



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education



CİLT/ VOLUME: 2 SAYI/ ISSUE: 2

TEMMUZ, 2020/ JULY, 2020

MUALLİM RIFAT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (MREFD)
JOURNAL OF MUALLİM RIFAT FACULTY OF EDUCATION

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Sahibi/Owner

Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR

Editör/ Editor

Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ

Editör Yardımcıları/ Associate Editors

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif KARAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Yakup DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AKAR

Dil Editörleri/ Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim SARI

Arş. Gör. Selvi DEMİR

Sekreteryaya/ Editorial Assistants

Arş. Gör. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ

Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ

Yayın Danışma Kurulu/ Review Board

Doç. Dr. Veli BATDI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat POLAT, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Türkan ÇELİK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Servet ÜZTEMUR, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK, Bingöl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Servet ATİK, İnönü Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun OZAN, Atatürk Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Samet KARAKUŞ

Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Sürecinde

Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Sayfa 80-96

Türkan ÇELİK

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekme

Eğilimlerinin İncelenmesi

Sayfa 97-120

Cansu ESER- Sevcan AKBABA- Mehmet ERGÜL- Erol ÖZÇELİK

The Effect of Listening Enjoyable Music Before Study on Learning

Sayfa 121-132

Ferhat HAN- Mehmet ÜSTÜNER

Okul Çevre İlişkilerinin Yeterli ve Etkili Olmasına İlişkin

Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Sayfa 133-149

Editörden,

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi'nin çok değerli yazarları, hakemleri ve okuyucuları,

2019 yılında yayın hayatına başlayan dergimiz birinci yılını doldurmuş bulunmaktadır. Dergimizin ikinci yılının ikinci sayısını sizlere sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin ulusal ve uluslararası saygın dizinlerde taranmasına yönelik çabalarımızın büyük bir özveri ile devam ettiğini siz değerli yazar ve okurlarımıza bildirmek isteriz. Dergimizin yayın hayatına başlamasından itibaren desteğini bizden esirgemeyen Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa Doğan KARACOŞKUN'a ve Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR'a teşekkürü bir borç biliriz. Dergimizin bu sayısının yayınlamasında emeği geçen editör yardımcıları Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif KARAMAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Yakup DOĞAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AKAR'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca dergimizin bu sayısında dizgi ve düzenleme aşamasında emekleri oldukça fazla olan Arş. Gör. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ'a ve Arş.Gör. Mehmet MARANGOZ'a teşekkür ederim.

Dergimizin bu sayısında huzurlarınıza dört farklı çalışma ile çıkmaktayız. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekme Eğilimlerinin İncelenmesi, The Effect of Listening Enjoyable Music Before Study on Learning, Okul Çevre İlişkilerinin Yeterli ve Etkili Olmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri adlı çalışmaları ile bu sayımızda yer alan tüm yazarlara saygı ve şükranlarımı sunarım.

Akademik hayatta yer alan tüm meslektaşlarımızı, öğretmenlerimizi, araştırma yapmaya gönüllü tüm öğrencilerimizi, yazarlarımızı dergimizin yeni sayısında çalışmalarını bizimle paylaşmaya ve bizlere hakem olarak katkı sunmaya davet ediyor, sizleri aramızda görmekten ötürü onur ve mutluluk duyacağımızı bilmenizi istiyorum.

Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri*

Samet KARAKUŞ**

| Makale Bilgisi | ÖZET |
|---|---|
| <i>Geliş Tarihi:</i> 18.02.2020 | Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımı hakkındaki, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veriler anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Gümüşhane il ve ilçe sınırları içerisindeki liselerde görev yapan tarih öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmada anket uygulamasına 39, mülakat uygulamasına 35 tarih öğretmeni katılmıştır. Araştırmada anketten elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yüzde ve frekans cinsinden, yarı yapılandırılmış mülakattan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda tarih öğretmenlerinin çoğunun alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımını doğru yaptıkları, derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en çok öğrencilerin ilgisizliği, tarih dersine ayrılan sürenin yetersiz olması ve velilerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. |
| <i>Düzeltilme Tarihi:</i> 07.04.2020 | |
| <i>Kabul Tarihi:</i> 07.04.2020 | |
| <i>Basım Tarihi:</i> 10.07.2020 | |

© 2020MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Alternatif ölçme-değerlendirme, lise, tarih öğretmeni

History Teachers' Opinions on Issues They Experience through Alternative Measurement-Evaluation Processes

| Article Info | ABSTRACT |
|---------------------------------|--|
| <i>Received:</i> 18.02.2020 | The aim of this study is to express the opinions of history teachers about alternative measurement and evaluation methods. In this context the opinions of history teachers about the definitions of alternative measurement-evaluation and about the problems that teachers encounter while applying the methods of measurement and evaluation were examined. In the research descriptive method was used. In the research the data were reached by using questionnaire and semi-structured interview forms. In the second term of 2018-2019 academic year, the research was carried out with the history teachers working in high schools in Gümüşhane province and district. In the research 39 history teachers participated in the questionnaire application and 35 history teachers participated in the interview application. In the research, the data obtained from the questionnaire in terms of percentage and frequency by using the SPSS 22.0 package programme and the data obtained from the semi-structured interview in terms of content analysis were analyzed. As a result of the research, it has been determined that the most of the |
| <i>Revised:</i> 07.04.2020 | |
| <i>Accepted:</i> 07.04.2020 | |
| <i>Published:</i> 10.07.2020 | |

* Bu makale, Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK danışmanlığında Samet KARAKUŞ tarafından hazırlanan "Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Gümüşhane İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon-TÜRKİYE. e-mail: samet_karakus20@trabzon.edu.tr

history teachers make the definition of alternative assessment-evaluation correctly, and when applying alternative assessment-evaluation methods in their lessons the students's indifference, insufficient time allocated to history lesson and problems arising from parents.

© 2020JMRFE. All rights reserved

Keywords: Alternative measurement-evaluation, high school, history teacher

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerden beklenen istendik davranışların kazandırılması ancak eğitimle sağlanabilmektedir. Bireyin eğitimle neler kazandığını belirleyebilmek için ise ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Ölçme-değerlendirme süreci ne kadar iyi yürütülürse kazanımlara ulaşma yolunda daha doğru adımlar atılmış olur (Güneş, 2007).

Türkiye’de öğretim programları çağın gerekleri doğrultusunda 2004 yılından itibaren yapılandırmacılık anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacılık ile birlikte ölçme-değerlendirme süreci de yeni bir boyut kazanmıştır. Geleneksel olarak uygulanan yazılı yoklama, çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi yöntemlerin öğrencinin gerçek performansını ölçmede yetersiz kaldığı görülmüş ve bunun yerine daha çok sürece önem veren ve öğrenciyi de sürece katan bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Yapılandırmacılık doğrultusunda uygulamaya konulan yeni ölçme-değerlendirme süreci öğrencinin çoklu yöntemler kullanılarak değerlendirilmesini önemsemektedir. Bu durum da alternatif ölçme-değerlendirmenin rolünü ortaya koymaktadır. Geleneksel ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencinin neyi bildiğine odaklanılırken alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencinin sadece neyi bildiğine değil, bunun yanında hangi becerilere sahip olduğuna, bireysel ilgilerinin, ihtiyaçlarının, tutumlarının da önemsendiği bir sürece odaklanılır (Özenç ve Çakır, 2015).

Ölçme-değerlendirmenin doğru bir şekilde yürütülmesinin sorumluluğu şüphesiz ki öğretmene aittir. Günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden birisi de ölçme-değerlendirmeyi kaliteli bir şekilde yapabilmesidir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017, s. 15) öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki genel yeterlilikler alanında ölçme ve değerlendirme boyutunda;

1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır,
2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır,
3. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir” denilmektedir.

Bu göstergeler ise alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini işaret etmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmen öğrencilerine rehberlik etmekte, geribildirim vermekte, sadece sonuca değil sürece de odaklanmakta, öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem vermektedir (Özenç ve Çakır, 2015; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2015; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2017). Tarih dersi öğretim programlarında da tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanması beklenmektedir (MEB, 2011; MEB, 2018). Tarih derslerinde öğretmenlerin kullanabileceği alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri; öz

değerlendirme, akran değerlendirme, performans görevi, proje, öğrenci ürün dosyası, derecelendirme ölçekleri, drama, kontrol listesi, not alma, dereceli puanlama anahtarı, gözlem, görüşme ve diğerleridir (MEB, 2011).

Literatür incelendiğinde Türkiye’de alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenleri konu edinen çalışmaların daha çok ilköğretim düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Anıl ve Acar, 2008; Algan, 2008; Altınışık, 2014; Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2014; Dokumacı-Sütçü, 2014; Duban ve Küçükıılmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2008; Kilmen ve Beyhan, 2011; Metin ve Demiryürek, 2009; Okur, 2008; Orhan, 2007; Özkoparan, 2016; Sırkıntı, 2007; Şimşek, 2011; Yayla, 2012; Yiğit, 2013). Lise düzeyinde alternatif ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenleri konu edinen çalışmaların ilköğretim düzeyine göre daha kısıtlı olduğu belirlenmiştir (Akbaş ve Gençtürk, 2012; Aksu, 2013; Gülbetekin, 2011; İrez ve Yavuz, 2009; Pamukcu, 2015; Bayat ve Şentürk, 2015; Cansız-Aktaş ve Yaşar-Aktaş, 2012). Lise düzeyinde tarih öğretmenliği alanında alternatif ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlerin görüşlerini konu edinen çalışmaların (Çelebi, 2014; Günel, 2011; Kaya, Güven, Akkuş ve Günel, 2013; Pamuk, 2015) da kısıtlı düzeyde olması sebebiyle bu çalışmanın yapılmasında etkili olmuştur. Bu bağlamda bu çalışmayla alandaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlanmış olunacağına inanılmaktadır.

Alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmenleri konu edinen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin süreç içerisinde zaman, öğrencilerin ilgisizliği, okulun fiziki şartlarının yetersizliği, velilerin eğitim düzeyinin düşüklüğü gibi birtakım sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Akbaş ve Gençtürk, 2012; Acat ve Uzunkol, 2010; Adanalı ve Doğanay, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2008; Kanatlı, 2008; Tay, 2013; Yiğit, 2013). Bu çalışmayla da tarih öğretmenlerinin ne gibi sorunlar yaşadığı ortaya konularak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirleyerek değerlendirmelerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

- Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni araştırmanın amacından kaynaklanmaktadır. Çünkü betimsel yöntemde amaç araştırılan konuyla ilgili belirli standartlar doğrultusunda bir takım değerlendirmelerde bulunmak, araştırılan konu ya da durumu detaylı bir biçimde tanımlayarak açıklamaktır (Çepni, 2012).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Gümüşhane Merkez, Kürtün, Torul, Kelkit, Şiran ve Köse ilçe sınırları içerisindeki liselerde görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada tarih öğretmenlerinin tamamına ulaşılması

hedeflendiğinden ayrıca örneklem almaya gerek duyulmamıştır. Araştırmada anket uygulamasına 39, yarı yapılandırılmış mülakat uygulamasına ise 35 tarih öğretmeni katılmıştır. Araştırmada anket uygulamasına katılan öğretmenlere ilişkin diğer bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

| Demografik Bilgiler | Kategoriler | N | % |
|-------------------------------|-------------------------------------|----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 29 | 74,4 |
| | Erkek | 10 | 25,6 |
| Hizmet Yılı | 0-5 Yıl | 15 | 38,5 |
| | 6-10 Yıl | 11 | 28,2 |
| | 11-15 Yıl | 2 | 5,1 |
| | 16-20 Yıl | 4 | 10,3 |
| | 20 yıl ve üzeri | 7 | 17,9 |
| Eğitim Durumu | Eğitim Fakültesi/Tarih Öğretmenliği | 16 | 41 |
| | Fen-Edebiyat/Tarih | 22 | 56,4 |
| | Lisansüstü- Tarih Eğitimi | 1 | 2,6 |
| Okul Türü | Meslek Lisesi | 10 | 28,2 |
| | Anadolu Lisesi | 14 | 41 |
| | Fen Lisesi | 2 | 5,1 |
| | İmam-Hatip Lisesi | 7 | 20,5 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 2 | 5,1 |
| Ortalama Sınıf Mevcudu | 20'nin altında | 15 | 38,5 |
| | 21-30 | 24 | 61,5 |

Tablo 1'e bakıldığında, anket uygulamasına katılan öğretmenlerin üçte ikisinin (%74,6) erkek, üçte birinin ise (%25,6) kadın olduğu görülmektedir. Hizmet yılına göre değerlendirilme yapıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun (%38,5) 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. En az oranda (%5,1) hizmet yılı süresi ise 11-15 yıldır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında yarısından çoğunun (%56,4) Fen-Edebiyat Fakültesi tarih bölümü mezunu oldukları ortaya çıkmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin yarısına yakınının (%41) Anadolu liselerinde çalıştığı, en az oranda ise (%5,1) fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinde çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcudu incelendiğinde en çok (%61,5) 21-30 arası sınıf mevcuduna sahip sınıflara ders verdikleri anlaşılmaktadır.

Mülakata katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Mülakata Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

| Demografik Bilgiler | Kategoriler | N | % |
|---------------------|-----------------|----|------|
| Hizmet Yılı | 0-5 Yıl | 15 | 42,9 |
| | 6-10 Yıl | 10 | 28,6 |
| | 11-15 Yıl | 2 | 5,7 |
| | 16-20 Yıl | 4 | 11,4 |
| | 20 yıl ve üzeri | 4 | 11,4 |

| | | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|----|------|
| Eğitim Durumu | Eğitim Fakültesi/Tarih Öğretmenliği | 15 | 42,9 |
| | Fen-Edebiyat/Tarih | 19 | 54,3 |
| | Lisansüstü- Tarih Eğitimi | 1 | 2,9 |
| Okul Türü | Meslek Lisesi | 10 | 28,2 |
| | Anadolu Lisesi | 14 | 41 |
| | Fen Lisesi | 2 | 5,1 |
| | İmam-Hatip Lisesi | 7 | 20,5 |
| | Sosyal Bilimler Lisesi | 2 | 5,1 |
| Ortalama Sınıf Mevcudu | 20'nin altında | 15 | 42,9 |
| | 21-30 | 20 | 57,1 |

Tablo 2 incelendiğinde mülakata katılan öğretmenlerin yarısına yakınının (%42,9) 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olduğu görülmektedir. En az hizmet yılına sahip öğretmenler ise (%5,7) 11-15 yıl arasında kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlasının (%54,3) Fen-Edebiyat Fakültesi tarih bölümü mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne bakıldığında en çok oranda (% 41) Anadolu lisesi ön plana çıkmaktadır. En az ise (%5,1) ile fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin derslerine girdikleri sınıf mevcudları incelendiğinde yarısından fazlasının (%57,1) 21-30 arasında değişen sınıf mevcuduna sahip sınıflarda ders verdikleri anlaşılmaktadır.

2.2. Veri toplama araçları

Araştırmada anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu Yiğit'in (2013) araştırmasında kullandığı anket ve mülakat formundan yararlanılarak oluşturulmuştur. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları üç uzmanın görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Anket ve mülakat formunun anlaşılır olup olmadığını tespit etmek için Trabzon ilinden 22 tarih öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan sonra tekrar uzman görüşlerine başvurularak anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formuna son şekli verilmiştir. Ankette katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet durumu, ortalama sınıf mevcudu, görev yapılan okul türü) ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunları tercih edebilecekleri 8 maddelik çoklu seçenekli bir bölüme yer verilmiştir. Bu bölümde katılımcılara bir veya birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise alt problemler kapsamında katılımcılara şu sorular sorulmuştur;

- Size göre alternatif ölçme-değerlendirme ne demektir?
- Derslerinizde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken herhangi bir sorun yaşıyor musunuz? Eğer yaşıyorsanız bu sorunlardan bahsedebilir misiniz?

2.3. Verilerin toplanması

Araştırmada veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde elde edilmiştir. Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izin alınmıştır. Merkez ilçede öncelikle anket uygulaması gerçekleştirilmiş, mülakat uygulaması için öğretmenlerden randevu alınarak belirlenen günlerde mülakatlar yapılmıştır. İlçelerde ise öğretmenlerden randevu alınan

günlerde önce anket uygulaması sonrasında ise mülakat uygulaması yapılmıştır. Mülakatların sessiz bir ortamda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Mülakatlar ses kayıt cihazına katılımcıların onayları doğrultusunda kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Anketten elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak frekans ve yüzde cinsinden, yarı yapılandırılmış mülakattan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı, birbirine benzeyen verileri belirli kodlar ve temalara göre bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı şekilde sunmak için düzenleyerek yorumlarda bulunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi için görüşme kayıtları yazıya geçirilmiş, daha sonra araştırmacı tarafından birçok kez okunarak kodlara ulaşılmış, kodlardan da temalara erişilmiştir. Elde edilen temaların birbirlerini kapsamamasına dikkat edilmiştir. İçerik analizinin güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler iki araştırmacıya gönderilmiş, araştırmacıların da kodlamaları kontrol etmesi istenmiştir. Araştırmanın genel süreci ve bu süreçte yapılanlar detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılarak araştırmanın dış geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar verilmiştir. Öğretmen görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde anket (A) ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan (B) elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

(A) Anketten Elde Edilen Bulgular

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar

| Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar | f | % |
|---|----|------|
| Tarih derslerine ayrılan süre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya yetmemektedir. | 29 | 25,0 |
| Ölçeklerin karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluk yaşıyorum. | 3 | 2,6 |
| Sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı uygulamada zorluk yaşıyorum. | 10 | 8,6 |
| Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşıyorum. | 9 | 7,8 |
| Okulun ve sınıfın fiziki olanakları yetersiz olduğu için uygulamada zorluk yaşıyorum. | 12 | 10,3 |
| Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için zorluk yaşıyorum. | 5 | 4,3 |
| Öğrencilerin ilgisizliğinden dolayı sorun yaşıyorum. | 29 | 25,0 |
| Velilerin eğitim düzeyinin düşük olmasından dolayı sorun yaşıyorum. | 19 | 16,4 |

Tablo 3 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin en çok sorun yaşadıkları konunun %25 ile tarih derslerine ayrılan sürenin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya yetmemesi ve öğrencilerin ilgisizliği olarak ön plana çıkmaktadır. Daha sonra en fazla sorun yaşanan konu ise %16,4 ile velilerin eğitim düzeyinin düşük oluşudur. Dolayısıyla tarih öğretmenlerinin %66,4 oranında tarih dersine ayrılan sürenin yetersiz oluşu, öğrencilerin ilgisizliği ve velilerin eğitim düzeyinin düşük oluşu sebebiyle sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Tarih öğretmenlerinin en az oranda sorun yaşadıkları konu ise %2,6 ile ölçüklerin karmaşıklığıdır.

(B) Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Tarih Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Uygularken Yaşadıkları Sorunlar

| Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar | f | Öğretmenler |
|--|----|--|
| Tarih dersine ayrılan sürenin yetersiz oluşu | 27 | Ö7, Ö33, Ö25, Ö35, Ö3, Ö15, Ö14, Ö2, Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, |
| Öğrencilerin ilgisizliği | 32 | Ö23, Ö25, Ö5, Ö35, Ö32, Ö18, Ö14, Ö2, Ö8, Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, |
| Velilerden kaynaklanan problemler | 15 | Ö25, Ö35, Ö32, Ö2, Ö8, Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö12, Ö17, Ö20, Ö21, Ö27, Ö29 |
| Okulun fiziki şartlarının yetersizliği | 7 | Ö32, Ö6, Ö13, Ö12, Ö16, Ö18, Ö20, |
| Sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar | 5 | Ö3, Ö12, Ö18, Ö19, Ö23 |
| Sınıfların kalabalık olması | 5 | Ö33, Ö5, Ö18, Ö5, Ö11 |
| Öğretmenin bilgi eksikliği | 1 | Ö2 |
| Ölçeklerin uzun olması | 1 | Ö13 |
| Diğer | 2 | Ö8, Ö28 |

Tablo 4 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin en çok sorun yaşadıkları konu (f=32) öğrencilerin ilgisizliği yönündedir. Örneğin Ö8 kodlu tarih öğretmeni konuyla ilgili görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Öğrenciler performans görevlerini angarya olarak görüyorlar. Bunun bir bilgi edinme aracı olduğunu aracı olduğunu düşünmüyorlar. Olaya not almak için yaklaşıyorlar. Tarihi çok basit bir şey olarak görüyorlar ve boş ödevler yapıyorlar.” Benzer şekilde Ö10 kodlu öğretmen konuyla ilgili görüşünü: “En büyük sıkıntı açıkçası öğrenci kaynaklı oluyor. Çoğu öğrencinin alt yapısı zayıf. İnterneti genelde hep kullanıyorlar. Bir ara Yavuz Sultan Selim ile ilgili bir ödev vermiştim.5-6 kişi aynı ödevi getirdiler. Dedim ki siz herhalde Google’a yazdınız direkt o konu çıktı. Evet dediler. Artık bizim dönemlerimizdeki gibi kütüphaneye gidip araştırma yapmıyorlar” şeklinde, Ö19 ise: “Öğrenciler genel olarak ilgisizler. Performans sunacağı zaman çalışıp gelmiyor. Mesela bir öğrenci diyor ki bana “sıfır verin ben anlatmayacağım” niye diyorum “ben oraya çıkmam” diyor. Yani resmen başta görevi kabul etmiyor.” şeklinde görüşünü ifade ederek öğrencilerin ilgisiz oluşlarını ön plana çıkarmıştır.

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde en çok karşılaştıkları ikinci sorun (f=27) ise tarih derslerine ayrılan sürenin yetersiz oluşudur. Örneğin Ö3 kodlu tarih öğretmeni bu konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir: *“En büyük sorunumuz konuların yetiştirilmesi gerekiyor. Bir ders 40 dakika. Sınıfta 20-25 tane öğrenci olduğunu düşünürseniz o ders içerisinde öğrenciye alternatif ölçme-değerlendirme yapmak zor oluyor. Hem konumuzu anlatmamız gerekiyor hem değerlendirme yapmamız gerekiyor. Vakit sıkıntısı oluyor.”* Benzer şekilde Ö25 kodlu öğretmen görüşünü : *“Bu teknikleri uygulayabilmemiz için bize yeterli zamanın verilmesi gerekir. 9.sınıflarda tarih dersi 2 saattir. 10. sınıflarda 2 saattir. Bu ikişer saat içerisinde sizin bu teknikleri uygulama imkânınız yok denecek kadar azdır. Öğretmenin burada tamamen zaman problemi vardır...”* şeklinde, Ö25 kodlu öğretmen ise: *“Tarih dersi için süre yeterli olmayabiliyor. Çünkü bilgi vermek gerekiyor. Sunum yaptırdığımız zaman dersten gidiyor.”* şeklinde görüşünü ifade ederek zaman probleminde dikkat çekmiştir.

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde en çok karşılaştıkları üçüncü problem (f=15) velilerden kaynaklı problemler ile ilgilidir. Örneğin Ö8 kodlu öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Birkaç tane veli ile karşılaştık. Ya geliyor benim çocuk işte sınav notu 90. Hocam sen 80 vermişsin. Verdim de bu sınav notuna göre verilen bir not değil. Bunu anlatmakla uğraşyoruz velilere. Bir keresinde de bir öğrenci 1. sınavdan 76 almıştı. Öğrencinin performans notunu 75 vermiştim. Öğrencinin velisi gelip bir puan için bile itiraz etmişti. Yani bir puan için bile veli ile karşı karşıya geliyoruz.”* Benzer şekilde Ö25 kodlu öğretmen de görüşünü: *“Veliler bu konuda bilgili değiller. Öğrencilerle drama yapacaksınız diyelim. Veli bunu öğretmen işini yapmıyor tiyatro yapıyor diye yorumluyor.”* şeklinde dile getirerek velilerden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmiştir.

Mülakattan elde edilen diğer bulgular ise tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımına yönelik görüşleridir. Öğretmenlerin bu görüşleri doğru, kısmen doğru, yanlış ve cevapsız şeklinde kategorilere ayrılarak Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Alternatif Ölçme-Değerlendirmenin Tanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri

| Cevap Türleri | f | Öğretmenler |
|---------------|----|--|
| Doğru | 28 | Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35 |
| Kısmen Doğru | 5 | Ö4, Ö13, Ö23, Ö24, Ö25 |
| Yanlış | 1 | Ö34 |
| Cevapsız | 1 | Ö30 |
| Toplam | 35 | |

Tablo 5 incelendiğinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemini doğru cevaplayan öğretmenlerin çoğunlukta (f=28) olduğu görülmektedir. Örneğin Ö12 şu şekilde bir tanım yapmıştır : *“Alternatif ölçme değerlendirme mevcut ölçme değerlendirme dışında farklı yollar kullanarak elde edilen ölçme değerlendirmedir.”* Ö18 ise: *“Sadece not verme odaklı, sonuç odaklı değil sürecin de değerlendirildiği yine öğrencinin de kendi kendini değerlendirdiği yöntemlerdir.”* şeklinde doğru bir tanım yaptığı belirlenmiştir.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tanımını kısmen doğru (f=5) cevaplayanlar öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin Ö23 konuyla ilgili: *“Alternatif ölçme şu olabilir mi acaba?”*

Belli bir şey vardır, sistem vardır ölçme değerlendirilmede. Yani yazılı yaparsın, performanslar projeler vardır. Alternatif de bunlara ek olarak işte öğretmenin koyabileceği değerlendirme süreçleridir diye düşünüyorum.” şeklinde bir tanım yapmıştır.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini yanlış şekilde tanımlayan ve cevapsız bırakan birer öğretmen bulunmaktadır. Yanlış tanım yapan öğretmen ise : *“Yazılı sınavlardan başka şey olarak düşünüyorum. Ney olabilir sözlü olabilir, farklı klasikten ziyade test, kısa cevaplı test gibi yöntemler olabilir diye düşünüyorum.”* şeklinde tanımlamıştır. Ö34 kodlu bu öğretmenin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tanımını yapmak yerine geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin tanımını yaptığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlar ve alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımına yönelik belirttikleri görüşler tartışılarak yorumlanmıştır.

Anketten ve yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen sonuçlara göre tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunların başında ilk olarak tarih dersine ayrılan haftalık sürenin yetersiz oluşu gelmektedir. Ankete katılan tarih öğretmenlerinin %25'i, görüşmeye katılan görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu (f=27) tarih dersine ayrılan haftalık sürenin ölçme-değerlendirme yapmaya yetmediğini belirtmiştir. Araştırmacı da bu konuda tarih öğretmenleriyle aynı görüştedir. 9, 10 ve 11.sınıf düzeyinde tarih dersine haftada iki saat, 12. sınıf düzeyinde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (ÇTDT) dersine dört saat ayrılmıştır. ÇTDT dersi için zaman yeterli olabilmektedir ancak diğer sınıf düzeylerinde ders saatinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Buna bir de müfredatın yoğun oluşu eklenirse öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye vakit ayıramaması normaldir. Örneğin Ö1 konuyla ilgili görüşünü *“Müfredat çok yoğun. Ders saatleri yetmiyor. Bu da ölçme değerlendirme faaliyetlerini etkiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken ders saatlerinin yetersiz oluşu ile ilgili yapılmış birçok çalışma mevcuttur (Şaşmaz-Ören ve Tatar, 2007; Kanatlı, 2008; Akbaş ve Gençtürk, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Çelebi, 2013; Kanatlı (2008), Günal, 2013; Acat ve Uzunkol, 2010; Yiğit, 2013; Aktürk, 2012; Aksu, 2013; Anıl ve Acar, 2008; Büyüktokath ve Bayraktar, 2014; Tay, 2013; Algan, 2008; Kaya vd., 2013). Bu bağlamda bu araştırmanın bulgularıyla anılan araştırmanın bulguları birbirini desteklemektedir.

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları diğer bir sorun öğrencilerin ilgisizliğidir. Ankete katılan öğretmenlerin %25'i, görüşmeye katılan öğretmenlerinin çoğunluğu (f=32) bu konuda görüş bildirmişlerdir. Örneğin Ö21 *“Öğrenci bazen performans görevini 'öğretmen verdi, yapalım' olarak görüyorlar. Çağımız da değişti. İnterneti hemen açıp, oradan çıktısını alıp yazıp getiriyor. Faydasını göremiyorum açıkçası. Öğrenci hakkıyla yapmıyor. Daha çok üstünde yük olduğunu düşünüyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun en önemli sebepleri olarak; öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerindeki rollerinin kendilerine tam olarak anlatılmaması ve bu konuda öğrencilerin yeterince bilinçlendirilmemiş olmaları söylenebilir. Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007), Kanatlı (2008), Aktürk (2012), Akbaş ve Gençtürk (2012), Kaya ve diğerleri (2013), Tay (2013) çalışmaları ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Tarih öğretmenlerinin sorun yaşadıkları diğer bir konu ise velilerden kaynaklı sorunlardır. Ankete katılan tarih öğretmenlerinden %16,4'ü, görüşmeye katılan öğretmenlerin ise yarısına yakını (f=15) bu konu hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin velilerle ilgili bahsettikleri bu sorunların içinde; öğrencilerle tam olarak ilgilenmeme, öğretmen ile iletişim kurmama, öğrencinin yerine ödevi yapma, öğretmenin verdiği nota itiraz etme yer almaktadır. Örneğin Ö25: *“Veliler bu konuda bilgili değiller. Öğrencilerle drama yapacaksınız diyelim. Veli bunu öğretmen işini yapmıyor tiyatro yapıyor diye yorumluyor.”* şeklinde görüş belirtirken diğer bir öğretmen Ö13 ise: *“Veliler de çok duyarlı değiller öğrenciye karşı. Bazen velilerin yaptığı ödevlere rastlıyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Konuyla ilgili olarak velilerin eğitim seviyelerinin düşük olması ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi eksikliklerinin olmasından dolayı bu tür sorunların yaşandığı söylenebilir.. Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007), Tay (2013), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Tay (2013), Kanatlı (2008), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Acat ve Uzunkol (2010), Adanalı ve Doğanay (2010), Akbaş ve Gençtürk (2012), Aktürk (2012), Çelebi (2013) yaptıkları araştırmalarda bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Ankete katılan tarih öğretmenlerinin %10'3'ü ve görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin aza yakın bir kısmı (f=7) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken okulun ve sınıfın fiziki yetersizliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö20 *“Bilgisayarların çoğu çalışmıyor, virüslü. Akıllı tahtalar var, interneti çalışmıyor çoğunun. Görsel bir şey açacağımız zaman açamıyoruz.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Tarih öğretmenlerinin yaşadıkları bu sorunların sorun yaşanan okullarda teknik aksaklıkların zamanında onarılmamasından, okullarda eğitim sitelerinin MEB tarafından çok kısıtlı tutulmasından, okul kütüphanelerine tarihi kaynak konusunda gereken desteğin verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul ve sınıfın fiziki şartlarının yetersizliğinden kaynaklı sorunlara Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007), Kanatlı (2008), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2010), Adanalı ve Doğanay (2010), Akbaş ve Gençtürk (2012), Günel (2013), Asma ve diğerleri. (2018) Aktürk (2012), Pamuk (2015), Kaya ve diğerleri (2013), Çelebi (2013), Yiğit (2013), Aktürk (2012), Tay (2013) da yaptıkları araştırmalarda rastlamışlardır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarıyla anılan araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin %8,6'sı ve görüşmeye katılan öğretmenlerin az bir kısmı (f=4) alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıfların kalabalık olmasından dolayı sorun yaşadıkları konusunda görüş bildirmişlerdir. Örneğin Ö33 *“Örneğin drama uygulayacağım zaman sınıflar çok kalabalık. Her öğrenciyle iletişim halinde olamıyorsun.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunun (%61,5) ve görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun (%57,1) derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcudunun 20'nin üzerinde olmasından dolayı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sorun yaşadıkları düşünülmektedir. Özellikle performans görevi, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, drama gibi yöntemlerin uygulanabilmesi için sınıfların 20'nin altında olması alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin daha çok kullanılabilmesinin önünü açacaktır. Sınıfların kalabalık olması sorun yaşanmasında etken olarak düşünülmekle birlikte örneğin drama yapılacağı zaman her öğrenciye mümkün olduğunca görev verilmesinin bu sorunun etkisini azaltabileceği ve böylelikle öğretmenin her öğrenciyle iletişim halinde olmasına, her öğrenciyi gözlemleyebilmesine, her öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenme deneyimine sahip olmasına olanak sağlayacağı unutulmamalıdır. Anıl ve Acar (2008), Akbaş ve Gençtürk (2012),

Pamuk (2015), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Asma ve diğerleri (2018), Günal (2013), Acat ve Uzunkol (2010), Kanatlı (2008), Pamuk (2015), Yiğit (2013), Tay (2013), Şaşmaz-Ören ve Tatar (2007), Kaya ve diğerleri (2013), Aktürk (2012) de yaptıkları araştırmalarda bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Ankete katılan öğretmenlerin %7,8'i, görüşmeye katılan öğretmenlerin az bir kısmı (f=5) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 *"Özellikle performans görevlerinin sunumu sırasında gürültü olabiliyor. Bundan kaynaklı sınıfın disiplinini sağlayamadığımız oluyor."* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama sürecinde sınıf yönetiminde zorluklar yaşamasının nedeni olarak; sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme süreci ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması, özellikle bazı meslek lisesi türlerindeki öğrenci profilleri buna örnek gösterilebilir. Yiğit (2013), Akbaş ve Gençtürk (2012) yaptıkları araştırmalarda bu konuda sınıf yönetiminde öğretmenlerin sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte bulgulara ulaşmışlardır.

Ankete katılan öğretmenlerin %2,6'sı, görüşmeye katılan öğretmenlerden ise sadece biri ölçeklerin karmaşık olması ve uzunluğu hakkında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö13 *"Ölçeklerdeki kriter sayısı bazen çok oluyor. Bunun 3-4 tane olması yeterlidir."* diyerek bu konuda görüş bildirmiştir. Bunun sebebinin öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklı olduğunu düşünülmektedir. Bunun da öğretmenlere lisans eğitiminde ve hizmet içi eğitimlerde yeterince anlatılmamasından ileri geldiği söylenebilir. Anıl ve Acar (2008) sınıf öğretmenleriyle, Acat ve Uzunkol (2010) sınıf öğretmenleriyle, Yiğit (2013) Türkçe öğretmenleriyle, Algan (2008) sosyal bilgiler öğretmenleriyle, Gelbal ve Kelecioğlu (2007) sınıf ve branş öğretmenleriyle, Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014) sınıf ve fen bilimleri öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarda bu konuda sorunlar yaşandığını tespit ederek bu araştırmada tespit edilen sorunlara benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Ankete katılan öğretmenlerin %4,3'ü, görüşmeye katılan öğretmenlerin ise sadece biri alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken bilgi eksikliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö2 *"Ben kendim olarak da bu yöntemlerle ilgili yeterli bilgiye sahip değilim. Bundan kaynaklı yaşadığım sıkıntı da öğrenci notu az bulabiliyor bazen. Bundan kaynaklı sorun yaşadığım olmuştur."* diyerek görüşünü bildirmiştir. Bu sorunun yaşanmasında öğretmenlerin lisans eğitimlerinde ve hizmet içi eğitimlerde yeterince uygulamaya dönük eğitim almamaları akla gelmektedir. Diğer bir neden olarak öğretmenlerin mesleki hayatlarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ne olduğu, nasıl uygulandığı yönünde araştırma yapmamaları, değişik ders programlarının öğretmen kılavuz kitaplarını incelememeleri de bir etken olarak görülebilir. Anıl ve Acar (2008), Büyüktokatlı ve Bayraktar (2014), Akbaş ve Gençtürk (2012), Tay (2013), Kanatlı (2008), Yiğit (2013), Asma ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmalarda bu araştırmadakine benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden ikisi tarih ders kitaplarındaki alternatif ölçme değerlendirme konusunda yeterli uygulamanın olmadığı ve sınav sisteminin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini desteklemediği konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden 1'inin ders kitaplarıyla ilgili sorun yaşamasının nedeni olarak ders kitaplarını göstermesi normal

olarak karşılanmalıdır. Tarih ders kitapları incelendiğinde bilgi anlamında eskiye göre yoğunluğu azalmış olsa da bu sorunun günümüzde de devam ettiği söylenebilir. Özellikle performans görevi başta olmak üzere diğer alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ünite süreci boyunca yeterince yer verilmediği düşünülmektedir. 2018 tarih öğretim programlarında da bunun aynı şekilde olduğu yorumlanabilir. Yani 2018 TDÖP'den önceki programlarda alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili bilgilere yer verilmiş olsa da 2018 TDÖP'lerde bu kaldırılmış durumdadır. Kaya ve diğerleri (2013) tarih öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada tarih ders kitaplarındaki performans görevlerinin iyi organize edilmediğine dair bulgulara ulaşmışlardır.

Görüşmeye katılan diğer bir öğretmen ise ÖSYM'nin uyguladığı sınav sisteminin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini desteklemediğini, tarih dersine yönelik sınav sorularının alandaki konuların yoğunluğuyla karşılaştırıldığında az olduğunu, bunun da öğrencinin motivasyonunu düşürdüğünü ifade eden bir görüş belirtmiştir. Burada şu şekilde bir yorumda bulunulabilir; ÖSYM tarafından tarih dersine ayrılan soru sayısının tüm sınıfları kapsayacak şekilde ve yeterince sorulmaması öğrencilerin derse ilgi göstermemesine, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle öğrenciye kazandırılacak faydanın azalmasına neden olabilir. Öğrenci bütün sınıf düzeylerinde soru sorulmadığını gördükçe gerek performans görevi olsun gerekse proje olsun bunlara gereken önemi vermeyecek hale daha çok gelebilir. Aktürk (2012), Tay (2013) yaptıkları çalışmalarda sınav sisteminden kaynaklı sorunlar yaşandığını belirterek bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek nitelikte bulgulara ulaşmışlardır.

Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirmenin ne olduğuna ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Tarih öğretmenlerinin çoğunun alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımını literatürle karşılaştırıldığında doğru yaptığı, 5'inin kısmen doğru, 1'inin yanlış, 1'inin cevapsız bıraktığı görülmüştür. 2007 yılından bu yana yürürlükte olan, yapılandırıcılık çerçevesinde hazırlanan tarih dersi öğretim programlarında da değinilmesine rağmen alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımını tam anlamıyla ifade edemeyen ve yanlış olarak da ifade eden öğretmenlerin bulunması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Konuyla ilgili olarak eksikliği olan öğretmenlerin 2007-2018 yılları arasındaki tarih dersi öğretim programları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı düşünülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Anketten elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en çok karşılaştıkları sorunlar; tarih dersine ayrılan haftalık sürenin azlığı, velilerin eğitim düzeyinin düşük olması ve öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine karşı ilgisiz olmaları olarak tespit edilmiştir. En az karşılaştıkları sorunlar ise; ölçeklerin karmaşık olması, alternatif ölçme-değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmama şeklindedir.

Görüşme formundan elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en çok karşılaştıkları sorunların; öğrencilerin ilgisizliği, tarih dersine ayrılan sürenin azlığı ve velilerden kaynaklanan problemler (bilgi eksikliği, ilgisizlik, nota itiraz) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az karşılaştıkları problemler ise, ölçeklerin uzun olması, öğretmenin bilgi eksikliği ve diğer sorunlar şeklindedir.

Anket ve mülakattan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken en çok karşılaştıkları sorunların; tarih dersine ayrılan sürenin azlığı, öğrencilerin ilgisizliği ve velilerden kaynaklanan sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. En az karşılaşılan sorunlar ise; ölçeklerin karmaşık olması ve öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi eksikliğidir. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken okulun ve sınıfın fiziki şartlarının yetersiz olması, sınıf mevcudunun fazla olması ve sınıf yönetiminde zorluklar yaşanması konuları ise öğretmenlerin orta sıklıkta karşılaştıkları diğer sorunlardır.

Ayrıca görüşmeye katılan tarih öğretmenlerinin çoğunun alternatif ölçme-değerlendirmenin tanımını literatürle karşılaştırıldığında genel olarak doğru ifade ettikleri sonucuna varılmıştır. Tarih ders kitaplarında alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarına az yer verilmesi ve ÖSYM'nin uyguladığı üniversiteye giriş sınavlarında tarih dersi sorularının konulara göre dengeli dağıtılmaması da görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen diğer sonuçlardır.

Araştırmanın sonunda şu önerilerde bulunulabilir;

1. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde ve ölçekleri hazırlama aşamasında sorun yaşamamaları için öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığınca özel olarak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda uygulamaya dönük hizmet içi eğitim verilmelidir.
2. Öğrenci ve veliler alternatif ölçme-değerlendirme süreciyle ilgili yerine getirmeleri gereken sorumluluklar hakkında öğretmenler tarafından bilgilendirilmelidir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi düzeylerinin artması için bir internet sitesi hazırlanmalıdır.
4. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha sağlıklı uygulayabilmeleri için liselerdeki sınıf mevcutlarının yirminin altına indirilmesi gerekmektedir.
5. Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken okulun ve sınıfın fiziki şartlarının yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşamamaları için okul idarelerince gereken önlemler alınmalıdır.
6. Tarih ders kitaplarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili bol örneklere yer verilmelidir.
7. Araştırma Gümüşhane ili özelinde yapılmıştır. Başka bir il özelinde de benzer araştırmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

Adanalı, K. & Doğanay, A. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.

Acat, M. B. & Uzunkol, E. D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 1-27.

Akbaş, Y. & Gençtürk, E. (2012). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: Kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-356.

Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji öğretmenlerinin uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen-öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktürk, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Altınışik, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Anıl, D.,& Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.

Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T. ve Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62.

Bahar, M.,Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: PegemA.

Bayat, S. & Şentürk, Ş. (2015). Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 118-135.

Büyüktokatlı, N. & Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 103-126.

Cansız-Aktaş, M. & Yaşar-Aktaş, D. (2012). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programında önerilen ölçme araçlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 261-282.

Çelebi, B. S. (2014). *11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Trabzon ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Dokumacı-Sütçü, N. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Duban, N. & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.

Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.

Gülbetkin, M. (2011). *Coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günel, H. (2011). *Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

İrez, S. & Yavuz, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının getirdiği değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 137-158.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karalök, S. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik dersi tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin profilleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z., & Günel, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-137.

Kilmen, S. & Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri (Düzce ili örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 83-104.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemA.

MEB. (2011). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLE_YY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 02.01.2019 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10, 11.sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

Metin, M. & Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 37-51.

Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özenç, M. & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.

Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pamuk, A. (2015). Tarih derslerinde alternatif ölçme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(4), 29-46.

Pamukcu, C. (2015). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı ve bilgi düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan "ürün seçki dosyası (portfolyo)" hakkında görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şaşmaz-Ören, F. & Tatar, N. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-1. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 15-27.

Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.

Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 661-683.

Yayla, R. G. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe dersi öğretim programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekme Eğilimlerinin İncelenmesi *

Türkan ÇELİK **

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
02.03.2020

Düzeltilme Tarihi:
30.03.2020

Kabul Tarihi:
07.04.2020

Basım Tarihi:
10.07.2020

Kopya davranışı, sınavı hazırlayan otoriteler tarafından her ne kadar istenmese de yüzyıllardır sınavlara eşlik etmeye devam etmektedir. Yapılan sınavın kalite ve objektifliğini düşüren kopya, değerlendirme işleminin adaletli yapılmasının önündeki en büyük engellerden biridir. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler ve ilahiyat öğrencilerinin kopya çekme eğilimlerini bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya sosyal bilgiler ve ilahiyat 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 153 öğrenci ve öğrencilerin sınavlarında gözetmenlik yapan 4 akademisyen alınmıştır. Karma yöntemle yapılan çalışma bulgularında, öğrencilerin kopya çekme tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, yetiştiği çevre, anne ve baba eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak çalışmanın öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark ilahiyat öğrencilerinin lehinde olmuştur. Buraya kadar çalışmanın nicel ve nitel bulguları paralellik göstermiştir. Ancak 4 sınav gözetmeninden toplanan nitel verilerin sonuçları öğrencilerin nicel ve nitel bulgularından farklı sonuçlar vermiştir. Sosyal bilgiler öğrencilerinin sınavlarında gözetmenlik yapan akademisyen ifadeleri, sosyal bilgiler öğrencilerinden elde edilen bulgularla benzerlik gösterirken, ilahiyat bölümünde gözetmenlik yapan akademisyen ifadelerinde benzer bulgulara rastlanmamıştır. Gözetmenler ilahiyat öğrencilerinin kopya çekme tutumu sergilediklerini ifade etmişlerdir.

© 2020MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: kopya çekme tutumu, sosyal bilgiler öğretmen adayları, ilahiyat öğrencileri, karma yöntem

The Examination of the Tendencies of Social Sciences Teaching and Theology Students to Cheat in Exams*

Article Info

ABSTRACT

Received:
02.03.2020

Revised:
30.03.2020

Accepted:
07.04.2020

Published:
10.07.2020

The cheating behaviour, although it is undesired by the authorities preparing the exams, has continued to accompany exams for centuries. Cheating, which decreases the quality and the objectivity of the exams, is one of the biggest obstacles to have a fair evaluation process. The aim of this study is to identify whether the cheating tendencies of the students of social sciences teaching and theology differ or not regarding some variables. To this end, the study included 153 students who are studying in the 1st and 4th grades of social sciences and theology and 4 academicians who are supervising the examinations of these students. The results of this mixed method research showed that there were no significant differences between the cheating behaviours of the students in terms of gender, class level, the

* Bu çalışma 7-9 Kasım 2019 tarihinde 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Kilis-TÜRKİYE. e-mail: turkancelik@kilis.edu.tr

environment in which they were raised, and education of their parents. Yet a significant difference was found in terms of the department variable of the study. This difference was in favour of the students of theology. Up to this point, the quantitative and qualitative findings of the study showed parallelism. However, the results of the qualitative data collected from 4 exam observers were different from the quantitative and qualitative findings of the students. While the statements of academicians who supervised the exams of social sciences students were similar to the findings obtained from social sciences students, the similar findings were not found in the statements of academicians who supervised the students of the theology department. The exam observers stated that the theology students displayed cheating-in-exam behaviour.

© 2020JMRFE. All rights reserved

Keywords: cheating behavior, social sciences teacher candidates, theology students, mixed method

1. GİRİŞ

Eğitim kurumları açısından öğrenme çıktılarının problemsiz ve daha net bir şekilde gözlenmesinde, adaletli ve doğru bir değerlendirme süreci gereklidir. Ancak eski çağlardan beri kopya davranışının bu sürecin sağlıklı işlenmesini engelleyen bir problem olduğu ve günümüzde de halen problem olmaya devam ettiği bilinmektedir. Öyle ki Eski Çin'de devlet hizmetine alınacak personelin sınavlarında kopyayı engellemek amacıyla sınavların küplerin içinde yapıldığı ve adaylar küpe girmeden önce üstlerinin arandığı, sınavda kopya çeken veya çektirenlere ölüm cezası verilmesine rağmen yine de o dönemde kopya çekildiği belirtilmiştir (Brickman, 1961). Tarihi süreçte gelişen teknolojiler, insan davranışları, denetim mekanizmalarının artırılması vb. değişikliklerin hiçbiri kopyayı tamamen ortadan kaldıramamıştır. İnsanlar için bu denli vazgeçilmez hale gelen kopyanın kelime anlamı Türk dil kurumunca farklı şekillerde anlamlandırılmıştır. Bu anlamlara yönelik açıklamalar; suret çıkarma işi, yazılı sınavda gizlice bakmak için hazırlanmış kâğıt, bir sınavda soruları cevaplamak için başka birinden veya yerden gizlice yararlanma şeklindedir (URL-1: TDK, 2019). Farklı tanımlarda ise; sınav veya akademik ödev gibi çalışmalarda kaynakların izinsiz kullanımı, kendi sınav ya da ödevini başkasına yaptırmak (Tan, 2001), kişilerin gireceği sınav öncesi önceden hazırladıkları materyaller yardımıyla sınav esnasında sınav sorularını gizlice cevaplaması (O'Rourke, Barnes, Deaton, Fulks, Ryan ve Rettinger, 2010), rekabet gerektiren durumlarda ya da sınavlarda aldatarak veya kuralları çiğneyerek kişinin kendisi için avantaj sağlaması (Eraslan, 2011) şeklindeki açıklamalar mevcuttur. Kopya çekme davranışına öğrencinin olduğu her yerde rastlanılabilmektedir (Semerci ve Sağlam, 2005). Neden ve niçin çekildiğine yönelik birçok araştırma ve düşünce sayılabilir. Ancak eğitim sürecinin önemli bir sorunu olan kopya, hem bir davranış hem de ahlak sorunudur. Zira kopya çekmek kişinin, ahlaki gelişimindeki eksiklikten kaynaklanmakta olup, diğer davranışlarını da etkileyebilmektedir (Akdağ ve Güneş, 2002). Selçuk (1995), kopya çekmenin aslında bir "zihniyet ve etik sorunu" olduğunu vurgularken; Lickona (1991) kopya çeken kişilerin; haksız başarı, başarısıyla gurur duyamama, düşük özsaygı, çevresindekileri kandırma düşüncesi, öğretmenin güvenini zedelemek, kopya çekmeyenlere haksızlık yapmak, kopya çekerek sahtekârlığı öğrenmesi gibi olumsuz kişilik özellikleri sergileyebileceğine değinmektedir.

Alanyazına bakıldığında kopya davranış ve tutumunu ulusal ve uluslararası alanda konu alan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Çalışmalarda farklı tarihlerde farklı açılardan kopya çekme davranışı ele alınmıştır. Örneğin Lüle Mert, (2012) Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyoloji Matematik ve Biyoloji bölümlerinin son sınıfında öğrenim gören 140 öğrenci ile yaptıkları çalışmada,

katılımcıların büyük bir bölümünün kopya çektiği yönündeki bulguya ulaşmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalardan Özyurt ve Eren'in (2014) araştırmasında, öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları karşılaştırılmıştır, ancak aralarında anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının kopya çekme tutumunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından farklı olduğunu göstermektedir. Zeytinkaya'nın (2018) çalışmasında ise, kopya çekme davranışı ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Kaymakcan (2002) ilahiyat öğrencilerinin büyük bir kısmının, hayatlarının farklı dönemleri ve farklı aralıklarla kopya davranışını sergilediklerini bulgulamıştır. Çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, alt sınıfların da üst sınıflardan daha fazla kopya çekme davranışına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Benzer bir çalışmada Hosny ve Fatima'nın, (2014) ise kopya akademik hırsızlık olup, ahlaki ve dini değerlere aykırı olmasına rağmen katılımcı öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından yaygın bir şekilde kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Köse ve Öztumur'un (2013) araştırma bulgularında ise, kopya çekme davranışı sınıf düzeyi ve başarı özelliğine bağlı olarak değişme gösterirken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir değişme göstermemiştir. Bu paralelde yapılan farklı bir çalışmada (Ledema, 2011) ise, akademik başarı ve kopya çekme davranışı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kopya çekmeyi; içsel ve dışsal pozitif motivasyon kaynakları, fiziki ortamın uygun olması, sınav türünün uygun olmaması, organizatörlerin etik olmayan davranışları (Topçu ve Uzundumlu, 2011); bireysel faktörler ve akran davranışları faktörü (McCabe ve arkadaşları, 2001); farklı ülkelerde görülen eğitim güçlükleri (Gallant ve diğerleri, 2015) etkilemektedir. Ayrıca bir kurumun bu konuda şeref kuralları olarak kabul edilen politikaları da öğrencilerin bu tarz davranışlara yeltenip yeltenmemesinde belirleyici olabilmektedir.

Kopya çekme davranışı dürüstlük ile ilişkili olup, bu süreçte öğrencilerin kopya çekme motivasyonlarının dikkate alınması önemlidir (Anderman, Cupp ve Lane, 2010). Çeliköz (2016) sınavlarda kopya çekmeye ilişkin tutum ile kopya çekme nedenlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yaklaşık % 57'si kopya çekmeye yönelik olumsuz, % 43'ü ise olumlu tutum sergilemiştir. Kopya çekme sebebi olarak bireyin kendini gerçekleştirilmesinden çok, nota önem verilmesi gösterilirken, en fazla kopya çekilen sınavlar ise, vize ve final sınavları olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin en fazla çoktan seçmeli sınavlarda, başkasının kâğıdına bakarak, kopya çektiği bulgulanmıştır. Benzer bir çalışma da Dam (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla kullandıkları kopya çekme metodu yanındaki arkadaşına bakma, kopya kâğıdı hazırlama ve diğer bilindik yöntemlerin yanı sıra sms'le mesajlaşmak, kulaklık kullanmak ve mp3 kayıtları şeklindedir. Günümüzde her alanda başucu kaynağımız haline gelen teknolojik araçların bazı araştırma (Etter ve diğerleri, 2006; Nyamawe ve Mtonyole, 2014) bulgularında kopya aracına dönüştüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda teknolojiyi kopya aracı olarak tercih etme konusunda kolej ve kilise öğrencilerinin kopya çekme davranışları arasında benzerlik bulunmuştur. Her iki kurumda öğrenim gören öğrencilerin de ödevlerini yapma esnasında bilgi teknolojilerinden etik dışı şekilde faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Etter ve diğerleri, 2006). Nyamawe ve Mtonyole (2014) ise, normal zamanlarda cep telefonunun ders materyali, not depolama alanı, iletişim aracı, internette dolaşmak gibi amaçlar için hizmet sunarken; sınav alanlarında kopya çekme aracına dönüşmesi üzerinde durmuştur. Hangi davranışların kopya çekmeye girdiğine yönelik başka bir çalışmada ise (Akdağ ve Güneş, 2002), sınav soru-cevaplarını alıp-verme, sınav süresi dolduktan sonra sınava devam etme, ödev-proje gibi çalışmalarda başkasından yardım alma gibi davranışların öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından kopya olarak kabul edilmemesi ilginç bir

sonuç olmuştur. Bu durum öğrenciler tarafından kopya çekme davranışına yüklenen anlamın farklı boyutlarda olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler tarafından bu kadar normalleştirilen kopyanın önlenmesi için bir dizi çalışmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öyle ki Tan'ın (2001) çalışmasında kopya çekme davranışını önlemeye yönelik 10 önlemin öğrenciler tarafından etkililik derecesi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda sunulan bütün önlemler arasında önem sırasına göre çok etkili bulunanlar; iki test formunun kullanılması ve arka arkaya oturan öğrencilerin farklı formları cevaplamalarının sağlanması, hazırlanan testin öğrenciler için uygun, adil ve yararlı olmasının sağlanması, sınav anında öğrencilerin sürekli olarak gözlenmesi, gözetmenin kitap, gazete vb. okumaması, salonu terk etmemesi, öğrencilerin test uygulamasını aksatacak şekilde davranmalarına izin verilmemesi, sınav anında öğrencilerle bireysel olarak, fısıldayarak konuşulmaması, açıklama gerektiğinde açıklamanın tüm gruba yapılması, fiziksel koşulların uygun olması durumunda öğrencilerin bir sıra atlatılarak bir sıra boş oturtulması, testin hazırlanması, saklanması ve uygulanmasında gerekli özen ve titizliği gösterip, güvenlik önlemlerinin alınması şeklindedir. Dolayısıyla kopya tercih edilmemesi geren yanlış ve zararlı bir davranıştır. Bu davranışın devam etme nedenlerinden biri de kopya çeken öğrencilerin disiplin kuruluna sevk edilme yerine eğitimcilerin kendileri tarafından cezalandırılarak bir disiplin karmaşasına neden olmaları gelmektedir (Dirik, 1997).

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yüzyıllardır sınavlara eşlik eden kopya, geçmişte olduğu gibi günümüzde de bir sorun olmaya devam etmektedir. Zaman içerisinde birçok araştırmaya farklı şekilde konu olan kopya davranışı, bu araştırmanın da ana sorunsalını oluşturmaktadır. Özellikle gelecek nesillerin değer ve karakterlerinin şekillenmesinde büyük paya sahip olan öğretmenlerin bu konudaki tutum ve davranışları önem taşımaktadır. Bu yanlış davranışın gelecek nesillerce normalleşmemesi açısından bütün eğitim-öğretim süreci paydaşlarına sorumluluklar düşmekle birlikte en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu konuda bilinçli ve hassas öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında öğretmen nitelikleri ve değerler eğitimi açısından kendilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da gelecek nesilleri oluşturacak küçük yurttaşların; değer, ahlak, tutum, kişilik ve karakterlerinin oluşmasında önemli bir role sahip olan sosyal bilgiler ve ilahiyat lisans öğrencilerinin kopya çekme tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda araştırma problemi ve alt problemleri yer almaktadır. Araştırmanın ana problemi Katılımcıların kopya çekme tutumları nicel ve nitel veriler bağlamında nasıl bir sonuç göstermektedir?

Alt problemler ise;

- Katılımcıların kopya çekme tutumları öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
- Katılımcıların kopya çekme tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Katılımcıların kopya çekme tutumları anne eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Katılımcıların kopya çekme tutumları baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Katılımcıların kopya çekme tutumları yetiştiği çevreye göre farklılaşmakta mıdır?
- Katılımcıların kopya çekme tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin kopya çekmeye ilişkin nitel görüşme sonuçları nasıldır?

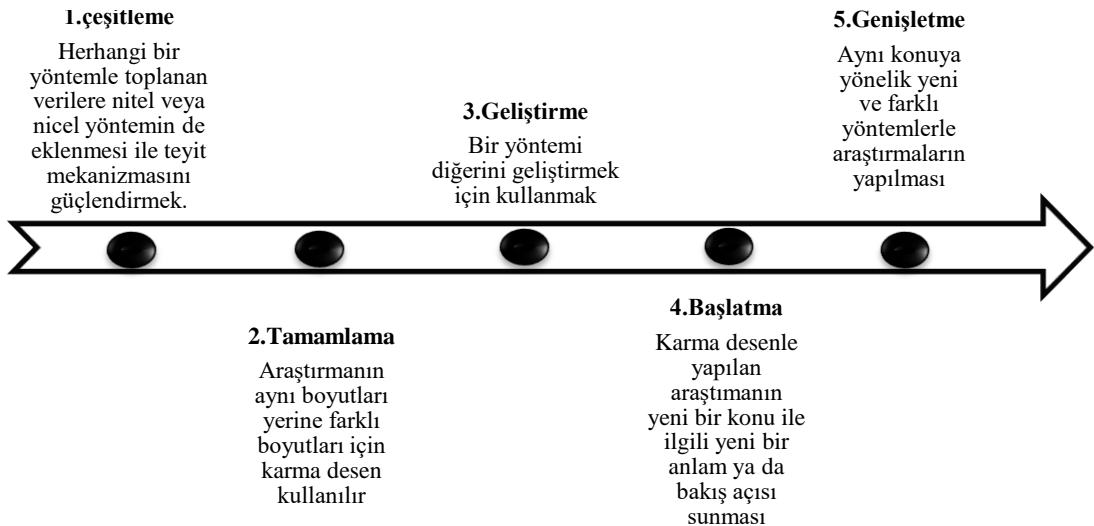
- Gözetmenlerin kopya çekmeye ilişkin nitel görüşme sonuçları nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında çalışmanın genel olarak nasıl yürütüldüğüne ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Bu kısımda çalışmanın deseni, araştırmanın katılımcıları, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemlerine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

2.1. Araştırma deseni

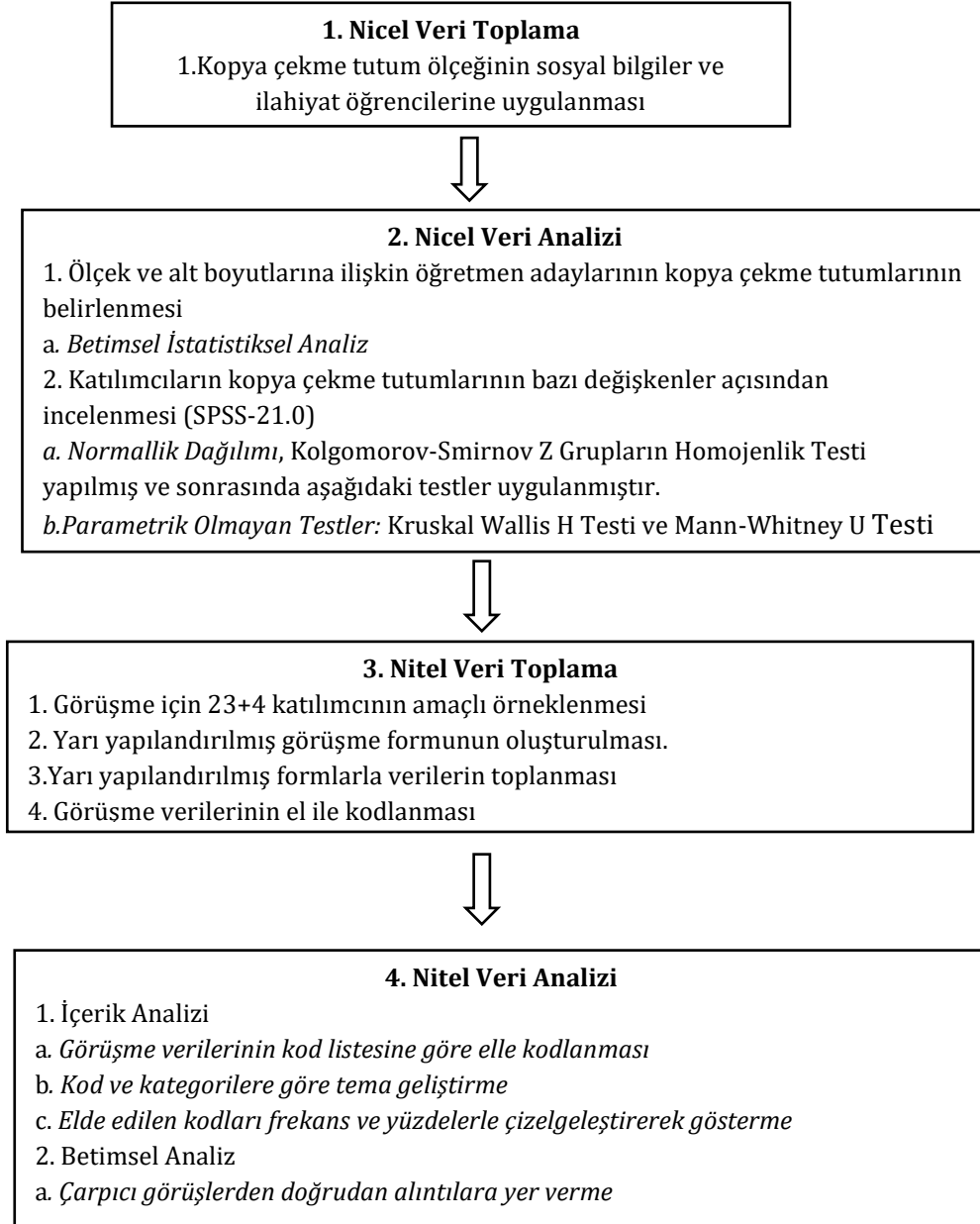
Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin sınırlılıklarından kaynaklanan hataları en aza indirmek için iki yöntemin bir arada kullanılması tercih edilmiştir. Burada amaç güvenilir, geçerli, tutarlı ve derinlemesine bilgi içeren veri setine ulaşmak olmuştur. Zira tek bir veri kaynağının, güvenilir bulgular sunan bazı araştırmalar için yeterli olmaması ve araştırmanın tamamlayıcı ikinci bir metotla zenginleştirilmesi ihtiyacından bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır (Creswell ve PlanoClark, 2015). Karma yöntem deseni, araştırma sorularını detaylı ve kapsamlı incelemek için, pragmatist felsefenin prensipleri doğrultusunda nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırma şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnsan hayatı başlı başına bir karmaşa ve çok boyutluluk arz ettiğinden, insan temelli olan bu araştırmada tek başına nicel ya da nitel yöntemlerin yetersiz kalabileceği düşünülmüştür. Böyle durumlarda her iki tekniğin bir arada kullanılma fırsatının sağlandığı karma araştırmalar avantaj sağladığından bu çalışmada da karma araştırma deseni tercih edilmiştir. Zira öznesi insan olan kopya çekme gibi karmaşık sebepli ve detaylı incelenmesi gereken bir konunun ele alındığı bu çalışmanın verilerinin toplanması ve detaylandırılması sürecinde en doğru bilginin böyle bir yöntemle elde edilebileceği düşünülmüştür. Greene, Gracelli ve Graham (1989) karma yöntemin araştırmacılara bazı açılardan sunduğu avantajlara değinmiş olup, bu avantajları beş başlık altında toplamıştır. Üzerinde durulması gereken beş avantaj; çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletmedir. Aşağıda yer alan şekil 1.'de bu başlıklar açıklamasıyla sunulmuştur.



Şekil 1. Karma Desenin 5 Önemli İşlevi

Bu çalışmada da karma araştırma yönteminin avantajlarından istifade dilmıştır. Çalışmanın bulgular ayağını güçlendirmek için çeşitleme yoluyla hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Toplanan veriler çalışmanın tüm boyutlarıyla incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada

kopya çekme tutumuna yönelik nitel veriler, nicel boyuttaki verileri güçlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın karma desenle yapılması kopya çekme gibi karmaşık bir davranışa yönelik tutumun nedenleri veya kopya çekmeyi cazip kılan diğer bulguların gün yüzüne çıkmasını sağlamıştır. Araştırmacılara birçok açıdan avantaj sağlayan karma araştırma yöntemi Creswell ve Plano Clark (2015) tarafından 6'ya ayrılmış olup bunlar: paralel desen, *sıralı açıklayıcı desen*, sıralı keşfedici desen, gömülü desen, dönüşümsel desen ve çok evreli-zenginleştirilmiş desen şeklindedir. Bu çalışmada ise, açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende nicel ve nitel veriler sıralı ve iki aşamada elde edilir. Birinci basamağında, nicel veriler toplanıp bir sonuca ulaşılır. Daha sonra nicel bulguların üzerine nitel veriler de toplanıp analiz edilerek, aradaki tutarlılığa bakılır. Bu şekilde ilk aşamada toplanan nicel verilerin detaylı bir şekilde açıklanması sağlanır. En son nicel ve nitel veriler yorumlanarak harmanlanır. Bu araştırmanın veri toplama ve analiz süreci aşağıda şekil 2'de betimlenmiştir.





5. Nicel ve Nitel Sonuçların Bütünleştirilmesi

1. Nitel sonuçların nicel sonuçlarla açıklanması ve detaylandırılması
2. Nicel ve nitel sonuçların birlikte tartışılıp, yorumlanması

Şekil 2. Araştırmanın Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamasında sosyal bilgiler öğretmenliği ve ilahiyat öğrencilerine kopya çekme tutum ölçeği uygulanmıştır. Nicel basamaktaki amaç, katılımcıların kopya çekme tutum puanları ile öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve yetiştikleri çevre açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Çalışmanın nitel basamağında ise durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırmacı birden fazla durumu kendi içinde bütüncül olarak araştırma ve daha sonra bu durumları birbiriyle karşılaştırabilme olanağına sahip olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma grubu

Çalışmanın örnekleme 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İlahiyat ve sosyal bilgiler bölümlerinde öğrenim gören 153 öğrenci ve aynı bölümlerde gözetmenlik yapan 4 akademisyenden oluşmaktadır. Bu çalışmadaki katılımcı öğrencilerin, tümü öğretmenlik formasyon dersleri aldığından öğretmen adayı olarak bilinmektedir. İlahiyat fakültesinde formasyon eğitimi alan katılımcılar mezun olduklarında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğrencileri ise, mezun olduklarında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği yapacaklardır. Dolayısıyla çalışmanın katılımcılarının seçiminde öğretim programlarında *dürüstlük, adalet, saygı, sorumluluk* gibi öğrencilere kazandıracakları ortak değerlerin bulunması etkili olmuştur. Çalışmanın nicel boyutu sosyal bilgiler birinci ve dördüncü sınıf, ilahiyat birinci ve dördüncü sınıf olmak üzere 153 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunun örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Ölçüt örnekleme seçim nedeni, öğretim programlarında; dürüstlük ve adalet gibi bazı ortak değerler barındıran ilahiyat ve sosyal bilgiler bölümlerinin seçilmesidir. Nicel yolla toplanan veriler, çözümlendikten sonra nitel verilere de gereksinim duyulmuştur. Çünkü karmaşık yapıdaki insan faktörünün kopya çekme davranışına yönelik tutumlarının derinlemesine incelenmesi gerekliliği ikinci bir yöntemle veri toplanmasını gerekli kılmıştır. Nitel veri toplamak için ise, amaçlı örneklem yöntemlerinden heterojenlik özelliğinin baskın olduğu maksimum çeşitlilik yöntemi temel alınmıştır. Zira maksimum çeşitlilik yöntemi, farklılıklar açısından zengin bir örüntüyü tespit edip, anlamlı ilişkiler ortaya koymayı amaçlar (Patton, 2014). Bu yöntemin katkılarıyla nicel boyuttaki bulguların derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu nicel araştırmaya katılan 23 sosyal bilgiler ve ilahiyat fakültesi öğrencisi ve bu bölüm ve fakültede gözetmenlik yapan ikişer toplamda 4 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda katılımcı seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Aşağıda tablo 1.'de çalışmanın nicel boyutuna katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1. Nicel Verilere İlişkin Demografik Bilgiler

| Demografik bilgiler | | N | % |
|---------------------|----------|-----|------|
| Bölüm | Sosyal | 76 | 49,6 |
| | İlahiyat | 77 | 50,4 |
| Sınıf düzeyi | 1.sınıf | 56 | 36,6 |
| | 4.sınıf | 96 | 62,7 |
| Cinsiyet | Kadın | 98 | 64,0 |
| | Erkek | 55 | 36,0 |
| Toplam | | 153 | 100 |

Tablo 1'e bakıldığında çalışmaya iki farklı lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları katılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda 153 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların, 56'sı birinci Sınıf öğrencisi 96'sı ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerin 98'i kadın 55'i ise erkektir. Katılımcıların 76'sı sosyal bilgiler 77'si ise ilahiyat bölümünde öğrenim görmektedir. Çalışmanın nitel boyutuna ise toplam 10 öğretmen adayı ve 4 sınav gözetmeni katılmıştır. Her bir katılımcı K1, K2,... şeklinde kodlanmış olup, katılımcılara ait gerçek isimler kamufle edilmiştir. Nitel örnekleme sosyal bilgiler birinci sınıf öğrencilerinden 3, dördüncü sınıftan ise 2 kişi katılmıştır. İlahiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından ise, birinci sınıflardan 3 ve dördüncü sınıflardan da 2 kişi katılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun örnekleme alınan katılımcılar, önceden çalışmanın nicel boyutunda da bulunmuşlardır. Nitel veri toplama basamağına nicel veri toplama basamağına katılan öğretmen adayları arasından gönüllü olanlar seçilmiştir. Çalışmanın bulgular kısmında katılımcıların kopya çekme tutumlarına yönelik açıklamaları aynen alıntılama şeklinde sunulmuştur. Açıklamalarından alıntı yapılan katılımcılar, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyine göre K1-S1, K8-S4, K10-İ1, K9-İ4....şeklinde kod isimlerle temsil edilmişlerdir. Örneğin, K1-S1 ifadesi: Katılımcı-1, sosyal bilgiler birinci sınıf öğrencisini, K13-İG ifadesi ise, ilahiyat bölümünde gözetmenlik yapan 13. katılımcıyı temsil etmektedir.

2.3. Veri toplama araçları

Katılımcıların kopya çekmeye ilişkin eğilimlerini tespit etmek ve çıkan bulguları anlamlandırmak amacıyla bu çalışmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama amacıyla likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek, Ay ve Çakmak (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin kopya çekmeye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek çalışmasının verileri Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören 360 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Ölçek 16 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutu olan "ahlaki boyut" 5 maddeden oluşmakta olup, alfa kat sayısı 0.85'tir. İkinci boyut olan "çevresel şartlar" ise 7 maddeden oluşmakta olup, alfa kat sayısı 0.73'tür. Ölçeğin son boyutu ise "fırsat ve beceri" boyutudur. Bu boyut 4 maddeden oluşup, alfa katsayısı 0.85 şeklindedir. Ölçme aracının genelini alfa kat sayısı ise 0.91 bulunmuştur. Bu çalışmada kullanılan örneklem grubu farklı olduğu için çalışmanın güvenilirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Bu çalışma için ölçme aracının bütününe ait alfa kat sayısı 0.89 bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışmadaki alt boyutlarından olan "ahlaki tutum" için 0.81, "çevresel şartlar" 0.80 ve "fırsat ve beceri" alt boyutu için ise alfa kat sayısı 0.84 olarak tespit edilmiştir. Bir ölçeğin güvenilirliği için alfa kat sayısının 0.70 üzeri olmasının yeterli olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın nicel boyutunda kullanılan kopya çekmeye ilişkin tutum ölçeği ve alt boyutlarının güvenilir olduğu tespit

edilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda veri toplamak için ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından alanyazın taranmıştır. Nicel boyutta kullanılan ölçme aracı ve alanyazın göz önünde bulundurularak, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma soruları genel itibarıyla katılımcıların kopya çekme tutumuna yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilecek şekilde düzenlenmiştir. Soruların hazırlanma sürecinde iki alan uzmanı ve bir Türkçe uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

2.4. Veri analizi

Katılımcıların kopya çekmeye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla çalışmanın ilk basamağında nicel yöntemden faydalanılmıştır. Beşli likert tipi tutum ölçeği kullanılarak toplanan nicel veriler, SPSS 21 paket programına aktararak analiz sürecine alınmıştır. Verilerinin analiz türüne karar vermek için normallik dağılımına bakılmıştır. Analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutum puanları Kolgomorov-Smirnov Z testi anlamlılık (p) değeri 0,05'ten küçük olarak bulunmuştur. Bu durum veri dağılımı arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve verilerin normal dağılmadığını göstermiştir. Bu sonuç doğrultusunda çalışmanın nicel verilerinin non-parametrik testlerle analiz edilmesine karar verilmiştir. İki'den fazla gruptan oluşan grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H-testi, iki gruptan oluşan değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık değeri 0,05 olarak temel alınmıştır. Çalışmanın ikinci basamağında ise nitel yöntemden faydalanılmıştır. Nitel yöntemle toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Hacimli nitel materyalleri temel tutarlılıkları bağlamında inceleme ve anlamlandırma süreci (Patton, 2014) olan içerik analizi, toplanan verilerin önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılması amacıyla derinlemesine analiz edilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılardan toplanan veriler içerik analizi sonucunda kopya çekmeye yönelik tutumları bağlamında kod, kategori ve tema örüntüleri altında isimlendirilmiştir. Bu şekilde katılımcılardan toplanan en küçük veri birimlerinin de anlamlandırılması sağlanmıştır. Kodların tekrar sayısına göre rakamsal ifadeler kullanılmıştır. Daha önceleri nicel ve nitel yöntemler birbirinden keskin bir şekilde ayrılmaktayken, günümüze gelindiğinde bu farkın artık yumuşadığı ve her iki yöntemin olumlu yönleri birleştirilerek kullanılmaktadır. Nitekim Zhang ve Wildemuth (2009) nicel içerik analizinin tümdengelimsel, nitel içerik analizinin ise tümevarımsal olduğunu belirtmiştir. Nicel içerik analizi iletişim bilimlerinde kullanılırken, nitel içerik analizi antropoloji, sosyoloji ve psikoloji içerisinde geliştirilmiştir. Nicel içerik analizi sonucunda istatistiksel rakamlar üretilirken, nitel içerik analizinde tanım ve tipolojiler üretilir. Dolayısıyla verilerde saklı anlamı bulma konusunda kullandıkları yol farklı olsa da her iki yöntemin de ortak paydalarda birleşmesi mümkün olabilmektedir. Zira bu çalışmada da nicel ve nitel yöntemlerin ulaştığı anlam içerikleri bir arada kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın araştırma soruları bu bölümde yanıtlanmış olup, nicel verilerin analiz bulgularını nitel veri analiz bulguları izlemiştir. Çalışmanın nicel boyutunda öğrencilerin kopya çekme tutumları araştırma soruları bağlamında bulgularla sunulmuştur. İzleyen aşamalarda ise, nicel bulgular öğrenci ve gözetmenlerden nitel yolla elde edilen verilerin bulgularıyla desteklenmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların kopya çekme tutumları öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3. Katılımcıların Kopya Çekme Tutum Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Bulguları

| Öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır? | Öğrenim gördüğü bölüm | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z | p |
|--|-----------------------|-----|-----------------|--------------|----------|--------|--------------|
| Tutum toplam puan | Sosyal bilgiler | 76 | 67,43 | 5125,00 | 2199,000 | -2,655 | ,008* |
| | İlahiyat | 77 | 86,44 | 6656,00 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | | |
| Ahlaki tutum | Sosyal bilgiler | 76 | 71,09 | 5403,00 | 2477,000 | -1,648 | ,099 |
| | İlahiyat | 77 | 82,83 | 6378,00 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | | |
| Çevresel şartlar | Sosyal bilgiler | 76 | 67,93 | 5162,50 | 2236,500 | -2,540 | ,011* |
| | İlahiyat | 77 | 85,95 | 6618,50 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | | |
| Fırsat ve beceri | Sosyal bilgiler | 76 | 66,84 | 5079,50 | 2153,500 | -2,852 | ,004* |
| | İlahiyat | 77 | 87,03 | 6701,50 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | | |

*p<0,05=anlamli farklılık bulunmaktadır.

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların kopya çekme tutumları ile öğrenim gördükleri bölüm arasında anlamlı (U= 2199, p <0.05) bir farka rastlanmıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre katılımcıların, okudukları bölüm faktörü ile çevresel şartlar faktörü (U= 2236, p <0.05), fırsat ve beceri faktörü (U= 2153, p <0.05), arasında anlamlı bir fark bulunurken, ahlaki tutum faktörü arasında anlamlı (U= 2477, p >0.05) bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilahiyat öğrencilerine göre kopya çekmeye daha meyilli olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların kopya çekme tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4. Katılımcıların Kopya Çekme Tutumu Puanlarının Cinsiyetlere Göre Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Bulguları

| Cinsiyete göre değişmekte midir? | Cinsiyet | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z | p |
|----------------------------------|----------|----|-----------------|--------------|----------|--------|-------|
| Tutum toplam puan | Kadın | 98 | 81,62 | 7999,00 | 2242,000 | -1,724 | 0,085 |
| | Erkek | 55 | 68,76 | 3782,00 | | | |
| Ahlaki tutum | Kadın | 98 | 80,87 | 7925,50 | 2315,500 | -1,451 | 0,147 |
| | Erkek | 55 | 70,10 | 3855,50 | | | |
| Çevresel şartlar | Kadın | 98 | 80,95 | 7933,00 | 2308,000 | -1,485 | 0,137 |
| | Erkek | 55 | 69,96 | 3848,00 | | | |
| Fırsat ve beceri | Kadın | 98 | 81,23 | 7961,00 | 2280,000 | -1,597 | 0,110 |

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların kopya çekme tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ($U= 2242, p >0.05$) bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre katılımcıların, kopya çekme tutum puanları ile ahlaki tutum faktörü ($U= 2315, p >0.05$), çevresel şartlar faktörü ($U= 2308, p >0.05$) ve fırsat ve beceri faktörü ($U= 2280, p > 0.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç katılımcıların ahlaki tutum, çevresel şartlar ve fırsat ve beceri faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Katılımcıların kopya çekme tutumları anne eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 5. Katılımcıların Kopya Çekmeye Yönelik Tutum Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Testi Bulguları

| Anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? | Anne eğitim durumu | N | Sıra Ortalaması | Chi-Square (x^2) | Serbestlik Derecesi (df) | Anlamlılık Düzeyi (p) |
|---|--------------------|-----|-----------------|----------------------|--------------------------|-----------------------|
| Tutum toplam puan | İlköğretim | 81 | 80,78 | 5,990 | 3 | ,112 |
| | Ortaöğretim | 34 | 63,31 | | | |
| | Yükseköğretim | 1 | 22,50 | | | |
| | Diğer | 37 | 82,78 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |
| Ahlaki tutum | İlköğretim | 81 | 81,06 | 4,638 | 3 | ,200 |
| | Ortaöğretim | 34 | 64,35 | | | |
| | Yükseköğretim | 1 | 36,00 | | | |
| | Diğer | 37 | 80,85 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |
| Çevresel şartlar | İlköğretim | 81 | 81,17 | 7,151 | 3 | ,067 |
| | Ortaöğretim | 34 | 61,25 | | | |
| | Yükseköğretim | 1 | 29,00 | | | |
| | Diğer | 37 | 83,64 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |
| Fırsat ve beceri | İlköğretim | 81 | 78,09 | 4,885 | 3 | ,180 |
| | Ortaöğretim | 34 | 68,01 | | | |
| | Yükseköğretim | 1 | 11,00 | | | |
| | Diğer | 37 | 84,66 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |

Katılımcıların kopya çekme tutumunun, anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis H- testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına kopya çekme tutumu anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > 0.05$). Araştırmada anne eğitim durumu bağımsız değişkeni ile ahlaki tutum, çevresel şartlar ve fırsat ve beceri faktörleri arasında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Dolayısıyla anne eğitim durumu fark etmeksizin katılımcıların sınav esnasında kopya tutumlarının ahlaki faktör, çevresel şartlar ve fırsat ve beceri faktörleri açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların kopya çekme tutumları baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 6. Katılımcıların Kopya Çekmeye Yönelik Tutum Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Testi Bulguları

| Baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır? | Baba eğitim durumu | N | Sıra Ortalaması | Chi-Square (χ^2) | Serbestlik Derecesi (df) | Anlamlılık Düzeyi (p) |
|---|--------------------|-----|-----------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Tutum toplam puan | İlköğretim | 74 | 84,09 | 3,698 | 3 | ,296 |
| | Ortaöğretim | 54 | 69,96 | | | |
| | Yükseköğretim | 16 | 71,88 | | | |
| | Diğer | 9 | 70,06 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |
| Ahlaki tutum | İlköğretim | 74 | 82,03 | 2,734 | 3 | ,435 |
| | Ortaöğretim | 54 | 70,45 | | | |
| | Yükseköğretim | 16 | 81,22 | | | |
| | Diğer | 9 | 67,39 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |
| Çevresel şartlar | İlköğretim | 74 | 83,64 | 3,450 | 3 | ,327 |
| | Ortaöğretim | 54 | 69,66 | | | |
| | Yükseköğretim | 16 | 71,63 | | | |
| | Diğer | 9 | 76,00 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |
| Fırsat ve beceri | İlköğretim | 74 | 82,64 | 3,222 | 3 | ,359 |
| | Ortaöğretim | 54 | 71,71 | | | |
| | Yükseköğretim | 16 | 65,69 | | | |
| | Diğer | 9 | 82,50 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |

Katılımcıların kopya çekmeye yönelik tutumlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis H- testi kullanılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde baba eğitim durumu değişkeni ile kopya çekme tutumu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0.05$). Ayrıca baba eğitim durumu fark etmeksizin katılımcıların sınav esnasında kopya tutumlarının ahlaki faktör, çevresel şartlar ve fırsat ve beceri faktörleri açısından da farklılaşmadığı söylenebilir.

Katılımcıların kopya çekme tutumları yetiştiği çevreye göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7. Katılımcıların Kopya Çekmeye Yönelik Tutum Puanlarının Yetiştigi Çevreye Göre Farklılığını Gösteren Kruskal-Wallis Testi Bulguları

| Yetiştigi yere göre değişmekte midir? | Yetiştigi çevre | N | Sıra Ortalaması | Chi-Square (χ^2) | Serbestlik Derecesi (df) | Anlamlılık Düzeyi (p) |
|---------------------------------------|-----------------|----|-----------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Tutum toplam puan | Köy | 36 | 79,21 | 1,560 | 3 | ,668 |
| | İlçe | 45 | 72,59 | | | |

| | | | | | | |
|------------------|-------------|-----|-------|-------|---|------|
| | İl | 41 | 83,01 | | | |
| | Büyük şehir | 31 | 72,89 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |
| | Köy | 36 | 75,61 | | | |
| | İlçe | 45 | 73,91 | | | |
| Ahlaki tutum | İl | 41 | 82,73 | ,986 | 3 | ,805 |
| | Büyük şehir | 31 | 75,52 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |
| | Köy | 36 | 80,71 | | | |
| | İlçe | 45 | 76,42 | | | |
| Çevresel şartlar | İl | 41 | 81,39 | 2,059 | 3 | ,560 |
| | Büyük şehir | 31 | 67,73 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |
| | Köy | 36 | 80,63 | | | |
| | İlçe | 45 | 73,00 | | | |
| Fırsat ve beceri | İl | 41 | 81,00 | 1,185 | 3 | ,757 |
| | Büyük şehir | 31 | 73,31 | | | |
| | Toplam | 153 | | | | |

Katılımcıların kopya çekmeye yönelik tutumlarının yetiştiği çevre bağımsız değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis H- testi kullanılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde yetiştiği çevre değişkeni kopya çekme tutumu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0.05$). Ayrıca araştırmada yetiştiği çevre bağımsız değişkeni ile ahlaki tutum, çevresel şartlar, fırsat ve beceri faktörleri açısından da farklılığın olmadığı dikkatleri çekmektedir.

Katılımcıların kopya çekme tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 8. Katılımcıların Kopya Çekme Tutumu Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Bulguları

| Sınıf düzeyine göre değişmekte midir? | Sınıf düzeyi | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z | p |
|---------------------------------------|--------------|----|-----------------|--------------|----------|--------|------|
| Tutum toplam puan | 1. sınıf | 56 | 81,16 | 4545,00 | 2483,000 | -,883 | ,377 |
| | 4. sınıf | 97 | 74,60 | 7236,00 | | | |
| Ahlaki tutum | 1. sınıf | 56 | 83,86 | 4696,00 | 2332,000 | -1,463 | ,143 |
| | 4. sınıf | 97 | 73,04 | 7085,00 | | | |
| Çevresel şartlar | 1. sınıf | 56 | 78,93 | 4420,00 | 2608,000 | -,413 | ,680 |
| | 4. sınıf | 97 | 75,89 | 7361,00 | | | |
| Fırsat ve beceri | 1. sınıf | 56 | 78,07 | 4372,00 | 2656,000 | -,230 | ,818 |
| | 4. sınıf | 97 | 76,38 | 7409,00 | | | |

Tablo 8'e bakıldığında katılımcıların kopya çekme tutumları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı ($U= 2483$, $p >0.05$) bir farka rastlanmamıştır. Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre katılımcıların, sınıf düzeyi değişkeni ile ahlaki tutum ($U= 2332$, $p >0.05$), çevresel şartlar ($U= 2608$, $p >0.05$) ve fırsat ve beceri ($U= 2656$, $p > 0.05$) faktörleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Katılımcıların kopya çekmeye ilişkin nitel görüşme sonuçları nasıldır?

Araştırmanın nitel boyutunda 23 öğretmen adayı ve öğretmen adaylarının sınav gözetmenlerinden oluşan 4 akademisyen bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşmelerinden çıkan veriler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Görüşme verileri detaylı incelendiğinde kopya çekmeye ilişkin ilahiyat öğrencilerinin hepsinin olumsuz tutum gösterdikleri gözlenmektedir. Ancak sosyal bilgiler öğretmenleri için aynı bulgulara rastlanmamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kısmı kopya çekme konusunda olumsuz tutum gösterirken, diğer kısmı bu konuda bazı durumlar için olumlu tutum göstermişlerdir. Nitel verilerden elde edilen bulgular buraya kadar nicel bulgularla paralellik göstermiştir. Ancak süreçte 4 sınav gözetmeninden elde edilen verilere yönelik bulgular, öğrenci ifadeleri ile farklılık göstermektedir. Gözetmen verilerinde elde edilen bulgularda ilahiyat öğrencilerinin de kopya çektiklerine yönelik bulgulara rastlanmıştır. Gözetmen görüşlerinde kopyaya yönelik “çekmek” ve “çekmemek” şeklinde iki ana tema oluşmuştur. Çekmek temasının altında; uygun fırsat kollamak, çekme sebebi ve çekme şekli adlarında kategoriler oluşmuştur. Çekmemek temasında ise, gözetmen faktörü, ceza ve yavaşmamak şeklinde kategoriler oluşmuştur. Aşağıda nitel boyutta yer alan tüm katılımcıların bulgularına yönelik ayrıntılar sunulmuştur.

Öğrencilerin kopya çekmeye ilişkin nitel görüşme sonuçları nasıldır?

Tablo 9: Öğrencilerin Kopya Çekmeye İlişkin “Olumlu Tutum” ve “Olumsuz Tutum” Kategorisindeki İfadeleri

| 1. Kategori: olumsuz tutumlar | 2. Kategori: olumlu tutumlar |
|--|---|
| Kod | Kod |
| Ahlaka aykırı | Zorda kalınca kullanmak |
| Kaçınılması gereken bir davranış | Not kaygısı kaynaklı kullanmak |
| İstenmeyen davranış | Kopya çekmede idol olmak için kullanmak |
| Haksızlık | Yetenek dâhilinde kullanmak |
| Hırsızlık | İtibarını koruma amaçlı kullanmak |
| Yanlış davranış | Bilgi eksikliğinden kaynaklı kullanmak |
| Vicdani rahatsızlık veren bir davranış | Ölçme değerlendirme kaynaklı kullanmak |
| Dini öğretilere aykırı | Geçici rahatlama için kullanmak |
| Etik olmayan davranış | Kıyaslamadan kaynaklı kullanmak |
| Saygısızca bir davranış | Ağır akademik yükten kaynaklı kullanmak |
| Tembelce bir davranış | Ailenin yanlış tutumundan kaynaklı kullanmak |
| Engellenmesi gereken bir davranıştır | Çelişkili tutumlardan kaynaklı kullanmak |
| Kötü | Rekabetten kaynaklı kullanmak |
| Zararlı | Hocaların gözüne girme amaçlı kullanmak |
| Kendini aldatmak | Fırsat olduğunda kullanmak |
| Anormal bir davranış | Sınav görevlisinden kaynaklı nedenlerle kullanmak |
| Bencilce bir davranış | Zaaflarına yenik düştüğü durumlarda kullanmak |
| Yaptırım gerektiren bir davranış | Mizah katarak kullanmak |
| | Çok çalışanları ezme amaçlı kullanmak |

Kopya çekmeye yönelik olumsuz tutum içerisinde olan öğrenciler; kopyayı ahlaka aykırı, kaçınılması gereken bir davranış, istenmeyen davranış, haksızlık, hırsızlık, yanlış davranış, vicdani rahatsızlık veren bir davranış, dini öğretilere aykırı, etik olmayan davranış, saygısızca bir davranış ve tembelce bir davranış kodları etrafında ifade etmişlerdir. Katılımcıların en fazla vurguladıkları ifade kopyanın *ahlaka aykırı* olduğuna yöneliktir.

“Kopyayı bir hırsızlık bir kul hakkı olarak düşünüyorum. Bunlara dikkat eden bir insanda öyle bir beceri olmaz. Kopya çekmeyi ahlaki bulmuyorum. Çekene de hakkımı helal etmiyorum. Allaktan korkup kuldan utanmalıdır! Her an gözetildiği bilincinde olan bir insan her zaman her mekânda doğru tutumlar sergilemelidir.” (K9-İ4).

“Ahlaki değerler gereğince başımızda gözetmen öğretmen olmasa da kopya çekmem. Çünkü benim yaptıklarım ve yazdıklarım hakkımda daha hayırlıdır.” (K10-İ1) “Şartlar ve mekân uygun olsa bile kopya çekmek etik bir davranış değildir. Kopya çekmek emek hırsızlığıdır, başkasının hakkına girmektir. Kopya çekmek insanın kendisini aldatmasıdır, hiçbir durum bunu normalleştiremez.” (K4-S1)

Katılımcıların bir kısmı ise çeşitli durumlarda kopya çekme davranışını olumlu karşılamaktadır. Görüşmelerinde en fazla üzerinde durdukları kavramlar; zorda kalınca kullanmak, not kaygısı kaynaklı kullanmak, kopya çekmede idol olmak için kullanmak, yetenek dâhilinde kullanmak, itibarını koruma amaçlı kullanmak, bilgi eksikliğinden kaynaklı kullanmak, ölçme değerlendirme kaynaklı kullanmak şeklindedir.

“Aileler çocuklarını komşu çocuklarıyla, akraba çocuklarıyla kıyaslıyorlar. Okulda ise öğretmen öğrencilerini not ile korkutan kişiler olursa öğrenci ister istemez kopyaya yöneliyor.” (K3-S1)

“Ortam uygunsa ve sınava çok çalışıp sınav esnasında heyecandan her şeyi unuttuysam sadece başlıkları hatırlamak için bu davranış kötü bir davranış olsa da çekerim. Tabi ki kötü bir davranış olduğunu kabul ederim. Her zaman ben çekmesem de... Ama insan bu gibi durumlarda bazen nefesine hâkim olamıyor.” (K1-S1)

“Kopya çekme konusunda beceri sahibi isem, kopya çekmeyi daha da zevkli hale gelmesi için farklı taktikler denerim. Kopya çekmediğim ders kalmamasını hedefim haline getiririm. Diğer arkadaşlarımdan kopya çekmek isteyip de çekemeyenlere kendi uyguladığım tutan taktikleri onlara anlatırım. Böyle biri olunca tabi çok çalışanlar ile aynı puanı aldığımızda onlarla dalga geçmeden de olmaz.” (K8-S4).

Görüşme sürecinde ilahiyat öğrencileri net ifadeler kullanırken, sosyal bilgiler öğrencileri daha uzun ve çok boyutlu açıklamalarda bulunmuşlardır. Kopya ilahiyat öğrencilerinin hemen hemen hepsi tarafından olumsuz bir davranış olarak ifade edilmiştir. Ancak sosyal bilgiler öğrencilerinin bir kısmı kopyanın zaman zaman çekilebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum araştırmanın öğrenci ayağındaki nicel ve nitel verilerin örtüştüğünü göstermektedir.

Gözetmenlerin Kopya Çekmeye İlişkin Nitel Görüşme Sonuçları Nasıldır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin kopya çekme eğilimlerini daha doğru bir şekilde yansıtmak amacıyla 4 akademisyenin görüşüne de başvurulmuştur. İlahiyat ve sosyal bilgiler öğrencilerinin sınavlarında gözetmenlik yapan akademisyenlerin ifadeleri doğrultusunda çekmek ve

Çelik

çekmemek şeklinde iki temaya ulaşılmıştır. Çekmek temasının altında; uygun fırsat kollamak, çekme sebebi, çekme şekli olarak kategoriler ve bu kategoriler doğrultusunda kodlanan ifadeler bulunmaktadır.

Tablo 11: Gözetmen İfadelerinden Kopya Çekmeye İlişkin Bulgular

| Tema | Kategori | Kod |
|---------------|-----------------------|--|
| ÇEKMEK | Çekmek | Büyük çoğunluğun meyilli olması, uyarıya rağmen çekmek, ortak tutum içinde olmamak, farklı tutumlar sergilemek, her sınav döneminde karşılaşılması, dini hassasiyetleri önemsememek |
| | Uygun fırsat kollamak | Gözetmene göre tutum takınmak, kopyaya hazırlıklı sınava gelmek, uygun fırsat kollamak, fırsatını bulduğu zaman çekmek |
| | Çekme sebebi | Girilen sınavların sayısının fazla olması, alttan ders, diyanette ve MEB’de çalışılmayacağı düşüncesi, zaten asker veya polis olarak çalışacakları düşüncesi, sınava yanlış çalışma, çekme sebebini çarpıtmak, savunma mekanizması kullanmak, bahane üretmek, meslek bilgisi derslerinin zorluğu |
| | Çekme şekli | Teknolojiyi kullanarak, vücudunun belli yerlerine yazmak, ders materyallerini kopya aracı yapmak, küçük kâğıtlar hazırlamak, yanındakine bakmak |

“Uyarmamıza rağmen kopya çekmeye çalışan öğretmen adaylarıyla karşılaşmaktayız. Bu öğrencileri kopyadan yakaladığımız zaman savunmaları; hocam ben bunları derse çalışmak için hazırladım, bunları masaya yazdım ama bakmadım, kopya hazırladım ama çekmedim, bakmaya çalıştım ama görmedim, kopya hazırladım ama sınav kâğıdında olan sorularla hazırladığım, kısımlar uyuşmuyor vb. gibi bahaneler öne sürmektedirler. Bu konuda kendini yetenekli zanneden öğretmen adaylarıyla da karşılaşmaktayız. Koluna yazan, telefonda çekmeye çalışan, imza kâğıdının üzerine yazarak arkadaşlarına gönderenlere bile rastlıyoruz.” (K11-SG).

“Öğrencilerimizin bazıları kopya hazırlığı yapmış olarak sınavlara gelmektedir. Bu da fırsatını bulduklarında kopya çekme girişiminde bulunacakları düşüncesini akla getiriyor. Bunlar büyük oranda çevresindeki diğer öğrencilerin sınav kâğıtlarından kopya çekmeye çalışmaktadırlar. (K12-SG)

“Kopyaya yönelen öğrencilerin açıklamalarının ilki fakülteye din Kültürü öğretmeni veya diyanet işleri başkanlığında çalışmayı düşünmediklerini, emniyette veya askeri kurumlarda çalışmayı istediklerini bu sebeple özellikle ağır sayılabilecek mesleki derslerde kopyayla ilgili yaklaşım gösterdiklerini söylemişlerdir.” (K13-İG)

Tablo 12: Gözetmen ifadelerinden kopya çekmeye ilişkin çıkan bulgular

| Tema | Kategori | Kod |
|-----------------|------------------|--|
| ÇEKMEMEK | Gözetmen faktörü | Fark etmeleri, disiplin cezasını hatırlatmaları, işlerini ciddiye almaları |
| | Ceza | Tutanakların caydırıcı olması, yaptırımlar, dini hassasiyetler |
| | Yanaşmamak | Yönelim göstermemek, kesinlikle çekmemek, tevessül etmemek |

Çekmemek temasının altında; gözetmen faktörü, ceza ve yanaşmamak şeklinde kategoriler ve bu kategoriler doğrultusunda kodlanan ifadeler bulunmaktadır. İfadeler dikkate alındığında öğrenciler gözetmenlerin; fark etmeleri, disiplin cezasını hatırlatmaları ve işlerini ciddiye almalarının öğrencilerin kopya çekme davranışını azalttığı yönünde ifadeler çıkmıştır. Bu süreçte ayrıca; tutanaklar ve dini hassasiyetlerin de öğrencilerin kopya çekmemesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

“Gözetmenlik yaptığım sınavlarda öğrencilerin büyük bir kısmı kopya çekme girişiminde bulunmuyor. Bunda öğrencilerin daha önceki kopya girişimlerini tespit etmiş olmamın etkisi olduğunu düşünüyorum. Ancak bu öğrencilerin kopya çekme isteklerinin olmadığı anlamına gelmiyor.” (K12-SG)

“Gözetmenlerin işini ciddi tutması ve yaptırımlar kopya çekme olasılığını hayli azaltmaktadır. Kanaatimce kopya çekmeyen öğrencilerin kopyaya tevessül etmemesinin arka planında % 50 oranında dini hassasiyetler % 50 oranında da disiplin cezası var.” (K13-İG)

“Burada idarenin kopya işlemleri konusundaki tutumu, gözetmenlerin yaklaşımı ve üniversitede alınan disiplin cezalarının mesleki hayatta birer engel olacağı düşüncesinin caydırıcı olduğu anlaşılmaktadır.” (K14-İG)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada geleceğin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin kopya çekme davranışı konusundaki tutumlarının bazı değişkenler açısından nasıl bir farklılık gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kopya çekme tutumu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuç Köse ve Öztumur'un (2013) araştırma bulgularıyla örtüşürken, Zeytinkaya (2018) ve Kaymakcan'ın (2002) araştırma bulgularından farklılaşmaktadır. Zira Zeytinkaya ve Akcan'ın çalışma bulgularında kopya çekme davranışında cinsiyet belirleyici bir faktör olarak dikkatleri çekmektedir. Bu çalışmada kopya çekme tutumu ile anne ve baba eğitim durumları, ahlaki faktör, çevresel şartlar ve fırsat ve beceri faktörleri açısından farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer bir sonuç da katılımcıların yetiştiği çevre ve sınıf değişkeni ile kopya çekme tutumu arasında tespit edilmiştir. Bu yönüyle bu bulgu Zeytinkaya (2018) ve Köse ve Öztumur'un (2013) çalışma bulgularıyla farklılaşmaktadır. Ancak çalışmada kopya çekme tutumu ile katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark ilahiyat öğrencilerinin lehinde bir sonuç olmuştur. Katılımcıların okudukları bölüm değişkeni ile çevresel şartlar, fırsat ve beceri faktörü, arasında anlamlı bir fark bulunurken, ahlaki tutum faktörü arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilahiyat öğrencilerine göre kopya çekmeye daha meyilli olduklarını göstermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adayları çevresel şartlar, fırsat ve beceri uygun olduğunda kopya çekmeye yönelik olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç Kaymakcan'ın (2002) çalışma bulgularıyla uyuşmamaktadır. Zira Kaymakcan'ın (2002) çalışmasında ilahiyat öğrencilerinin büyük bir kısmının, hayatlarının farklı dönemleri ve farklı aralıklarla kopya davranışını sergiledikleri dikkatleri çekmektedir. Ancak bu çalışmanın nitel basamağında da nicel basamağa benzer bulgulara rastlanmıştır. Sosyal bilgilerde öğrenim gören öğrenciler, ilahiyat bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre kopya çekme konusunda daha olumlu düşünceler belirtmişlerdir. İlahiyat öğrencileri ise, kopya çekmeye kesin ve ortak bir tavırla olumsuz bakmışlardır. Kopya çekmeye yönelik olumsuz tutum içerisinde olan öğrenciler; kopyayı ahlaka aykırı, kaçınılması gereken bir

davranış, istenmeyen davranış, haksızlık, hırsızlık, yanlış davranış, vicdani rahatsızlık veren bir davranış, dini öğretilere aykırı, etik olmayan davranış, saygısızca bir davranış ve tembelce bir davranış şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcıların en fazla vurguladıkları ifade kopyanın ahlaka aykırı olduğuna yöneliktir. Genelinin sosyal bilgiler öğrencilerinden oluştuğu katılımcıların bir kısmı ise, kopya konusunda olumlu tutum sergilemişlerdir. Görüşme sonuçlarında ulaşılan örnek ifadelerle bakıldığında; zorda kalınca, yüksek not almak, kopya çekmede idol olmak, yeteneklerini sergilemek, itibarını korumak, bilgi eksikliğini kamufle etmek gibi sebeplerle kopya çekme girişiminde bulunduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuç bazı araştırma (Akdağ ve Güneş, 2002; Anderman, Cupp ve Lane, 2010; Çeliköz, 2016; Dam, 2013; Dirik, 1997; Etter ve diğerleri, 2006; Topçu ve Uzundumlu, 2011; Tan, 2001; Witherspoon ve diğerlerinin, 2012; Hosny ve Fatima, 2014; Nyamawe ve Mtonyole, 2014; McCabe ve arkadaşları, 2001) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Nitekim Witherspoon ve diğerlerinin (2012) çalışmasında katılımcıların çoğunun ara sıra kopya çekme davranışında bulunduğu sonucuna varılmıştır. Topçu ve Uzundumlu'nun (2011) çalışmasında ise kopya çekme davranışını; dışsal ve içsel pozitif motivasyon kaynakları, fiziki ortamın uygun olması, sınav türünün uygun olmaması ve organizatörlerin etik olmayan davranışlarının tetiklediği buğulanmıştır. Ancak kopya çekme gibi olumsuz ve ifade edilmesinin bile pek hoş karşılanmadığı bir davranışın tercih edilip edilmediğine yönelik öğrenci tutumlarının ne kadar objektif olduğu sorusu, *sınav sürecinin diğer paydaşlarından olan gözetmenlerden* de veri toplanılması gerekliliğini hissettirmiştir. Araştırmacı, katılımcıların sınavlarında gözetmenlik görevi yapan akademisyenlerle de görüşme yapmıştır. Buradaki amaç araştırmanın güvenilirliğini biraz daha güçlendirmektir. Gözetmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırmanın öğrencilerden elde edilen nicel ve nitel bulgulardan farklı sonuçlar sunmaktadır. Nitekim öğrencilerden nicel ve nitel yolla toplanan verilerin analiz sonuçları paralel çıkmış ve sosyal bilgiler öğrencileri ilahiyat öğrencilerine göre kopya çekmeye daha eğilimli bulunmuşlardı. Özellikle ilahiyat bölümünden elde edilen nicel ve nitel bulguların hepsinde de ilahiyat öğrencileri kopya çekmeye olumsuz bakmışlardı. Ancak ilahiyat bölümünde *"Hemen hemen her sınav döneminde sınav kurallarına aykırı harekette bulunulması ile ilgili tutanaklar tutulmaktadır (K14-İG)", "İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kopya çekme-çekmeme hususunda ortak tavır takındıklarını söylemek mümkün değildir (K13-İG)"* şeklindeki gözetmen ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin gerçeği çarpıttıkları söylenebilir. Öğrencilerin bir kısmının ahlaki ve haklı bir davranış olarak bulmadıkları bu eylemi açıklamaktan çekinmiş olabileceğini de akla getirmektedir. Bu durumun okudukları bölümün (İlahiyat) üzerlerinde bir baskı oluşturmuş olabileceğini düşündürmektedir. Zira toplum ilahiyat gibi bir bölümde öğrenim gören kişileri geleceğin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni veya diyanet gibi saygın kurumların çalışanı olarak düşündükleri için, katılımcıların bir kısmının bu durumu kamufle etmeye çalışmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim aynı görüşmeler sosyal bilgiler öğrencileri ile yapılmış ve öğrencilerin nicel, nitel ve gözetmen bulguları arasına paralellik olduğu saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğrencilerinin hem nicel hem de nitel verileri ilahiyat öğrencilerine göre kopya çekme davranışını daha çok onayladıklarını göstermiştir. Ayrıca sosyal bilgiler sınavlarında gözetmenlik yapan akademisyen ifadeleri de önceki bulguları destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Gözetmen görüşmelerinden kopya "çekmek" ve "çekmemek" şeklinde iki tema ve çekmek teması etrafında; çekmek, uygun fırsat kollamak, çekme sebebi ve çekme şekli olarak kategoriler oluşmuştur. Ayrıca oluşan kategorilerin altında da birçok ifadeden oluşan kodlar mevcuttur. Gözetmen görüşlerinde hem ilahiyat hem se sosyal bilgiler öğrencilerinin çeşitli sebep ve motivasyonlarla kopya çektikleri sonucuna varılmıştır. Bu

sonuç bazı araştırma (Çeliköz, 2016; Hosny ve Fatima, 2014) sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Çeliköz'ün (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının büyük bir kısmının vize ve final sınavlarında, başkasının kâğıdına bakma yöntemiyle kopya çektikleri yönündeki sonuç bu çalışmanın bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmen adayları için kopya söz konusu olduğunda *dini hassasiyetlerin geri planda kalması*, özellikle ilahiyat öğrencileri için çarpıcı bir sonuç olmuştur. Ancak bu sonuç Hosny ve Fatima'nın (2014) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu çalışmanın gözetmen ifadelerinde *kopya çekme şekli* olarak; teknolojiyi kullanmak, vücudunun belli yerlerini kopya malzemesi olarak kullanmak, ders materyallerini kopya aracı yapmak, küçük kâğıtlar hazırlamak, yanındakine bakmak şeklindeki sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulgularının benzer çalışmalarla (Dam, 2013; Etter ve diğerleri, 2006; Nyamawe ve Mtonyole, 2014) da örtüştüğü dikkatleri çekmekte olup, kopya davranışları arasında; yanındaki arkadaşına bakmak, kopya kâğıdı hazırlamak ve diğer bilindik yöntemlerin yanı sıra sms'le mesajlaşmak, kulaklık kullanmak ve mp3 kayıtları (Dam, 2013); bilgi ve iletişi teknolojilerini kullanmak (Etter ve diğerleri, 2006; Nyamawe ve Mtonyole, 2014) şeklindeki metotlar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmanın gözetmen ifadelerinden ulaşılan bir diğer tema ise *"çekmemek"* teması olmuştur. Bu tema altında *gözetmen faktörüne bağlı olarak*; fark etmeleri, disiplin cezasını hatırlatmaları, işlerini ciddiye almaları şeklindeki ifadelere ulaşılmıştır. Kopya çekilmemesinde gözetmen faktörünün etkisi *"gözetmenlik yaptığım sınavlarda öğrencilerin büyük bir kısmı kopya çekme girişiminde bulunmuyor. Bunda öğrencilerin daha önceki kopya girişimlerini tespit etmiş olmamın etkisi olduğunu düşünüyorum (K12-SG)"* şeklindeki sosyal bilgiler bölümünde gözetmenlik yapan akademisyen açıklamasında da gözlenmektedir. Benzer bir açıklama da ilahiyat bölümünde gözetmenlik yapan akademisyene ait *"gözetmenlerin işini ciddi tutması ve yaptırımlar, kopya çekme olasılığını hayli azaltmaktadır (K13-İG)"* şeklindeki açıklama olmuştur. Çalışmaya katılan bazı öğrenciler de bu konuda gözetmenlerle tutarlı açıklamalarda bulunmuşlardır. Nitekim sosyal bilgiler birinci sınıf öğrencisine ait *"eğer sınav sonunda bir zararım olacağını düşünürsem kopya çekmeye yeltenebilirim ve bunu bir fırsat olarak görürüm. Sınavımda görevli kişi gerekli düzeni sağlamadan sınava başlarsa asıl suçlunun görevli olduğunu düşünürüm. Çünkü insanlara fazla fırsat verildiğinde bunu kullanarak kendi çıkarları için kopya çekmeye meyilli olacaklardır (K6-S1)"* şeklindeki ifade bu kanıyı desteklemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin, işini ciddiye alan gözetmen tutumlarından oldukça etkilendikleri söylenebilir. *Ceza kategorisinde*; tutanakların caydırıcı olması, yaptırımlar ve dini hassasiyetler bulunurken, *yanaşmamak kategorisinde ise*; yönelim göstermemek, kesinlikle çekmemek, tevessül etmemek şeklindeki gözetmen ifadelerine rastlanmıştır. Sosyal bilgiler ve ilahiyat öğrencilerinin kopya çekme eğilimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, katılımcıların kopya çekme tutumları cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, yetiştiği çevre ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak araştırma bulgularında katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm ile kopya çekme tutumları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Nicel verilerden elde edilen bu fark ilahiyat öğrencilerinin lehine olmuştur. Sosyal bilgiler öğrencileri ilahiyat öğrencilerine göre kopya çekmeye daha yatkın tutum sergilemişlerdir. Öğrencilerden toplanan nitel veri sonuçları da aynı doğrultuda sonuçlar vermiş olup, ilahiyat öğrencilerinin hem nicel hem de nitel verilerinde kopya çekmeye yönelik olumlu izlenime rastlanmamıştır. Ancak araştırmanın nitel boyutunda gözetmenlerden elde edilen veriler öğrencilerden elde edilen verilerle aynı sonucu vermemiştir. Hem sosyal hem de ilahiyat sınavlarında gözetmenlik yapan akademisyen görüşmelerinde her iki bölümdeki öğrencilerin kopya çekme eğilimleri sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

- Bu konuda yapılacak yeni araştırmalarda öğrenci ve gözetmen dışında dersten sorumlu akademisyenlerin de katılımcı olduğu çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada 1. ve 4. Sınıf öğretmenleri alınmıştır. Farklı araştırmalarda her sınıf düzeyinden katılımcı sağlanabilir.
- Yeni yapılacak çalışmalarda araştırmaların nicel boyutu için örneklem biraz daha büyük tutulabilir.
- Bu konuda farklı birkaç üniversitede aynı anda kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Karma desenle yapılan bu çalışmanın bulgularından hareketle fenomenolojik ve gömülü teori araştırmaları temel alınarak, gözlem yönteminin de eşlik ettiği araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

Akdağ, M. ve Güneş, H. (2002). Kopya çekme davranışları ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (3).

Anderman, M. E., Cup, K. P., Lane, D. (2010). Impulsivity and Academic Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78, 135-150.

Ay, M. F. ve Çakmak A. (2015). Kopya çekmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43, 140-155.

Brickman, W. W. (1961). Ethics, Examinations and Education *School and Society*. 89, 412.

Creswell, J. W., Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*, Çev. Ed.: Totan, T., Ankara: Anı Yayıncılık.

Çeliköz, M. (2016). Öğretmen adaylarının kopya çekmeye yönelik tutumları ve kopya çekme nedenleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(2). 241-251.

Dam, H. (2013). Örgün Din Eğitimde Kopya Sorunu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 71-108.

Dirik, M. Z. (1997). Türk eğitim sisteminde sınavlarda kopya çekme sorunu-2. *Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslar Arası Eğitim Sempozyumu*, Elazığ.

Eraslan, A. (2011). Matematik öğretmeni adayları ve kopya: Hiç çekmedim desem yalan olur! *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 52-64.

Etter, S., Cramer, J. J., Finn, S. (2006). Origins Of Academic Dishonesty: Ethical Orientations And Personality Factors Associated With Attitudes About Cheating With Information Technology. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 133-155.

Gallant, T. B., Binkin, N. & Donohue, M. (2015). Students at risk for being reported for cheating. *Journal of Academic Ethics*, 13(3), 217-228.

Hosny, M. & Fatima, S. (2014). Attitude of students towards cheating and plagiarism: University case study. *Journal of Applied Sciences*, 14(8), 748-757.

Kaymakcan, R. (2002). İlahiyat öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 121-138.

Köse, İ. A. ve Öztemur, B. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin kopya çekme davranışı ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 133-142.

Ledesma, G. R. (2011). Academic Dishonesty among Undergraduate Students in a Korean University. *Research in World Economy*, 2 (2), 25-35.

Lickona, T. (1991). *Educating for Character How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam Books.

Lüle Mert, E. (2012). Temel işlevi bilim insanı yetiştirmek olan bazı bölümlerde kopya. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1813-1829.

McCabe, D. L., Trevino, L. K., Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics and Behavior*, 11 (3), 219-232.

MEB, (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Erişim adresi: <https://www.ogretmenler.com/dokumanlar/finish/1098-2018-2019-mufredati/22636-ortaokul-din-kulturu-mufredati/0.html>.

MEB, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%20C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>

Nyamawe, A. S., & Mtonyole, N. (2014). The Use of Mobile Phones in University Exams Cheating: Proposed Solution. *International Journal of Engineering Trends and Technology*, 17(1), 14-17.

O'Rourke, J., Barnes, J., Deaton, A., Fulks, K., Ryan, K. & Rettinger, D.A. (2010). Imitation is the sincerest form of cheating: The influence of direct knowledge and attitudes on academic dishonesty. *Ethics and Behavior*, 20, 47-64.

Özgüngör, S. (2008). Üniversite öğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve öğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışlarıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149): 68-79.

Özyurt, Y. ve Eren, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve kopya çekmeye yönelik tutumlarının görünümü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 78-101.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Selçuk, Z. (1995). Bir Eğitim ve Rehberlik Sorunu: Okullarda Kopya Çekme, *Eğitim Yönetimi*, 1 (3).

Semerci, Ç. ve Sağlam, Z. (2005). Polis adaylarının sınavlarda kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 163-177.

Tan, Ş. (2001). Sınavlarda Kopya Çekmeyi Önlemeye Yönelik Önlemler. *Eğitim ve Bilim*. 26 (126), 32-40.

Topcu, Y. ve Uzundumlu, A. S. (2011). Yükseköğretimde öğrencilerin kopya çekme motivasyonu ile ilgili tutum ve davranışları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 302-313.

URL-1: TDK, (2019). Kopya kelimesinin anlamı, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=KOPYA. Erişim tarihi: 26.03.2019

Witherspoon, M., Maldonado, N., Lacey, C. H. (2012). Undergraduates and Academic Dishonesty. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (1), 76-86.

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

Zeytinkaya, D. (2018). "Kopya Çekmeye Yönelik Fransızca Öğretmen Adaylarının Görüşleri", *International Social Sciences Studies Journal*, 4(23), 4458-4467.

Zhang, Y. ve Wildemuth, B. M. (2009). *Qualitative analysis of content*. B. Wildemuth (Ed.). Applications of social research methods to questions in information and library science içinde (s. 308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

6. EXTENDED ABSTRACT

The cheating behaviour that has accompanied the exams for centuries continues to remain as a problem as it did in the past. The cheating-in-exams behaviour, which is subject to many kinds of researches in different ways in time, is also the main question of this research. Particularly the attitudes and behaviours of the teachers, who have a big share in shaping the values and characters of future generations, are significant. Although all partners of education and training share the responsibility, teachers have the main duty of preventing this misbehaviour to be normalized by future generations. In this study, it is aimed to identify the cheating attitudes of social sciences and theology students. To this end, whether the cheating-in-exam attitude differs or not in terms of gender, education levels of their mothers and fathers, environment in which they were raised, class levels, departments they attend, and qualitative variables of interviews will be examined.

Both quantitative and qualitative methods were used in the study. The aim was to reach a reliable, valid, consistent dataset for an in-depth analysis. The explanatory sequential design of the mixed research designs was used in this study because of the fact that the single-source data is not sufficient for some researches to provide reliable findings and it needs to be enriched with a complementary second method. In this design, the quantitative and qualitative data are

obtained sequentially in two stages. In the first stage of this study, the cheating attitude scale was applied to the students of social sciences teaching and theology. The aim of the quantitative stage is to find whether the cheating attitude scores of the participants differ in terms of their departments, gender, class, education level of their parents, and the environment in which they grew up.

The sample of the study consists of 153 students studying in the departments of theology and social sciences in the academic year 2018-2019 and 4 academicians that supervised their exams. The quantitative stage of the study was carried out with 153 candidate teachers studying in the 1st and 4th grade of social sciences and theology departments. While selecting the sample for the quantitative stage of the research, the appropriate sampling was used. For the collection of the quantitative data, the study based on the maximum variation sampling method, as one of the purposive sampling methods which are dominantly heterogeneous. The aim of this study is to examine the quantitative findings in depth with the contribution of this method. For the sampling of the quantitative step of the study, 10 candidate teachers of the 1st and 4th grade students of social sciences and theology departments, with different characteristics, and 4 academicians that supervised their exams were selected. The selection of the participants for the quantitative and qualitative stages of the research based on voluntariness. The Likert scale was used to collect data in the quantitative stage of the research. The scale used in the research was developed by Ay and Çakmak (2015) to examine cheating attitudes of the university students. The scale consists of 16 items and 3 dimensions. The alpha coefficient of the overall assessment of the measurement tools was found at 0.91. For the qualitative stage of the research, the semi-structured interview form was used. The quantitative data were analysed after they were transferred to the SPSS 21 package program. The nonparametric version of the test was used for the analysis as the data were not normally distributed. While the Kruskal-Wallis H Test was used for the multiple comparisons, the Mann Whitney U Test was used for the paired comparisons. For the Kruskal-Wallis H Test and the Mann Whitney U Test, as the analysis techniques of this study, the significance value was taken as 0,05. The content analysis was used to analyze the data collected by the qualitative method.

No significant difference was found between the cheating attitudes of the participants and the gender, the environment where they grew up, their class levels, and the educational status of their parents. Also, no significant difference was found between the cheating attitude scores of the participants and the moral attitude, environmental conditions, and opportunity and ability factors. However, a significant difference was found between the cheating attitudes of the students and the department they studied. According to the Mann-Whitney U Test results, although there was a significant difference between the departmental factors and the factors of the environmental condition and the opportunity and ability factors, there was no significant difference with the factor of a moral attitude. The findings obtained from the students during the qualitative stage were parallel with the quantitative findings. When the qualitative interview data are examined in detail, the negative attitudes regarding the cheating were observed in all the students of theology. However, the same findings were not found for social sciences teachers. While some of the social sciences teachers showed negative attitudes about cheating, the other part showed positive attitudes for some cases. Up to this point, the findings from the qualitative data were in parallel with the quantitative findings. However, the findings regarding the data obtained from 4 exam observers differ from the expressions of the students. Among the findings obtained from the observers, there were some showed that the students of theology also

cheated. Two main themes emerged in the views of the observers: “cheating” and “not cheating.” Under the theme of cheating, sub-categories emerged as waiting for an appropriate opportunity, the reasons for cheating, and the forms of cheating. For the theme of not cheating, sub-categories such as the observer factor, punishment, and avoidance emerged. The question on the objectivity of the students’ data about their attitudes towards cheating, which is a negative behavior that is not desired to be mentioned, makes the necessity felt for collecting data from the exam observers, too, as the other partners of the process. The researcher also interviewed academicians who served as observers in the examinations of the participants. The analysis results of the quantitative and qualitative data obtained from the students were parallel and the social sciences students were found more inclined to cheat in exams when compared with the students of theology. Particularly, all quantitative and qualitative findings obtained from the theology department showed that the students think negatively about cheating. However, when the statements of the observers such as “almost in every exam period, the minutes are prepared regarding the acts against the exam rules (K14-İG)” and “it is not possible to say that the students of theology faculty have a common attitude about cheating and not cheating (K13-İG)” were taken into consideration, it can be said that students distort the reality. It also suggests that some of the students might have refrained from expressing this behaviour that they did not find moral and just. This situation suggests the possibility that the department they are studying (theology) might have caused pressure on them.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



The Effect of Listening Enjoyable Music Before Study on Learning

Cansu ESER*, Sevcan AKBABA, Mehmet ERGÜL***, Erol ÖZÇELİK******

| Article Info | ABSTRACT |
|--|---|
| <i>Received:</i> 19.04.2020 | Research studies have suggested that increasing dopamine in a natural way by listening to a short piece of enjoyable music has the potential to improve human performance. However, there is not enough empirical evidence on whether listening to music before studying instructional material enhances learning. Considering this need, the goal of this study is to investigate the effect of listening to enjoyable music before study on learning outcomes. A total of 80 students participated in this experimental study having a between-subjects design. Half of the participants were randomly assigned to the experimental group in which they listened to enjoyable music, whereas the other half were assigned to the control group in which they listened to no music. Afterwards, all the participants studied the instructional materials. The results demonstrate that learning gains were higher in the experimental group than in the control group. Particularly, the results of the current study suggest that when people listen to enjoyable music before they study the instructional materials, they learn better. |
| <i>Revised:</i> 02.06.2020 | |
| <i>Accepted:</i> 04.06.2020 | |
| <i>Published:</i> 10.07.2020 | |
| © 2020JMRFE. All rights reserved | |
| Keywords: Music, Learning, Dopamine, Education, Emotion | |

Çalışmadan Önce Dinlenen Eğlenceli Müziğin Öğrenmeye Etkisi

| Makale Bilgisi | ÖZET |
|--|--|
| <i>Geliş Tarihi:</i> 19.04.2020 | Araştırma çalışmaları, eğlenceli kısa bir müzik parçasını dinleyerek doğal yolla dopamini artırmanın insan performansını geliştirme potansiyeline sahip olduğunu iddia etmektedir. Buna rağmen, öğretimsel materyalleri çalışmadan önce dinlenen müziğin öğrenmeyi iyileştirip iyileştirmediği gösteren yeterli deneysel kanıt yoktur. Bu ihtiyaç dikkate alındığında, bu çalışmanın amacı çalışmadan önce dinlenen eğlenceli müziğin öğrenme çıktılarına olan etkisini araştırmaktır. Denekler-arası desene sahip olan bu deneysel çalışmaya toplam 80 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yarısı seçkisiz olarak eğlenceli müziğin dinlendiği deneysel gruba atanırken diğer yarısı herhangi bir müziğin dinlenmediği kontrol grubuna atanmışlardır. Daha sonra tüm denekler öğretimsel materyalleri çalışmışlardır. Sonuçlar, deneysel gruptaki öğrenme kazanımlarının kontrol grubundan yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle, bu mevcut çalışmanın sonuçları insanların öğretimsel materyalleri çalışmadan önce eğlenceli müzik dinlediklerinde daha iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır. |
| <i>Düzeltilme Tarihi:</i> 02.06.2020 | |
| <i>Kabul Tarihi:</i> 04.06.2020 | |
| <i>Basım Tarihi:</i> 10.07.2020 | |
| © 2020MREFD. Tüm hakları saklıdır | |
| Anahtar Sözcükler: Müzik, Öğrenme, Dopamin, Eğitim, Duygu | |

* Cankaya University, Faculty of Arts and Sciences, Ankara- TURKEY. e-mail: cansueser6@gmail.com

** Cankaya University, Faculty of Arts and Sciences, Ankara- TURKEY. e-mail: svcnakbaba@gmail.com

*** Cankaya University, Faculty of Arts and Sciences, Ankara- TURKEY. e-mail: erg_mht@hotmail.com

**** Doç. Dr., Cankaya University, Faculty of Arts and Sciences, Ankara-TURKEY. e-mail: ozcelik@cankaya.edu.tr

1. INTRODUCTION

Learning is a cognitive process that may be influenced by environmental factors, such as music. As the well-known statement suggests, music heals the 'soul' and has positive influences. Music elicits different kinds of emotions like from aliveness to relaxation, happiness to sadness, and horror to comfort (North & Hargreaves, 1996; Sloboda & O'Neill, 2001; Sloboda, 2001). Neurosurgeons listen to music to focus better (Firlik, 2006). Armies use music to enhance cooperation (McNeil, 1995). Workers use it to enhance focus and wakefulness (Soto et al., 2009). Athletes use music to increase motivation (Terry, Karageorghis, Saha & D'Auria, 2012). The positive effect of music is came to be known for so long. Recently, neuroimaging studies have shown that specific areas in the brain, including the insular, cingulate cortex, hippocampus, hypothalamus, prefrontal cortex, and amygdala are activated by music (Boso, Politi, Barale, & Emanuele, 2006). Moreover, in the light of neurochemical studies, it is additionally suggested that the musical experience leads to several biochemical mediators, including dopamine, endorphins, and endocannabinoids (Boso et al., 2006).

Biochemical hormone dopamine, which is central to the learning mechanism, is released in response to rewarding human activity like music (Bressan & Crippa, 2005). Research studies in which the participants' brains are imaged by positron emission tomography (PET) and functional magnetic resonance imaging (fMRI) have shown that music is inextricably linked with our deepest reward systems and listening to music induces higher level of dopamine transmission (Ford, Wammes, Neufeld, Mitchell, Théberge, Williamson, & Osuch, 2014). Consistently, dopamine hormone, which may affect learning processes, is released by rewarding stimuli. Enjoyable music is a way to reward human activity (Menon & Levitin, 2005). In sum, research studies have suggested that increasing dopamine in a natural way by listening to a short piece of enjoyable music has the potential to improve human performance. However, there is not enough empirical evidence on whether listening to music before studying instructional materials enhances learning. Considering this need, the goal of the current experiment is to examine whether listening to enjoyable rewarding music, which is expected to increase dopamine hormone transmission enhances learning outcomes.

The arousal and mood hypothesis suggests that the effects of listening to music on cognitive processes are due to arousal or mood (Thompson, Schellenberg, & Husain, 2001). While musical tempo (fast vs. tempo) has an effect on arousal, musical mode (major vs. minor) affects mood (Husain, Thompson, & Schellenberg, 2002). Music also has the potential to motivate learners to show positive attitudes toward the instructional contents (Lehmann, Hamm, & Seufert, 2019). Pleasant music compared to unpleasant music increases heart rate and frontal theta power, which is an indicator of higher sustained attention and mental effort (Sammler, Grigutsch, Fritz, & Koelsch, 2007). Proverbio, De Benedetto, Ferrari, and Ferrarini (2018) suggest that the beneficial effects of music are due to enhanced alertness. Hallam, Price, and Katsarou (2002) suggest that performance is enhanced in simple tasks because stimulating music increases arousal levels of learners, but for complex tasks performance can be easily impaired.

It is fascinating that people look for pleasurable experiences like listening to music, even though music provides no survival advantage for human beings (Ferreri et al., 2019). Music increases activation in mesolimbic structures in the brain, which are related to reward mechanisms

(Koelsch, Skouras, & Lohmann, 2018). It has been demonstrated that dopamine modulates the reward processes evoked by music (Ferreri et al., 2019).

Prior research studies mostly have focused on the long-term effects of music on clinical settings (Gold et al., 2005) and comparing musicians with non-musicians in terms of their cognitive abilities (Schlaug, Jancke, Huang, & Steinmetz, 1995; Zatorre et al., 1998; Hutchinson et al., 2003). Jausovec and Habe (2003) found positive effects of music on epilepsy. Except for clinical settings, Rauscher, Shaw, and Ky (1995) explained the positive effect of music on performance on different accounts. They found an association between spatio-temporal reasoning and listening to music. Jausovec and Habe (2003) also suggested that when participants listened to Mozart's music, they better learned spatio-temporal rotation tasks. The Mozart effect is known as the finding of superior performance in spatial tasks as a result of listening to Mozart's music (Hetland, 2000; Rauscher, Shaw & Ky, 1993). However, several researchers could not replicate the Mozart effect (Simons & Chabris, 1999; Steele, Bass, & Crook, 1999; Steele et al., 1999; Boso et al., 2006). This effect has been associated with arousal and mood differences required by the experimental conditions (Husain, Thompson, & Schellenberg, 2002; Nantais & Schellenberg, 1999; Thompson, Schellenberg, & Husain, 2001).

Although several studies, as indicated in the introduction, have shown that music enhances human performance, few research studies have examined the causal relationship between music and learning. It has been found that background music enhances second language learning (de Groot, 2006). Presenting arousing music after learning improved retention of word lists (Judde & Rickard, 2010). However, to our best knowledge, no study has investigated the effect of music that is presented before instructional materials on learning. Thus, it is not clear whether music will have beneficial effects on learning or not. Considering this need, the effect of listening to enjoyable music on learning is examined in the current study, which might be caused by probable dopamine release in our reward system as a result of listening to enjoyable music. The current study has the potential to reveal the causal relationship between music and learning outcomes in a controlled experiment.

2. METHOD

The current experimental study has a pretest-posttest control group design. Participants were randomly assigned either to the intervention (experimental) group or to the non-intervention (control) group. Performances of both groups were measured before and after the intervention with pretests and posttests, respectively.

2.1. Participants

The sample consisted of 80 students from Çankaya University, Hacettepe University, Gazi University, Ankara University, and Middle East Technical University (see Table 1). In the current study, there were two groups of participants as the control group ($n = 40$) and the experimental group ($n = 40$).

Table1. Demographics of the Control and Experimental Groups

| Variable | Control Group (n=40) | Experimental Group (n=40) |
|----------------------------------|----------------------|---------------------------|
| University | | |
| Cankaya University | 32 | 29 |
| Hacettepe University | 2 | 4 |
| Gazi University | 3 | 4 |
| Ankara University | 1 | 3 |
| Middle East Technical University | 2 | 0 |
| Gender | | |
| Female | 28 | 23 |
| Male | 12 | 17 |

For the sample of the control group, the age interval of the students was between 19 and 29, with a mean age of 22.28 (SD = 2.35). Given the percentage, 70% of the subjects were female (n = 28) and 30% of them were male (n = 12). Given the educational level, 87.2% of the participants in the control group were undergraduate students (n = 34), and 12.8% of them were graduate students (n = 5). For the sample of the experimental group, the age interval was between 20 and 26 years with a mean age of 22.58 years (SD = 1.88). For percentages, 57.5% of this group were female (n = 23) and 42.5% off them were male (n = 17). All of the participants in this group were undergraduate students (n = 40). All participants were volunteer to participate in the study and gave informed consent form before their enrollment.

2.2. Materials

Socio-demographic Information Form.

The demographic characteristics of the participants, including gender, age, GPA, education status, and history of psychiatric and organic disorders were obtained by this form (see Appendix A).

Achievement Focused Motivation Scale

A 7-point Likert scale was used to identify the general achievement-focused motivation of participants created by Semerci (2010). The scale included 4-factors (i.e., internal effects, external effects, self-conscious, and growth of aim) with 35 questions in which participants rate from 1 (absolutely disagree) to 7 (absolutely agree). Item-total correlations were between 0.36 and 0.58. Cronbach's alpha coefficient of the scale was 0.896. The correlation coefficient between the two halves points was 0.895. The test-retest correlation was 0.977.

Pretest and Posttest

To assess the learning of the concept of the information processing model, the pretest and the posttest questions were prepared. The pretest and posttest consisted of 10 multiple-choice questions with three options. The posttest was an equivalent form of the pretest.

2.3. Design of the study

The study had a between-subject design with two groups of participants: the control group and the experimental group. The experimental group was exposed to the music intervention consisting of listening to a 3.24-minute song, named Kaoma's Lambada. No intervention was

applied to the control group. The dependent variable in the experiment was the learning gain of each individual, calculated by subtracting the pretest score from the posttest score for each participant.

2.4. Procedure

Participants were assigned to the experimental group or control group randomly. Numbers from 1 to 80 were written on a little piece of paper and collected in a bag. After that, each participant took a number from the bag. Participants with odd numbers were assigned to the control group, and the rest were assigned to the experimental group. Next, the participants were requested to complete the socio-demographic information form, achievement-focused motivation scale, and finally the pretest. The participants in the experimental group listened to the 'Lambada' song of Kaoma's which is 3.24-minute long, whereas the participants in the control group waited during a 3.24-minute period in silence without doing anything. Participants in the experimental group were asked to rate whether the music they listened was enjoyable or not on a forced-choice yes-no scale. Later, participants in both groups watched the 6-minute video related to the topic named information processing model. After watching the video, all the participants were given the posttest. The experiment took approximately 15 minutes.

3. RESULTS

A one-way analysis of variance (ANOVA) was run in order to examine whether there was a significant difference between the experimental and control group on pretest scores. The results of the ANOVA test suggest that there existed no statistically significant difference between these two groups, $F(1, 77) = 3.18, p = .08$, partial eta squared = .04. This result indicates that the groups were comparable in terms of their prior knowledge of the subject matter. All the subjects in the experimental group rated that the played song was enjoyable, indicating that the music was enjoyable. Gain scores were calculated for each participant by subtracting the pretest score from the posttest score. The effect of group was significant on gain scores, $F(1, 77) = 10.63, p = .002$, partial eta squared = .12 (see Table 2). Accordingly, learning gains were higher in the experimental group than in the control group. Although these two groups did not statistically differ on pretest scores, pretest scores may be a confounding factor. In order to control for the influence of the pretest, an analysis of covariance (ANCOVA) was performed with the group as the between-subjects variable, pretest scores as the covariate variable, and gain scores as the dependent variable. The results indicated that the effect of group remained significant even the influence of pretest was controlled for, $F(1, 76) = 7.12, p = .009$, partial eta squared = .09. No significant difference was detected between the groups in motivation, $F(1, 77) = 0.03, p = .86$, partial eta squared = 0.

Table 3. Mean and (standard deviation) for Control and Experimental Groups on Pretest, Posttest, Gain and Motivation

| Variable | Control Group | Experimental Group |
|------------|----------------|--------------------|
| Pretest | 36.25 (16.59) | 29.74 (15.81) |
| Posttest | 60.75 (16.39) | 67.18 (18.20) |
| Gain | 24.50 (18.53) | 37.44 (16.66) |
| Motivation | 134.25 (15.79) | 134.87 (15.26) |

4. DISCUSSION AND LIMITATIONS

The aim of this study was to investigate the effect of enjoyable music on learning. Results of the subjective ratings of the played music showed that the song was enjoyable. No significant differences were found between the pretest scores of the groups, indicating that the groups were comparable in terms of their prior knowledge on the subject matter. The results also suggested that the enjoyable music had a significant effect on learning gains. Several mechanisms can be proposed for the beneficial effect of music on learning. For instance, music may enhance the motivation of the participants, and higher motivation in the experimental condition may be responsible for the observed learning gains. However, the results of the current study suggest that music had no significant effect on the motivation of participants (Lehmann, Hamm, & Seufert, 2019). Another possibility is that participants in the music condition compared to the ones in the no-music condition may have higher arousal levels and consequently perform better in the posttest (Thompson, Schellenberg & Husain, 2001). Unfortunately, this possibility was not tested in the current study. The underlying mechanism and neural basis of this enhancement and their associations need to be identified.

The effect of enjoyable music on learning may be due to increased dopamine hormone. Neuroimaging studies have suggested that music has similar effects like other rewarding stimuli such as food, drink and sex and affects the same neural structures in the brain (Blood & Zatorre, 2001; Brown, Martinez & Parsons, 2004; Jeffries, Fritz & Braun, 2003; Menon & Levitin, 2005). The findings from prior research indicated that pleasure associated with music could cause dopamine release in the striatal system that is considered a primary part of the reward system (Menon & Levitin, 2005; Craig, 2002). Moreover, Zatorre, and Salimpoor (2013) have proposed that the rewarding effect of music is coded by activity levels in the nucleus accumbens. The functional link of the nucleus accumbens with auditory and frontal areas increases as a result of increasing musical reward (Zatorre & Salimpoor, 2013). Perham and Whitley (2012) presented liked and disliked music in fast and slow tempo before spatial rotation tasks and found that regardless of tempo, liked music enhanced spatial rotation performance. However, some researches are conflicting with the study by Perham and Whitley (2012).

The findings from some previous studies focused on the long-term effects of music (Gold et al., 2005), the effects of music in clinical settings like autism (Rimland & Edelson, 1995) and the cognitive processes of musicians in comparison with non-musicians brain (Schlaug et al., 1995; Zatorre et al., 1998; Hutchinson et al., 2003). In another research, Rodrigues, Loureiro, and Caramelli (2013) illustrated that long term musical training improved different forms of visual attention ability as a cognitive benefit. However, in this study, the short-term effect of music on learning scores has been studied. Similar to our study, Cole and Maeda (2015) also demonstrated short term benefits of music on human performance. Their results suggested that when participants listened to music, they ran further. It can be proposed that even with a small piece of enjoyable music, we may increase our learning gains, which may be attributed to dopamine, arousal, or mood which help us do better in performing our current tasks.

There are also several limitations to the current study. The first limitation of this study is that all of the participants included in this study were university students, with the mean age of 22.28 years for the control group and 22.58 years for the experimental group. Therefore, all age groups were not represented in the current study. Therefore, in further studies, other age

groups may be included in the study. The second limitation of the current study is that the pretest may affect the performance of the participants on the posttest. Thus, the Solomon group design may be used to investigate the effect of the pretest on the scores of the participants on the posttest in future studies. The third limitation of the study was the music chosen, since music may affect the individuals differently in accordance with the personal preferences of different kinds. Therefore, for further research, individual preferences of the different types of music may be taken into consideration before conducting the experiment.

In conclusion, based on the findings, there is an impact of enjoyable music on learning outcomes. Thus, music provides a beneficial effect on learning in an easy and natural way. The findings of this research can contribute to education. Students may listen to enjoyable or emotionally arousing music before they study instructional materials in order to enhance their learning (Ozcelik, 2015). During breaks, instead of silence, enjoyable music can be played.

5. REFERENCES

- Boso, M., Politi, P., Barale, F., & Emanuele, E. (2006). Neurophysiology and neurobiology of the musical experience. *Functional Neurology*, 21(4) 187-191.
- Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(20), 11818-11823.
- Bressan, R. A., & Crippa, J. A. (2005). The role of dopamine in reward and pleasure behaviour – review of data from preclinical research. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 111, 14-21.
- Brown, S., Martinez, M. J., & Parsons, L. M. (2004). Passive music listening spontaneously engages limbic and paralimbic systems. *NeuroReport*, 15(13), 2033-2037.
- Cole, Z., & Maeda, H. (2015). Effects of listening to preferential music on sex differences in endurance running performance. *Perceptual and motor skills*, 121(2), 390-398.
- Craig, A. D. (2002). How do you feel? Interoception: the sense of the physiological condition of the body. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(8), 655-666.
- de Groot, A. M. (2006). Effects of stimulus characteristics and background music on foreign language vocabulary learning and forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463-506.
- Ferreri, L., Mas-Herrero, E., Zatorre, R. J., Ripollés, P., Gomez-Andres, A., Alicart, H., ... & Riba, J. (2019). Dopamine modulates the reward experiences elicited by music. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(9), 3793-3798.
- Firlik, K. (2006). *Another day in the frontal lobe: A brain surgeon exposes life on the inside*. New York: Random House.

- Ford, K. A., Wammes, M., Neufeld, R. W., Mitchell, D., Théberge, J., Williamson, P., & Osuch, E. A. (2014). Unique functional abnormalities in youth with combined marijuana use and depression: an fMRI study. *Frontiers in Psychiatry, 5*, 130.
- Gold, C., Rolvsjord, R., Aaro, L. E., Aarre, T., Tjemsland, L., & Stige B. (2005). Resource-oriented music therapy for psychiatric patients with low therapy motivation: protocol for a randomised controlled trial. *BMC Psychiatry 5*(1), 39.
- Hallam, S., Price, J., & Katsarou, G. (2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance, *Educational Studies, 28*(2), 111-122.
- Hetland, L. (2000). Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the "Mozart Effect". *Journal of Aesthetic Education, 34*(3/4), 105-148.
- Husain, G., Thompson, W. F., & Schellenberg, E. G. (2002). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Perception, 20*(2), 151-71.
- Hutchinson, S., Lee, L. H. L., Gaab, N., & Schlaug, G. (2003). Cerebellar volume of musicians. *Cerebral Cortex, 13*(9), 943-949.
- Jausovec, N., & Habe, K. (2003). The "Mozart effect": an electroencephalographic analysis employing the methods of induced event-related desynchronization/synchronization and event-related coherence. *Brain Topography, 16*(2), 73-84.
- Jeffries, K. J., Fritz, J. B., & Braun, A. R. (2003). Words in melody: An H2150 PET study of brain activation during singing and speaking. *NeuroReport 14*(5), 749-754.
- Judde, S., & Rickard, N. (2010). The effect of post-learning presentation of music on long-term word-list retention. *Neurobiology of Learning and Memory, 94*(1), 13-20.
- Koelsch, S., Skouras, S., & Lohmann, G. (2018). The auditory cortex hosts network nodes influential for emotion processing: An fMRI study on music-evoked fear and joy. *PloS One, 13*(1), e0190057.
- Lehmann, J. A. M., Hamm, V., & Seufert, T. (2019). The influence of background music on learners with varying extraversion: Seductive detail or beneficial effect? *Applied Cognitive Psychology, 33*(1), 85-94.
- McNeil, D. (1995). *Keeping together in time: Dance and drill in human history*. Cambridge: Harvard University Press.
- Menon, V., & Levitin, D. J. (2005). The rewards of music listening: response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage, 28*(1), 175-184.
- Nantais, K. M., & Schellenberg, E. G. (1999). The Mozart effect: An artifact of preference. *Psychological Science, 10*(4), 370-373.

North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1996). Responses to music in aerobic exercise and yogic relaxation classes. *British Journal of Psychology*, 87(4), 535–547.

Ozcelik, E. (2015). The effect of post-learning arousal on memory in education. *International Journal of Innovation and Learning*, 18(2), 266-276.

Perham, N., & Withey, T. (2012). Liked music Increases spatial rotation performance regardless of tempo. *Current Psychology*, 31(2), 168-181.

Proverbio, A. M., De Benedetto, F., Ferrari, M. V., & Ferrarini, G. (2018). When listening to rain sounds boosts arithmetic ability. *PloS One*, 13(2), e0192296.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365(6447), 611-611.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185(1), 44-47.

Rimland, B., & Edelson, S. M. (1995). Brief report: A pilot study of auditory integration training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(1), 61-70.

Rodrigues, A. C., Loureiro, M. A., & Caramelli, P. (2013). Long-term musical training may improve different forms of visual attention ability. *Brain and Cognition*, 82(3), 229-235.

Sammler, D., Grigutsch, M., Fritz, T., & Koelsch, S. (2007). Music and emotion: electrophysiological correlates of the processing of pleasant and unpleasant music. *Psychophysiology*, 44(2), 293-304.

Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., & Steinmetz, H. (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267(5198), 699 –701.

Semerci, Ç. (2010). Başarı odaklı motivasyon (BOM) ölçeği'nin geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2123-2133.

Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattentive blindness for dynamic events. *Perception*, 28(9), 1059-1074.

Sloboda, J. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: Where does music education fit?. *Music Education Research*, 3(2), 243-253.

Sloboda, J. A., & O'Neill, S. A. (2001). Emotions in everyday listening to music. In *Music and Emotion: Theory and Research* (Juslin, P.N. and Sloboda, J.A., Der.), 415–429, Oxford University Press.

Sloboda, J.A., O'Neill, S. A., & Ivaldi, A.(2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, 5(1), 9–32.

Steele, K. M., Dalla Bella, S., Peretz, I., Dunlop, T., Dawe, L. A., Humphrey, G. K., ... & Olmstead, C. G. (1999). Prelude or requiem for the 'Mozart effect'?. *Nature*, 400(6747), 827-827.

Steele, K. M., Bass, K. E., & Crook, M. D. (1999). The mystery of the Mozart effect: Failure to replicate. *Psychological Science*, 10(4), 366-369.

Soto, D., Funes, M. J., Guzman-Garcia, A., Warbrick, T., Rotshtein, P., & Humphreys, G. W. (2009). Pleasant music overcomes the loss of awareness in patients with visual neglect. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(14), 6011-6016.

Terry, P. C., Karageorghis, C.I., Saha, A. M., & D'Auria, S. (2012). Effects of synchronous music on treadmill running among elite triathletes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(1), 52-57.

Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2001). Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12(3), 248-51.

Zatorre, R. J., & Salimpoor, V. N. (2013). From perception to pleasure: Music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110, 10430-10437.

Zatorre, R. J., Perry, D. W., Beckett, C. A., Westbury, C. F., & Evans, A. C. (1998). Functional anatomy of musical processing in listeners with absolute pitch and relative pitch. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(6), 3172-3177.

6. EXTENDED ABSTRACT

Araştırma çalışmaları, eğlenceli kısa bir müzik parçasını dinleyerek doğal yolla dopamini artırmanın insan performansını geliştirme potansiyeline sahip olduğunu iddia etmektedir (Boso, Emanuele, Politi, & Barele, 2006). Buna rağmen, öğretimsel materyalleri çalışmadan önce dinlenen müziğin öğrenmeyi etkileyip etkilemediğini gösteren yeterince deneysel kanıt yoktur. Bu ihtiyaç dikkate alındığında, bu çalışmanın amacı çalışmadan önce dinlenen eğlenceli müziğin öğrenme çıktılarına olan etkisini araştırmaktır.

Denekler-arası desene sahip olan bu deneysel çalışmaya toplam 80 öğrenci katılmıştır. Deneklere sırasıyla sosyo-demografik bilgi formu, başarı odaklı motivasyon anketi (Semerci, 2010) ve ön-test uygulanmıştır. Katılımcıların yarısı seçkisiz olarak eğlenceli müziğin dinlendiği deneysel gruba atanırken diğer yarısı herhangi bir müziğin dinlenilmediği kontrol grubuna atanmışlardır. Katılımcıların dinledikleri şarkıyı ne kadar eğlenceli bulduklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra tüm denekler öğretimsel materyalleri çalışmışlardır. Çalışma sonrasında tüm katılımcılara son-test uygulanmıştır.

Öznel değerlendirme sonuçları katılımcıların dinledikleri şarkıyı eğlenceli bulduklarına işaret etmektedir. ANOVA analiz sonuçları deneysel ve kontrol gruplarının ön-test sonuçlarında bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu çalışılan materyal konusunda grupların ön bilgileri açısından bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. İki grubun motivasyonları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Son-test sonuçlarından ön-test sonuçlarının çıkarıldığı öğrenme kazanımları karşılaştırıldığında, deneysel gruptaki öğrenme kazanımlarının kontrol grubundan yüksek olduğunu görülmüştür. Mevcut çalışmanın sonuçları insanların

öğretimsel materyalleri çalışmadan önce eğlenceli müzik dinlediklerinde daha iyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır.

Bulgular eğlenceli müzik dinlenmenin öğrenme kazanımlarını artırdığını göstermektedir. Bu kazanımları açıklayan birçok neden olabilir. Dinlenen eğlenceli müzik öğrencilerin motivasyonunu ve sonrasında öğrenme kazanımlarını artırıyor olabilir (Lehmann, Hamm, & Seufert, 2019). Ancak, elde edilen bulgular grupların motivasyonları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Diğer bir ihtimal ise müzik dinlemenin deneklerin heyecanlarını artırıp daha iyi öğrenmelerini sağlamasıdır (Thompson, Schellenberg, & Husain, 2001). Ne yazık ki, mevcut çalışmada bu ihtimal test edilmemiştir. Bir başka ihtimal ise eğlenceli müziğin dopamin hormonlarının salınımını artırmasıdır. Beyin görüntüleme çalışmaları müziğin ödül içeren yiyecek ve seks gibi uyarıcılar gibi beynin benzer sinirsel yapılarına etkisi olduğunu göstermektedir (Menon & Levitin, 2005; Craig, 2002). Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları müzik dinleme gibi kolay ve doğal bir yol ile öğrenmenin artırılacağına işaret etmektedir. Eğitimcilerle şu gibi uygulama önerileri sunulabilir. Öğrencilere çalışmaya başlamadan önce müzik dinlemeleri sağlanabilir. Ayrıca, tenefüs aralarında öğrencilere eğlenceli güncel müzikler dinletilebilir. Bu sayede öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri sağlanabilir.

Appendix A
Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİLER

- Yaş :
- Cinsiyet : Kadın Erkek
- Eğitim durumu: İlkokul Ortaokul Lise Üniversite
 Yüksek lisans/Doktora
- Çalışıyor musunuz? Evet Hayır
- Meslek:
- Gelir Düzeyi: Düşük Orta Yüksek
- Medeni durum: Evli Bekar Boşanmış Dul
- Çocuğunuz var mı? Evet Hayır
- Evet ise kaç tane?
- Çocuklarınız dışında evde bakmakla yükümlü olduğunuz başka biri var mı?

GENEL BİLGİLER

- Herhangi kronik bir rahatsızlığınız var mı? Evet (Belirtiniz:.....)
 Hayır
- Herhangi bir ilaç kullanıyor musunuz? Evet (Belirtiniz:.....)
 Hayır
- Herhangi bir psikolojik rahatsızlığınız var mı? Evet (Belirtiniz:)
 Hayır



Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rıfat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Okul Çevre İlişkilerinin Yeterli ve Etkili Olmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*

Ferhat HAN, Mehmet ÜSTÜNER*****

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
27.05.2020

Düzeltilme Tarihi:
25.06.2020

Kabul Tarihi:
26.06.2020

Basım Tarihi:
10.07.2020

Bu araştırmanın temel amacı, okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olmasına ilişkin ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin önerilerini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ilköğretim okullarında görevli 60 okul yöneticisi ve 270 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, elde edilen verilerle içerik analizi yapılmıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin önerileri, tekrarlanma sıklığına göre frekans ve yüzde değerleri kullanılarak çoktan aza doğru sıralanmıştır. Araştırma sonunda yönetici ve öğretmenlerin genel olarak benzer önerilerde bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olabilmesi için en çok tekrar edilen öneriler; okul çevre ilişkilerinin velilerle ve çevreyle birlikte düzenlenecek ortak etkinlikler yoluyla artırılması gerektiği, kurulacak ilişkilerin planlı ve sürekli olması gerektiği şeklindedir.

© 2020MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Okul çevre ilişkileri, yeterlik, etkililik.

Administrator and Teacher Opinions on the Adequacy and Effectiveness of School Environment Relationships

Article Info

ABSTRACT

Received:
27.05.2020

Revised:
25.06.2020

Accepted:
26.06.2020

Published:
10.07.2020

The main purpose of this research is to determine the suggestion of primary school administrators and teachers about school-environment relations. Qualitative research method was used in the research. The participants of the research are 60 school administrators and 270 teachers from primary schools. The research data were collected through a semi-structured interview form designed by the researcher. The data were analyzed through content analysis technique. At the end of the research, the results showed that administrators and teachers generally have the same suggestions. To ensure that school environment relations are adequate and effective, the most repeated suggestions are; It has been observed that school environment relationships should be increased through joint activities to be organized with parents and the environment and that these relationships should be planned and continuous.

© 2020JMRFE. All rights reserved

Keywords: School environmentrelations, adequacy, effectiveness.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan "İlköğretim Okullarının Stratejik Planlarında Belirttikleri Zayıf Yönler ve Bunların Giderilmesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Gaziantep' de düzenlenen 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr., Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu, Kilis-TÜRKİYE. e-mail: ferhathan@gmail.com

*** Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya-TÜRKİYE. e-mail: mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

1. GİRİŞ

Bir eğitim sisteminin topluma en açık ve toplumla en çok ilişkide bulunan ögesi okuldur. Bu ilişki düzeyinin yüksek olması okulun sosyal bir örgüt olmasından kaynaklanmaktadır (Aytaç, 2000). Sürekli olarak çevreleriyle iletişim ve etkileşim içerisinde olan okullar çevrelerinden girdi alıp çıktılarını yine çevreye sunan dinamik açık sistemlerdir (Töremen, 2002). Sistem kuramına göre her sistem doğal bir çevre içerisinde varlığını sürdürür ve sistemler içinde buldukları çevreleri yaşamlarını sürdürmeye elverişli ise var olabilirler (Çağlar ve Reis, 2007). Perrow'a (1970) göre, hiçbir örgüt boşlukta yer almaz ve hiçbir eğitim örgütü içinde yer aldığı çevreye karşı duyarsız olamaz (Akt. Balay, 2003). Yiğit ve Bayrakdar'a (2016) göre, okulun çevresi, okulun etkilediği ve etkilendiği varlık, olay, olgu ve oluşumların tamamı olarak tanımlanabilir.

Eğitim sistemlerinin toplumun üretkenliğine ve verimine katkı sağlama, eğitim sistemine dâhil olan bireylerin yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre yetişme olanağı sağlama, sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkelerini tanıtmaya, toplumun refah ve mutluluğunu artırma gibi amaçları vardır (Ergüneş, 2007). Okul toplumun bir parçası aynı zamanda ürünüdür. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirme konusunda, okul çevresi ile okulun işgörenleri arasında eşgüdüm sağlanmadan eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmak kolay değildir. Okulun eğitim ve öğretim görevini yerine getirmesi ve başarılı olması, okul ile çevre arasında iyi ve uyumlu ilişkilerin kurulmasıyla yakından ilgilidir. Okulun çevresiyle yeterli ve etkili ilişkiler kurması, çevrenin olanaklarından faydalanması, çevredeki kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapması, çevreninde benzer şekilde okulun imkân ve olanaklarından yararlanması gerekir (Karlı, 2006). Okullar gerçekleştirmek istedikleri amaç ve hedeflerini çevreleriyle paylaştıkları sürece, çevrelerinden gerekli desteği alabilir ve etkililik sağlayabilir (Yiğit ve Bayrakdar, 2016).

Okul çevre ilişkilerinin yeterli düzeyde ve etkili olabilmesi için okul yöneticilerine ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerin yerine getirilebilmesi için yönetici ve öğretmenlerin okulun bulunduğu çevreye ilişkin detaylı bilgiye sahip olması gerekir. Yönetici ve öğretmenler okullarını etkileyen güç yapıları, kültür grupları, çevrenin tarihi ve dinamikleri konularında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmalıdır. Yönetici ve öğretmenler bu bilgi arayışı içerisinde iken, toplum kesimlerinin durağan olmadığını bilmesi ve okul üzerinde etkili olabilecek gelişmelerin göreceli olarak öngörülemez olabileceğini unutmamalıdır (Aydın, 2010). Etkili bir okul yöneticisi okulun amaç, hedef ve stratejilerini, topluma, okulun ekonomik ve sosyal çevresine doğru bir şekilde aktarabilmelidir (Tuna ve Tuna, 2007). Etkili bir okul yöneticisi aynı zamanda okulun programlarını ve etkinliklerini etkili bir şekilde çevresine sunabilmelidir (Aydın, 2010). Eğitim örgütlerinde okul çevre arasındaki uyum ve birlikte çalışabilme yeteneği, etkili iletişim kurabilme becerisine sahip yöneticiler ve işgörenlerle sağlanabilir (Mısırlı, 2008). Yöneticiler ve öğretmenler yeterli ve etkili iletişim kurabilmek için yazılı ve görsel basın, radyo programları, sergiler, okul-aile birliği etkinlikleri gibi çeşitli iletişim kanallarını kullanmalıdırlar (Aydın, 2010).

Örgütlerde etkililik kavramı çok eskilere dayanmasına rağmen örgütlerde etkililik ve yeterlik kavramları birbirine karıştırılmaktadır. Barnard etkililiği, "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" olarak tanımlamıştır. Yeterlik ise "örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi" olarak tanımlanabilir. Yeterliğin tanımı konusunda değişik fikirler vardır. Bu tanımlamalardan işin niteliğiyle ilgili tanımlamaya göre; yeterlik, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücünü

kazandıran özelliklerin varlığı ya da bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğudur. Yeterli olmak, belli istemleri karşılayabilecek bilgi ve beceriye sahip olmak olarak tanımlanabilir. Örgütte bu iki kavram arasında denge kurabilmek, eğitim yöneticilerinin temel uğraşları arasında yer almalıdır (Akt. Balcı, 2013; Bursalıoğlu, 1981).

Okul yöneticileri, örgütsel etkililik sorunlarının, yönetim için sürekli ve temel bir problem olduğu konusunda görüş birliği içerisinde (Hoy ve Miskel, 2010). Bununla birlikte bir örgütte bireysel davranışlar etkili olabilir ancak yeterli olmayabilir. Bireyler örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, işgörenlerin, öğrencilerin ve çevrenin amaçlarını görmezden gelebilirler ya da örgütün amaçları gerçekleşirken bireysel güdüler doyurulmayabilir. Bu durumun bazen tam tersi de yaşanabilir. Bir davranış, etkili olmadan da yeterli olabilir. Örgüt içindeki ve çevresindeki bireylerin gereksinimleri doyurulmasına rağmen, bu doyum elde etmenin bir yolu olarak düşünülen etkinliklerin başarısız olması durumunda, düzenlenen etkinlikler yeterli olmasına rağmen etkili olamayabilir (Aydın, 2010).

1.1. Problem Durumu

Eğitim bir bütün olarak düşünüldüğünde, gelecek kuşaklara istenilen davranışları kazandırmada sadece okulda verilen bilgileri yeterli görmek, öğrencilerin ailelerini ve yetiştikleri çevreyi bu sürecin dışında tutarak eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmak kolay değildir. Bireyin eğitim yaşantısı, sadece öğretim yapılan okullar ve sınıflardan ibaret değildir. Buna rağmen eğitim sisteminin topluma en açık ve toplumla en çok ilişkide bulunan ögesi okulların çevresiyle etkileşimi istenen düzeyde değildir. Okul çevre ilişkilerinin istenen düzeyde ve etkili olmasını sağlayacak en önemli gruplar kuşkusuz okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerdir. Bununla birlikte okul çevre ilişkilerinin okul veli ilişkilerine indirgenmesi, okul çevre ilişkilerinin istenen düzeyde ve etkili olmamasının nedenlerinden biridir (Gül, 2009; Yiğit ve Bayrakdar, 2016).

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde okul çevre ilişkilerini konu alan sınırlı düzeyde araştırma olduğu ve okul çevre ilişkileriyle ilgili olan çalışmaların genelde okul aile işbirliğine yönelik çalışmalarla sınırlı olduğu görülmüştür. Han'ın (2013) araştırmasında, okul çevre ilişkilerinin istenen düzeyde olmadığı ve bu durumun okulların zayıf yönlerinden biri olduğu tespit etmiştir. Aynı çalışmada yöneticilerin %60'ına, öğretmenlerin 57,04'üne göre okul çevre ilişkileri yeterli değildir. Aynı zamanda yöneticilerin %72'sine, öğretmenlerin %60,37'sine göre okul çevre ilişkileri etkili değildir. Demirtaş ve Küçük'ün (2014) araştırmalarında, okul yöneticilerinin performansını düşüren etkenlerin başında okulun çevresinden kaynaklanan sorunlar ilk sırada gelmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, velilerin sorumluluk almaması veya okul yöneticilerinin öğrenci velilerini eğitim öğretim sürecine dâhil edememesi yöneticilerin performanslarını düşüren etkenler arasında ilk sıralarda gelmektedir. Barnard'ın (2004) ilköğretim okullarında ebeveyn katılımının eğitsel katkısına ilişkin araştırmasında, erken çocukluk eğitimi döneminde ebeveyn katılımının çok önemli olduğu ve bunun başarı üzerinde uzun süreli destekleyici rolü olduğu tespit edilmiştir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini incelediği araştırmasının sonuçlarına göre; öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin eğitim sürecine katılması gerektiği konusunda fikir birliği olduğu ancak ailelerin çoğunun uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediği ifade edilmiştir. Katılım gösteren ailelerin ise çoğunlukla okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerde buldukları tespit edilmiştir. Bu ilişkinin sınırlı olmasında ailelerin ve

eğitimcilerin olumsuz tavırları temel nedenler olarak görülmektedir. Okul veli işbirliğini engelleyen etkenlerin giderilmesine veya velilerin okula katılım düzeylerini artırmaya yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı görülmüştür.

Eğitim sistemimizde ilköğretim okullarının yakıt, elektrik, su gibi temel giderleri dışındaki ihtiyaçları için bir bütçeleri yoktur. Günümüzde okullar diğer ihtiyaçlarını velilerin gönüllü bağışlarıyla karşılamaya çalışmaktadır (Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015). Merkez örgütü veya yerel yönetimlerin ekonomik olarak katkıda bulunmadığı ilköğretim okullarında, ihtiyaçlar okul aile birliğine yapılan bağışlarla veya okul çevresinin katkılarıyla karşılanmaya çalışılmaktadır. Bu durum asıl işi eğitim öğretim faaliyeti olması gereken okul yöneticilerin, enerjilerinin büyük bir bölümünü okulların temel ihtiyaçlarını gidermek için kullanmasına (Demirtaş ve Küçük, 2014) ve para kaynağı olarak görülen velilerin okul veli işbirliği konusunda isteksiz davranmasına neden olmaktadır.

Buluç'un (2007) ilk ve ortaöğretim kurumlarında okul yöneticilerinin bilgilendirme işlevini gerçekleştirme düzeyleri adlı araştırmasının sonucuna göre; ilk ve ortaöğretim kurumlarında bilgilendirme işlevi kapsamında yapılan faaliyetler, okul, meslek kuruluşları ve sendikalar arasındaki ilişkiler, bilgilendirmede kullanılan araç, gereç, yöntem ve teknikler, bilgilendirme faaliyetlerini ölçme ve değerlendirme ve bilgilendirme sürecinde üst yönetim desteği konularında bazı problemler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler bilgilendirme alışkanlığına sahip olmayıp, bilgilendirme işlevleri örgütsel amaçları gerçekleştirmeye tam olarak hizmet etmemekte, okul yöneticilerinin ise bilgilendirme işlevleri konusunda yeterli tecrübeye sahip değildir.

Alanyazın araştırmaları doğrultusunda, okul çevre ilişkilerinin, yeterli düzeyde olmaması, maddi temele dayanması, kurulan ilişkilerin okul veli ilişkileriyle sınırlı olması ve bu ilişkilerin etkililiğinin sorgulanabilir olması, eğitim sistemimizin problemlerinden biri olarak görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olabilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlerin önerilerini tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki iki soruya yanıt aranmıştır.

- Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul çevre ilişkilerinin yeterli olması için neler yapılabilir?
- Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul çevre ilişkilerinin etkili olması için neler yapılabilir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç, araştırmaya katılan bireylerin deneyimlerini, bu deneyimlerine ilişkin yorumlarını ve önerilerini belirleyebilmektir (Merriam, 2013). Bu deneyimler ve öneriler, araştırmacıların ve uygulamacıların bakış açılarının zenginleşmesine katkı sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.1. Araştırma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya ili şehir merkezinde bulunan 25 resmi ilköğretim okulunda görevli toplam 60 okul yöneticisi ve toplam 270 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

| | | Yönetici | | Öğretmen | |
|--------------------|-----------------|----------|-------|----------|-------|
| | | N | % | N | % |
| Cinsiyet | Erkek | 54 | 90 | 146 | 54,07 |
| | Kadın | 6 | 10 | 124 | 45,92 |
| Mesleki Kıdem(yıl) | 1-10 | 6 | 10 | 80 | 29,62 |
| | 11-20 | 22 | 36,66 | 116 | 42,96 |
| | 21-30 | 6 | 10 | 56 | 20,74 |
| | 31 ve üzeri | 26 | 43,33 | 18 | 6,66 |
| Branş | Sınıf Öğretmeni | 34 | 56,66 | 136 | 50,37 |
| | Branş Öğretmeni | 26 | 43,33 | 134 | 49,62 |
| Öğrenim Durumu | Önlisans | 16 | 26,66 | 24 | 8,88 |
| | Lisans | 40 | 66,66 | 227 | 84,07 |
| | Yüksek Lisans | 4 | 6,66 | 16 | 5,92 |
| | Doktora | - | - | 3 | 1,11 |

Tablo 1 incelendiğinde, yöneticilerin %90’ı erkek, %10’u kadındır. Öğretmenlerin %54,07’si erkek, %45,92’si kadındır. Mesleki kıdem açısından yöneticilerin %10’u 1-10 yıl arası, %36,66’sı 11-20 yıl arası, %10’u 21-30 yıl arası ve %43,33’ü 31 ve üzeri yıllarda deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %29,62’si 1-10 yıl arası, %42,96’sı 11-20 yıl arası, %20,74’ü 21-30 yıl arası ve %6,66’sı 31 ve üzeri yıl deneyimine sahiptir. Yöneticilerin %56,66’sı yöneticiliğe sınıf öğretmenliğinden, %43,33’ü branş öğretmenliğinden geçiş yapmıştır. Öğretmenlerin %50,37’si sınıf öğretmeni, %49,62’si branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğrenim durumu açısından yöneticilerin %26,66’sı önlisans, %66,66’sı lisans ve %6,66’sı yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerin %8,88’i önlisans, %84,07’si lisans, %5,92’si yüksek lisans ve %1,11’i doktora derecesine sahiptir.

2.2.Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu sayede katılımcıların sorulara özgürce cevap vermesi sağlanarak, araştırmacı tarafından öngörülemeyen verilere ve detaylı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır (Mertens, 1998). Araştırma verilerinin bir kısmı araştırmacı tarafından doğrudan yönetici ve öğretmenlerle görüşülerek elde edilmiştir. Görüşme için müsait olmayan bazı yönetici ve öğretmenler önerilerini daha sonra görüşme formlarına yazabileceklerini ifade etmiştir. Bu nedenle formların bir kısmı okullara bırakılıp gönüllü yönetici ve öğretmenlerin desteğiyle toplanmıştır.

2.3.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir analiz tekniğidir. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genel olarak frekans ve yüzde değerleri kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Yönetici ve öğretmenlerden bazıları iki araştırma sorusundan sadece bir tanesine cevap vermiştir. Bununla birlikte bazı yönetici ve öğretmenler ise her bir soruya birden fazla öneriyle cevap vermiştir. Bazı yönetici ve öğretmenler ise kendilerine yöneltilen iki soruya da aynı cevabı vermiştir. Bu nedenle elde edilen verilerin analizinde ortaya çıkan frekans değerleri araştırmanın örneklem sayısı açısından farklılıklar göstermektedir. Araştırma formuna yazılan önerilerden aynı anlama gelebilecek öneriler, araştırmacılar tarafından düzenlenerek yeniden kodlanmış ve tek bir cümle ile ifade edilmiştir. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerlerine göre çoktan aza doğru sıralanmıştır. Okul çevre ilişkileri teması birinci yazarın yüksek lisans tezinde oluşturulan temalardan biri olduğu için bu araştırmada veriler ilgili tema altında sıralanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, içerik analizi sonrasında elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş, veriler frekans ve yüzde değerlerine göre çoktan aza doğru sıralanmıştır.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, “Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul çevre ilişkilerinin yeterli olması için neler yapılabilir?”, şeklinde ifade edilmişti. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 2 ve Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul-Çevre İlişkilerinin Yeterli Olmasına İlişkin Yönetici Görüşleri

| Yönetici Görüşleri | f | % |
|---|----|-------|
| Velilere ve çevreye yönelik kurs, seminer vb. etkinlikler düzenlenmeli | 15 | 25.00 |
| Çeşitli kurumlarla ilişkiler artırılmalı, ortak etkinlikler düzenlenmeli | 13 | 21.67 |
| Veli toplantılarının sıklığı artırılmalı | 11 | 18.33 |
| Velilere ve çevreye yönelik sosyal, kültürel, eğitsel ve sportif faaliyetler düzenlenmeli | 10 | 16.67 |
| Okul personeli sık sık çevresindeki kişi ve kuruluşlara ziyaretlerde bulunmalı | 8 | 13.33 |
| Okulda yapılan etkinlikler çeşitli iletişim imkânları kullanılarak çevreye duyurulmalı | 6 | 10.00 |
| Okullar halka açılmalı, çevre sakinleri okula çekinmeden gelebilmeli, okulun imkân ve tesislerinden faydalanabilmeli (okul bahçesi düğün, taziye vb. amaçlar için kullanılabilirmeli) | 5 | 8.33 |
| Ev ziyaretleri artırılmalı | 4 | 6.67 |
| Okul paydaşlarının farkına varılmalı ve paydaşlar iyi tanınmalı | 3 | 5.00 |
| Okul veli ilişkileri maddi temele dayanmamalı | 3 | 5.00 |
| Rehberlik servisi daha etkin çalışmalı | 3 | 5.00 |

| | | |
|--|---|------|
| Okul-çevre ilişkileri komisyonu kurulmalı | 2 | 3.33 |
| Çevre okullarla işbirliği ve diyalog artırılmalı | 2 | 3.33 |
| Yardım dernekleriyle irtibat kurulmalı(maddi durumu iyi olmayan öğrencilere destek sağlanmalı vb.) | 2 | 3.33 |
| Okullar hayat olsun gibi benzeri projelerle, okullar cazip hale getirilmeli | 2 | 3.33 |
| Okul aile birliğinde etkileri ve ilişkileri iyi olan kişilerin bulunması sağlanmalı | 1 | 1.67 |
| Gezi vb. etkinlikler için izinler kolaylaştırılmalı, bürokrasi azaltılmalı | 1 | 1.67 |

Tablo 2 incelendiğinde, okul çevre ilişkilerinin yeterli olabilmesi için okul yöneticileri sırasıyla en çok; velilere ve çevreye yönelik kurs, seminer vb. etkinlikler düzenlenmeli (f:15, %25), çeşitli kurumlarla ilişkiler artırılmalı ve ortak etkinlikler düzenlenmeli (f:13, %21.67), veli toplantılarının sıklığı artırılmalı (f:11, %18.33), velilere ve çevreye yönelik sosyal, kültürel, eğitsel ve sportif faaliyetler düzenlenmeli(f:10, %16.67), okul personeli sık sık çevresindeki kişi ve kuruluşlara ziyaretlerde bulunmalı (f:8, %13.33), okulda yapılan etkinlikler çeşitli iletişim imkânları kullanılarak çevreye duyurulmalı (f:6, %10), okullar halka açılmalı, çevre sakinleri okula çekinmeden gelebilmeli, okulun imkân ve tesislerinden faydalanabilmeli (f:5, %8.33), ev ziyaretleri artırılmalı (f:4, %6.67), okul paydaşlarının farkına varılmalı ve paydaşlar iyi tanınmalı (f:3, %5), okul veli ilişkileri maddi temele dayanmamalı (f:3, %5), rehberlik servisi daha etkin çalışmalı (f:3, %5), okulda okul-çevre ilişkileri komisyonu kurulmalı (f:2, %3.33), çevre okullarla işbirliği ve diyalog artırılmalı (f:2, %3.33), yardım dernekleriyle irtibat kurulmalı (f:2, %33.33), okullar hayat olsun gibi benzeri projelerle okullar cazip hale getirilmeli (f:2, %3.33), okul aile birliğinde etkileri ve ilişkileri iyi olan kişilerin bulunması sağlanmalı (f:1, %1.67), gezi vb. etkinlikler için izinler kolaylaştırılmalı, bürokrasi azaltılmalı (f:1, %1.67) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 3. Okul Çevre İlişkilerinin Yeterli Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Öğretmen Görüşleri | f | % |
|--|----------|----------|
| Çeşitli kurum ve kuruluşlarla ilişkiler artırılmalı, ortak etkinlikler düzenlenmeli | 40 | 14.82 |
| Okul veli işbirliği artırılmalı | 34 | 12.59 |
| Veli toplantılarının sıklığı artırılmalı | 31 | 11.48 |
| Okul personeli donanımlı, istekli, işbirliği içerisinde olmalı | 18 | 6.67 |
| Ev ziyaretleri artırılmalı | 16 | 5.93 |
| Okul çevre ilişkileri, kurulacak bir komisyonca koordine edilmeli, takip edilmeli, süreklilik arz etmeli | 15 | 5.56 |
| Okullar halka açılmalı, veliler okulun imkân ve tesislerinden faydalanmalı | 13 | 4.81 |
| Çeşitli kurum ve kuruluşlarla ortak etkinlikler düzenlenmeli | 12 | 4.44 |
| Çevrenin okulda yapılan etkinliklere katılımı sağlanmalı | 12 | 4.44 |
| Veliler sorumluluk sahibi olmalı, ilişkilerin önemine inanmalı | 9 | 3.33 |
| Etkili planlama yapılmalı | 8 | 2.96 |
| Okul aile birliği etkili çalışmalı | 8 | 2.96 |
| Velilerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseltilmeli | 5 | 1.85 |
| Öğrencilerin STK'lar ile ilişkileri kurulmalı, etkinliklere katılımları sağlanmalı | 5 | 1.85 |
| Yerel yöneticiler ve mahalle muhtarı ile irtibatlı olunmalı | 5 | 1.85 |
| Gezi vb. etkinlikler için bürokrasi azaltılmalı ve izinler kolaylaştırılmalı | 5 | 1.85 |
| Okul etkinlikleri çeşitli iletişim imkânları kullanılarak çevreye duyurulmalı | 4 | 1.48 |
| Çevre ile ilişkiler ve ziyaretler zorunlu olmalı, yönetmelik vb. ile düzenlenmeli | 4 | 1.48 |

| | | |
|--|---|------|
| Yönetimin tutumu ve desteği ilişkileri teşvik edici olmalı | 4 | 1.48 |
| Yeterli bütçe ayrılmalı | 3 | 1.11 |
| Yeterli zaman ayrılmalı | 3 | 1.11 |
| Yapılan faaliyetler ve etkinlikler devamlı olmalı | 3 | 1.11 |
| Toplum hizmeti çalışmaları yapılmalı, artırılmalı | 2 | 0.74 |
| Çeşitli iletişim araçları kullanılarak çevreyle iletişim kesintisiz olmalı | 2 | 0.74 |
| Okullar cazibe merkezi haline getirilmeli | 2 | 0.74 |
| Çevre okullarla işbirliği ve diyalog artırılmalı(kardeş okul vb.) | 2 | 0.74 |
| Esnaf ziyaretleri yapılmalı | 1 | 0.37 |
| Yardım dernekleriyle irtibat kurulmalı | 1 | 0.37 |
| Sınıf aile birliği oluşturulmalı | 1 | 0.37 |

Tablo 3 incelendiğinde, okul çevre ilişkilerinin yeterli olabilmesi için öğretmenler sırasıyla en çok; çeşitli kurum ve kuruluşlarla ilişkiler artırılmalı, ortak etkinlikler düzenlenmeli (f:40, %14.82), okul veli işbirliği artırılmalı (f:34, %12.59), veli toplantılarının sıklığı artırılmalı (f:31, %11.48), okul personeli donanımlı, istekli, işbirliği içerisinde olmalı (f:18, %6.67), ev ziyaretleri artırılmalı (f:16, %5.93), okul çevre ilişkileri kurulacak bir komisyonca koordine edilmeli, takip edilmeli ve bu ilişkiler süreklilik arz etmeli (f:15, %5.56), okullar halka açılmalı, veliler okulun imkân ve tesislerinden faydalanmalı (f:13, %4.81), çeşitli kurum ve kuruluşlarla ortak etkinlikler düzenlenmeli (f:12, %4.44), çevrenin okulda yapılan etkinliklere katılımı sağlanmalı (f:12, %4.44), veliler sorumluluk sahibi olmalı, ilişkilerin önemine inanmalı (f:9, %3.33), etkili planlama yapılmalı (f:8, %2.96), okul aile birliği etkili çalışmalı (f:8, %2.96), velilerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseltilmeli (f:5, %1.85), öğrencilerin STK'lar ile ilişkileri kurulmalı, etkinliklere katılımları sağlanmalı (f:5, %1.85), yerel yöneticiler ve mahalle muhtarı ile irtibatlı olunmalı (f:5, %1.85), gezi vb. etkinlikler için bürokrasi azaltılmalı ve izinler kolaylaştırılmalı (f:5, %1.85), okulda yapılan etkinlikler çeşitli iletişim imkânları kullanılarak çevreye duyurulmalı (f:4, %1.48), çevre ile ilişkiler ve ziyaretler zorunlu olmalı, yönetmelik vs. ile düzenlenmeli (f:4, %1.48), yönetimin tutumu ve desteği ilişkileri teşvik edici olmalı (f:4, %1.48), yeterli bütçe ayrılmalı (f:3, %1.11), yeterli zaman ayrılmalı (f:3, %1.11), yapılan faaliyetler ve etkinlikler devamlı olmalı (f:3, %1.11), toplum hizmeti çalışmaları yapılmalı, artırılmalı (f:2, %0.74), çeşitli iletişim araçları kullanılarak çevreyle iletişim kesintisiz olmalı (f:2, %0.74), okullar cazibe merkezi haline getirilmeli (f:2, %0.74), çevre okullarla işbirliği ve diyalog artırılmalı (f:2, %0.74), esnaf ziyaretleri yapılmalı (f:1, %0.27), yardım dernekleriyle irtibat kurulmalı (f:1, %0.27), sınıf aile birliği oluşturulmalı (f:1, %0.27) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, “Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul çevre ilişkilerinin etkili olması için neler yapılabilir?”, şeklinde ifade edilmişti. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 4 ve 5’de yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Çevre İlişkilerinin Etkili Olmasına İlişkin Yönetici Görüşleri

| Yönetici Görüşleri | f | % |
|--|----|-------|
| Okul çevre ilişkileri planlı ve devamlı olmalı | 11 | 18.33 |
| Okul çevresine güven vermeli, okul personeli ilişkilerinde dürüst davranmalı | 10 | 16.67 |
| Okul çevre ilişkilerine inanan yöneticiler ve öğretmenler olmalı | 9 | 15.00 |
| Velilere sorumluluk verilmeli | 7 | 11.67 |

| | | |
|--|---|-------|
| Personel arasında işbirliği ve dayanışma olmalı | 7 | 11.67 |
| Çevre kişi ve kuruluşların görüşlerine önem verilmeli, duyarlı olunmalı | 6 | 10.00 |
| Eğitim ve eğitimciler ile ilgili haberlerde, basın daha duyarlı davranmalı, öğretmenlik mesleğinin imajı korunmalı | 5 | 8.33 |
| Okul aile birliği etkin çalışmalı | 5 | 8.33 |
| Sosyal kulüpler amacına uygun çalışmalı, formalite olmamalı | 4 | 6.67 |
| Üniversiteden akademik ve uzman desteği alınmalı | 4 | 6.67 |
| Okul çevresinde oluşan veya oluşabilecek zararlı alanların farkında olunmalı ve gerekli tedbirler alınmalı | 2 | 3.33 |
| Politik ve ideolojik ilişkilerden kaçınılmalı | 2 | 3.33 |
| Çevrenin okul hakkında düşünceleri tespit edilmeli, çalışmalar bu yönde planlanmalı (anket vb. uygulanarak) | 2 | 3.33 |
| İlişkileri sadece okulun bulunduğu alanla sınırlandırılmamalı | 1 | 1.67 |
| MEB izlediği politikalarla yönetici ve öğretmenleri, veliyle karşı karşıya getirmemeli | 1 | 1.67 |
| Yapılan faaliyetlerde kamu yararı gözetilmeli | 1 | 1.67 |
| Okulun gelir ve giderleri konusunda veliler bilgilendirilmeli | 1 | 1.67 |
| Çeşitli iletişim araçları kullanılarak velilerle iletişim kesintisiz olmalı | 1 | 1.67 |
| Televizyon programları ve diziler eğitim öğretimin amaç ve kazanımlarına uygun olmalı | 1 | 1.67 |
| Mahalle imamı, okul aile birliği üyesi olmalı | 1 | 1.67 |

Tablo 4 incelendiğinde, okul çevre ilişkilerinin etkili olabilmesi için okul yöneticileri sırasıyla en çok; okul çevre ilişkileri planlı ve devamlı olmalı (f:11, %18.33), okul çevresine güven vermeli, okul personeli ilişkilerinde dürüst davranmalı (f:10, %16.67), okul çevre ilişkilerine inanan yöneticiler ve öğretmenler olmalı (f:9, %15), velilere sorumluluk verilmeli (f:7, %11.67), personel arasında işbirliği ve dayanışma olmalı (f:7, %11.67), çevre kişi ve kuruluşların görüşlerine önem verilmeli, duyarlı olunmalı (f:6, %10), eğitim ve eğitimciler ile ilgili haberlerde, basın daha duyarlı davranmalı, öğretmenlik mesleğinin imajı korunmalı (f:5, %8.33), okul aile birliği etkin çalışmalı (f:5, %8.33), sosyal kulüpler amacına uygun çalışmalı, formalite olmamalı (f:4, %6.67), üniversiteden akademik ve uzman desteği alınmalı (f:4, %6.67), okul çevresinde oluşan veya oluşabilecek zararlı alanların farkında olunmalı ve gerekli tedbirler alınmalı (f:2, %3.33), politik ve ideolojik ilişkilerden kaçınılmalı (f:2, %3.33), çevrenin okul hakkında düşünceleri tespit edilmeli, çalışmalar bu yönde planlanmalı (f:2, %3.33), ilişki içerisinde olunacak STK'lar, kişi ve kuruluşların eğitim ile ilgili olmasına özen gösterilmeli (f:1, %1.67), ilişkiler sadece okulun bulunduğu alanla sınırlandırılmamalı (f:1, %1.67), MEB izlediği politikalarla yönetici ve öğretmenleri, veliyle karşı karşıya getirmemeli (f:1, %1.67), yapılan faaliyetlerde kamu yararı gözetilmeli (f:1, %1.67), okulun gelir ve giderleri konusunda veliler bilgilendirilmeli (f:1, %1.67), çeşitli iletişim araçları kullanılarak velilerle iletişim kesintisiz olmalı (f:1, %1.67), televizyon programları ve diziler eğitim öğretimin amaç ve kazanımlarına uygun olmalı (f:1, %1.67), mahalle imamı okul aile birliği üyesi olmalı (f:1, %1.67) şeklindedir.

Tablo 5. Okul Çevre İlişkilerinin Etkili Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Öğretmen Görüşleri | f | % |
|--|----------|----------|
| Okul veli işbirliği artırılmalı | 34 | 12.59 |
| Veli toplantılarının sıklığı artırılmalı | 31 | 11.48 |
| Okul çevre ilişkileri kurulacak bir komisyonca koordine edilmeli, etkili | 23 | 8.52 |

| | | |
|--|----|------|
| planlama yapılmalı, takip edilmeli, süreklilik arz etmeli | | |
| STK'lar, üniversite, belediye ile ilişkiler artırılmalı | 21 | 7.78 |
| Çeşitli kurum ve kuruluşlar ziyaret edilmeli | 19 | 7.04 |
| Okul personeli donanımlı, istekli, işbirliği içerisinde olmalı | 18 | 6.67 |
| Ev ziyaretleri artırılmalı | 16 | 5.93 |
| Çevrenin okulda yapılan etkinliklere katılımı sağlanmalı | 12 | 4.44 |
| Veliler sorumluluk sahibi olmalı, ilişkilerin önemine inanmalı | 9 | 3.33 |
| Okul aile birliği etkili çalışmalı | 8 | 2.96 |
| Okulun halka açık olması sağlanmalı(okullar hayat olsun vb. projeler artırılmalı) | 7 | 2.59 |
| Veliler okulun imkân ve tesislerinden faydalanmalı | 6 | 2.22 |
| Velilerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseltilmeli | 5 | 1.85 |
| Öğrencilerin STK'lar ile ilişkileri kurulmalı, etkinliklere katılımları sağlanmalı | 5 | 1.85 |
| Yerel yöneticiler ve mahalle muhtarı ile irtibatlı olunmalı | 5 | 1.85 |
| Gezi vb. etkinlikler için bürokrasi azaltılmalı ve izinler kolaylaştırılmalı | 5 | 1.85 |
| Okulda yapılan etkinlikler çeşitli iletişim imkânları kullanılarak çevreye duyurulmalı | 4 | 1.48 |
| Çevre ile ilişkiler ve ziyaretler zorunlu olmalı, bu ilişkiler yönetmelik vb. ile düzenlenmeli | 4 | 1.48 |
| Okul yönetiminin tutumu ve desteği ilişkileri teşvik edici olmalı | 4 | 1.48 |
| Yeterli bütçe ayrılmalı | 3 | 1.11 |
| Yeterli zaman ayrılmalı | 3 | 1.11 |
| Yapılan faaliyetler ve etkinlikler devamlı olmalı | 3 | 1.11 |
| Toplum hizmeti çalışmaları yapılmalı, artırılmalı | 2 | 0.74 |
| Çeşitli iletişim araçları kullanılarak çevreyle iletişim kesintisiz olmalı | 2 | 0.74 |
| Okul cazibe merkezi haline getirilmeli | 2 | 0.74 |
| Çevre okullarla işbirliği ve diyalog artırılmalı(kardeş okul vb.) | 2 | 0.74 |
| Esnaf ziyaretleri yapılmalı | 1 | 0.37 |
| Yardım dernekleriyle irtibat kurulmalı | 1 | 0.37 |
| Sınıf aile birliği oluşturulmalı | 1 | 0.37 |

Tablo 5 incelendiğinde, okul çevre ilişkilerinin etkili olabilmesi için öğretmenler sırasıyla en çok; okul veli işbirliği artırılmalı (f:34, %12.59), veli toplantılarının sıklığı artırılmalı (f:31, %11.48), okul çevre ilişkileri kurulacak bir komisyonca koordine edilmeli, etkili planlama yapılmalı, takip edilmeli ve bu ilişkiler süreklilik arz etmeli (f:23, %8.52), STK'lar, üniversite, belediye ile ilişkiler artırılmalı (f:21, %7.78), çeşitli kurum ve kuruluşlar ziyaret edilmeli (f:19, %7.04), okul personeli donanımlı, istekli, işbirliği içerisinde olmalı (f:18, %6.67), ev ziyaretleri artırılmalı (f:16, %5.93), çeşitli kurum ve kuruluşlarla ortak etkinlikler düzenlenmeli (f:12, %4.44), çevrenin okulda yapılan etkinliklere katılımı sağlanmalı (f:12, %4.44), veliler sorumluluk sahibi olmalı, ilişkilerin önemine inanmalı (f:9, %3.33), okul aile birliği etkili çalışmalı (f:8, %2.96), okulun halka açık olması sağlanmalı(okullar hayat olsun vb. projeler artırılmalı) (f:7, %2.59), veliler okulun imkân ve tesislerinden faydalanmalı (f:6,%2.22), velilerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseltilmeli (f:5, %1.85), öğrencilerin STK'lar ile ilişkileri kurulmalı, etkinliklere katılımları sağlanmalı (f:5, %1.85), yerel yöneticiler ve mahalle muhtarı ile irtibatlı olunmalı(f:5, %1.85), gezi vb. etkinlikler için bürokrasi azaltılmalı ve izinler kolaylaştırılmalı (f:5, %1.85), okulda yapılan etkinlikler çeşitli iletişim imkânları kullanılarak çevreye duyurulmalı (f:4, %1.48),çevre ile ilişkiler ve ziyaretler zorunlu olmalı bu ilişkiler yönetmelik vb. ile düzenlenmeli (f:4, %1.48),

okul yönetiminin tutumu ve desteği ilişkileri teşvik edici olmalı (f:4, %1.48), yeterli bütçe ayrılmalı (f:3, %1.11), yeterli zaman ayrılmalı (f:3, %1.11), yapılan faaliyetler ve etkinlikler devamlı olmalı (f:3, %1.11), toplum hizmeti çalışmaları yapılmalı, artırılmalı(f:2, %0.74), çeşitli iletişim araçları kullanılarak çevreyle iletişim kesintisiz olmalı (f:2, %0.74), okul cazibe merkezi haline getirilmeli (f:2, %0.74), çevre okullarla işbirliği ve diyalog artırılmalı (f:2, %0.74), esnaf ziyaretleri yapılmalı (f:1, %0.37), yardım dernekleriyle irtibat kurulmalı (f:1, %0.37) ve sınıf aile birliği oluşturulmalı (f:1, %0.37) şeklindedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olmasına ilişkin görüşlerinin genel olarak benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bazı yöneticiler ve öğretmenler kendilerine yöneltilen iki sorunun ikisine de aynı öneriyle cevap vermiştir. Aynı cevabı veren yönetici ve öğretmenlerin birçoğu, okul çevre ilişkilerinin etkili olabilmesi için öncelikle yeterli düzeyde olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonunda, okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olabilmesi adına benzer öneride bulunan yönetici ve öğretmenlere göre; veli toplantılarının sıklığı artırılmalı, velilere ve çevreye yönelik kurs, seminer vb. etkinlikler düzenlenmeli, çeşitli kurum ve kuruluşlarla, çevre okullarla işbirliği ve diyalog artırılmalıdır. Okul çevre ilişkilerinin önemine inanan yöneticiler ve öğretmenler olmalı, personel arasında işbirliği ve dayanışma olmalı, okul aile birliği etkin çalışmalıdır. Okul çevre ilişkileri kurulacak bir komisyonca koordine edilmeli, etkili planlama yapılmalı, takip edilmeli ve bu ilişkiler süreklilik arz etmelidir. Okullar halka açılarak cazibe merkezi haline getirilmeli, çevre sakinleri okula çekinmeden gelebilmeli, okulun imkân ve tesislerinden faydalanabilmelidir. Velilere ve çevreye yönelik sosyal, kültürel, eğitsel ve sportif faaliyetler düzenlenmelidir. Okul personeli sık sık çevresindeki kişi ve kuruluşlara ziyaretlerde bulunmalı, öğrencilerin evlerine yapılan ziyaretler artırılmalıdır. Okulda yapılan etkinlikler çeşitli iletişim imkânları kullanılarak çevreye duyurulmalı, velilerle iletişim kesintisiz olmalıdır. Okul veli ilişkileri maddi temele dayanmamalı, okullara yeterli bütçe ayrılmalı, gezi, gözlem vb. etkinlikler için izinler kolaylaştırılmalı, bürokrasi azaltılmalıdır.

Alanyazında Helvacı ve Aydoğan (2011) etkili okul ve etkili okul müdürünün özelliklerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, öğretmenlerin görüşlerine göre, etkili okulun özelliklerinin eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi ve kültürü, okul veli ilişkileri temalarında toplandığı görülmüştür. Bu yönüyle araştırmanın sonucuna göre etkili bir okulun özelliklerine ilişkin dört temadan birinin okul çevre ilişkisi, bir diğerinin de okul veli işbirliği temaları olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre etkili okullar, çevresiyle uyumlu olan ve okul çevre ilişkilerine, okul aile birliği ilişkilerine önem veren, öğretmen veli ilişkisini en iyi şekilde gerçekleştirebilen okullar olarak tanımlanmıştır.

Modern toplumlarda bir öğrenme yeri olarak görülen okullar sadece öğretmen ve öğrenciler için değil, yaşamın çevresinde biçimlendiği bir öğrenme ve yaşam merkezi olarak konumlandırılır. Okullar çevrenin talep ve beklentilerine cevap veremediğinde ise statü ve güven kaybına uğrarlar (Şişman, 2013). Okul çevresine yönelik yapılacak herhangi bir etkinliğin, kurulacak ilişkilerin başarıya ulaşabilmesinin ön koşullarından biri ilişkilerin planlı olması, süreklilik arz etmesidir. Bu koşullar ancak okul çevre ilişkilerinin önemine inanan ve sorumluluk duyan işgörenlerin varlığıyla oluşturulabilir (Kaya ve Selçuk, 2007). Okul çevre ilişkilerinin önemi

düşünüldüğünde, çevrenin okulun amaçlarına yardımcı olması, okulunda çevrenin beklentilerine karşılık verebilmesi için velilerin ve eğitimin diğer paydaşlarının da eğitime ihtiyacı vardır. Okulun çevresine yönelik düzenleyeceği eğitici faaliyetler ve toplantılar sayesinde çevrenin okul yönetimine katkısı artabilir (Tezcan, 2006). Çevrenin okula katılımıyla eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğinin artması, okuldaki yönetim süreçlerinde ortaya çıkabilecek sorunların azalması sağlanabilir. Epstein ve Sheldon'ın (2002) araştırmalarında, okuldaki eğitim sürecine aile katılımını artıran etkinlikler düzenlendiğinde, okuldaki disiplin olaylarının sayısında azalma olduğu ve öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Epstein ve Sheldon aile, okul ve toplum arasındaki işbirliğinin artmasıyla öğrenci davranışlarının geliştiği ve bu işbirliğinin disiplini sağlamada en etkili yollardan biri olduğunu ifade etmektedir.

Bir açık sistemin varlığı büyük ölçüde çevresine sunduğu ve çevresinden aldığı bilginin sürekliliğine bağlıdır (Çağlar ve Reis, 2007). Etkili iletişim ihtiyacı çevreye oldukça bağımlı olan okulların iç ve dış çevrelerinde oluşabilecek değişimlere ayak uydurabilmesi ve varlıklarını sürdürmeleri açısından da önemlidir (Töremen, 2002). Okul ve çevrenin birbirini etkilemesi, aynı amaçlara dönük çalışması, birlik ve bütünlük göstermesi, birindeki değişmeyi diğerinin izleyip değerlendirmesi gerekir. Okul, bu değişimlerden kendi amaçlarına dönük olanlara uyum gösterme ve aykırı olanları okulun amaçları doğrultusunda düzeltmeye çalışmalıdır. Okulun çevreden ve çevrenin okuldan beklentileri tarafların gücünü aştığında, aralarındaki ilişki gerilebilir ve sistemin dengesi bozulabilir. Bu gerginliğin giderilebilmesi adına okul ve çevresi karşılıklı uyum içinde çalışmalıdır (Gürsel, 1997). İletişim sürecinde doğru kanalların kullanılması, okul çevresinden geribildirimler alınması, iletişim sorunlarına bağlı olarak ortaya çıkabilecek gerginlikleri azaltabilir ve okul çevre ilişkilerini istenen düzeye çıkarılabilir (Robbins ve Judge, 2013).

Okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olması için yönetici ve öğretmen görüşleri genel olarak benzer olmasına rağmen, yöneticilerin görüşleriyle öğretmenlerin görüşlerinden farklı olanlar veya anlam olarak farklı olmasa da farklı bakış açısıyla önerilerde bulunanlar da vardır. Okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olması için yöneticiler öğretmenlerden farklı olarak; okul paydaşlarının farkına varılmalı ve paydaşlar iyi tanınmalı, okul çevresinin okul hakkındaki düşünceleri tespit edilmeli, çevre kişi ve kuruluşların görüşlerine önem verilmeli, duyarlı olunmalı ilişkiler bu yönde planlanmalıdır. Okul çevresine güven vermeli, okul personeli ilişkilerinde dürüst davranmalıdır. Okul aile birliği üyelerinin seçiminde üyelerin etkili veya yetkili kilerden oluşması sağlanmalıdır. Yapılacak etkinlik ve faaliyetlerde kamu yararı gözetilmeli, okulun gelir ve giderleri konusunda veliler bilgilendirilmeli, ilişkiler sadece okulun bulunduğu alanla sınırlandırılmamalıdır. Televizyon programları ve diziler eğitim öğretimin amaç ve kazanımlarına uygun olmalı, çeşitli basın kuruluşları eğitim ve eğitimciler ile ilgili haberlerde, daha duyarlı olmalı, öğretmenlik mesleğinin imajı korunmalıdır. MEB izlediği politikalarla yönetici ve öğretmenleri, veliyle karşı karşıya getirmemelidir. Okul çevresinde oluşan veya oluşabilecek zararlı alanların farkında olunmalı ve gerekli tedbirler alınmalıdır şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Öğrenci velilerinin, sendikaların, üniversitelerin, yerel yönetimlerin, eğitim derneklerinin, akreditasyon kurumlarının ve politika yapımcılarının okullar üzerinde doğrudan etkileri vardır (Hoy ve Miskel, 2012). Bu etkileşimin sağlıklı bir şekilde yürümesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin bu etkinin farkında olması ve bu etkinin okul lehine işleyebilmesi için ilişkilerin karşılıklı güvene esasına göre kurulması gerekir. Bireyler arasındaki güven duygusu kurulacak

olan ilişkilerin daha düzeyli, daha sağlıklı ve daha anlaşılır olmasını sağlayabilir (Doruk, 2009). Velilerin okula olan güven düzeyini yükseltmek ve işbirliğini artırmak amacıyla, okulun kazanımları ve öğrenci etkinlikleri mümkün olduğu kadar sergilenmeli, bu etkinliklerden ve kazanımlardan velinin ve çevrenin haberdar olması sağlanmalıdır (Çelenk, 2003). Çevrenin okula sunduğu maddi desteklerin, eğitimin amaçları doğrultusunda kullanılıp kullanılmadığını bilmeye hakkı vardır. Okul yönetiminin çeşitli iletişim imkânlarını kullanarak okulun gelir ve giderleri konusunda bilgilendirme yapması çevrenin okula güven düzeyini artıracaktır.

Okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olması için öğretmenler yöneticilerden farklı olarak; velilerin sosyo-ekonomik düzeyi yükseltilmeli, çevre ile ilişkiler ve ziyaretler zorunlu olmalı, bu ilişkiler yönetmelik vb. ile düzenlenmeli, toplum hizmeti çalışmaları yapılmalı ve artırılmalı, sınıf aile birliği oluşturulmalı, okul çevre ilişkileri için yeterli bütçe ve zaman ayrılmalı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olabilmesi için yöneticilerin öğretmenlerden ve velilerden, öğretmenlerin de yöneticilerden ve velilerden beklentileri vardır. Öğretmenlere göre, okul yönetiminin tutumu ve desteği ilişkileri teşvik edici olmalı; yöneticilere göre rehberlik servisi daha etkin çalışmalıdır. Yöneticilere göre velilere sorumluluk verilmeli, öğretmenlere göre veliler sorumluluk sahibi olmalıdır. Öğretmenlere göre, okul personeli donanımlı, istekli, işbirliği içerisinde olmalı ve okul çevre ilişkilerinin önemine inanmalıdır. Öğretmenlere göre, STK'lar, üniversiteler ve belediye ile ilişkiler artırılmalı; yöneticilere göre, ilişki içerisinde olunacak STK'lar, kişi ve kuruluşların eğitim ile ilgili olmasına özen gösterilmeli, üniversiteden akademik ve uzman desteği alınmalıdır.

Okulların çevreleriyle sağlıklı bir iletişim ve etkileşim kurabilmesi için ilk adımı okul yöneticileri ve öğretmenler atmalıdır. Eğitim liderleri bu adımı atarken okulun bulunduğu coğrafyayı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sorunları, halkın gelir düzeyi ve gelir kaynakları gibi ekonomik koşulları, halkın kültürünü, gelenek ve göreneklerini yakından tanımalıdır. Yönetici ve öğretmenler yakın çevrenin düğünlerine gidip mutluluklarını, cenazelerine gidip acılarını paylaşabilmelidir. Bununla birlikte eğitimciler yol göstericilik özelliklerini kullanarak, çevrenin gelenek görenek adı altında sahip oldukları olumsuz tutumları ve sergiledikleri çağdışı davranışları düzeltmeye çalışmalıdır (Yiğit ve Bayrakdar, 2016). Demirtaş ve Küçük (2014) araştırmalarında yöneticilere göre, okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin kullanılacak kriterlerin başında okul çevre ilişkileri gelmektedir. Araştırma bulgularına göre, okula gelen veli sayısı, velilerin okul içerisindeki aktifliği, veli memnuniyeti, okulu çevresini etkileme kabiliyeti, okulların STK'lar, üniversite ve diğer okullarla işbirliği, halka yönelik düzenlenen etkinlikler yöneticilerin performanslarının değerlendirilmesinde kriter olarak kullanılabilir.

5. ÖNERİLER

Araştırmada okul çevre ilişkilerinin yeterli ve etkili olmasına ilişkin yönetici ve öğretmenler çeşitli önerilerde bulunmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin önerileri doğrultusunda politika yapıcılara şu önerilerde bulunulabilir.

- a) Okul çevre ilişkileri, okul paydaşlarının işbirliğiyle hazırlanacak bir yıllık plan çerçevesinde yürütülebilir. Bu planlar her okulun bağlı olduğu il veya ilçe milli eğitim

müdürlüğüne sunulabilir. Plan çerçevesinde yürütülen etkinlikler için izinler kolaylaştırılabilir, bürokratik işlemler azaltılabilir.

- b) Velilerin sadece ekonomik kaynak olarak görülmesi, okul veli etkileşimine ve işbirliğine zarar vermektedir. Bu nedenle okul veli ilişkileri maddi temele dayanmamalı, bakanlık tarafından okullara öğrenci başına veya okulun sosyo-ekonomik yapısına göre, dezavantajlı bölgeler de göz önünde bulundurularak yeterli bütçe ayrılabilir. Bu bütçe doğrudan okulların okul aile birliği hesabına aktarılabilir.
- c) Yerel yönetimlerin ve okul dışındaki kamu kurumlarının eğitim hizmetlerine ilişkin sorumlulukları artırılabilir. Bu sorumluluklar maddi ilişkilerle sınırlandırılmadan, yasa ve yönetmeliklerle düzenlenebilir.

6. KAYNAKÇA

Adanalı, K. & Doğanay, A. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.

Acat, M. B. & Uzunkol, E. D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 1-27.

Akbaş, Y. & Gençtürk, E. (2012). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: Kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-356.

Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji öğretmenlerinin uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen-öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktürk, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Altınışik, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Anıl, D.,& Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.

Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T., ve Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: PegemA.

Bayat, S. & Şentürk, Ş. (2015). Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 118-135.

Büyüktokatlı, N. & Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 103-126.

Cansız-Aktaş, M. & Yaşar-Aktaş, D. (2012). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programında önerilen ölçme araçlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 261-282.

Çelebi, B. S. (2014). *11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Trabzon ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Geliştirilmiş 6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Dokumacı-Sütçü, N. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Duban, N. & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.

Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.

Gülbetekin, M. (2011). *Coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günel, H. (2011). *Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

İrez, S. & Yavuz, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının getirdiği değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 137-158.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karalök, S. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik dersi tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin profilleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z., & Günal, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-137.

Kilmen, S. & Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri (Düzce ili örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 83-104.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemA.

MEB. (2011). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLE_YY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden 02.01.2019 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9,10,11.sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

Metin, M. & Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 37-51.

Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özenç, M. & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.

Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pamuk, A. (2015). Tarih derslerinde alternatif ölçme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(4), 29-46.

Pamukcu, C. (2015). *Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme gelişim programının coğrafya öğretmen adaylarının yeterlik algısı ve bilgi düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan "ürün seçki dosyası (portfolyo)" hakkında görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şaşmaz-Ören, F. & Tatar, N. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-1. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 15-27.

Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.

Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 661-683.

Yayla, R. G. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe dersi öğretim programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.