde sadece Orff Çalgılarını kullanmaktan öteye gitmemiştir. Okul sonrası öğrencilerin ilgisizliği ve kendi eğitim süreçlerine adapte etmemiş olmaları dolayısı ile de Orff Yaklaşımı gereken etki ve faydayı gösterememiştir. Ayrıca koro ve orkestra içerisinde yapılan çalışmalar sebebi ile sadece enstrüman çalma boyutu ile ilgilenilmiş, hareket, dans, dil gibi ifade alanları geride bırakılmış, bireylerin sosyal ve yaratıcı süreçleri ile ilgili herhangi bir uygulamaya gidilmemiştir. Orff Yaklaşımı Türkiye ’de bu dönem zarfında uygulanmak istense de, Arkan’ın çalışmaları ve 1980’lerden itibaren Ankara’da Özel Liz Teyze Çocuk Yuvası’nda yapılan çalışmalar dışında, resmi anlamda yaklaşımın ülkeye girişi, bir çatı altında faaliyet göstermesi 2000’li yılları bulmuştur. Bu tarihten itibaren Türkiye ’de Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusundaki eğitimler, seminerler ve süreçler kurulan merkez tarafından düzenlenmiştir (Kalyoncu). Ayrıca kurulan bu merkez, Salzburg’da bulunan Orff Forumun üyesi olması neticesi ile Orff Forumun belirlediği kalite ve kriterlerde; Orff Enstitüsü öğretmenlerinin direktörlüğünde 2010’dan itibaren öğretmen eğitimcileri de yetiştirerek sürece katkı sağlamayı amaçlamıştır. 2001 itibari ile aktif olan merkezin kaynak olabilecek yayın üretmesi ve alanda çalışmaya başlayan öğretmenlerin bu tarihten sonra sürece katılmaları sebebi ile Türkiye’de 2000 öncesi ve 2000’li yılların ilk zamanlarında Orff-Schulwerk üzerine yapılan çalışmalar pek yeterli olmamıştır. Ayrıca Orff-Schulwerk alanında referans olan temel kaynakların dilimize çevrilmemiş olması sebebi ile hazırlanan çalışmaların didaktik anlamda yeterlilikleri kafi gelmediği düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışma Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi konusunda hazırlanmış çalışmaların içeriğini

tarayarak, Orff-Schulwerk Yaklaşımını konu almış, alana katkı sağlayabileceği ve bu probleme ışık tutabileceği ön görülerek hazırlanmıştır. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile ilgili Türkiye’de bibliyografya niteliği taşıyan ilgili çalışmalara bakıldığında Çevik ve Şahin’in (2010) “Türkiye’de Yaratıcılığın Gelişmesine Olanak Sağlayan Müzik Öğretim Yöntemlerinden Orff Öğretisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar: 2003–2009 Yılları Arası”, Irmak’ın (2015), “Orff-Schulwerk Metodu Hakkında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi” ; Kuşçu ve Kayılı’nın (2016) “Türkiye’de Orff-Schulwerk Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar: 1998-2016 Yılları Arasındaki Araştırma Yayınlarının İncelenmesi”, Toksoy’un (2019) “Türkiye’de Orff-Schulwerk ile İlgili Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi” adlı akademik çalışmalara rastlanmaktadır.

### **Problem**

Son 20 yıldan bu yana Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusunda hazırlanmış çalışmaların ve bu alan üzerinde yayınlanmış kaynakların bir kısım Schulwerk yaklaşımı felsefesi ve pedagojik prensipleri doğrultusunda hazırlanmışken; bir kısım da Orff-Schulwerk Yaklaşımı içerisinde yer alan bazı elementleri kullanarak Orff-Schulwerk destekli olarak oluşturulmuş yayınlar ya da bu yaklaşımdan esinlenerek hazırlanmış müzik etkinlik çalışmalarıdır. 2000 senesinden itibaren Türkiye Orff Eğitim Danışmanlık Merkezi’nin kurulması ve merkez tarafından belli bir düzen ile Orff-Schulwerk eğitimlerinin verilmeye başlanmasıyla, Orff-Schulwerk Yaklaşımı yaygınlaşmaya ve tanınmaya başlamıştır. Gerek pedagojik yaklaşımı açısından gerekse alana verdiği destek ile Orff-Schulwerk Yaklaşımı çabuk bir şekilde tanınmaya başlanmış, günbegün popülaritesi de artmaya devam etmiştir. Merkezin çalışmaları sayesinde merkez destekli temel yayınlar çıkartılmaya başlanmış, buna paralel olarak yaklaşımın popülaritesi ile birlikte özel yayınlar da hazırlanmaya ve basılmaya eş zamanlı olarak devam etmiştir. Ancak Orff-Schulwerk konusundaki temel kaynakların Türkçe ‘ye çevrilmemiş olması dolayısı ile Orff-Schulwerk konusunda didaktik yayınlar yetersiz kalmıştır. Günümüze bakıldığında ise Türkiye’de yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak temel aşama uygulamaları üzerine olması sebebi ile yine didaktik çalışmalar yetersiz kalmıştır. Hazırlanan bilimsel çalışmalar ise alana ait sınırlı sayıda kaynak olması ile belli bir kısıt ile hazırlanmıştır. Bu sebeple Orff-Schulwerk Yaklaşımı içerisinde çalışan bireylerin, bu kaynakların içeriği konusunda bir ayırımda bulunamaması sebebi ile Orff-Schulwerk prensipleri ve pedagojik yaklaşımı doğrultusunda oluşturulmuş süreli, süresiz yayınlar ve bilimsel çalışmalara ulaşmalarını güç hale getirmiştir. Ayrıca bu alanda yazılmış yayınların sayısı, içeriği, hazırlanmış bilimsel çalışmaların bölümü ve künyesi incelenmediğinden Orff-Schulwerk konusunda ne kadar çalışma yapıldığına ulaşılması zor hale gelmiştir. Tüm bu sonuç neticesinde 1998 senesinden bu yana Orff-Schulwerk alanında yapılan bilimsel çalışmalar ve süreli süresiz yayınların sayısının ve içeriklerinin neler olduğu konusu bu bilimsel çalışmanın problem durumunu ortaya koymaktadır

### **Amaç**

Bu araştırmada Türkiye’de Orff-Schulwerk yaklaşımı konusunda oluşturulmuş süreli, süresiz yayınlar ve bilimsel çalışmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Türkiye’de Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusunda oluşturulmuş çalışmaların;

1. Yayın türüne göre sayısal dağılımları nelerdir?
2. Yayın türüne göre künye içerik bilgileri nelerdir?

Bu çalışma Türkiye’de oluşturulmuş ve yayınlanmış Orff-Schulwerk alanındaki tüm kaynakların bir arada toplanmasını sağlamakla beraber bu alanda yapılan çalışmaların güncel durumunun ne olduğu konusunu ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Alan içerisinde oluşturulmuş yayınların kategorileşmesi, incelenmesi ve içeriğine göre tasnif edilmesi neticesinde alan içerisinde çalışan, alandan istifade eden araştırmacı, öğretmen, öğrenci, kursiyer ve bireylerin doğru kaynak ve bilgiye, eksiksiz ulaşmaları açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma 1998 yılından bu yana süreli ve süresiz yayınlar, makaleler/bildiriler ve tezler ile sınırlandırılmıştır. Bu araştırma kapsamında verilerin taranması 12 Nisan 2020’da sona ermiştir. Araştırmaya konu edilen çalışmalardan Süresiz yayınlar içeriği, niteliği ve Orff-Schulwerk Prensiplerine yakınlığı sebebi ile dahil edilmiştir. Süreli Yayınlar içerisinde hakemsiz sadece 3 derginin ana odaklarının Orff-Schulwerk olması sebebi ile dahil edilmiştir. Makale/Bildiri ve Tezler başlıkta, anahtar kelimelerde, özetle veya girişte Orff, Orff-Schulwerk, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi veya Elementer Müzik ve Dans Pedagojisi ibareleri yer aldığı için dahil edilmiştir.

### YÖNTEM

Bu çalışmada elde edilen veriler biyometrik özellikleri bakımından ortaya konmuş ve değerlendirilmiştir. “Bibliyometri, çeşitli disiplinlerde alanın gelişim seyrini ortaya koymak için kullanılan bir tekniktir. Özellikle son yıllarda bibliyometrik teknikler bilim alanının ilerleyişini ortaya koymak için vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir” (Barrios, Borrego, Vilagine, Olle ve Samoza, 2008; Aktaran: Çapar, Toksöz ve Dönmez, 2018: 61). Biyometrik analiz yapılırken konu edilen çalışmaların süreli, süresiz yayınlar, bilimsel çalışmalar (tez ve makale/bildiri) olmak üzere, 4 başlıkta ele alınmıştır. Her bir çalışma yazar, tarih, yayın yeri, yayın numarası, editör, sayfa sayısı, Türkçe ve yabancı dilde kullanılmış kaynak sayısı, anahtar kelime, içerik bilgisi, akademik derece gibi künye bilgileri dahilinde ele alınmıştır. Tezler, makaleler, süreli ve süresiz yayınlar çeşitli veri tabanları ve ilgili anahtar kelimeler kullanılarak oluşturulmuştur. Yayınları belirlemek için “Orff”, “Orff-Schulwerk”, “Orff-Schulwerk”, “Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi”, “Elementer Müzik ve Dans Pedagojisi”, “Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi” anahtar kelimeleri ile tarama gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda tezlerin taranmasında YÖK Ulusal Tez merkezi, makalelerin taranmasında Dergipark, ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanları, bildirilerin taranmasında ise Google Akademik, ilgili bilimsel toplantılara ait veri tabanları ve basılı kitapçıklar incelenmiştir.

Bu tabanlar kullanılarak yapılan arama sonucunda 43 tez, 18 makale, 33 süreli ve 30 süresiz yayın belirlenmiştir. Ancak, çalışma alanı olarak Orff-Schulwerk, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi, Elementer Müzik ve Dans Pedagojisi belirlendiği, fakat başlığında bu pedagojiye ait ifade bulunmayan çalışmaların da olabileceği düşüncesiyle araştırma konusuna dönük, tüm bilim ve anabilim dallarında tekrar tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda 10 tez ve 33 makale, 1 süresiz yayın daha elde edilmiştir. Araştırmada değerlendirilen bilimsel çalışmaların nihai sayısı 168 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler yıl, üniversite, sayfa sayısı, kaynak sayısı, kaynak çeşitliliği, içerik anahtarları, kaynak künyesi gibi çeşitli değişkenlere göre tablolar haline getirilmiş, bulgular bölümünde okuyucunun da yorumuna açık olacak şekilde sunulmuştur. Bulgular da ortaya konanlar doğrultusunda sonuç bölümünde saptanan yargılara dönük önerilerin sunulmasıyla, çalışma tamamlanmıştır.

## BULGULAR

## 1. Türkiye’de Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusunda oluşturulmuş çalışmaların yayın türüne göre sayısal dağılımları nelerdir?

Tablo 1. Gerçekleştirilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Sayısal Dağılımı

Yayın türüne göre	Toplam
Süresiz Yayınlar	31
Sürelili Yayınlar	33
Tezler	53
Makale/Bildiriler	51
Genel Toplam	168

Türkiye’de Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusunda oluşturulmuş çalışmaların yayın türüne göre dağılımına bakıldığında, süresiz yayınlarda 31, süreli yayınlarda 33, lisansüstü tezlerde 53 ve makale/bildirilerde 51 yayın gerçekleştiği görülmektedir. Yayın türlerinin genel toplamına bakıldığında 168 yayın olduğu belirlenmiştir.

## 2. Türkiye’de Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusunda oluşturulmuş çalışmaların Yayın türüne göre künye içerik bilgileri nelerdir?

Tablo 2. Süresiz Yayınların Künye ve İçeriklerine göre Dağılımı

Adı	Tarih/ Baskı	Isbn No	Yazarı/ Editörü	Yayın Evi	İçerik	Sayfa sayısı
Klasik Müzik Koleksiyonu- Carl Orff	1996	9771300743003	-	Boyut Grubu	Yayın CD’li Arşiv Kitapçık	32
Klasik Müzik Serisi – Carl Orff	1999	53377977	-	İstanbul: Morpa Kültür Yayınları	Arşiv, Kitapçık	48
Orff Çalgıları Metodu	2000	9799758640293	Mehmet Ali Özdemir	Gazi Kitapevi	Metot, Şarkı, Etkinlik	48
İlköğretim Okulları İçin Orff Çalgıları ve Blok flüt ile Müzik Eğitimi	2000	9789759162061	Salih Akkaş	Bilge Kitapları Yayınları	Ders Metot, Şarkı, Etkinlik	168
Klasik Müzik Kitaplığı 5.Kitap-Chopin-Tchaikovsky- Haydn-Orff-Brahms	2002	9789755216201	-	Boyut Grubu	Yayın CD’li Arşiv Kitapçık	157
Orff Öğretisi ile Erken Müzik Eğitimi-Söylemeye Oynamaya Koşalım	2003	9789754248753	Baykara, İnci Dinçer	Ya-Pa Yayınları	Şarkı, Etkinlik	176
OS Müzik ve Dans Pedagojisi Uluslararası Sempozyumu	2003	-	Nazan Laslo	OS Danışmanlık Merkezi İstanbul	Eğitim Sempozyu m Bildirileri	151
Nesneler ve Çalgılar	2010	9789754994209	Ali Öztürk	Kök Yayıncılık	Enstrüman Yapım	80
Orff Eşlikli Çocuk Şarkıları	2010	2880000037392	Cansevil Tebiş	Müzik Yayınları	Eğitimi Şarkı, Etkinlik	64
Yaratıcı Dans	2011	9786056155758	Banu Özevin, Şermin Bilen	Müzik Yayınları	Eğitimi Elementer Dans Pedagojisi	80
Medeli Orff Çalgıları	2012	9786058709409	Tuncay Özkul	İntro Yayın	Metot, Şarkı, Etkinlik	140

Sarmaşık	2013	010734006548	Filiz Yaşar	Morpa Yayıncılık	Okul Öncesi, Etkinlik	48
Türkiye’de OS <sup>1</sup> Müzik, Oyun ve Dans Üzerine Makaleler	2013	9786056362019	Katja Ojala Koçak Nazan Laslo	Müzik Eğitimi Yayınları	Eğitmen Makaleleri	112
Orff Yaklaşımı - Elementer Müzik ve Hareket Eğitimine Giriş	2014	9786054778843	Atilla Coşkun Toksoy	İTÜ Vakfı Yayınları	Araştırma, Didaktik	160
Orff eşlikli melodika metodu 1. bölüm	2014	9786055992699	Vuslat Çift dal, Övünç Yaman	Porte Müzik	Şarkı, Etkinlik	76
Müzik Serüveni Orff Eşlikli Melodika Metodu 1. Bölüm	2014	9786055992699	Kolektif	Portemem Yayınları	Şarkı, Etkinlik	76
Müzikolaj	2015	9786054757855	Onur Erol	Eğiten Kitap	Şarkı, Etkinlik	104
Karamela Sepeti	2015	9786059254229	Onur Erol Katja Ojala Koçak	Eğiten Kitap	Şarkı, Etkinlik	88
Şarkı Söyle Dans Et	2015	9786054757732	Onur Erol	Eğiten Kitap	Şarkı, Etkinlik	108
Kendin Yap Kendin Çal	2015	6059254151	Onur Erol	Eğiten Kitap	Şarkı, Etkinlik, Enstrüman Yapım	108
Okul Öncesinde Etkinliklerle Müzik Eğitimi – Orff ve Kodaly Yaklaşımıyla Kavramlarla, Nesnelere, Kazanımlarla Müzik Eğitimi	2015	9789754996135	Gamze Çalık Çetin	Kök Yayıncılık	Şarkı, Etkinlik	304
Andante – Türkiye’de Müzik Eğitimi ve Orff Yaklaşımı Özel Sayısı	2015	9771303774011	Serhan Bali	Bali Müşavirlik Mübessillik Yayıncılık	Arşiv ek	32
Orff Çalgılarıyla Ritim Öğrenelim 1.Bölüm	2016	9786055992682	Kolektif	Porte Yayınları	Şarkı, Etkinlik	60
Ritim Öğreniyorum 1	2017	978-605-241-144-5	Ali Öztürk	Pegem Akademi	Beden Perküsyonu, Ritim	50
Ritim Öğreniyorum 2	2017	978-605-241-145-2	Ali Öztürk	Pegem Akademi	Beden Perküsyonu, Ritim	50
Önüm Arkam Taşım Topum	2017	9789752435223	Bilgehan Eren	Eğiten Kitap	Şarkı, Etkinlik, Özel Eğitim	154
Orffestra Türk Müziği ile OS Uygulamaları	2017	9786059422673	Melis Milli Senem Özyoğurtçu	Eğiten Kitap	Şarkı, Etkinlik	128
Orffestra Senem & Melis Bir varmış bir yokmuş	2017	9789752435797	Melis Milli Senem Özyoğurtçu	Eğiten Kitap	Şarkı, Etkinlik	120
Orff Destekli Etkinliklerle Müzik Eğitimi	2017	9786058933521	S. Bilen B. Özevin E.Canakay	Müzik Eğitimi Yayınları	Şarkı, Etkinlik	80

<sup>1</sup> OS: Orff-Schulwerk



OS Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisinin Temelleri	2018	9786059646529	Emine Yaprak Kotzian	Pan Yayıncılık	Didaktik, Pedagoji	176
Orffestra Haydi Başla	2019	9786057754233	Melis Milli Senem Özyoğurtçu	Eğiten Kitap	Şarkı, Etkinlik	83

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, 31 adet süresiz yayına ulaşılmıştır. Ulaşılan kaynakların içeriklerine bakıldığında, büyük çoğunluğu Orff destekli hazırlanmış yayınlar olduğu ardından Orff-Schulwerk prensipleri doğrultusunda hazırlanmış uygulama/modele yönelik yayınlar olduğu, daha az bir kısmının Orff-Schulwerk'in didaktik altyapısını ve felsefesini konu alan hazırlanmış yayınlar olduğu ve az bir kısmının ise Carl Orff'un eserlerini konu alan müzikal arşiv çalışmalarıdır. Tarama sonucunda ulaşılan süresiz kaynakların 21 tanesi uygulamaya yönelik modellerden, 5 tanesi didaktik içerikli referanslardan, 5 adeti ise arşiv/açıklama içeriğine sahip koleksiyonlardan oluşmaktadır.

**Tablo 3. Süreli Yayınların Künye ve İçeriklerine göre Dağılımı**

Yayın Adı	Sayı	Yayın Tarihi	Yayın Yeri	Editörü	Ana Makale/Tema/Yazar	Sayfa Sayısı
Orff İnfö	01	Nisan 2002	İstanbul	Katja Ojala KOÇAK	"Carl Orff Anlayışı Çerçevesinde Elementer Müzik ve Dans Pedagojisi" U.Jungmair	28
Orff İnfö	02	Eylül 2002	İstanbul	Katja Ojala KOÇAK	"OS Informationen" den çeviriler	32
Orff İnfö	03	Ocak 2003	İstanbul	Katja Ojala KOÇAK	"Hareketten Doğan Müzik" C. Orff	48
Orff İnfö	04	Eylül 2003	İstanbul	Katja Ojala KOÇAK	"Müziği Araç Olarak Kullanan Sosyal Pedagoji ve Entegrasyon Pedagojisi ile Müzik Terapisi Açısından OS'in Anlamı" K.Schumacher	29
Orff İnfö	05	Mart 2004	İstanbul	Elif SLATER	"OS Geleneğinde Elementer Müzik Pedagojisi" W. Beidinger	36
Orff İnfö	06	Sonbahar 2004	İstanbul	Katja Ojala KOÇAK	"Ritmi Öğrenmek ve Öğretmek" U.Moritz	40
Orff İnfö	07	İlkbahar 2005	İstanbul	Katja Ojala KOÇAK	"OS'in Model Karakteri Hakkında" U. Jungmair	45
Orff İnfö	08	Sonbahar 2005	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	"Bir Müzik Eğitimi Klasiğinin Güncel Durumu Üzerine Düşünceler" R. Nykrin	62
Orff İnfö	09	İlkbahar 2006	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	"OS ve Kültür Geleneği İlişkisi" M. Kugler	60
Orff İnfö	10	Sonbahar 2006	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	"Caz Okula Giriyor" D.Goodkin	53
Orff İnfö	11	İlkbahar 2007	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	"Bir şey Besteleyelim" U.Jungmair	52
Orff İnfö	12	Sonbahar 2007	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	"Estetik Eğitiminde İfade Fenomeni" B.Haselbach	46
Orff İnfö	13	İlkbahar 2008	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	"Cesaret Et" K.Schumacher	53
Orff İnfö	14	Sonbahar 2008	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	"Geçmiş ve Gelecek" C.Orff	49

Orff İnfó	15	İlkbahar 2009	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	“Sözler Ruhun aynasıdır” N.Drebinge	55
Orff İnfó	16	Sonbahar/ Kış 2009-2010	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	“Müzik Antropolojisi Olarak OS” A. Sangiorgio	68
Orff İnfó	17	İlkbahar 2010	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	“Hareket Eden Kelimeler” C.Maubach	47
Orff İnfó	18	Kış 2010-2011	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	“Doğaçlama: Bir Etkili Öğrenme Yolu” U.Jungmair	56
Orff İnfó	19	Yaz 2011	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	Anadolu Orff Projesi Özel Sayısı	48
Orff İnfó	20	Kış 2011-2012	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	Kuruluşunun 50. Yılında Orff Enstitüsü Özel Sayısı	48
Orff İnfó	21	İlkbahar/Yaz 2001-2012	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	Diyaloglar	48
Orff İnfó	22	Sonbahar/ Kış 2013-2014	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	“Eskişehir’de Yürütülmekte Olan EKO Okullar Projesi” A. Öztürk	44
Orff İnfó	23	Sonbahar/ Kış/İlkbahar 2014-2015	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	“Hareketten Başlayan Konuşma Oyunundan Elementer Tını Bestesi” U.Jungmair	52
Orff İnfó	24	Sonbahar/ Kış/İlkbahar 2016-2017	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	“Eskişehir’de Yürütülmekte olan Eko Okullar Projesi Kapsamında, Üretilen Müzik Araçları.” A. Öztürk	43
Orff İnfó	25	2018	İstanbul	Fatoş AUERNİĞ	Makale: Wolfgang Hartmann	-
Andante Dergisi	104	Haziran 2015	İstanbul	Serhan BALI	Türkiye’de Müzik Eğitimi ve Orff Yaklaşımı Özel Sayısı (Arşiv ek)	32
Monolog	01	Mart 2016	Ankara	Melis MİLLİ Senem ÖZYOĞURTÇU	Röportaj Onur Erol Nuran Barut	32
Monolog	02	Haziran 2016	Ankara	Melis MİLLİ Senem ÖZYOĞURTÇU	Röportaj Fatoş Auernig Nejla Aydın	40
Monolog	03	Eylül 2016	Ankara	Melis MİLLİ Senem ÖZYOĞURTÇU	Röportaj Filiz Yaşar	40
Monolog	04	Aralık 2016	Ankara	Melis MİLLİ Senem ÖZYOĞURTÇU	Röportaj Faruk Erdem Özgür Doğan	32
Monolog	05	Aralık 2017	Ankara	Melis MİLLİ Senem ÖZYOĞURTÇU	Röportaj Sumru Can Bilgehan Eren	34
Monolog	06	Mart 2018	Ankara	Melis MİLLİ Senem ÖZYOĞURTÇU	Uzay	32
Monolog	07	Mayıs 2018	Ankara	Melis MİLLİ Senem ÖZYOĞURTÇU	Meslekler	32

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde, 33 adet süreli yayına ulaşılmıştır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu Orff-Schulwerk Eğitim Danışmanlık Merkezi Türkiye tarafından, daha az bir kısmını ise Orff-Schulwerk eğitmeni olan ve alanda çalışan özel teşebbüs doğrultusunda hazırlandığı, çok az bir kısmının ise özel bir yayının eki olarak hazırlandığı görülmüştür.

Tarama sonucunda ulaşılan kaynakların çoğunun Orff-Schulwerk alanında çalışan kişiler ve Orff Forum'a bağlı kurum tarafından oluşturulduğu, bir tanesinin ise müzik alanında yayın yapan bir kaynağın konu hakkındaki özel yayını olduğu görülmektedir. Çalışmaların ana temalarına bakıldığında, Orff prensipleri doğrultusunda çeviri, röportaj ve workshop, atölye ve ilgili etkinlikleri kapsayan çeşitli çalışmalar olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4.** Lisansüstü Tezler 'in Künye ve İçeriklerine göre Dağılımı

Adı	Yılı	Üniversite	Yazarı	Tür <sup>2</sup>	Konu	Sayfa sayısı	Kaynak Sayısı <sup>3</sup>
Orff Çalgıları ve Müzik Eğitiminde Kullanılan Yöntemler	1998	Dokuz Eylül Üniversitesi	Tülay Ekici	YL	Orff Çalgıları, Müzik Eğitim Yöntemleri	63	19 K 9 Y 10 T
Orff Metodu ve Çalgılarının Müzik Öğretimindeki Önemi Üzerine Bir Araştırma	2000	Selçuk Üniversitesi	Zekiye Ari	YL	Orff Çalgıları, Orff Yaklaşımı	157	38 K 18Y 20T
Orff Tekniği ile Verilen Müzik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi	2002	Ankara Üniversitesi	Ayperı Dikici	DR	Müzik, Matematik	135	77 K 55Y 22T
Müzikte Hareket ve Beden İlişkisinin Pedagoji Yöntemleriyle Karşılaştırılması	2003	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	Melike Ay	YL	Hareket ve Beden İlişkisi	85	19 K 13Y 6T
Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri	2003	Dokuz Eylül Üniversitesi	Esin Uçal	YL	Okulöncesi, Müziksel Beceri	80	27 K 3Y 24T
Orff Çalgılarının Okul Müzik Eğitimindeki Yeri ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalarının Değerlendirilmesi	2005	Uludağ Üniversitesi	Şehnaz Sungurtekin	YL	Okulöncesi, Orff Çalgıları	138	32 K 4Y 28T
7-11 Yaş Grubunda Orff Öğretisi Destekli Keman Eğitiminde Başlangıç Metodu Oluşturulmasına İlişkin Bir Çalışma	2005	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sadullah Serkan Şeker	YL	Keman Eğitimi	218	32 K 7Y 25T
Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ile Anasınıfı Bölümlerinde Okutulan Müzik Öğretimi Derslerinin Genel Durumunun Değerlendirilmesi	2006	Selçuk Üniversitesi	Elif Koç	YL	Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,	56	18 K - Y 18 T
Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi	2006	İstanbul Teknik Üniversitesi	Atilla Coşkun Toksoy	DR	İlköğretim, Eğitim Modeli	335	78 K 25 Y 53 T

<sup>2</sup> YL: Yüksek Lisans, DR: Doktora

<sup>3</sup> K: Kaynak, Kaynaktan, Kaynakça, Y: Yabancı Dilde, T: Türkçe Dilinde

Orff-Schulwerk ve Kodály Yönteminin Vokal Doğaçlama, Müziksel İşitme ve Şarkı Söyleme Becerileri Üzerindeki Etkileri	2007	Dokuz Eylül Üniversitesi	Elif Tekin Gürgen	DR	Vokal Doğaçlama, Kodaly	130	34 K 13 Y 21 T
Orff Öğretisinin ve Yaratıcı Dramanın Uygulandığı ve Uygulanmadığı Okullarda Öğrencilerin Müzik Derslerine Olana Tutumlarının Karşılaştırılması	2007	Dokuz Eylül Üniversitesi	Volkan Özcan	YL	Yaratıcı Drama	117	48 K 3 Y 45 T
Bir Eğitim Modeli Olarak Köy Enstitülerinde Müzik Eğitiminin İncelenmesi ve Şarkı Dağarcığının Kullanılabilirliği	2008	Marmara Üniversitesi	Tuğçem Kar	YL	Köy Enstitüleri, Şarkı Dağarcığı	148	58 K 9 Y 49 T
Orff Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerin İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersinde Uygulanışı ve Öğrencilerin Müziksel-Ritmik Zeka Düzeyleri Üzerine Etkisi	2008	Gazi Üniversitesi	Esra Yücesan	YL	Ritmik Zeka, İlköğretim	97	31 K 8 Y 23 T
Okulöncesi Müzik Eğitiminde Uygulanan Orff Yaklaşımı'nun 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Ritimsel Becerilerine Etkileri	2008	Gazi Üniversitesi	Didem Işın	YL	Okulöncesi, Ritmik Beceri	90	31 K 6 Y 25 T
İlköğretim Sınıf Müzik Eğitiminde Orff Yaklaşımıyla Doğaçlama Çalışmalarının Müziksel Yaratıcılık Sürecine Etkisi	2009	Marmara Üniversitesi	Tuba Kandemir	YL	Doğaçlama, Yaratıcılık	104	53 K 18 Y 35 T
İlköğretim Müfredat Programı I-VIII. Sınıflarında Orff Yönteminin Uygulanması Üzerine Öneriler	2009	Haliç Üniversitesi	Gülşah Bekler	YL	İlköğretim, Yöntem Uygulanması	109	40 K - Y 40 T
Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7-11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği)	2010	Gazi Üniversitesi	Duygu Sökezoğlu	DR	Ritim, Hareket, Şarkı Öğretimi	214	115 K 11 Y 104 T
Okul öncesi ve müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	2010	Gazi Üniversitesi	Arzu Çeviker	YL	Müzik, Okul Öncesi, Öğretmen Adayı, Müzik Etkinlikleri, Çalgı	160	43 K 9 Y 34 T
İşitme Engelli Koklear Implant Kullanıcısı Çocukların Reabilitasyonunda Müziğin Pragmatik Kullanımı	2010	Dokuz Eylül Üniversitesi	Nilhan Erten	YL	İşitme Engelliler, Özel Öğretim	74	34 K 9 Y 25 T
Sınıf Öğretmenlerinin, 2007-2008 Öğretim Yılında Kullanılmaya Başlanan 1. Devre Müzik Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarından Yararlanma Durumlarına İlişkin Görüşleri	2010	Gazi Üniversitesi	Gülçin Keskin	YL	Sınıf Öğretmeni, Yararlılık	74	24 K 2 Y 22 T

Orff-schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkileri	2010	Selçuk Üniversitesi	Özden kuşçu	YL	Okulöncesi, dikkat becerileri	67	51 K 8 Y 43 T
İlköğretim Müzik Dersi Öğretmen Kılavuzlarında Yer Alan Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi	2011	Ankara Üniversitesi	Gamze Yücesoy	YL	Öğretmenlik, Alan Kullanımı	319	54 K 9 Y 45 T
9-11 Yaş Grubu Çocuklarda OS Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Öz Yeterlik, Öz Güven ve Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkileri	2011	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sadullah Serkan Şeker	DR	Keman Eğitimi, Enstrüman Çalma Becerisi	151	77 K 33 Y 44 T
Orff Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum ile Müzikal Öz yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	2011	Marmara Üniversitesi	Gökşin Karaköse	YL	Müzikal Özyeterlilik	78	85 K 19 Y 66 T
Orff Yaklaşımı ile Yapılan Okulöncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri	2011	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Gülin Öziskender	YL	Sosyal Beceri	110	135 K 16 Y 119 Y
Müzik Öğretmeni Adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff Yaklaşımlarıyla İlgili Görüşleri ile Bu Yaklaşımların Adayların Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Tutumlarına Olan Etkisi	2011	Marmara Üniversitesi	Sevil Tufan	YL	Dalcroze, Kodaly, Öğretmenlik Uygulaması	132	96 K 14 Y 82 T
Yaratıcı Drama ve Orff Yaklaşımı Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitimde Oyun Kavramı	2012	İstanbul Teknik Üniversitesi	Seray Asimoğlu	YL	Yaratıcı Drama, Oyun	135	104 K 2 Y 102 T
Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği	2012	Marmara Üniversitesi	Bilgehan Eren	DR	Özel Öğretim, Kavramsal Eğitim	127	131 K 63 Y 68 T
Carl Orff'un Müzik Yaşamı ve Sahne Kantatı Carmina Burana	2012	İstanbul Kültür Üniversitesi	Ömer Yusuf Topçu	YL	Carl Orff, Carmina Burana	113	25 K 7 Y 18 T
Eurhythmics eğitim yönteminin bedensel koordinasyon üzerine etkileri	2012	Haliç Üniversitesi	Selmin Nilay Tunacan	YL	Dalcroze, Müzik, koordinasyon	122	27 K 7 Y 20 T
Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarında Dalcroze ve Orff Öğretim Yaklaşımlarının Dans Temelli Hareket Becerisi Geliştirmeye Etkisi	2014	Celal Bayar Üniversitesi	Zeynel Turan	DR	Hareket, Dans Pedagojisi	173	148 K 25 Y 123 T
Dionysosçu Yaklaşım Açısından Carl Orff'un Catulli Carmina Eseri	2014	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	Burak Ülker	YL	Carl Orff, Catulli Carmina	127	73 K 54 Y 19 T

Ortaokul 8. Sınıflarda Matematik Dersi Geometrik Cisimler ve Yüzey Alanları Alt Öğrenme Alanlarının Orff Yaklaşımıyla Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi	2014	Gazi Üniversitesi	Sevda Erdoğan Kaya	YL	Matematik, Akademik Başarı	128	11 Y	124 K	113 T
Temel Motor Becerilerini Kullanabilen Otizm Özelliği Gösteren Çocuklarda İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Orff-Schulwerk Yönteminin Kullanımı	2014	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Burak Sağırkaya	YL	Özel Eğitim, İletişim Becerisi	197	16 Y	70 K	54 T
Kodaly Yönteminin Saygun Ve Bartok Piyano Repertuarına Uygulanması	2014	Haliç Üniversitesi	Fahriye Aysin Peşinci	YL	Yöntem ve yaklaşımlar,	155	15 Y	40 K	25 T
Orff-Schulwerk Metodu Hakkında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi	2015	Cumhuriyet Üniversitesi	Ayşegül İrmak	YL	Bibliyografya	65	6 Y	65 K	59 T
Yaratıcı Drama ve OS Uygulamalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri	2016	Akdeniz Üniversitesi	Şerife Erdoğan	YL	Yaratıcı Drama	108	23 Y	117 K	94 T
Öğretmen ve Öğrenci Merkezli (Orff Yaklaşımı) Müzik Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Derse Olan Tutumları Üzerindeki Etkileri (Şanlıurfa Siverek Mehmetçik İlköğretim Okulu Örneği)	2016	Erciyes Üniversitesi	Ayşegül Özbayraktar	YL	Eğitim Yaklaşımı	108	4 Y	59 K	55 T
Okul Öncesi Eğitiminde Orff-Schulwerk Yaklaşımının Bale Alanında Eğitime, İcracılık ve Yaratıcılığa Olası Olumlu Yansımaları	2016	Hacettepe Üniversitesi	Sanem Ergüler	YL	Bale, Dans Pedagojisi	60	1 Y	23 K	22 T
Gençlerin Yaratıcılığında Müzik Öğreniminin Etkileri	2017	Haliç Üniversitesi	Seda Çaytemel	YL	Yaratıcılık, Müzik Öğrenimi	46	- Y	9 K	9 T
Orff Çalgılarının Anasınıfı Çağındaki Çocukların Ritim Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi	2017	Adıyaman Üniversitesi	Elif Alev Sandıkcı	YL	Okulöncesi, Müzikal Beceri	114	- Y	63 K	63 T
OS Pedagojisi Destekli Müzik Eğitim Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Etkisi	2017	Selçuk Üniversitesi	Özden Kuşcu	DR	Okulöncesi, Yaratıcılık	88	12 Y	75 K	63 T
Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireylerin Orff Çalgıları Yolu ile Müzik Becerileri Öğretimi Üzerine Bir İnceleme	2017	İnönü Üniversitesi	Zülal Kaleci	YL	Özel Eğitim, Müzikal Beceri	93	9 Y	44 K	35 T
Okul öncesi öğrencilerinin müziksel becerileri ve uygulanan müzik eğitim-öğretiminin incelenmesi	2017	Haliç Üniversitesi	Sercan Yusuf Özel	YL	Okul öncesi, Müziksel becerileri	130	1 Y	90 K	89 T

Dalcroze, OS ve Kodaly yöntemlerinin müzik eğitiminde kullanımına ilişkin bir inceleme	2018	İnönü Üniversitesi	Bilgehan Aycan	YL	Kodaly, Dalcroze, Eğitim Yaklaşımları	78	-4
Orta öğretim müzik öğretmenlerinin özel müzik öğretim yöntemlerini kullanmalarına ilişkin bir araştırma	2018	Karadeniz teknik üniversitesi	Esen Aydemir	YL	Özel müzik Öğretim yöntemleri	126	75 K - Y 75 T
İlköğretim temel müzik eğitim programındaki (5-6-7 ve 8. Sınıflar) (orff – kodaly- dalcroze) müzik öğretim yöntemlerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri	2018	Pamukkale üniversitesi	Merve Nur Kale	YL	İlköğretim müzik eğitimi, Orff yöntemi, Kodaly yöntemi, Dalcroze yöntemi	90	58 K 7 Y 52 1T
Edwin E. Gordon'un müziğe eğitime teorisi doğrultusunda 0-6 Yaş grubu okul öncesi döneminin incelenmesi (Olten Filarmoni Sanat Okulu Örneği)	2019	Pamukkale üniversitesi	Nilüfer Okuldaş	YL	Müziğe eğitime teorisi, Edwin Gordon, müzik eğitimi	85	18 K 6 Y 12 T
Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Müzik Dersinde Orff-Schulwerk Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	2019	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Çizem İpek Süalp	YL	Orff-Schulwerk, Okul öncesi, Temel Müzik Eğitimi, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi	72	53 K 5 Y 48 T
Orff Yaklaşımı İle Hazırlanan Müzik Etkinliklerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Öğretiminde Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği	2019	Marmara Üniversitesi	Yıldıray Kılıç	YL	Otizm, orff yaklaşımı, eş zamanlı ipucuyla öğretim, müzik	80	83 K 21 Y 62 T
Orff Yaklaşımının Bilişsel Gelişim Süreçlerine Katkılarının Değerlendirilmesi	2019	Dokuz Eylül Üniversitesi	Dorukhan Doruk	YL	Bilişsel Gelişim, Orff-Schulwerk Müzik Ve Hareket Eğitimi, Okul Öncesi Dönem	96	152 K 58 Y 94 T
Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Müzik Etkinliklerinde Orff Yaklaşımına Yönelik Görüşleri (Çankırı İli Örneği)	2019	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Evrin Yıldız	YL	Müzik, Okulöncesi Eğitim, Orff Yaklaşımı	71	40 K 7 Y 33 T
Orff Eğitiminin 4-6 Yaş Grubu Çocuklardaki Müzik Öz Yeterlik Algılarına Etkisi	2019	Adıyaman Üniversitesi	Seçil Kendirci Demirci	YL	Müzik, Müzik Eğitimi, Orff Eğitimi, Öz Yeterlik	94	58 K 2 Y 56 T

Ulaşılan çalışmaların büyük bölümünün Orff-Schulwerk Yaklaşımının müzikal, sosyal beceri ve yaratıcılığa olan etkilerinin ele aldığı görülmektedir. Tarama sonucunda 53 adet lisans üstü çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların konu dağılımlarının çoğunluğa göre

<sup>4</sup> Ulaşılamayan çalışmaların Kaynakçaları belirtilememiştir.

sıralamaya koyulduğunda, Orff-Schulwerk Yaklaşımının müzikal, sosyal beceri ve yaratıcılığa olan etkilerinin ölçüldüğü, Model ve Yaklaşım konularının baz alındığı, öğretmenlik mesleğinin gelişimine yönelik konuların ele alındığı, özel eğitim ile ilişkin konuların ve Carl Orff'un artistik çalışmalarını konu aldığı çalışmalar tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen tezlerin Üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, Marmara, Gazi ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde yapılan çalışmaların daha ağırlık kazandığı görülmektedir. Tezlerde kullanılan kaynak tür ve sayısına bakıldığında ise Türkçe kaynakların daha ağırlıkta olduğu, bir tezde en çok 152 kaynak kullanılmışken diğer bir tez de ise en az 9 kaynağın kullanıldığı görülmektedir. Yapılan lisans üstü tez çalışmalarının 2010 yılına kadar daha seyrek gerçekleştiği bu yıldan sonra daha artış olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Makaleler/Bildiriler 'in Künye ve İçeriklerine göre Dağılımı

Adı	Yılı	Yayın Yeri	Yazarı	Anahtar Kelimeler	Sayfa Sayısı	Kayna kça Sayısı
20. Yüzyılın Birinci Yarısında Alman Müzik Eğitimini Etkileyen Başlıca Oluşumlar Ve Okul Müzik Dersi	2005	Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1)	Nesrin Kalyoncu	Almanya, 20. Yüzyılın İlk Yarısı, Müzik Eğitimi, Okul Müzik Dersi	19	28
Türkiye'de Orff-Schulwerk Yaklaşımının Dünü Bugünü	2006	Yaratıcı Drama Dergisi, 1(2)	Ali Öztürk	Orff-Schulwerk, Müzik Eğitimi, Dans, Devinim, Söz	10	6
Türkiye'de Orff-Schulwerk Uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği	2006	Yaratıcı Drama Dergisi, 1(2)	Nesrin Kalyoncu	Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi, Orff-Schulwerk, Abant İzzet Baysal Üni., Müzik Öğretmenliği Eğitimi.	16	32
Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem Ve Yaklaşımlar	2006	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7(12)	Elif Tekin Gürgen	Yaratıcılık, Müzik Eğitimi, Müzik Eğitimi Yöntemleri	13	18
Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri	2006	Eurasian Journal Of Educational Research, Sayı: 22, s. 48-60	Esin Uçal Canakay Sermin Bilen	Preschool Education, Music Education, Os	12	-
Bes-Altı Yas Grubundaki Çocukların Yaratıcılıkları Üzerinde Orff Öğretisine Dayalı Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi	2006	Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 5(15)	Neriman Aral Aysel Köksal Akyol Ayperi Sığırtmaç	Okul Öncesi, Orff Öğretisi, Müzik Eğitimi, Yaratıcılık	9	33
Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği	2006	Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak. Denizli	Banu Özevin	Oyun, Dans, Motivasyon	13	20
Orff Yaklaşımı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde Müzik ve Hareket Eğitimine Başlangıç İçin Bir Model Önerisi	2006	İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler 3(2)	Atilla Coşkun Toksoy, Şehvar Besiroğlu	İlköğretim, Orff Yaklaşımı, Elemanter Müzik, Müzik ve Hareket Eğitimi	12	8



Müzik Öğretim Yöntemlerinden, Orff Müzik Öğretisine Genel Bir Bakış	2007	Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi 9(1) 95-100	D. Beste Çevik	Müzik Eğitimi, Müzik Öğretim Yöntemleri, Orff Müzik Öğretisi	6	9
Okulöncesi Eğitimi ve Yaratıcı Dans	2007	Ege Eğitim Dergisi 2007 (8) 2: 69-85	Banu Özevin Tokinan Sermin Bilen	Yaratıcı Dans, Okul Öncesi Öğretmenliği, Motivasyon, Özgüven	17	20
Farklı Müzik Eğitimi Yöntemlerinin Öğrencilerin Müziksel Becerileri Üzerindeki Etkileri	2009	Bildiriler – 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül, Ondokuz Mayıs Ün.	Elif Tekin Gürgen	Orff, Kodaly Yöntemi,	9	13
Bursa İli Anaokullarında Yürütülen Müzik Eğitimine Yönelik Temel İhtiyaçların Tespiti ve Değerlendirilmesi 9 – 11 Yaş Grubu	2009	Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 29, Sayı 3	Bilgehan Eren Atilla Sağlam	Müzik Eğitimi, Okulöncesi Eğitim, Çocuk ve Müzik	25	9
Çocuklarda Os Destekli Keman Eğitiminin Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi	2010	Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi 1(2)	S. Serkan Şeker Sermin Bilen	Orff, Keman Eğitimi, Öz yeterlik	13	21
Ritim, Hareket Ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7 - 11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi	2010	Sosyal Bilimler Dergisi 12(2)	Duygu Sökezoğlu	Müzik Eğitimi, Korunmaya Muhtaç Çocuk, Sosyal Gelişim	22	12
Türkiye’de Yaratıcılığın Gelişmesine Olanak Sağlayan Müzik Öğretim Yöntemlerinden Orff Öğretisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar: 2003-2009 Yılları Arası	2010	International Symposium On Changes And New Trends In Education	Beste Çevik Güliz Şahin	Yaratıcılık, Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Müzik Öğretim Yöntemleri, Orff Öğretisi	6	14
Müzik Öğretim Yöntemlerinin Yaratıcı Dramayla Birlikte Kullanılması: Diyafram Nefes ve Ses Çalışmaları Alt Öğrenme Alanında Bir Uygulama Örneği	2011	Ondokuz Mayıs Ün. Eğitim Fakültesi	Ilgım Kılıç	Müzik Öğretim Yöntemi, Yaratıcı Drama, Diyafram Nefesi, Etkinlik Örnekleri	26	19
Çağdaş Bir Müzik Eğitim Yaklaşımı Olarak Orff-Schulwerk	2011	2.Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi	Onur Topoğlu	Müzik Eğitimi, Orff Yaklaşımı	7	16
Orff-Schulwerk: Oynayarak Öğrenme	2012	International Journal Of Early Childhood Education Research 1(2)	Serkan Şeker	Okul Öncesi Donem, Müzik Eğitimi, Orff-Schulwerk	16	28
Çocukların Eğitiminde Kullanılan Müzik Öğretim Yöntemleri	2012	International Journal Of Early Childhood Education Research 1(2)	Onur Topoğlu	Erken Çocukluk Eğitimi, Müzik Öğretim Yöntemleri, Orff, Kodaly, Dalcroze, Suzuki	22	28
Müzik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları Ve Orff-Schulwerk	2012	Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(2), 14-25	Bilgehan Eren	Özel Eğitim, Kaynaştırma Uygulamaları, Müzik Eğitimi, Orff-	12	45

					Schulwerk Yaklaşımı		
Kodaly ve Orff: Erken Müzik Eğitiminde Kullanılan İki Metodun Bir Karşılaştırması	2012	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(15)	Dilek Göktürk	Cary	Kodaly, Carl Orff, Kodaly ve Orff Metodu	16	30
Müzik ve Hareket Eğitimi Çerçevesinde Geleneksel Türk Tiyatrosu Öğelerinin Kullanılması Üzerine Öneriler	2012	Akademik Bakış Dergisi Sayı: 33	Atilla Toksoy	Coşkun	Türk Halk Kültürü, Geleneksel Türk Tiyatrosu, Oyun, Tekerleme, Sayışma, Masal, Orff Yaklaşımı, Müzik ve Hareket Eğitimi	9	5
Orff Yaklaşımına Göre Hazırlanan Müzik Etkinlikleri İçinde İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemi ile Yapılan Gömülü Öğretimin Otistik Çocuklara Kavram Öğretmedeki Etkililiği	2013	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Partice - 13(3), s. 1863-1887	Bilgehan Eren, Jale Deniz, Ayten Düzkantar		Otistik Çocuklar, Orff Yaklaşımı, Gömülü Öğretim, İpucunun Giderek Azaltılması, Kavram Öğretimi	25	58
Orff Yaklaşımı ile Yapılan Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkileri	2013	International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic 8/3	Gülin Öziskender, Bahar Güdek		Orff-Schulwerk, Okul Öncesi, Temel Müzik Eğitimi, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi, Sosyal Beceri.	20	24
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimine İlişkin Tutumlarına Orff-Schulwerk Pedagojinin Etkisi	2013	Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 2/1	Özden Kuşçu, Gökhan Kayılı, Nurtuğ Barışeri		Okul Öncesi Eğitim, Müzik Eğitimi, Orff-Schulwerk Pedagojisi	10	16
Müzik Öğretimi, Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kullanılması ve Yaratıcılık Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri	2013	International Symposium On Changes And New Trends In Education	Ayfer Kocabaş, Deniz Gökçe, Erbil		Müzik Öğretimi, İşbirlikli Öğrenme, Orff Yaklaşımı, Yaratıcılık	14	19
İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Öğretim Metodlarını Algılamalarına İlişkin Kriterler	2014	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 32	Ali Gürsan Saraç		Müzik Öğretimi, Dalcrose, Kodaly, Orff	18	9
Görme Engelli Çocuklarda Orff-Schulwerk ile Dil Eğitimi	2014	Müzed Bölgesel Konferans	Banu Özevin		Orff-Schulwerk, Özel Öğretim	6	18
Okulöncesi Çocuklarda Montessori ve Orff Temelli Müzik Eğitimi Sonrası Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	2014	Namık Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi	Arda Karadağ	Altın	Orff-Schulwerk, Montessori Müzik Eğitimi, Okul Öncesi, Sosyal Beyin, Sosyal Beceri	25	8
Orff Yaklaşımı Acısından İlköğretim Surecinde Müzik Öğretmeni	2014	Music Education. Sayı: 9	Atilla Toksoy	Coşkun	Orff Yaklaşımı, İlköğretim	8	18

Orff-Schulwerk Uygulamalarının Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Yeteneği Ne Yönelik Öz yeterlikleri Üzerindeki Etkileri	2015	Literature And History Of Turkish Or Turkic 10(3)	Sabahat Burak Gökmen Özmenteş, Demet Seban	Orff-Schulwerk Uygulamaları, Müzik Yeteneği, Özyeterlik, Öğretmen Eğitimi	27	63
Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihi Dersine İlişkin Başarı, Tutum Ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi	2016	Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 8(23)	Ceren Saygı Sermin Bilen	Aktif Öğrenme, Başarı, Tutum, Özyeterlik, Müzik Tarihi	33	20
Özel Eğitim Alan Çocukların Eğitiminde Müziğin Kullanılmasına İlişkin Ebeveyn Görüşleri	2016	İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi 6 (14)	Songül Pektaş, Ayten Düzkantar, Cemal Yurga	Özel Eğitim, Müzik Eğitimi, Ebeveyn Görüşleri, Özel Gereksinimle Çocuklar, Müzikal Etkinlikler.	17	26
Okul Öncesinde Müzik ve Hareketin Öğrenme Üzerindeki Etkisi	2016	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18(1)	Bilge Ece Ayan, Sibel Kaya	Okul Öncesi, Müzik ve Hareket, Öğrenme	18	43
Okul Öncesi ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Müzik Dersine İlişkin Görüşleri	2016	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1)	Alev Müezzinoğlu Heran Mirillo	Müzik Dersi, Okul Öncesi, Özel Eğitim Öğretmen Adayları, Öğretmen Yetiştirme	15	17
Türkiye’de Orff-Schulwerk Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar: 1998-2016 Yılları Arasındaki Araştırma Yayınlarının İncelenmesi	2016	Ines International Academic Research Congress	Gökhan Kayılı Özden Kuşçu	Orff, Orff-Schulwerk Yöntemi, Erken Çocukluk Donemi Müzik Eğitimi	9	43
Konservatuvar Öğrencilerinin Soundpainting Uygulamalarına Yönelik Öz Değerlendirme	2016	Akademik Bakış Dergisi Sayı: 55	Sonat Coşkuner	Soundpainting, Doğaçlama, Müzik Eğitimi, Yaratıcılık, OZ Değerlendirme	13	12
8. Sınıflarda Geometrik Cisimler Öğretiminde Orff Yaklaşımı Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi	2017	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1)	Mine Aktaş, Sevda Erdoğan Kaya	Matematik Öğretimi, Orff Yaklaşımı, Akademik Başarı, Geometri	26	30
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerde Oyun Ve Şarkıyı Kullanma Durumları	2017	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (3), 1548-1583	Ahmet Yıkılmış Nesime Kübra Terzioğlu Mehtap Kot Burcu Aktaş	Oyun ve Şarkı, Özel Eğitim, Müzik Öğretmenleri	17	30
Dokuz Tip Mizaç Modeli İle Aktif Müzik Eğitimi Uygulamalarının İlişkisi	2017	Gefad / Gujgef 37(3)	Kıvanç Aycan	Elementer, Dttmm, Aktif Müzik Eğitimi Metotları, Maxqda 11+	28	25
Kodaly Metodundan Uyarlanan Deşifre Şarkı Söyleme Uygulamaları	2017	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (4)	Kıvanç Aycan	Kodaly Metodu, Deşifre, Şarkı Söyleme, Konuşma Eğitimi	19	16
Hareket, Konuşma ve Şarkı Söyleme Odaklı Elementer Ses Eğitimi Uygulamaları	2017	International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 12(14)	Kıvanç Aycan	Orff-Schulwerk Yaklaşımı, Elementer Müzik, Ses Eğitimi, Maxqda 11+	18	27

Okul Öncesi Müzik Eğitimi Önemi ve Eğitim Yöntemleri	2018	Afyon Kocatepe Üniversitesi Amader Sayı 7	Bahar Büyükgöneç Polat	Okul Öncesi, Müzik, Eğitim	13	17
Yaratıcı Drama ve Orff-Schulwerk Uygulamalarının Müzik Dersine Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkileri	2018	İlköğretim 17(1)	Online; Sabahat Burak Şerife Erdoğan	Yaratıcı Drama, Orff-Schulwerk, Müzik Dersine Yönelik Tutum	22	76
Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitiminin İnsani, Sanatsal ve Pedagojik Yönleri	2018	International Journal Of Human Sciences 15(1)	Banu Özevin	Orff-Schulwerk Müzik ve Hareket Eğitimi; Çağdaş Müzik Eğitimi Yöntem Ve Yaklaşımları	16	43
Orff Yaklaşımı Destekli Elementer Müzik Uygulamalarının İletişim Becerileri Bağlamında İncelenmesi	2018	Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(85)	Levent Mert Dönmez H. Seval Köse	Orff Yaklaşımı, Elementer Müzik Uygulamaları, İletişim Becerileri	12	16
Müzik Dersinde Öğrenme Öğretme Süreci ile İlgili Öğrenci Görüşleri	2018	International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 12(33)	Sıtkı Akarsu	Müzik, Öğretme, Öğrenme, Süreç, Öğrenci Görüşleri	15	17
Müzik Eğitiminin Hafif Düzey Zihinsel Engelli Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi	2019	Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 7	Serap Sakarkaya Hatice Onuray Eğilmez Doruk Engür	Müzik Eğitimi Sosyalleşme Zihin Engelli	11	33
Okul Öncesi Donem Müzik Etkinliklerinde Uygulanan Yöntem, Teknik ve Yaklaşımlar	2019	Fine Arts (Nwsafa), 14(1)	Merve Dalgın, Senem Acay Sözbir	Müzik Öğretim Yaklaşımları, Okul Öncesi Müzik Eğitimi, Yöntem, Teknik, Yaklaşım	21	45
Orff Yaklaşımına Dayalı Hayat Bilgisi Dersi Etkinliklerinin Öğrencilerin Tutum ve Basarı Düzeyi Üzerindeki Etkisi	2019	Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi 13(30)	Nejat Ira, Gözde Özenç Ira, Aynur Geçer	Orff Yaklaşımı, Hayat Bilgisi Dersi, Tutum, Başarı	20	36
Türkiye’de Orff-Schulwerk ile İlgili Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi	2019	Music Education 18(19)	Atilla Coşkun Toksoy	Orff-Schulwerk	28	67

Tarama sonucunda ulaşılan kaynakların çoğunun üniversitelere bağlı akademik dergilerde yayınlandığı görülmektedir. Taramada 51 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların 19’unun üniversitelere bağlı akademik yayın, 6’sının sempozyum bildirisi, 2’si hakemli süreli yayında diğer 24’ünün ise hakemli elektronik tabanlı yayınlar olduğu görülmektedir. Yayınlanmış çalışmaların tamamının 2005 senesinden sonra yayınlandığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların konu içeriklerine bakıldığında, ulaşılan 51 çalışmanın 32’si yaklaşım, öğreti, yöntem, metot bakımından karşılaştırma, tarihsel süreç ve inceleme içerikli çalışmalar olarak ortaya konmuştur. Çalışmalardan 14’ü Orff yaklaşımı ile ortaya konan çalışmaların etkisini ortaya koymaktadır. Geriye kalan 5 çalışma ise özel eğitim konusunda yapılmış çalışmalardır.

## SONUÇ VE TARTIşMA

Araştırmanın birinci alt amacı olan Türkiye’de Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusunda oluşturulmuş çalışmaların yayın türüne göre sayısal dağılımları neler olduğu ile ilgili bulgular incelendiğinde; 1998 yılından 2019 yılına kadar olan süreçte 168 çalışma elde edilmiştir. Uluslararası düzeyde yaygın olarak kullanılan Orff-Schulwerk Yaklaşımı, Müzik öğretim yaklaşımlarından biridir. Bu yaklaşımın Türkiye’ye girişi ve yaygınlaşmaya başladığı süreç düşünöldüğünde, yapılan çalışmaların uluslararası düzey ile karşılaştırıldığında oldukça az olduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda en çok tez (53) ve makale/bildiri (51) türündeki akademik yapılan çalışmaların ağırlık kazandığı en az ise süresiz (31) ve süreli yayınların (33) olduğu görölmektedir. Bu sonucun olası nedenleri arasında, yeni araştırmacıların bu konu üzerinde çalışmak istemesi ve üniversitelerde bu alanda uzman olan kişilerin sayısının artışı sebebiyle bu konuda daha çok lisansüstü ve akademik çalışmaların yapılmış olduğu düşünölmektedir. Fakat araştırmacıların alanda uzmanlığa sahip olabilmeleri için kişisel girişimlere ihtiyaç duydukları bu nedenle alandaki araştırmacı sayısında azalma olduğu ve dolayısıyla diğer türlerde yapılan çalışmaların daha az gerçekleştiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan Türkiye’de Orff-Schulwerk Yaklaşımı konusunda oluşturulmuş çalışmaların Yayın türüne göre künye içerik bilgilerinin neler olduğu ile ilgili bulgular incelendiğinde; süresiz yayınlar ile ilgili bulgulara göre çalışmaların içeriklerine bakıldığında en çok şarkı etkinliklerinin yer aldığı yayınların fazlalığı göze çarpmaktadır. Orff-Schulwerk prensipleri ve didaktik konularda hazırlanmış çalışmaların az olduğu görölmektedir. Bunun sebebi olarak Orff-Schulwerk prensibinin evrensel olduğu fakat her kültür için adaptasyon çalışmalara ihtiyaç duyulduğu gerçeğiyle çalışmaların bu alanda ağırlık kazandığı söylenebilir. Taranan kaynaklar içerisinde en fazla alışma Orff-Schulwerk Prensipleri doğrultusunda hazırlanmış model/uygulama çalışmalarıdır. Orff-Schulwerk Yaklaşımına ait felsefenin içeriği konusundaki çalışma sayısı ise 5/1’i kadardır. Buna doğrultuda Orff-Schulwerk Yaklaşımının Türkiye’de neredeyse 20 senelik bir geçmişi olduğunu varsayarsak, yapılan kurslar, uygulama örnekleri neticesinde Orff-Schulwerk Yaklaşımının en çok işlendiği konular arasında prensipler doğrultusunda uygulama örneklerinin olması doğal bir sonuç olduğunu söylenebilir. Süreli yayınlara ait veriler incelendiğinde tarama sonucunda ulaşılan kaynakların tamamının Orff-Schulwerk Forumuna bağlı kurum ve kişiler tarafından oluşturulduğu görölmektedir. Orff İnfö 2002 yılından beri düzenli olarak yayın yaptığı göz önüne alındığında yayın ağırlığı bu kurumun gerçekleştirdiği çalışmalarda yoğunlaştığı sonucuna varılabilir. Süreli yayınların içerikleri ele alındığında, Orff-Schulwerk Forum Salzburg’a bağlı Orff Informationen süreli yayınından, Orff-Schulwerk alanında eğitmenlik yapan, yayın çıkaran birçok yazarın ve eğitimcinin makale/yazı çevirileri yer bulmaktadır. Bu durum, Türkçeye çevrilmemiş temel kaynak ve yayın eksikliğini bir nebze de olsa giderdiği öngörölmektedir. Her iki süreli yayında yer alan uygulama örneklerinin ise Orff-Schulwerk prensipleri doğrultusunda hazırlandığı belirtilebilir. Bu neticede Türkiye’de Orff-Schulwerk konusunda referans kaynak olabilecek yayınlar olarak gösterilebilir.

Lisansüstü gerçekleştirilen yayınlara ait veriler incelendiğinde, ulaşılan çalışmaların çoğu Orff-Schulwerk Yaklaşımının yöntem, yaklaşım olarak incelenmesi ve tarihsel sürecinin ortaya konması ele alınmıştır. Süresiz kaynaklarda, bu alanda var olan kaynak eksikliğinin yansımaları olarak değerlendirilebilir. Ulaşılan çalışmaların geri kalan büyük çoğunluğu ise müzikal, sosyal beceri ve yaratıcılığa olan etkileri ele almıştır. Bu durum sahada uygulamalı

olarak Orff-Schulwerk alanında çalışma yapıldığını ve bu çalışmalar neticesinde ne gibi sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Hem eğitimci ve hem de akademisyen kimliği taşıyan araştırmacıların verdikleri kursların ve atölye çalışmalarının sonucunda yapılan çalışma ve araştırmaları deneysel modellenmiş çalışmalara dönüştürdükleri görülmüştür. Gerçekleştirilen tezlerin Marmara, Gazi ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde daha ağırlık kazandığı görülmekte olup bu üç üniversitenin köklü üç kurum olduğu söylenebilir. Tezlerde kullanılan kaynakların genel olarak az olduğu gözlemlenmekte olup ayrıca araştırmacıların belli başlı kaynakları referans gösterdiği düşünülmektedir. Bu anlamda niteliksel çalışmaların artmasının gerekliliği düşünülmektedir.

Makale/bildiri olarak gerçekleştirilen yayınların konu içeriklerine bakıldığında, konuların Orff-Schulwerk Yaklaşımı içerisinde yer alan bazı elementlerin kullanıldığı ve bunların farklı disiplinler ve eğitimde öğrenme-öğretme yöntem ve yaklaşımlarının müzik eğitiminde uygulanabilirliği ve etkisini öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları ile ilişkilendirildiği çalışmalara yer verilmesi açısından çalışmaların çeşitlilik kazandığı düşünülebilir. Ayrıca yayınlanmış tüm çalışmaların 2005 senesinden sonra yayınlanmış olması, Türkiye’de Orff-Schulwerk çalışmalarının aktif olarak başlamasından sonra olduğu görülmektedir. 2000 yılından sonra atölye çalışmalarının, kursların yapılması, alana yetkin eğitimcilerin katılması akademik anlamda da Orff-Schulwerk konusuna çalışmaların arttığını göstermektedir. Her ne kadar Orff-Schulwerk yaklaşımının örgün eğitim veren okullarda ve müfredatında resmi olarak gözükmese de akademilerin bu alanda çalışmalar yaparak ileriki süreçte eğitim programlarının gelişimi açısından destek olacağı öngörülmektedir. Orff-Schulwerk Yaklaşımı olarak ele alınan öğretimi tüm dünyada Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisi olarak anılmaktadır. Bu anlamda bu yaklaşım bireyin elementer döneminde yer alması gereken bir süreci kapsamaktadır. Ulusal müzik eğitim müfredatında ve öğretmen yetiştiren okullarda resmi anlamda Orff Yaklaşımı ile ilgili bir eğitim süreci yer almadığından alan içerisinde çalışan bireyler bu konuda yazılmış yayınlara yönelmektedir.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler verilmiştir;

1. Orff-Schulwerk Prensipleri doğrultusunda hazırlanmış yayınların artırılması ve temel yabancı kaynakların Türkçeye çevrilmesi alana büyük katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
2. Orff-Schulwerk yaklaşımı içerisinde kullanılan model kitapların incelenmesi ve Türkçe adaptasyonlarının hazırlanması uygulama ve model olma anlamında daha yararlı olacağı düşünülmektedir.
3. Tüm yayınlar incelendiğinde lisansüstü çalışmalar olarak hazırlanmış yayınların bir kısmında Orff-Schulwerk Yaklaşımı, metot ya da yöntem olarak isimlendirilmiştir. Akademiye yapılacak çalışmaların çokluğu doğrultusunda bu Orff-Schulwerk yaklaşımın daha doğru anlaşılmasına ve uygulanmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

Amrhein, F. (2002). Çev.: Laslo, N., Müzik ve Dans Eğitiminin Sosyal Yönleri, *Orff Info 2*, Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, 5.

Bilen, S.; Özevin, B. ve Uçal, E. (2003a). Öğretmen Yetiştirmede Orff Öğretisi, *Uluslararası Orff-*

- Schulwerk Sempozyumu, Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyum Bildirileri*, İstanbul, Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, 111.
- Bilen, S.; Özevin, B. ve Uçal, E. (2003b). Müzik Eğitimi Yetiştirmede Aktif Eğitimin Yeri ve Önemi, *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu 30-31 Ekim 2003*, İnönü Üniversitesi, Malatya Bildiriler
- Çapar, G., Toksöz, D., ve Dönmez, B. (2018). Turizm Rehberliği Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların İncelenmesi. *Turist Rehberliği Dergisi*, 1(2), 57-73.
- Gersdorf, L., (1997). *Carl, Orff*. (5. bs.), Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Haselbach, B. (2002). Ed.: Günther, D. Kugler, M., *Elementarer Tanz-Elementare Musik*, Mainz: Schott Musik International, 50-65.
- İrmak, A. G., (2015). *Orff-Schulwerk Metodu Hakkında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Jungmair, U. (2003). Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Temel İlkeleri, *Uluslararası Orff-Schulwerk Sempozyumu, Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyum Bildirileri*, İstanbul, Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, 51-55.
- Jungmair, U. (1992). *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung in Sinne Carl Orffs*, Mainz: Schott.
- Kalyoncu, N. *Carl Orff'un Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi Yaklaşımının Türkiye'de Kabul Sorunu Üzerine*. <http://www.musikidergisi.net/?p=1761> adresinden erişildi.
- Kalyoncu, N. (2006). Türkiye'de Orff-Schulwerk Uygulamaları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-104.
- Koçak, K. O. (2013). *Pedagojik Profesyonellik ve Orff-Schulwerk veya "Pusula ile Yolunu Bulmak"*, *Türkiye'de Orff-Schulwerk Müzik, Oyun, Dans Üzerine Makaleler.*, Ed: Koçak K. O., Laslo N., Müzik Eğitimi Yayınları.
- Orff C. (1932). *Thoughts about Music with Children and Non-professionals, Text on the Theory and Practice of Orff-Schulwerk*, Ed.: Haselbach, B. (2011), Mainz: Schott Music GmbH&Co. KG ED 21061, 66-77.
- Orff C. (1978). *The Schulwerk*, New York: Schott Music Corp.
- Öztürk, A., (2006). Türkiye'de Orff-Schulwerk Yaklaşımının Dünü Bugünü, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2) 105-114.
- Sel, R. (2000). *Okul Öncesi Çocuklarına Oyunlar-Rondlar*, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Toksoy, A. C. (2014). *Orff Yaklaşımı, Elementer Müzik ve Hareket Eğitimine Giriş*, İstanbul: İTÜ Vakfı Yayınları.

**Atf İçin/Please cite as:** Özbay, S.S., Can, Ü.K. (2020). Türkiye'de Orff-Schulwerk Yaklaşımı Konusunda Oluşturulmuş Süreli, Süresiz Yayınlar ve Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi. (An Examination of Periodical, Non-Periodical Publications and Scientific Research on the Orff-Schulwerk Approach That Are Published in Turkey). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 166-189. <http://dergipark//academiadergi.com>