

ISSN: 2149-4932
e-ISSN: 2149-9381

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2020 • Cilt: 6 • Sayı: 3

GAZİ JOURNAL OF
EDUCATION SCIENCES

Year: 2020 • Volume: 6 • Number: 3

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Gazi Journal of Educational Sciences

Yıl: 2020 • Cilt: 6 • Sayı: 3

Year: 2020 • Volume: 6 • Number: 3

ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381

Editör / Editor

Prof. Dr. Süleyman YAMAN

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz SAKA (Bülent Ecevit Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat ELİÖZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Alper ALTUNÇEKİÇ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Belgin BAL İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University-USA)

Assoc. Prof. Murteza HASANOV (State Academy of Administration-Azerbaijan)

Dr. Angeliki LAZARİDOU (Center for Mind/Brain Sciences University of Trento-Italy)

Dr. Ebba OSSIANNILSSON (Swedish Association for Distance Education (SADE))

Dr. Edina SOLAK (Zenica University-Bosnia and Herzegovina)

Dr. Jesus Garcia LABORDA, Universidad de Alcala, Madrid-Spain)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University-Bulgaria)

Teknik Sorumlusu/Compositor

Arş. Gör. Ash SARIŞAN TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

e-posta
gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

web
<http://dergipark.gov.tr/gebd>

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;
DRJI
Google Scholar
Infobaseindex
SOBIAD
Türk Eğitim İndeksi
tarafından taranmaktadır.

Bu Sayının Hakemleri:

- Abdullah GÖKDEMİR (Mersin Üniversitesi) (1 hakemlik)
Ahmet Turan ORHAN (Cumhuriyet Üniversitesi) (1 hakemlik)
Ahu TANERİ (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi) (1 hakemlik)
Ayça KARTAL (Muş Alparslan Üniversitesi) (1 hakemlik)
Aykut Emre BOZDOĞAN (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi) (1 hakemlik)
Ayşe OĞUZ ÜNVER (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) (1 hakemlik)
Emine ÇİL (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) (1 hakemlik)
Emrah AKMAN (Ordu Üniversitesi) (2 hakemlik)
Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üniversitesi) (1 hakemlik)
Ferhat KARAKAYA (Yozgat Bozok Üniversitesi) (1 hakemlik)
Gülнар ÖZYILDIRIM (Akdeniz Üniversitesi) (2 hakemlik)
Hacı İsmail ARSLANTAŞ (Mersin Üniversitesi) (1 hakemlik)
Hakan DÜNDAR (Kırıkkale Üniversitesi) (1 hakemlik)
Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi) (1 hakemlik)

Halük ÜNSAL (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)
Harun ÇELİK (Kırıkkale Üniversitesi) (2 hakemlik)
Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi) (2 hakemlik)
Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi) (1 hakemlik)
Mehmet Akif BİRCAN (Cumhuriyet Üniversitesi) (1 hakemlik)
Mehmet KARA Emrah AKMAN (Amasya Üniversitesi) (1 hakemlik)
Muhammet BAŞ (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi) (1 hakemlik)
Mustafa YILDIZ (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)
Nuray TAŞTAN AKDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi) (1 hakemlik)
Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi) (1 hakemlik)
Şener ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (1 hakemlik)
Tuncay CANBULAT (Dokuz Eylül Üniversitesi) (1 hakemlik)
Volkan DURAN (İğdır Üniversitesi) (1 hakemlik)
Yakup DOĞAN (Kilis 7 Aralık Üniversitesi) (1 hakemlik)
Yavuz TOPKAYA (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi) (1 hakemlik)
Yüksel GÜNDÜZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (1 hakemlik)

İÇİNDEKİLER

Müzik Dinlemenin Arapça Öğretiminde Kullanılmasının Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi 261-276

The Effect of Using Listening to Music in Arabic Teaching on the Academic Success of the Student 261-276

Şeyma ÖZCAN - Musa YILDIZ

Özcan, Ş., & Yıldız, M. (2020). Müzik dinlemenin Arapça öğretiminde kullanılmasının öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 261-276.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.001>

Okul Müdürlerinin Öğretmenleri, Öğrencileri ve Velileri İkna Etmede Zorlandıkları Konular 277-299

Issues That School Principals Have Difficult to Persuade Teacher, Students and Parents 277-299

Nilgün DAĞ - Deniz KAHRİMAN PAMUK - Soner Mehmet ÖZDEMİR

Dağ, N., Kahriman Pamuk, D., & Özdemir, S.M. (2020). Okul müdürlerinin öğretmenleri, öğrencileri ve velileri ikna etmede zorlandıkları konular. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 277-299.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.002>

Türkiye’de Sınıf Öğretmenleri İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi 300-316

The Evaluation of Graduate Theses Related to the Classroom Teachers in Turkey in Terms of Gender Variable 300-316

Nisa KARA - Mehmet Kaan DEMİR

Kara, N., & Demir, M. K. (2018). Türkiye’de sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 300-316.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.003>

Argümantasyon Tabanlı Fen Öğretiminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi 317-343

The Impact of the Argumentation Method Based Science Course on Students’ Science Process Skills 317-343

Seda ER - Talip KIRINDI

Er, S., & Kırındı, T. (2020). Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 317-343.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.004>

[Sorgulama Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi](#) 344-360

[The Effect of Inquiry Based Learning Method on Students' 21st Century Skills and Reflective Thinking Levels](#) 344-360

Şadiye KARAŞAH ÇAKICI - Mehmet YAKIŞAN

Karaşah Çakıcı, Ş., & Yakışan, M. (2020). Sorgulama temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ve yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 344-360.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.005>

[İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısı](#) 361-379

[Perception of Primary School Teachers on Organizational Support](#) 360-379

Sibel DOĞAN

Doğan, S. (2020). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel algısı. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 361-379.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.006>

[Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması](#) 380-406

[Examining the Views on the Formation of Teacher Career Ledders: Mixed Method Research](#) 380-406

İzzet KAPLAN - Murat GÜRKAN GÜLCAN

Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.007>

[Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri Konusundaki Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi](#) 407-431

[Examining the Teachers' Opinions on The School Principals' Fulfilling Supervision Tasks According to Some Variables](#) 407-431

Handan GÖRGÜN KARAKIŞ - Hacı İsmail ARSLANTAŞ

Görgün Karakış, H., & Arslantaş, H. İ. (2020). Öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri konusundaki görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 407-431.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.008>

[Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üst-Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi](#) 432-456


[Investigation of Metacognitive Awareness Levels of Preservice Science Teachers in Terms of Various Variables](#) 432-456

Handan GÖRGÜN KARAKIŞ - Hacı İsmail ARSLANTAŞ

Ekici, E., & Uslu, Ç. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst-bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 432-456.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.009>

Müzik Dinlemenin Arapça Öğretiminde Kullanılmasının Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi¹

 Şeyma ÖZCAN
Milli Eğitim Bakanlığı
seyma.ozcan@gazi.edu.tr

 Musa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
ymusa@gazi.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 07/05/2020

Kabul Tarihi: 28/11/2020

Yayınlanma Tarihi: 12/11/2020

DOI: [10.30855/gjes.2020.06.03.001](https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.001)

| Makale Bilgileri | ÖZET |
|--|--|
| <p>Anahtar Kelimeler:</p> <p>Arapça öğretimi, Ortaokul öğrencileri, Yabancı dil öğretimi, Arapça, Müzik</p> | <p>Yabancı dil öğretim süreci hem öğrenen hem de öğretene için zor bir süreçtir. Bu süreçte karşılaşılan problemlerden biri de geleneksel yöntemin kullanılması ile istenilen öğretme hedefine varılamamasıdır. Geleneksel metotlara alternatif olarak çağa uygun yeni metotlar denemek, dil öğretiminde kolaylık ve başarı sağlar. Dil öğretilirken kullanılan yöntem ve teknikler önemlidir. Başarıyı arttırmak için en uygun ve farklı yöntemleri kullanmak fayda sağlar. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramına göre, her bireyin farklı olduğu savunulur. Bu farklılıklara göre kullanılan yöntem ve tekniklerin, yabancı dil öğretiminde kullanılan bağımsız öğretim araçlarını oluşturan araçlar sayesinde daha verimli hale gelir. Bu çalışmada yabancı dil öğretimi sırasında karşılaşılan başarısızlıklar ve buna çözüm olarak kullanılacak farklı etkinlikler ile ilgili araştırma yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak farklı araçlar ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Bu makalede; Arapça öğretiminde müzik kullanımının, geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki akademik başarıları incelenmiştir. Bu araştırma Bayburt ili Demirözü ilçesindeki Gökçedere İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinden 40 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırma deney ve kontrol gruplarını içeren deneysel yöntem araştırma özelliğini taşır. Araştırmada öntest-egitim-son teste dayalı kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Bu çalışmada verilerin analizinde SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır. Çalışmada, müzik dinleme alışkanlığı edinen öğrencilerin, geleneksel yöntem ile eğitim gören öğrencilere göre Arapça derslerinde daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.</p> |

¹ Bu araştırma Prof. Dr. Musa YILDIZ danışmanlığında yürütülen Şeyma ÖZCAN'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Özcan, Ş., & Yıldız, M. (2020). Müzik dinlemenin Arapça öğretiminde kullanılmasının öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 261-276.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.001>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

The Effect of Using Listening to Music in Arabic Teaching on the Academic Success of the Student

Article Info

Keywords:

Arabic teaching,
Middle school
students,
Teaching foreign
language,
Arabic,
Music

ABSTRACT

Foreign language teaching process is a difficult process for both learner and teacher. One of the problems encountered in this process is the failure to reach the desired teaching goal by using the traditional method. Trying new age-appropriate methods as an alternative to traditional methods provides ease and success in language teaching. The methods and techniques used while teaching the language are important. It is beneficial to use the most appropriate and different methods to increase success. According to Gardner's Multiple Intelligence Theory, everyone is claimed to be different. The methods and techniques used according to these differences become more efficient thanks to the tools that make up the independent teaching tools used in foreign language teaching. In this study, research about the failures encountered during foreign language teaching and different activities that can be used as a solution to this have been conducted. A research has been done on different tools that can be used in foreign language teaching. In this research, the academic success of the use of music in Arabic teaching compared to traditional education methods has been examined. This research was applied on 40 students of Gökçedere Imam Hatip Middle School students in Demirözü district of Bayburt province. In this context, the experimental method, which includes the experimental and control groups, has the feature of research. In the research, a quasi-experimental pattern with control group based on pretest-training-posttest was applied. In this study, SPSS 21.0 program was used to analyze the data. In the study, it is concluded that students who have the habit of listening to music are more successful in Arabic lessons than students who are educated with traditional method.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknoloji başta olmak üzere tüm alanlarda sürekli değişme ve yenileşme ile birlikte söz edilen kavram bilgi toplumdur. Bilgi toplumunda ise iletişim bilhassa kitle iletişim araçları ve internet bu toplum yapısının vazgeçilmezleri arasında sayılmaya başlanmıştır (Arklan ve Taşdemir, 2008). Toplumlar arası iletişimin en önemli unsuru olan dil ise bilgi toplumunda insanların mutlaka ileri seviyede sahip olması gereken bir araçtır. Farklı kültür ve toplumlarla sürekli iş birliğinde olan bizlerin ise karşılaştığı en büyük problem yabancı dil öğrenme sürecidir. İşeri'ye (1996) göre yabancı dil öğrenmek sadece o dili konuşmak değil, aynı zamanda o dili kullanan toplulukla duygu, düşünce ve kültür alışverişinde de bulunmak demektir. Ancak, bir yabancı dilin öğrenimi ve öğretimi

öğrencilerin o dile yeni ve yabancı olmalarından dolayı pek kolay olmamaktadır. Bunun yanında, yabancı dil öğrenen bireylerin sahip oldukları bireysel farklılıklar da yabancı dil öğrenme sürecinde önemli etkilere sahip olabilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008).

Yabancı dil öğretme ve öğrenme ihtiyacı, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemle üzerinde durulan güncel bir konudur. Fakat bu ihtiyacın giderilmesi konusunda birçok sorunla karşı karşıya olduğumuzu da söylemek gerekir. Çünkü ülkemizde yabancı dil öğretimine ilköğretimden üniversitenin son sınıfına kadar ortalama 12 yıl boyunca saatlerce zaman ayrılmasına rağmen yine de tatmin edici bir sonuç elde edilememektedir. Yabancı bir dili öğrenirken öğrenciler kurallarla, açıklamalarla ve kendilerini ilgilendirmeyen, onlara yabancı olan konularla ilgilenmezler. Süreç boyunca öğrencilerin en çok karşılaştıkları ise hedef dilin dilbilgisi yapısı ve ders esnasında uygulanan öğrencilerin ilgilerini çekmeyen etkinlikler ve çalışmalarlardır. Oysa ki çocukların farklı olana karşı meraklı ve ilgili oldukları bilinmektedir. Bu ilgi farklı yerler, kültür ve dillere karşı da söz konusudur. Öğrencilerin monoton bir ders ortamından çıkarmak da öğrenmeyi kolaylaştıran etkenlerden biridir.

Birden çok duyu organına hitap eden araçların yabancı dil öğretiminde kullanımı hem öğrenimi hızlandırmakta hem de bilginin uzun süre kalıcı olmasını sağlamaktadır (Koç, 2018). Öğrencilerin ilgilerini oyunlar, şarkılar, tekerlemeler, masallar ve çizgi filmler çeker. “Sanatçılar tarafından yapılmış özgün resimler, karikatürler, klasik müzik çalışmaları, kısa filmler, görsel-ışitsel araçlar metinlerin iletilerine yeni yorumlar, açılımlar katarak çok uyararla bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılmasına olanak sağlamaktadır” (Turhan Ağrelim, 2016:18). Yabancı dil öğretimi sırasında ise öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak etkinlikler yapmak örneğin çizgi film, oyunlar, müzikler ve görsel-ışitsel etkinlikler, biz yabancı dil öğreticilerine süreçte fayda sağlayacaktır ve öğrenci motivasyonunu arttıracaktır. Bu sayede başarı oranı da artacaktır. Çünkü motivasyon, başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için anahtar bir faktördür (Reece ve Walker, 1998).

Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilde hizmet veren kanalların ve televizyon programlarının da yabancı dil öğrenmeye etkisi olabilmektedir. Öğrenmenin en iyi doğal ortamında gerçekleştiği bilinen bir gerçektir fakat bunun mümkün olmadığı ortamlarda doğal ortamın yansıtıldığı görsel-ışitsel araçlardan faydalanılabilir. Özellikle dil öğretiminde, dilin kendi doğal ortamından yararlanılmasının büyük bir katkısı olabileceği bilinmektedir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda ise doğal ortamı oluşturmak hedef dildeki müzikler ile gerçekleştirilebilir. Yabancı dil öğretimi sırasında kolaylıkla ulaşabileceğimiz hedef dildeki müzikler sayesinde, öğrencilerin motivasyonlarını arttırabiliriz. Yabancı dilde dinlenen müzikler, öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Öğrenciler eğlenceli buldukları müzikler ile daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenirler. Müziklere

duydıkları ilgi onları öğrenmeye sevk eder. Kulak-dil alışkanlığı yönteminden de bildiğimiz üzere, amaç dildeki sözcükler o dili konuşanlar için taşıdıkları anlamda ve kültürel bağlamda öğrenilmelidir (Demirel, 2004). Yani kulak-dil eğitimine verilen önem bizlere fayda sağlayacaktır. Hedef dilde kullanılan şarkılar, öğrencinin dinlediğini anlama becerisine olumlu bir katkıda bulunur. Şarkıların tekrarlı bir biçimde öğrencilere dinletilmesi ve bunun yanında boşluk doldurma, dinleme ve çizme gibi alıştırmaların yapılması sırasıyla öğrencilerin hem duyduğunu algılamasına hem de dinlediğini anlamasına yardımcı olur. Son olarak şarkılar kelime dağarcığının artırılması ve konuşma becerisinin geliştirilmesi noktasında da etkili bir materyal olabilir. Çaydere (2006) dil gelişimi ve okuma eğitiminde müziğin etkisini araştırdığı çalışmada, okuma-dil-müzik eğitimi bağlantısında yapılan araştırmaları incelemiştir. Müziğin çocukların bireysel dil gelişimlerinde önemli bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle işitsel araçlardan müzik, öğrencinin yabancı dil öğrenimine etki edebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Müziğin Arapça öğreniminde kullanılmasının öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Öğrencilerin Arapça dilini öğrenirken karşılaştıkları problemleri müzik ile aşabilme imkanları, onların akademik başarılarını olumlu yönde etkiledikleri için önemli bir rol oynar. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları açısından aralarında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları açısından anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada öntest-son teste dayalı kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. İki grupta yer alan öğrencilerin Arapça bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla ön-test uygulanmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yöntemler ile deney grubuna ise müzik kullanarak eğitim verilmiştir. Uygulamanın sonunda gruplar son teste tabi tutulmuşlardır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Bayburt ili, Demirözü ilçesi Gökçedere İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf şubelerinde gerçekleştirilmiştir. Analizler kontrol grubunda 20, deney grubunda 20 olmak üzere toplam 40 öğrenciden elde edilen veriler ile yapılmıştır.

Değişkenler

Bu çalışmanın bağımsız değişkeni öğrencilere müzik kullanılarak eğitim verilmesidir. Bağımlı değişkeni ise öğrenci başarısıdır.

Veri Toplama Araçları

Öğrenci başarılarını ölçmek için deney ve kontrol gruplarına araştırmacı tarafından bir akademik başarı testi geliştirilmiştir. İki gruba da "Harfler", "Rakamlar", "Renkler", "Vücudun Bölümleri", "Aile Üyeleri" konularında bilgi ve becerilerini test eden 19 sorudan oluşan bir ön-test uygulanmıştır. Aynı test, uygulama sonrası gruplara son-test olarak uygulanmıştır.

İşlem Basamakları

Araştırmada kullanılacak müzikler, kazanımlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Ek. 1). Bu etkinlikler; deney grubuna uygulanırken, kontrol grubunda aynı konular geleneksel yöntemler kullanılarak öğretilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır. Karşılaştırma testlerinde parametrik ve non-parametrik testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek amacıyla grup örnekleme dikkate alınarak ($N < 50$) Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk testine ait p değerinin her iki grupta da 0,05'ten büyük olması grup ortalamalarının normal dağılım gösterdiğini; herhangi bir grupta $p < 0,05$ olması durumunda dağılımın normal olmadığı anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2011).

BULGULAR

Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin etkinliklere başlamadan önce ön-test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | Z | p |
|---------|----|-----------|------|----|-------|-------|
| Deney | 20 | 14,75 | 8,19 | 38 | -1,65 | 0,099 |
| Kontrol | 20 | 18,75 | 7,23 | | | |

Tablo 1'de görüldüğü gibi Arapça başarı testi ön test puanlarının gruplara göre anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 2'de deney ve kontrol gruplarının Arapça başarı testi son test puanlarının karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2.*Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

| Grup | N | \bar{X} | S | sd | Z | p |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| Deney | 20 | 64,75 | 21,67 | 38 | -2,28 | 0,023 |
| Kontrol | 20 | 46,50 | 23,00 | | | |

Arapça dersine yönelik geliştirilen başarı testi puanlarının gruplara göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($Z=-2,28$; $p<0,05$). Deney grubunun Arapça dersine yönelik geliştirilen başarı testi puanları, kontrol grubu puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dinleme ve konuşma becerisi yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden ikisi olan ve öğrencilerin duyduklarını doğru bir şekilde anlayıp ifade etmesini sağlayan önemli iki beceri olarak sayılıyor olsa da öğrenciler bu konuda oldukça zorlanmaktadır. Birey yabancı dili ne kadar iyi okusa ve yazsa da eğer dinlediğini anlayıp cevap veremiyorsa tam olarak o dili öğrenmiş sayılmaz. Yaptığımız araştırmanın sonucunda, yabancı dil öğrenirken şarkı dinleyerek, öğrenime destek olduğunda, öğrencilerin başarılarının arttığı görülen bir gerçektir. Araştırma sonuçları incelenecek olursa, Arapça dersine yönelik geliştirilen Arapça Akademik Başarı Testi puanlarının, müzik kullanılarak eğitim verilen öğrencilerin, kontrol grubundaki geleneksel yöntem ile eğitim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak Arapça öğretiminde müziğin kullanılması, Arapça dersi başarısı üzerinde anlamlı derecede olumlu bir etki oluşturmuştur.

Yabancı dil derslerinin, monotonluktan uzak, eğlenceli bir ders olması, yeni yaklaşımlar ve metotlarla işlenmesi, özellikle ezbercilikten uzak, görsel-işitsel-dokunsal tüm becerilerin aktif kullanıldığı bir ders ortamının oluşturulması ve buna uygun materyaller seçilerek işlenmesi gerekmektedir (Gömleksiz ve Elaldı, 2000). Dinlenen şarkılar ise bu konuda bize fazlasıyla yardımcı olmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken, genel kabul görmüş bazı temel ilkeler vardır. Bunlardan araştırmamız ile ilgili olanlar Demirel (2004) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

- 1) Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanmalı,
- 2) Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
- 3) Kullanılan dilin öğretilmesi,
- 4) Öğrencilerin yeni dil kazanma alışkanlıkları sağlanmasına yardımcı olunması,
- 5) Öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
- 6) Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi.

Buradan da anlaşılacağı gibi temel ilkeleri, yabancı dil öğretimi sürecinde müzik kullanarak uygulanmaktadır. Müzik sayesinde öğrenciler gündelik konuşma kalıplarını tekrarlar halinde duyarak öğrenirler. Arapça gibi harflerinin düzgün çıkarılması gereken bir dilde, seslerin daha sağlıklı çıkarılmasına yardımcı olur. Çünkü telaffuzun güzelliği öğrencinin yeteneğinin yanı sıra kulak aşinalığı ile de gelişir. En önemlisi ise dil öğretimi sırasında yaratılmayan doğal öğrenme ortamlarının, müzik ile sağlanmasıdır.

Dale'nin yaşantı konisinin dayandığı ilkelerden biri olan "Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise, o kadar iyi öğrenir ve öğrenmelerimiz o kadar kalıcı olur." ilkesi bizlere dil öğretiminde video vb. destekleyici materyallerle öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler edineceğini söylemektedir. Arapça öğrenirken müzik dinleyen çocuklar hem duyarak hem de söyleyerek öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Burada önemli olan öğreticilerin, öğrencileri dinleyecekleri şarkılar konusunda doğru yönlendirmeleri gerektiğidir. Çünkü Arapça birçok lehçe türü olan bir dildir ve öğrencilerin hedef dili öğrenirken bu dilin en saf halini yani fasih halini öğrenmeleri onların yararına olacaktır. Öğrenci Arapçayı direk o dili ana dil olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi duyduğu için öğretim daha sağlıklı ve başarılı olur.

ÖNERİLER

Öğrencilerin de birer çocuk olduğunu unutmadan yabancı dil öğretme sürecinde onlara izlettiğimiz görsel-işitsel materyaller sayesinde hedef dile karşı tutumlarının olumlu yönde arttığını görmek, süreç sırasında müziği kullanmanın faydalı olduğunu bizlere göstermiştir. Çilek'in (2017) de dediği gibi, Arapça dersi öğretmenleri dinlemenin bir beceri olduğunu fark etmeleri ve uygulamayla becerilerin geliştirilebileceğine inanması ve buna göre etkinlikleri düzenlemesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Arapça eğitiminde, dil öğreticilerine düşen görevlerin başında geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak, farklı yöntem ve teknikleri deneyerek, uygulamaya koymak olmalıdır. Öğrencilerin ilgilerini çekecek, ders başarısını arttıracak etkinlikler yapılması tavsiye edilmektedir. Ezberci eğitimden kurtulup, eğlenceli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için yabancı dil derslerinde kullanılan müzik tarzı materyallerin hem öğretmen hem de öğrenciler açısından verimli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil olarak Arapça eğitiminde kullanılacak uygulamalar konusunda araştırmalar yapılması ve bunların desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Arklan, Ü., & Taşdemir, E. (2008). Bilgi toplumu ve iletişim: bilginin yayılması sürecinde kitle iletişim araçları ve internet. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 67-80

- Arapça Alfabe (2011). <https://www.youtube.com/watch?v=0xYy3D6zYgY> adresinden 19 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-84.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Öztosun Çaydere, Ö. (2006). Dil gelişimi ve okuma eğitiminde müziğin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 131-136.
- Çilek, E. (2017). Arapça öğretiminde bilişsel stratejilerin kullanılmasının dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Dil ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 4(10), 465-479.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 253-264. 10 Ocak 2017 Araştırmacı veri tabanında alınmıştır.
- İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, 43, 21-27.
- Koç, C. T. (2018). Arapça öğretiminde müziğin rolü ve ders materyali olarak şarkı kullanımı. *Turkish Studies Language/ Literature*, 13(20), 561-573
- Rakamlar (2011). <https://www.youtube.com/watch?v=WBCv9ZgzjqA> adresinden 19 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Renkler (2018). <https://www.youtube.com/watch?v=zORUo6Lsns8&t=39s> adresinden 19 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Renkler (2016). <https://www.youtube.com/watch?v=AdQCja4MBcY> adresinden 19 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Reece, I., & Walker, S. (1998). *Teaching, training and learning-a practical guide* (Third Edition). Great Britain: Business Education Publishers Ltd.
- Turhan Ağrelim, H. (2016). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-50.

Etik Kurul: Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

EK-1 Uygulama Örnekleri

1. Uygulama 1

Sınıf: 5

Süre: 40 dakika

Kaynaklar / Araç Gereçler: tahta, tahta kalemi, akıllı tahta

Yöntem ve Teknikler: Anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği, konuyla ilgili şarkının kullanımı

Ünite Ya Da Konunun Örüntüsü: Arapça alfabenin öğretimi

Hedefler:

1. Verilen Arapça harfleri doğru telaffuz etme
2. Verilen Arapça harfleri ezbere bilme

Giriş Bölümü

Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilere daha önceden Arapçaya ait kelime bilip bilmediklerini sorar. Öğrenciler Arapçaya dair hiçbir şey bilmediklerini söylerler.

Güdüleme: Öğretmen öğrencilere derste işleyecekleri konuyla ilgili kısa bir bilgi verir: "Bugün Arap alfabetini öğreneceğiz."

Gözden Geçirme: Daha sonra öğretmen, öğrencilere Türkçe ve Arapça alfabe arasındaki farklılık ve benzerlikten bahseder. Öğrencilere Türkçe alfabenin kaç harften oluştuğunu sorar. Cevabı aldıktan sonra Arapça alfabede 28 harf olduğunu vurgular. Türkçedeki bazı seslerin Arapçada bulunmadığını söyler.

Derse Geçiş:

Dersin İşlenişi:

-İlk olarak öğretmen öğrencilere aşağıdaki şarkıyı dinletir.

أ ب ت ث
ج ح خ
د ذ ر ز
س ش ص ض
ط ظ ع غ
ف ق ك ل
م ن ه و ي

<https://www.youtube.com/watch?v=0xYy3D6zYgY>

-Alfabe aşağıdaki gibi tahtaya yazılır. Kendisiyle beraber öğrencilerin de yazmalarını ister.

أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ي

- Şarkı tekrar dinletilir. Duyulan harflerin Türkçe okunuşları birer birer öğrencilerle, tahtaya yazılan harflerin yanına yazılır.

| | | | |
|------|---|------|---|
| Dad | ض | Elif | أ |
| Ta | ط | Be | ب |
| Za | ظ | Te | ت |
| Ayn | ع | Se | ث |
| Çayn | غ | Cim | ج |
| Fe | ف | Ha | ح |
| Gaf | ق | Ha | خ |
| Kef | ك | Dal | د |
| Lam | ل | Zel | ذ |
| Mim | م | Ra | ر |
| Nun | ن | Zey | ز |
| He | ه | Sin | س |
| Vav | و | Şın | ش |
| Ye | ي | Sad | ص |

-Yazma işlemi bittikten sonra öğrencilere şarkı tekrar dinletilir ve şarkı bittikten sonra tahtaya bakılarak şarkı söylenir.

-Tahtadaki harflerin okunuşları öğrenciler tarafından defterlerine geçirilir.

-Şarkı hep beraber söylenir.

-Şarkıyı söylemek isteyen öğrencilere izin verilir.

2. Uygulama 2

Sınıf: 5

Süre: 40 dakika

Kaynaklar / Araç Gereçler: tahta, tahta kalemi, akıllı tahta

Yöntem ve Teknikler: Anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği, konuyla ilgili şarkının kullanımı

Ünite Ya Da Konunun Örüntüsü: Arapça rakamların öğretimi

Hedefler:

1. Verilen rakamları doğru telaffuz etme
2. Verilen rakamları ezbere bilme

Giriş Bölümü

Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilere daha önceden Arapça rakamları duyup duymadıkları ile ilgili soru sorar.

Güdüleme: Öğretmen öğrencilere derste işleyecekleri konuyla ilgili kısa bir bilgi verir: "Bugün rakamları öğreneceğiz."

Gözden Geçirme: Daha sonra öğretmen, öğrencilere Arapça 'daki rakamlar ile ilgili kısa bir bilgi verir.

Derse Geçiş:

Dersin İşlenişi:

-İlk olarak öğretmen öğrencilere aşağıdaki şarkıları dinletir.

وَاجِدْ اِثْنَانَ ثَلَاثَةَ اَرْبَعَةٍ خَمْسَةَ سِتَّةَ سَبْعَةَ
ثَمَانِيَةَ تِسْعَةَ عَشْرَةَ
وَقِفْ الْوَاحِدَ لِيُصَلِّيَ
رُكْعَ الْاِثْنَانَ لِرَبِّي
وَتِلَاثَةَ وَاحِدٍ وَاِثْنَانَ
وَالْاَرْبَعَةَ اِثْنَانَ وَاِثْنَانَ
وَالْخَمْسَةَ كَعَكَّةَ بِالسُّكْرِ
وَالسِتَّةَ وَقَفْتَ لِتَفَكَّرَ
وَالسَّبْعَةَ تَنْظُرُ لِلْاَعْلَى
وَتِمَانِيَةَ عَكْسَ السَّبْعَةَ
وَعَصَا جَدِي مِثْلَ التَّسْعَةَ
وَالصَّفْرَ مَعَ الْوَاحِدِ عَشْرَةَ
وَاحِدٍ اِثْنَانَ ثَلَاثَةَ اَرْبَعَةَ خَمْسَةَ سِتَّةَ سَبْعَةَ
ثَمَانِيَةَ تِسْعَةَ عَشْرَةَ

<https://www.youtube.com/watch?v=WBCv9ZgzjqA>

-Rakamlar hareketleriyle beraber tahtaya yazılır. Kendisiyle beraber öğrencilerin de yazmalarını ister.

-Şarkı tekrar dinletilir. Duyulan rakamların tekrar edilmesi istenir.

-Tekrar işlemi bittikten sonra öğrencilere şarkı tekrar dinletilir ve şarkı bittikten sonra tahtaya bakılarak şarkı söylenir.

-Tahtadaki rakamların okunuşları öğrenciler tarafından tekrar edilir.

-Şarkı hep beraber söylenir.

-Şarkıyı söylemek isteyen öğrencilere izin verilir.

3. Uygulama 3

Sınıf: 5

Süre: 40 dakika

Kaynaklar / Araç Gereçler: tahta, tahta kalemi, akıllı tahta

Yöntem ve Teknikler: Anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği, konuyla ilgili şarkının kullanımı

Ünite Ya Da Konunun Örüntüsü: Arapça renklerin öğretimi

Hedefler:

1. Verilen renkleri doğru telaffuz etme
2. Verilen renkleri ezberleme

Giriş Bölümü

Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilere daha önceden Arapça renkleri duyup duymadıkları ile ilgili soru sorar.

Güdüleme: Öğretmen öğrencilere derste işleyecekleri konuyla ilgili kısa bir bilgi verir: “Bugün renkleri öğreneceğiz.”.

Gözden Geçirme: Daha sonra öğretmen, öğrencilere Arapça’ daki renkleri ile ilgili kısa bir bilgi verir.

Derse Geçiş:

Dersin İşlenişi:

-İlk olarak öğretmen öğrencilere aşağıdaki şarkıları dinletir.

ألوان
نَحْنُ الألوان لا لا لا لا
الألوان لا لا لا لا
نَحْنُ الألوان لا لا لا لا
أنا أحمَر لا لا لا لا
أنا أحمَر لا لا لا لا
أنا أحمَر لا لا لا لا
أنا أصفر لا لا لا لا
أنا أصفر لا لا لا لا
أنا أصفر لا لا لا لا
بُرْتُقالي لا لا لا لا
بُرْتُقالي لا لا لا لا
بُرْتُقالي لا لا لا لا
أنا أخضر لا لا لا لا
أنا أخضر لا لا لا لا
أنا أخضر لا لا لا لا
أنا أزرق لا لا لا لا
أنا أزرق لا لا لا لا
أنا أزرق لا لا لا لا
أنا زهري لا لا لا لا
أنا زهري لا لا لا لا
أنا زهري لا لا لا لا
أنا بُي لا لا لا لا
أنا بُي لا لا لا لا
أنا بُي لا لا لا لا
أنا أبيض لا لا لا لا
أنا أبيض لا لا لا لا
أنا أبيض لا لا لا لا

أنا أسود لا لا لا لا
أنا أسود لا لا لا لا
أنا أسود لا لا لا لا
نخن الألوان لا لا لا لا
الألوان لا لا لا لا
نخن الألوان لا لا لا لا

<https://www.youtube.com/watch?v=zORUo6Lsns8&t=39s>

ألوان ألوان ألوان ألوان
أحمر أحمر أحمر
أنا في التفاح موجود
أنا في الثوت موجود
أحمر أحمر أحمر
أنا في التفاح موجود
أنا في الثوت موجود
أحمر أحمر أحمر
أنا في التفاح موجود
أنا في الثوت موجود
أخضر أخضر أخضر
أنا في العشب موجود
أنا في الشجر موجود
أخضر أخضر أخضر
أنا في العشب موجود
أنا في الشجر موجود
أصفر أصفر أصفر
أنا في الشمس موجود
أنا في المؤز موجود
أصفر أصفر أصفر
أنا في الشمس موجود
أنا في المؤز موجود
أزرق أزرق أزرق
أنا في البحر موجود
أنا في السماء موجود
أزرق أزرق أزرق
أنا في البحر موجود
أنا في السماء موجود
ببي ببي ببي
أنا في خشب موجود

أنا في الشُّوكولا موجود
بُيِّي بُيِّي بُيِّي
أنا في حَسْب موجود
أنا في الشُّوكولا موجود
وَرْدِي وَرْدِي وَرْدِي
أنا في الزُّهُر موجود
أنا في الحلوى موجود
وَرْدِي وَرْدِي وَرْدِي
أنا في الزُّهُر موجود
أنا في الحلوى موجود
أَسْوَدَ أَسْوَدَ أَسْوَدَ
أنا في الفَحْم موجود
أنا في اللَّيْل موجود
أَسْوَدَ أَسْوَدَ أَسْوَدَ
أنا في الفَحْم موجود
أنا في اللَّيْل موجود
أَبْيَضَ أَبْيَضَ أَبْيَضَ
أنا في البَيْض موجود
أنا في التَّلْج موجود
أَبْيَضَ أَبْيَضَ أَبْيَضَ
أنا في البَيْض موجود
أنا في التَّلْج موجود
ألوان ألوان ألوان ألوان

<https://www.youtube.com/watch?v=AdQCja4MBcY>

- Renkler hareketleriyle beraber tahtaya yazılır. Kendisiyle beraber öğrencilerin de yazmalarını istenir.
- Şarkı tekrar dinletilir. Duyulan renklerin tekrar edilmesi istenir.
- Tekrar işlemi bittikten sonra öğrencilere şarkılar tekrar dinletilir ve şarkılar bittikten sonra tahtaya bakılarak şarkılar söylenir.
- Tahtadaki renklerin okunuşları öğrenciler tarafından tekrar edilir.
- Şarkılar hep beraber söylenir.
- Şarkıları söylemek isteyen öğrencilere izin verilir.

EK-2 ARAPÇA DERSİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

1) Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde Arapça harfler doğru sıralanmıştır?

- A) أ - ب - ت - ث - ج - ح - خ
B) أ - ج - ل - ب - ح - ت - ث
C) أ - ب - ث - ج - ح - د - ت
D) أ - ب - ت - د - ج - ح - خ

2) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde peltek harfler doğru bir şekilde verilmiştir?

- A) د - ن - ف
B) ذ - ث
C) س - د
D) ش - د

3) Verilen seçeneklerin arasından yanlış olanı seçiniz.

- A) Arapça'da kendinden sonraki harfe birleşmeyen 6 adet harf vardır.
B) Arap alfabesinde 29 adet harf vardır.
C) Arap dili harflerinin çıkış yerleri farklılık gösterebilir.
D) Arapça'da peltek olarak okunan harfler vardır.

4) Aşağıdaki seçeneklerde hareketler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Yanlış olan seçeneği işaretleyiniz.

- A) Fetha hareketi harfe "i" sesi verir.
B) Kesra hareketi harfe "i" sesi verir.
C) Damme hareketi yazımı "ُ" şeklindedir.
D) Hareketler Arap harflerine ses verirler.

5) Şedde hareketinin okunuşu ile ilgili hangi seçenekte hata yapılmıştır?

- A) gıtta: فَطَّ: B) kettebe: كَتَّبَ
C) fetha: فَتَّحَ: D) şedde: شَدَّ

6) Aşağıdakilerden hangisinde aile fertlerinin Türkçe anlamı yanlış verilmiştir?

- A) Anne: أم

B) Baba: أب

- C) Büyükanne: جدة
D) Kız kardeş: أخت

7) Arapça rakamlar hangisinde doğru sıralama ile verilmiştir?

- A) ٢-٤-٧-٥-٤-٣-٧-٤-٩
B) ١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩
C) ١-٣-٥-٦-٤-٥-٥-٧-٩
D) ١-٢-٣-٥-٦-٧-٨-٤-٩

8) Hangi seçenekte yanlış verilmiş bir ifade vardır?

- A) Dört: أربع
B) altı: ست
C) dokuz: واحد
D) üç: ثلاث

9) Aşağıdakilerden hangisinde yapılan işlem yanlıştır ?

- A) $١+٦=٧$
B) $٤+٣=٧$
C) $٥+٢=٧$
D) $١+٣=٧$

10) Verilen şıkların hangisinde çekirdek aile üyeleri doğru bir şekilde verilmiştir?

- A) أم - أخ - عم - أب
B) أم - عممة - أخت - أب
C) أم - أب - أخ - أخت
D) جدة - حالة - عم - حال

11) Aşağıdaki kelimelerden hangisi aile fertlerinden değildir?

- A) أم B) أب
C) مُعَلِّم D) جَدَّة

12) Aşağıdakilerden hangisi annemizin erkek kardeşidir?

- A) مُدِير B) خَال
C) طَالِب D) عَمَّة

13) Türk bayrağımızın renkleri hangi seçenekte doğru verilmiştir?

Özcan, Ş., & Yıldız, M. (2020). Müzik dinlemenin Arapça öğretiminde kullanılmasının öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 261-276.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.001>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

A) ازرق - احمر
C) أسود - أبيض

B) أحمر - أبيض
D) أبيض - أصفر

أتمنى لكم النجاح

14) مَنْ هُوَ؟

- A) هُوَ حَسَنٌ
B) نَعَمْ، أَنَا بِخَيْرٍ
C) هَذِهِ سَلْمَى
D) مَرْحَبًا

15) Hangi kelimenin Türkçe karşılığı yanlış verilmiştir?

- A) El : يد
B) Baş : رأس
C) Ayak: قدم
D) Parmak : أسنان

16) هَلْ أَنْتَ بِخَيْرٍ؟

- A) نَعَمْ، أَنَا بِخَيْرٍ
B) أَهْلًا بِكَ
C) هَذِهِ سَلْمَى
D) مَرْحَبًا

17) Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

| | | |
|---|---------|------|
| 1 | Kırmızı | أحمر |
| 2 | Mavi | أزرق |
| 3 | Sarı | أصفر |
| 4 | Mor | بنی |

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

18) Aşağıda verilen vücudumuzun bölümleri arasından hangisi başımızda yer almaz?

- A) عَيْنٌ
B) أَنْفٌ
C) فَمٌ
D) يَدٌ

19) Aşağıda verilen organlardan hangisi görmemizi sağlar?

- A) قَدَمٌ
B) بَطْنٌ
C) عَيْنٌ
D) رَأْسٌ

Sınav bitmiştir. Birinci sorunun doğru cevabı 10, diğer soruların doğru cevabı 5 puandır.


Okul Müdürlerinin Öğretmenleri, Öğrencileri ve Velileri İkna Etmede Zorlandıkları Konular¹

 Nilgün DAĞ

Mersin Üniversitesi
ndag@mersin.edu.tr

 Deniz KAHRİMAN PAMUK

Mersin Üniversitesi
denizkahrیمان@gmail.com

 Soner Mehmet ÖZDEMİR

Mersin Üniversitesi
sonerozdemir@mersin.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 22/09/2020

Kabul Tarihi: 23/10/2020

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2020

DOI: [10.30855/gjes.2020.06.03.002](https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.002)

Makale Bilgileri

ÖZET

*Anahtar
Kelimeler:*

İkna,
Okulöncesi
dönem,
İlkokul dönemi,
Okul müdürü

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin öğretmenleri, velileri ve öğrencileri ikna etmede zorlandıkları konuları tespit etmektir. Araştırma, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma grubunda yer alan katılımcılar, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Akdeniz bölgesinde yer alan bir Büyükşehir'e bağlı Merkez İlçelerdeki bazı temel eğitim kurumlarında (okul öncesi ve ilkokul) görev yapan 84 (51 erkek, 33 kadın) okul müdürlerinden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin öğretmenleri ikna etmede en çok zorlandıkları konular; "eğitimdeki yenilikleri takip etmek", "idari işler", "veli ile iletişim", "proje yazma" ve "teknolojiyi verimli kullanma" olarak bulunurken; velileri ikna etmekte en çok zorlanılan konuların "öğretmen seçimi", "eğitim-öğretim sürecinde işbirliği", "okulun maddi kaynaklarının kısıtlılığı" ve "okul kurallarına uyma" olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğrencileri ikna etmekte en çok zorlandıkları konular ise "düzenli ders çalışma", "kitap okuma alışkanlığı edinme", "kurallara uyma", "saygılı olma" ve "sağlıklı beslenme" başlıkları altında toplanmıştır.

¹ Bu çalışmanın verilerinin bir kısmı II. Uluslararası Temel Eğitim Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

Dağ, N., Kahrıman Pamuk, D. & Özdemir, S.M. (2020). Okul müdürlerinin öğretmenleri, öğrencileri ve velileri ikna etmede zorlandıkları konular. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 277-299.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.002>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

Issues That School Principals Have Difficult to Persuade Teacher, Students and Parents

Article Info

Keywords:
Persuasion,
Pre-school
period,
Primary school
period,
School principle

ABSTRACT

The aim of this study is to identify the issues that school principals have difficulty in persuading teachers, parents and students. The study was carried out adapting phenomenology design. Participants in the study group were selected using the convenience sampling method. It consists of 84 (51 males, 33 females) school principals (preschool and primary school) in the Central Districts of a Metropolitan city in the Mediterranean region. The data were collected through a semi-structured interview form and analysed by content analysis technique. According to the findings, the subjects that school principals have difficulty in persuading teachers are "following innovations in education", "administrative affairs", "communication with parents", "writing projects" and "using technology efficiently". "Not to select classroom teachers", "collaboration for teaching and training", "limitation of the financial resources of the school" and "obeying the school rules" are the most mentioned issues by principals as to persuade parents. Finally, the subjects that the participants had difficulties in persuading the students were gathered under the titles of "studying regularly", "reading books", "obeying the school rules", "behaving in a respectful manner" and "healthy eating".

GİRİŞ

İkna her yerdedir. Politikada, dinde, sağlıkta, psikoterapide, eğitimde, reklâmcılıkta, satış ve pazarlama sektöründe, halkla ilişkilerde ve günlük sosyal etkileşimde önemli bir rol oynar. Psikoterapide hastanın tedaviye ihtiyacı olduğunu kabul etmesi, terapide direnç göstermemesi, davranışlarını değiştirmesi gibi birçok konuda ikna olması gerekir. Dinlerde, o dinin mensuplarının ilâhî emir ve yasaklar hakkında ikna edilmeleri gerekir. Ki, dinlerde imân ikna ile başlar. Politik sistemlerde, bilhassa demokratik rejimlerde halkın belli bir partinin ideolojisi doğrultusunda doğru stratejiler kullanılarak (Büyükkantarcıoğlu ve Yazar, 2006) ikna edilmesi şarttır. Tüketicilerin düşünceleri ve yaşam biçimleri üzerinde etki yaratarak davranışlarına yön vermede, reklâmlar önemli bir ikna aracı olarak kullanılır. Yine, bir ürünün satışında ve pazarlanmasında iknanın ve ikna stratejilerinin rolü büyüktür. Eğitimde ise öğrencilerin derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, göç ve göçmenler hakkındaki fikir ve inançlarını değiştirmeleri, daha fazla kitap okumaya teşvik edilmeleri; öğretmenlerin ise kişisel ve mesleki gelişmelerine ihtimam göstermeleri, yenilikleri takip etmeleri gibi hususlarda ikna edilmeleri elzemdir. Bu bağlamda öğretmenlerin "ikna" ile tanışmaları ve ikna sürecinde doğru stratejileri kullanmaları şarttır.

Bilindiği üzere öğretmenler, birden fazla rolü üstlenmek zorundadır. İkna edicilik, bu rollerden biri olup öğretmenin öğretim sanatına kuvvet veren ana kolunu oluşturur. Ki öğretim, bir ikna etme eylemidir (Willingham, 2009, 162). Ve ikna, öğretmenlerin öğrencileri motive etmelerinde, argümanlar ve kanıtlar sunarak öğretim gerçekleştirmelerinde mühim bir kalite belirteçidir.

İkna, aynı zamanda -hem ikna edenin hem de ikna edilenin ihtiyaçlarını karşılayan-etkileşimli/interaktif bir süreçtir. Öğretmen ve öğrenci(ler) arasındaki ilişki kadar öğrencilerin ve öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan ilişki ve etkileşimlerinde de hayati bir rol oynar. Dolayısıyla ikna edicilik bakımından öğretmenler kadar okul yöneticilerinin de beceriyle donanık olması şarttır. Okul yöneticilerinden okul vizyonunu tasarlamak, sosyal ilişkileri tanımlamak, okul güvenliğine önem vermek, okul çalışanları ile etkili ve uyumlu iletişim sağlamak gibi çağdaş liderlik rollerini üstlenmeleri beklenir (Şişman, 2002). İkna, bu beklentileri hayata geçirme noktasında okul yöneticileri için büyük bir avantaj sağlar.

Antik Çağ filozofları başta olmak üzere Batılı düşünürler, ikna kavramı ile yoğun bir şekilde ilgilenmişlerdir. İknanın Antik Çağ'daki ilk savunucularından biri olan Aristoteles (2008, 38), ikna edici bir konuşmanın üç bileşenini (ethos, pathos, logos) ortaya koymuştur. İkna, Sofistlerin öğrettiği en büyük becerilerden biridir. Yine, 20. yy'ın başlarından itibaren psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, antropoloji ve iletişim de dâhil olmak üzere sosyal bilimlerin neredeyse tüm alanlarında ikna odaklı çalışmalar yapılmıştır. Ancak ikna konusundaki ulusal literatür zayıftır. Ulusal alanyazında ikna, bilhassa eğitim alanındaki araştırmalara pek fazla konu olmamış görece yeni bir inceleme konusudur. Bu yönüyle bu araştırmanın alanyazına bir yenilik getireceği ve bazı açılımlara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

İkna, kişisel ve profesyonel yaşamın odağında yer alan bir olgudur. İnsanların kahir ekseriyeti, bilinçli bir şekilde ikna ile meşgul olduğunu fark etmese de ikna hep bizimledir. Bilgiye erişimin oldukça kolaylaştığı bugünün dünyasında ikna bambaşka kurallarla çalışmaktadır (Dağ, 2019). Bundan ötürü eğitim alanında ikna etmenin-edilmenin altında yatan psikolojik süreçlerin, ikna etme taktiklerinin, ikna etmede-edilmede zorlanılan hususların bilinmesi ve ortaya konması, ikna edici bir dil ve üslup inşa etme gereğinin fark edilmesi, genel ikna yasalarının araştırılması, ikna sürecinin ve ilkelerinin anlaşılması elzem bir ihtiyaçtır. Kaldı ki 21. yy, ikna ve etki sanatında ustalaşmalarını insanlara adeta şart koşturmaktadır.

İkna

İkna, Batıda kapsamlı psikolojik araştırmaların odağı olmuş bir olgudur. Terimsel açıdan birinin/grubun fikrini ve tutumunu değiştirme potansiyelini tanımlayan bir prosedürü ifade eder. Birini bir konuda inandırma ve bir şey yapmaya razı etmedir (Yüksel, Sandıkçioğlu, Onay

ve Yılmaz, 1994, 29). Daha açık bir ifadeyle ikna, bir kişinin ya da grubun başka bir kişiye, gruba, olaya, nesneye ya da düşünceye yönelik tutum, inanç ve davranışlarını etkilemek için yazılı veya sözlü iletişim yoluyla kasıtlı ve başarılı çabalar gösterme kabiliyetidir. Düşünmede, yazmada ve konuşmada kapasite/potansiyel ve maharet gerektiren bir beceridir. Hedefin aklını ve kalbini kazanmaya çalışmak, tutum değişikliğini tetiklemek, düşüncelerini şekillendirmek, güçlendirmek ya da değiştirmek bittabi bir meziyettir.

İkna, aynı zamanda bir sanattır; insanların yapmalarını istediğiniz şeyi yapma ve sevmelerini sağlama sanatıdır. Ve Arizona Amerikan Üniversitesi Psikoloji Derneği'nin 125. Yıllık Kongresi'nde Psikoloji ve Pazarlama Danışmanlığı yapan Robert Cialdini'nin (2003) de dile getirdiği gibi artık sadece bir sanat değildir; bilimdir de. Şayet birinin nasıl ve ne şekilde ikna olabileceği konusunda hipotezler yaratılabiliyor ve test edilebiliyorsa, ikna sanat olduğu kadar da bilimdir. Bilgi gerektiren bilinçli bir girişimdir ve öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir süreci vardır. Bir açıdan da ikna, toplum hayatı ve demokrasi için önem taşıyan bir kavramdır. Bir sosyal kontrol mekanizmasıdır. Ve bir yönetim aracıdır. Duygu ve düşüncelere hitap etmeye dayalı bir eylem çağrısıdır. Bilhassa demokratik rejimlerde başat öneme sahiptir ve siyasetin en önemli unsurlarından biridir. Zira politika, ikna etme sanatı olarak tanımlanır.

Modern dünyada ikna edici olmak, rasyonel açıdan değerlendirildiğinde etik bir zorunluluk gibi görünmektedir. Ama bütün iknalar etik değildir. Hatta zorlama, beyin yıkama ve işkence gibi bazı ikna yöntemleri tamamen etik dışıdır. Tam da bu sebepten ötürü bazı düşünürler, ikna etmenin doğası gereği etik olmadığını; fakat doğası gereği kaçınılmaz olduğu kanaatini taşırlar. Nitekim insan davranışı, çeşitli ikna biçimlerinden etkilenir. Mantıklı bir argüman ileri sürme, duygulara hitap etme, bir uzmanın ya da otorite figürünün yönlendirmesi gibi taktikler, ikna olma sürecine kuvvet verir. İnsanların büyük çoğunluğunun iktidar olduklarını düşündüklerine olumlu cevap verme gibi bir durumları da söz konusudur. Yani, gücü taklit etmek veya gücün görüntüsünü vermek de ikna olmaya/etmeye yetmektedir. Nüfuzun ve paranın bir güç ve ikna faktörü olarak kullanılması hayli yaygın bir vakıadır. Çünkü para ve nüfuz, çoğu insanın ikna ufkunun belirleyicisidir (Dağ, 2019).

İkna, bir veri dökümü değildir. Daha açık bir söylemle verileri, bilgileri veya mesajları ikna edilmeye çalışılan kimselere boşaltmak/boca etmek demek değildir. İkna, inandırmaya veya razı etmeye dayanan ve düşünme, hissetme ya da hareket etme şeklini değiştirmeyi amaçlayan (Simons, Morreale ve Gronbeck, 2001, 7) bir prosedüre sahiptir. Kişiye nedenler, kanıtlar ve argümanlar sunarak ikna etmek zorlayarak, manipüle ederek ve aldatarak ikna etmekten daha ahlâkî bir alternatiftir. Ayrıca birisini bir şeyi yapmaya rasyonel olarak ikna etmek, onu paternalist hareket etmekten korumaktır.

İkna etme yeteneği, karar vericinin ikna edicinin bakış açısına “evet” demesiyle ölçüldüğünden ikna doğası gereği iletişimsel ve etkileşimseldir. Etkileşimli bir süreç olması ve tarafların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışması dolayısıyla propagandadan ayrışır. Propaganda, mesajların hedef kitleye tek taraflı olarak iletilmesi sürecidir. Propagandada ikna edici stratejiler kullanılır; ancak, amaç boyutu bakımından ikna etme sürecinden farklıdır. İkna ise, iletişimsel bir süreçtir; hatta iletişimin bir alt kümesidir (Jowett ve O'Donnell, 2012, 2). Retorik, hem ikna hem de propaganda sürecinde önemli bir referanstır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ilkökul ve okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin öğretmenleri, velileri ve öğrencileri ikna etmede zorlandıkları konuları tespit etmektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, Creswell'in (2007) belirttiği gibi, bir olguyu katılımcıların bakış açılarından görebilmeyi, onların bakış açısına ait süreçleri ortaya koymayı ve detaylı veri toplamayı amaçlayan bir araştırma modelidir. Nitel araştırmalarda, verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir.

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji bir felsefe, yöntem ve yaklaşımdır (Patton, 1990). Bir felsefe olarak fenomenoloji, insan bilinci olgusuyla ilgilidir. Bilimsel bir araştırma metodolojisi olaraksa insan deneyimlerinin anlamları üzerine odaklanır (Von Eckartsberg, 1986). Olgu bir duygu, ilişki, program, organizasyon ya da kültür gibi bir varlık olabilir. Fenomenologlar “bu olguyu deneyimleyenler için deneyimin özü nedir?” sorusunu sorarlar (Patton, 1990) ve bu deneyimlerin örtülü yapısını ve anlamını ortaya koymayı amaçlarlar. Fenomenoloji, sıradan gözlemlerle ortaya çıkarılamayan şeylerin özü arayışıdır. Dolayısıyla tanımlayıcı bir araştırma deseniştir. Farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Akturan ve Esen, 2008; Creswell, 2007). Bu çalışmada araştırılan olgu, “ikna”dır. İlkokul ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan müdürlerin öğretmenleri, velileri ve öğrencileri ikna etmede zorlandıkları konuların veya durumların ortaya çıkartılması amaçlandığı için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, “araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 74). Araştırma, hem çalışma amacı hem de araştırma deseni dikkate alınarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Akdeniz bölgesinde yer alan bir Büyükşehir'e bağlı Merkez İlçelerdeki bazı ilkökul ve okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih

edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacılara yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu inceleme fırsatı vererek sürecin hızlı ve pratik bir şekilde yürütülmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bunun yanı sıra, kolay ulaşılabilir durum örnekleme maliyet ve zaman açısından araştırmacılara kolaylık sağlayan bir örnekleme çeşididir (Patton, 1990). Bu araştırmada da okul müdürleri gönüllü olarak araştırma sürecine dâhil olmak istemişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubunu toplam 84 okul müdürü oluşturmuştur. Katılımcıların 51'i ilkokul (40'ı erkek-17'si kadın), 33'ü (17'si erkek-16'sı kadın) okulöncesi eğitim kurumunda çalışmaktadır. Okul müdürlerinin çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir. İlkokulda müdürlerinin yaş ortalaması 40'ın üstünde iken okulöncesi yöneticilerinin yaş ortalaması 40'a yakındır. Yine ilkokul yöneticilerinin öğretmenlik ve yöneticilik tecrübeleri ile mesleki kıdemleri okulöncesi yöneticilerine göre daha yüksektir. Katılımcılara ilişkin bilgiler, Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Betimsel Özellikler

| Kategori | | İlkokul | Okul Öncesi |
|-----------------------|-----------|---------|-------------|
| Cinsiyet | Kadın (n) | 11 | 16 |
| | Erkek (n) | 40 | 17 |
| Yaş ortalaması | | 45,78 | 39,61 |
| Öğretmenlik tecrübesi | | 12,41 | 8,49 |
| Yöneticilik tecrübesi | | 11,78 | 7,27 |
| Mesleki kıdem yılı | | 21,75 | 15,30 |

Ayrıca katılımcıların gerçek isimleri yerine ilkokul müdürleri için "Mİ", okul öncesi müdürleri için "MOÖ" takma isimleri kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, açık uçlu yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çalışma grubunun büyüklüğü gözetilerek online görüşme formu yoluyla yazılı olarak bir haftalık süre zarfında toplanmıştır. Görüşmeler, gözlemlenemeyen davranışları bireylerin sahip oldukları duyguları ve anlayışları kendi cümleleriyle açıklayacakları bir çatı sunarak dünyayı nasıl gördüklerini, kişisel bakış açılarını ve deneyimlerini anlamayı sağlar (Patton, 1990). Bu çalışmada görüşme tekniğinin tercih edilmesi nedeni, temel eğitim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin tecrübelerine dayalı olarak görüşlerini ilk elden ulaşılan verilerle değerlendirebilmektir.

Araştırmacılar, görüşme sorularıyla ilgili olarak birbirlerinden bağımsız olarak bir ön çalışma yapmış ve ön çalışmalar sonucunda ortaya koydukları görüşme sorularını yaklaşık 2 saat süren odak grup toplantılarında tartışmış ve nihai sorulara karar vermişlerdir. Araştırmacılar görüşme sorularını kişisel gözlemlerinden, ulusal ve uluslararası alanyazın incelemesinden ve sınıf içi yaşantılarından hareketle ortaya koymuşlardır. Görüşme soruları biri eğitim psikolojisi,

ikisi eğitim yöneticisi üç uzmanın görüşüne sunulmuş (Glesne, 2013), gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda düzenlenmiş ve mini bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama formu, 5 ilkokul ve 5 okul öncesi kurum müdürüne uygulanmıştır. Uygulama sonucunda değerlendirme yapılmış ve görüşme formuna nihai şekli verilmiştir. Görüşmelerde okul müdürlerine yöneltilen sorular şu şekildedir:

- 1) Öğretmenleri ikna etmede en çok zorlandığınız konular nelerdir, örnekler vererek açıklar mısınız?
- 2) Velileri ikna etmede en çok zorlandığınız konular nelerdir, örnekler vererek açıklar mısınız?
- 3) Öğrencileri ikna etmede en çok zorlandığınız konular nelerdir, örnekler vererek açıklar mısınız?

Bu soruların yanı sıra toplanan verilerin derinliğini arttırmak amacı ile sondaj sorular da eklenmiştir. Online veri toplama süreci 10-17 Kasım 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularının yer aldığı online form okul müdürlerine e-posta yolu ile iletilmiş, yanıtlar yine e-posta aracılığıyla alınmıştır.

Verilerin Analizi

Olgu bilim araştırmalarında elde edilen verilerin analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 75). Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Verilerin analizinde bulunan temel anlamlar, “tema” olarak isimlendirilir (Patton, 1990). Bu çalışmada elde edilen veriler temalandırılmıştır. Bunun için öncelikle ham veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuş, taslak temalar belirlenmiş ve okul müdürlerinin verdikleri yanıtlar kodlanmıştır. Araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan “Güvenirlik = (Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü ile uzlaşma yüzdesi %95 olarak hesaplanmıştır. Fikir ayrılığına düşülen kodlamalar tekrar incelenmiş, tartışılmış ve fikir birliğine varılarak temalara, alt temalara ve kodlamalara nihai hâli verilmiştir. Her bir araştırma sorusu altında yer alan temalar ve kodlamalar, tablolar hâlinde sunulmuş ve okul müdürlerinin görüşlerine doğrudan alıntılar yoluyla yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çalışmanın geçerliliğini arttırmak için görüşmelerden elde edilen veriler ayrıntılı olarak ve doğrudan alıntılar şeklinde rapor edilmiştir. Çalışmanın güvenirliliğini arttırmak içinse teyit incelemesi yapılmıştır. Araştırmacılar, birbirlerinden bağımsız biçimde görüşme kayıtlarıyla ilgili iki haftalık bir ön çalışma yapmış; kodları ve temaları tespit etmişlerdir. Ön çalışma sonucunda ortaya çıkan temalar, iki hafta boyunca 60 ila 90 dakika arasında süren odak grup toplantılarında tartışılmış, değerlendirmelerde bulunulmuş ve fikir birliğine ulaşılmıştır. Araştırmacıların elde ettiği temalar, alanda uzman bir başka araştırmacı tarafından tekrardan

kodlanmış ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği aşağıdaki uyuşum yüzdesi kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş Birliği}) / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Bu formül kullanılırken araştırmacıların, okul müdürlerinin ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Ardından araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmada uyuşum yüzdesi .95 olarak hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda elde edilen uyuşum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, veri toplama aracından elde edilen verilerin güvenilir kabul edildiği (Miles ve Huberman, 1994) anlamına gelmektedir.

BULGULAR

Araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda 3 kategoriye, 14 farklı koda ulaşılmıştır. Elde edilen tema, kategori ve kodlar Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Öğretmenleri, Velileri, Öğrencileri İkna Etmede Zorlandıkları Konular

| Tema | Kategori | Kod | Okul Öncesi | İlkokul | f |
|----------|----------|--|-------------|---------|----|
| Öğretmen | | Eğitimdeki yenilikleri takip etme | 14 | 16 | 30 |
| | | İdari İşler | 10 | 13 | 23 |
| | | Veli ile İletişim | 9 | 6 | 15 |
| | | Proje Yazma | 8 | 7 | 15 |
| | | Teknolojiyi verimli kullanma | 6 | 6 | 12 |
| | | Yok | 4 | 6 | 10 |
| Veli | | Öğretmen Seçimi | 6 | 15 | 21 |
| | | Eğitim- Öğretim Sürecinde İşbirliği | 8 | 12 | 20 |
| | | Okulun Maddi Kaynaklarının Kısıtlılığı | 12 | 6 | 18 |
| | | Yok | 10 | 3 | 13 |
| Öğrenci | | Düzenli ders çalışma | - | 24 | 24 |
| | | Kitap Okuma Alışkanlığı | - | 15 | 15 |
| | | Kurallar | 2 | 13 | 15 |
| | | Saygılı olma | 1 | 11 | 12 |
| | | Sağlıklı Beslenme | 9 | 2 | 11 |

Tablo 2'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin *öğretmenleri* ikna etmede en çok zorlandıkları iki konu, "eğitimdeki yenilikleri takip etme" ve "idari işler" dir. *Velileri* ikna etmede zorlandıkları konular, ilkokul ve okulöncesi eğitim kurumu müdürlerine göre değişiklik göstermiştir. İlkokul müdürlerinin velileri "öğretmen seçimi"; okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin ise, "okulun maddi kaynaklarının kısıtlılığı" konusunda ikna etmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Yine *öğrencileri* ikna etmede zorlandıkları hususlar bakımından okul müdürleri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin *öğrencileri*

“sağlıklı beslenme”; ilkokul müdürlerinin ise, “düzenli ders çalışma” konusunda ikna etmede zorlandıkları saptanmıştır.

3.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenleri İkna Etmede Zorlandıkları Konular

İlk araştırma sorusunda, okul müdürlerinin öğretmenleri ikna etmede zorlandıkları konulara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan 84 okul müdüründen 74’ü öğretmenleri ikna ederken “eğitimdeki yenilikleri takip etme”, “idari işler”, “veli ile iletişim”, “proje yazma”, “teknoloji”yi verimli kullanma konularında zorlandıklarını belirtirken; 10’u hiçbir konuda zorlanmadığını belirtmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenleri ikna etmekte zorlandıkları konular genel olarak değerlendirildiğinde, “eğitimdeki yenilikleri takip etme” en sık tekrar edilen tema olarak ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu kodlara ilişkin açıklama örneklerine yer verilmektedir.

Okul müdürleri tarafından öğretmenleri ikna etme konusunda en sık dile getirilen konu, “eğitimdeki yenilikleri takip etme”ye (f:30) ilişkindir. Okul öncesi müdürü MOÖ12 ve MOÖ33 bu konu ile ilgili görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir:

“Güncellenen eğitim programından haberi olmayan öğretmen var, kazanım göstergelerden haberi yok mesela. Bazı okullarda alternatif eğitim yaklaşımları uygulanırken ben öğretmenlerimi kafalarındaki kalıplardan kurtaramıyorum.”.

“Öğretmenlerimizin birçoğu çocukları hâlâ eski çocuklar sanıyor, hiçbir güncel yaklaşımı takip etmiyorlar. Örneğin yaşça büyük öğretmenlerin çocuk merkezli yaklaşımdan haberi yok, öğrenme merkezi ne bilmiyor. Çoğu kez MEB’in güncellediği ve uygulanmasını istediği eğitsel süreçlerden bile bizim aracılığımızla haberleri oluyor ve ona rağmen uygulamıyorlar.”.

İlkokul müdürü Mİ12 ve Mİ15 ise, öğretmenleri eğitimdeki yenilikleri takip etme konusunda ikna edemediğini şu sözlerle anlatmıştır:

“Nerdeyse eşik yazının kalktığından bile haberi olmayan öğretmenler var, o kadar resmi yazışma, o kadar seminer toplantı... Boş... Ben en çok öğretmenleri yenilikleri takip etme konusunda ikna ederken zorlanıyorum.”.

“Örneğin okuma yazma öğretimi... Birçok öğretim metodu var okuma yazma öğretirken. Artık çocuğu daha çok tanımaya ona göre yol seçmeye çalışıyoruz. Ama bizim öğretmenlerimiz çok klasik. 20 yıl önce nasıl okuma yazmayı nasıl öğretiyorsa şimdiki çocuklara da aynısını yapmaya çalışıyor.”.

Okul müdürlerinin öğretmenleri ikna etmede zorlandıkları bir diğer konu ise, “idari işlerin yürütülmesi” ile (f:23) ilgilidir. Bununla ilgili olarak ilkokul müdürü Mİ11 şunları söylemiştir:

“Öğretmenler, sonuçta nöbet tutmak zorunda, bunu onlar da biliyor, ancak her dönem başında aynı dirençle karşılaşıyoruz, hep bir nöbet tartışması...”. (Mİ11)

“Öğretmenliğin dışında yapmaları gereken daha doğrusu eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak yapmaları gereken idari görevleri hakkıyla yapmıyorlar. Örneğin komisyonlar... Her şeyi memur yapıyor. Oysa böyle olmaması gerekiyor, okulda yangın çıksa ne yapacağını bilmiyor mesela...”. (Mİ24)

“İdari işlerin yürütülmesi” ile ilgili olarak okulöncesi müdürlerinden MOÖ25, “Örneğin bir imza atılması gerekiyor, önceden yazı ona gitmiş, ancak yine de hatırlatmak ve uyarmak gerekiyor.” derken MOÖ1 “hiçbir idari görevi yapmıyorlar, imza atıyorlar ama neye imza attıklarından haberleri yok, idari işlerle ilgili şeyleri asla okuyup anlamaya yönelik bir çabaları yok.” demiştir.

“Veli ile iletişim” (f:15) hem okulöncesi hem de ilkokul müdürleri tarafından öğretmenleri ikna etmede en çok zorlanılan konular arasındadır. Bu hususla ilgili okul müdürlerinin beyanları şu şekildedir:

“Veliler ile iletişim hep problemlidir. Ya çok samimi olunuyor ya da kapıları tamamen kapalı. Oysa bizim ikna etmeye çalıştığımız çocuğun faydasına olacak şekilde etkili iletişim kurmaları.”. (MOÖ3)

“Aile katılımı çalışmaları çok önemlidir bizim için. Ancak öğretmenler bunu yük görüyor, her zümre toplantısında ay ay planlasak bile çoğu öğretmen türlü bahanelerle değil aile katılımı çalışması yapmak veli ile diyalog bile kurmuyor.”. (MOÖ9)

“Kimi öğretmen veliyi tanımıyor bile, bu kabul edilemez bir şey ama öbür taraftan öyle öğretmenler var ki velinin evinden çıkmıyor ve bunların hepsi bizim kulağımıza geliyor. Bu konuda etik davranmak gerektiği konusunda ben öğretmenleri ikna edemedim.”. (Mİ7)

Yine, “proje yazma” (f:15) ve “teknolojiyi verimli kullanma” (f:12) hem okul öncesi hem de ilkokul müdürlerinin öğretmenleri ikna etmekte en çok zorlandıkları konular arasında olduğu tespit edilmiştir. “Proje yazma” ile ilgili Mİ ve MOÖ düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Artık proje yazma konusu çok önemli, çok seçenek var, Erasmus, E-twinning... Okulu bu anlamda destekleyecek kişiler onlar, mükafatı da var ama hiçbiri öncü olmuyor, biri yazsın da biz de faydalanalım diye düşünüyorlar.”. (Mİ19)

“Bizim il ARGE proje konusunda çok iyi çalışıyor, her dönem başında öğretmenlerime söylüyorum, mutlaka proje istiyorum diye, ama niye ise bu konuda motivasyonları çok düşük, ikna olmuyorlar.”. (MOÖ10)

“Teknolojiyi verimli kullanma”, okul müdürleri tarafından sıklıkla tekrarlanan bir diğer temadır. Bununla ilgili okul müdürlerinden yapılan alıntılar şu şekildedir:

“Bizim öğretmenlerin teknolojiyi anladıkları akıllı tahtada çizgi film izletmek. Birçok teknolojik araç var, ama öğrenmek ve kullanmak konusunda çok dirençliler.”. (MOÖ 21)

“Teknolojiyi eğitime entegre etmek gerek bunu hepimiz biliyoruz ama ben öğretmenlerimi bu konuda yönlendiremiyorum.”. (Mİ1)

3.2. Okul Müdürlerinin Velileri İkna Etmede Zorlandıkları Konular

Okul müdürlerinin velileri ikna etmekte zorlandıkları konulara ilişkin olarak yapılan içerik analizi sonucunda, 18 okul müdürü velileri her konuda ikna edebildiklerini ifade ederken kalan 66 okul müdürü şu hususlarda zorlandıklarını belirtmişlerdir: “Öğretmen seçimi” (f:21), “eğitim öğretim sürecinde işbirliği” (f:20), “okullardaki maddi kaynakların kısıtlılığı” (f:28) ve “okul kurallarına uyma” (f:13). Müdürlerin velileri en çok öğretmen seçimi ve eğitim-öğretim sürecinde işbirliği gibi veli desteğinin çok önemli olduğu konularda ikna etmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır.

“Öğretmen seçimi”, özellikle ilkokul müdürlerinin velileri ikna etmekte zorlandığı bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Mİ15 ve Mİ23 bu konu ile ilgili yaşadığı sıkıntıyı şöyle dile getirmiştir:

“Herkes bir öğretmenin adını duyup geliyor, ilkokulda önemli olan öğretmen diyerek geliyor veli. Kontenjan kısıtlı, benim okulumdaki bütün öğretmenler iyi, başarılı, seçim yapmayın desek de fayda etmiyor, bunu Milli Eğitimin yasaklaması gerek, baş edemiyoruz.”.

“Öğretmen adı duyup evini taşıyan bile var. Bu durumun okuldaki diğer öğretmenler ve öğrenciler açısından yaratacağı problemleri velilere anlatamıyoruz ne yazık ki.”.

“Eğitim-öğretim sürecinde işbirliği”, hem okul öncesi hem de ilkokul müdürleri tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. MOÖ3 bu konu ile ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Okul öncesi eğitimin olmazsa olmazı aile katılımıdır. Okulla sürekli iletişim halinde olmaları gerektiği konusunda, okul - aile - öğretmen saç ayağının biri eksik olduğunda öğrencinin sıkıntı yaşayacağı konusunda ve okulun etkinliklerine ve verilen veli eğitimlerine yoğun katılımı sağlamak konusunda velileri ikna edemiyorum.”.

Mİ15 ise, veli ile işbirliğinin önemini vurgulayarak şunları şöyle demiştir:

“Veli çocuğunun başarılı olduğunu istemekte çok haklı ama süreçte bizimle işbirliği yapmıyor mesela öğrenci başarılı olması için bizi desteklemiyor. Örneğin, kitap okuma alışkanlığı kazandırmıyor, ödev takibinde destek olmuyor, yardımcı kitap al diyoruz almıyor.”.

Okul müdürleri tarafından sıklıkla ifade edilen bir başka konu, “okulun maddi kaynaklarının kısıtlılığı” ile ilgili olmuştur. Bu hususta, okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin sıkıntıları ilkokula oranla daha baskındır. Okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinden MOÖ2'nin sözleri şöyledir:

“Ben 15 yıllık idareci olarak velilerimi okulun maddi kaynaklarının kısıtlı olduğu konusunda ikna edemedim. Okulun temizlik işlerini yapacak, temizlik malzemeleri alacak kadar bile bütçemiz yok, üstüne istediğimiz kırtasiye malzemelerini de okuldan bekliyorlar.”.

Velilerle ilgili olarak hem okul öncesi eğitim kurum müdürleri hem de ilkökul müdürleri tarafından benzer sıklıkla vurgulanan son kod “okul kurallarına uyulması” ile ilgilidir. Mİ2 ve MOÖ19 bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir.

“Velilerin ne yazık ki birçoğu kural nizam tanımıyor. Ders esnasında sınıflara giriyorlar, çocukların okula düzenli giriş çıkış saatine uymuyorlar. Çocukların kılık kıyafet kuralları konusunda da hassas değiller ve toplantılara asla gelmiyorlar.”. (Mİ2)

“Velilerimizle okul kurallarına uymama konusunda çok problem yaşıyoruz, örneğin beslenme listesi önceden belli, ama kesinlikle o listedeki gelmiyor, ya da okula alınacak malzemeler, hiçbir zaman vaktinde getirmiyor kimse.”. (MOÖ19)

3.3. Okul Müdürlerinin Öğrencileri İkna Etmede Zorlandıkları Konular

Bu araştırma kapsamında son olarak temel eğitim kademesinde çalışan okul öncesi ve ilkökul müdürlerinin öğrencileri ikna etmede zorlandıkları konular araştırılmıştır. Bu kategori altında okul öncesi kademesinde çalışan okul müdürleri ile ilkökulda görev yapan okul müdürlerinin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. İlkokul müdürlerinin öğrencileri “düzenli ders çalışma alışkanlığı” (f: 24) ve “kitap okuma alışkanlığı edinme” (f:15), “kurallara uyma” (f:13) ve “saygılı olma” (f:11) konusunda ikna etmeye çalıştıkları; okul öncesi kademesinde görev yapan okul müdürlerinin ise sadece “beslenme” (f:11) konusunda çocukları ikna etmede zorlandıkları görülmektedir. Okul öncesi yöneticileri çocukların ailelerini ikna etmede daha çok uğraştıklarını vurgulamışlardır. Örnekler şu şekildedir:

Bir ilkökul müdürü (Mİ5), öğrencileri “düzenli ders çalışma” konusunda ikna edemediğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Öğrenciler düzenli ders çalışma konusunda çok yetersiz. Bu nedenle okul başarımız düşük oluyor. Daha disiplinli ve düzenli çalışmaları konusunda ikna etmekte zorlanıyorum.”. Mİ29 ise, öğrencileri “kitap okuma alışkanlığı edinme”leri konusunda ikna etmeye çalıştığını anlatırken “Öğrencilerimizle birinci sınıftan itibaren üzerinde en çok konuştuğumuz konu kitap okuma alışkanlığı. Okuma yazmayı bir şekilde öğreniyorlar ama devamı gelmiyor, çünkü alışkanlık edinmiyor.” demiştir. Mİ6 da Mİ29’u destekler şekilde “Bu dönemin başından beri kitap okuma işini çok sıkı tutmaya çalışıyorum ama öğrenciler bu konuda çok tepkisiz, başka birçok nedeni vardır tabii ki, okul müdürünün çabası tek başına yetmeyebilir” demiştir. M17 ise, “...Özellikle 3. sınıftan sonra daha disiplinli çalışmaları gerekiyor, 4. sınıfta çok zorlanıyorlar yoksa ancak öğrenciler üzerinde bu konuda çok söz sahibi olduğumu düşünmüyorum” demiştir.*

İlkokul müdürleri, “kurallara uyma” konusunda öğrencileri ikna etmekte zorlandıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir:

“Öğrencilerimizi asla kurallar ve kurallara uymaları konusunda ikna edemiyoruz. Örneğin okula geliş saati, tenffüs bitiş saati, kılık kıyafet düzeni... Bir de yer çöp atmama, okul bahçesine yediğinin içtiğinin çöpünü atan çocuklar var.”. (Mİ22)

“Kurallar en büyük sorunumuz ve ne yazık ki yaptırımlar hiçbir işe yaramıyor, ne yaparsan yap çocuk kurala uymuyor, ve bu böyle gidiyor, asla değişmiyor.”. (M11)

Saygılı olma konusunda ise M13 şu ifadeyi kullanmıştır:

“Bu çağın en büyük sorunu akran zorbalığı, öğrencilerin ne kendilerine ne arkadaşlarına ne de büyüklere saygısı kalmış. Benim öğrencilerle özellikle 2. sınıftan sonra üzerinde en çok konuştuğum onları ikna etmeye çalıştığım konu dünyadaki her şeye herkese saygılı davranmak, küfür etmemek ve zarar vermemek gibi.”.

Öte taraftan “beslenme” daha çok okul öncesi müdürleri tarafından tekrarlanan kod olarak tespit edilmiştir. MOÖ konu ile ilgili olarak şunları dile getirmiştir:

“Bizim yaş grubu çocuklarının iki temel sorunu var biri şeker diğeri teknoloji. Beslenmede yedikleri paketli gıdaların haddi hesabı yok. Aileye söylüyorsun, beni dinlemiyor sen söyle Hocam diyor. Ben gerek sınıflarına girerek etkinliklerde gerekse beslenme saatinde konuşuyorum çocuklarla. İkna etmeye çalışıyorum ama iş ailede bitiyor ne yazık ki.”.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İkna, her türlü insan etkileşiminde karşımıza çıkan bir olgudur. Bu olguyu beş yaşındaki çocuğunu sağlıklı gıdalar tüketmesi için ikna etmeye çalışan bir annenin özenli çabalarından, ilkokul çağındaki çocuklara kitap okuma ve ders çalışma alışkanlığı kazandırmaya çalışan bir ilkokul öğretmenin girişimlerine kadar hemen her yerde görmek mümkündür. Ancak modern yaşamda bir kişinin veya grubun zihinsel durumunu, tutumlarını, inançlarını veya davranışlarını yazılı veya sözlü iletişim yoluyla değiştirmek için bilinçli ve şuurlu çabalar göstermek gerekmektedir. Ki bu, ikna etmeyi geliştirilebilecek en önemli becerilerden biri hâline getirmektedir. Bir kimsenin davranış repertuarı ne kadar genişse, davranışsal esnekliği ne kadar fazla ise duygu kontrolü, açık iletişim, güven, kesinlik ve kararlılık düzeyi ne kadar iyi seviyede ise ikna ediciliği o kadar yüksektir.

İleri demokrasi yolunda ilerleyen bugünün dünyasında ikna edici vasıflarla donanmak, ikna edici her çabayı ahlâki bir zemine oturtmak ve ikna sürecinin etik parametrelerine uygun hareket etmek bir gereklilikten çok zorunluluktur. Zira ikna, demokrasiyi ileri bir merhaleye taşıyan ana payandadır. Demokrasilerde insanları bir araya getirmenin, çatışmaları çözmenin, fikirleri ileri taşımının, değişimi başlatmanın veyahut da işleri halletmenin, belirli bir konuda ortak bir zemin bulmanın, destek koalisyon inşa etmenin vb. en sağlıklı yolu insanları olaylar, olgular, teklifler, taktikler, mevzuat, strateji vb. birçok konu hakkında ikna etmektir. Ne yazık ki ikna kavramının ulusal alanyazında üzerinde fazla kalem oynatılmamış ve çalışılmamış bir konu olmasının önemli bir boşluk ve eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan, bu çalışmanın eğitim kurumlarında ve süreçlerinde ikna kavramını anlamak açısından bir çerçeve sunacağı ve araştırmacıların konuya ilgi ve merakını yoğunlaştıracağı umulmaktadır.

Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada, ilkokul ve okul öncesi eğitim kurum müdürlerinin görüşleri alınarak öğretmenleri, velileri ve öğrencileri ikna etmede zorlandıkları konular ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin öğretmenleri ikna etmede en çok zorlandıkları konuların “eğitimdeki yenilikleri takip etmek”, “idari işler”, “veli ile iletişim”, “proje yazma” ve “teknolojiyi verimli kullanma” olduğu saptanmıştır. Bu konuların başında “eğitimdeki yenilikleri takip etme”nin gelmesi oldukça manidardır. 16’sı ilkokul ve 14’ü okulöncesi olmak üzere toplam 30 katılımcı okul müdürü “eğitimdeki yenilikleri takip etme”de öğretmenleri ikna etmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bulgular okul yöneticilerinin, birçok öğretmenin eğitimdeki yenilikleri ve gelişmeleri takip ederek kendilerini geliştirme hususunda endişe verici bir bilgisizlik, ilgisizlik ve kayıtsızlık içerisinde olduklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar öğretmenlerin önemli bir bölümünün kendi bildiklerinden şaşmadıkları, eğitimdeki yeniliklere direnç gösterdikleri, yeniyi ve yeniliğe olan ihtiyacın bilincinde ve şuurunda olmadıkları noktasında hemfikirdirler.

Yapılan bazı araştırmalarda (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Genç ve Genç, 2013; Keman, 2019; Özdemir, 2013; TEDMEM, 2019) öğretmenlerin meslekleriyle ilgili gelişmeleri yeterince takip etmedikleri ve mesleki yönden kendilerini geliştirme konusunda eksiklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysa içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında yenilikleri takip etmek ve kendimizi yenilemek mesleki olduğu kadar etik bir zorunluluktur. Üstelik mesleki gelişim, öğretmen yeterlilik alanlarından birini oluşturmaktadır. Bu konuda yapılan çeşitli çalışmalarda (Blandford, 2000; Bolam, 2000; Borko, 2004; Day, 1999; Desimone, 2009; Glatthorn, 1995; Hien, 2008; Hill, 2009; Villegas-Reimers, 2003, Akt. Özdemir, 2013), öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğretmenlerin kalitesi ve yeterliliği, öğrencilerin öğrenmesi veya başarısı, okulun gelişimi ve niteliği üzerinde önemli etkisinin ve katkısının olduğu vurgulanmıştır.

Çalışmada katılımcı okul müdürlerinin öğretmenleri ikna etmede güçlük yaşadıkları konulardan birinin de “idari işler” olduğu görülmüştür. 13’ü ilkokul, 10’u okul öncesi olmak üzere toplam 23 okul yöneticisi başta “nöbet tutma, komisyonlarda görev alma, idari konularda isteksiz davranma, mevzuatı ve idari işleri öğrenme konusunda ilgisiz olma ve çaba göstermeme” gibi hususlarda öğretmenleri ikna etmede genel olarak zorlandıklarını vurgulamışlardır. İdari işler, yöneticilerin öncelik sıralamasında üstte yer alır. Ancak öğretmenler ve diğer çalışanlar idari işlerin gereği, lüzumu, iş disiplini ve kurumsallaşma açısından taşıdığı önem gibi hususlarda yöneticiler kadar hassas bir davranış setiyle hareket etmediği bilinen bir hadisedir. Yapılan bazı çalışmalarda da bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde okul yöneticilerinin idari süreçlerde öğretmenlerle çeşitli zorluklar ve problemler yaşadıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Aslanargun ve Bozkurt (2012), okul müdürlerinin idari hususlarda öğretmenlerle özellikle “nöbet tutma, derse giriş çıkış saatleri, evrak teslimi ve mevzuatı bilmeme” gibi konularda sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Keman (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin

öğretmenlerle ilgili yaşadıkları problemler arasında “görev ve sorumluluktan kaçınma, verilen görev ve sorumluluklara itiraz etme, nöbet kurallarına uymama, görev ve sorumluluklarının sınırlarını bilmeme, belgelerin eksik bırakılması, özen göstermeme” vb. bulgular elde edilmiştir.

Çalışmaya katılan okul müdürlerinin öğretmenleri ikna etmede zorlandıkları hususlardan biri de “veli ile iletişim” konusu olmuştur. Dokuz (9) ilkokul ve altı (6) okul öncesi kurum yöneticisi, öğretmenleri velilerle etkili ve olumlu iletişim kurmaya ikna etme konusunda güçlükler yaşadıklarını düşünmektedir. Katılımcı okul müdürleri, öğretmenlerin veli ile iletişimi profesyonel bir çerçevede yürütemediklerini, bu ilişkiyi öğrenciye faydası olacak şekilde kullanamadıklarını dile getirmişlerdir. Oysa, Patrikakou ve Weissberg’in (2000) de vurguladığı gibi, veli-öğretmen ilişkisinin niteliği, ilişkinin sıklığı ya da miktarından çok öğrencinin başarısı ve olumlu davranışları açısından önemlidir. Okul sosyal bir örgüttür ve veli bu örgütün önemli dinamiklerinden biridir. Bu konuda yapılan araştırmalar (Aslan, 1994; Oğan, 2000; Saraçoğlu, 2002) velilerin okula yönelik ilgisizliklerinde öğretmenlerin olumsuz tavırları, çocuğun başarısızlığı, veli toplantılarının yeterince önemsenmemesi, velilere gerekli zamanın ayrılmaması gibi sebeplerin olduğunu göstermektedir.

Buna göre, öğretmenlerle veliler ya da aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin okul başarısını yükseltebileceği gibi okulda ve sınıfta disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyebilir, en azından azaltabilir. İstenmeyen davranışların en aza indirilebilmesi için öğretmen, yönetici ve ailenin ortak çaba içinde olmaları, olaylara anlayışla yaklaşmaları, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren programlarla öğrencilerin motive edilmeleri gerekmektedir (Ovacık, 1991, 34; Özdayı, 2004, 375; Akt.: Çalışkan ve Ayık, 2015).

“Proje yazma ya da proje etkinliklerine katılma” konusunda öğretmenleri ikna etmek, çalışmanın katılımcısı ilkokul müdürlerinin önemli bir bölümü (yedi ilkokul müdürü, sekiz okulöncesi müdürü) tarafından dile getirilen müşterek bir zorluktur. Okul müdürleri, proje çalışmaları gerçekleştirme konusunda öğretmenlerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin düşük olduğu kanaatinde dirler. Oysa yapılan araştırmalar, proje çalışmalarının öğrencilerin sosyalleşmelerine (Çetin ve Şengezer, 2013), gerçek hayat problemlerini çözme becerisi kazanmalarına (Güven, 2013), bilimsel süreç becerilerini arttırmalarına (Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2013) katkı sağladığını göstermektedir.

“Teknolojiyi verimli kullanma” ise, hem ilkokul hem de okul öncesi yöneticiler tarafından öğretmenleri ikna etmede zorluk çekilen faktörlerden biri olarak dile getirilmiştir. Teknoloji yeterlilikleri, öğretmen yeterliklerinin temel ve ayrılmaz bir parçasıdır. Okul müdürleri, öğretmenlerin teknolojiyi eğitsel amaçlarla kullanma hususunda eksiklikleri bulunduğunu dile getirmektedir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim teknolojilerinden veya eğitim araç-gereçlerinden yararlanma düzeylerinin ve tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt ve

Cilavdaroğlu, 2011; Göksu ve Atmaca, 2019; Köseoğlu ve Soran, 2005; Şahin, 2014). Bu bulgular da hali hazırda bu çalışmada okul yöneticilerinin teknolojiyi verimli ve etkili kullanma konusunda öğretmenleri ikna etmede zorlandıkları bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Çalışmada alt problem olarak belirlenen ve araştırılan hususlardan biri de okul müdürlerinin “*velileri*” ikna etmede zorluk yaşadıkları konular olmuştur. Katılımcıların görüşlerine göre bu konuların “*öğretmen seçimi*”, “*eğitim-öğretim sürecinde işbirliği*”, “*okulun maddi kaynaklarının kısıtlılığı*” ve “*okul kurallarına uyma*” olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı okul müdürlerinin velileri ikna etmekte en çok zorlandıkları konuların başında “*öğretmen seçimi*” (f=15) gelmiştir. Öğretmen seçimi, özellikle ilkökul kademesinde Türkiye’de giderek artan bir öneme sahip, hatta bazı durumlarda sorun hâline gelmiştir. Nitekim yapılan araştırmalar (Şenaras ve Çetin, 2018; Türk ve Kiroğlu, 2018) velilerin öğretmen seçme, değiştirme ve belli bir sınıfa kayıt yaptıрма gibi konularda okul yönetimine baskı uyguladıklarını göstermektedir. Bilindiği üzere Türk Eğitim Sistemi, velilerin çocuklarının geleceği için okul seçme konusunda bir seçim yapmalarını doğrudan sağlamasa da veliler dolaylı ve gayri resmi olarak okul tercihinde bulunabilmektedir. Öğrencilerin ilkökula kabulünde ADNKS (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi) esas alınması dolayısıyla okul tercihi konusunda kısıtlanan veliler öğretmen seçimi konusunda özgür olmak isteyebilmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin (18’i ilkökul ve 20’si okul öncesi olmak üzere toplam 38 okul yöneticisi) “*eğitim-öğretim sürecinde işbirliği yapma*” ve “*okulun maddi kaynaklarının kısıtlılığı*” konularında da velileri ikna etmede güçlük yaşadıkları görülmüştür. Velilerin ya da ailelerin eğitim-öğretim sürecine katılımları, eğitim hizmetinin niteliği bakımından oldukça önemlidir. Gwiazdowska’nın (2014) da belirttiği gibi, öğrencilerin kişiliklerini şekillendiren ve başarılarını etkilemede son derece önemli olan iki ortam, “*aile*” ve “*okul*”dur. Bu iki topluluğu entegre etme ve aralarında işbirliği kurma becerisi, öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerindeki mutluluğu ve başarısı için anahtar rolündedir. Oysa bu konuda yapılan bazı çalışmaların bulgularına göre (Aykol, 2019; Can ve Kılıç, 2019; Dağlı ve Han, 2017; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010) öğrenci velilerinin okulun akademik, sosyal ve ekonomik sorunları ve gelişmesi yönünde istenen düzeyde katılım göstermediklerini, gerekli işbirliğini gerçekleştirmediklerini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin velileri ikna etmede zorlandıklarını ifade ettikleri diğer bir konu ise “*okul kurallarına uyma*” olmuştur. İlkokul müdürlerinin 7’si, okulöncesi kurum müdürlerininse 6’sı bu konuda velileri ikna etmede sorun yaşadıklarını not etmiştir. Katılımcılar, özellikle öğrenci velilerinin derslerin işlenmesi sırasında sınıflara girmeleri, toplantılara katılım gösterme konusunda duyarlı olmamaları, çocuklarının okula giriş ve çıkış saatlerine uymama ve kılık kıyafet kurallarına dikkat etmeleri konusunda çocukları ile yeterince ilgilenmemeleri vb. okul kurallarına uyma ile ilgili konularda onları ikna etmede güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Bu konuda yapılan bazı çalışmaların (Can ve Kılıç, 2019; Çetin; 2019; Sarpkaya, 2007; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010) bulguları da bunu destekler niteliktedir.

Çalışmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de okul yöneticilerinin “öğrencileri” ikna etmede zorlandıkları konulara ilişkin görüşlerdir. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin öğrencilerini ikna etmekte en çok güçlük yaşadıkları konular “düzenli olarak ders çalışma”, “kitap okuma alışkanlığı edinme”, “kurallara uyma”, “saygılı olma” ve “sağlıklı beslenme” başlıkları altında toplanmıştır. Bu konuların başında “düzenli olarak ders çalışma”nın gelmesi oldukça manidardır. 24 okul müdürü öğrencilerine düzenli biçimde ders çalışma alışkanlığı kazandırma noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların bulguları (Demiroğlu, 2007; Akarçay, Demirzen ve Akhan, 2013) da göstermektedir ki, öğrenciler iyi bir gelecek için ders çalışmanın önemini farkında olup ders çalışmayı sevmekte, ancak sıkıcı bulmakta ve ders çalışmayı yapılması zorunlu bir görev olarak görmektedirler. Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda (Bilasa, 2016; Özcan, 2006) da öğrencilerin orta düzeyde ders çalışma alışkanlığına ya da tutumuna sahip oldukları bulgularına rastlanmıştır. Yukarıda belirtilen çalışmaların bulguları, bu araştırmanın çalışma grubundaki okul yöneticilerinin düzenli biçimde ders çalışma hususunda öğrencileri ikna etmede zorlandıkları bulgusunu teyit eder niteliktedir.

Okul müdürlerinin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı edinmesini istemesi, ancak bu konuda öğrencileri ikna etmede güçlük yaşadıklarını belirtmelerinin de oldukça önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Dağ'ın (2017) yürüttüğü bir çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin % 98'i okumanın önemli olduğuna inandığını ve % 88,2'si okumayı “eğlenceli” bir aktivite olarak tanımladığını belirtmiş; buna karşın, ne sıklıkla kitap, gazete ve dergi okudukları sorulduğunda, öğrencilerin neredeyse yarısı “ara sıra” yanıtını vermiştir. Buna benzer şekilde bu konuda yapılan çalışmalarda (Bayat ve Çetinkaya, 2018; İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013; Katrancı; 2015; Şahin; 2012) ilkokul ya da ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarının ya da alışkanlıklarının “orta düzeyde”, “ortanın biraz üstünde” veya “ara sıra” sıklığında olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2013) araştırma raporuna göre, günde altı saat televizyon izleyip üç saat internete giren Türk insanı kitap okumaya sadece bir dakika zaman ayırmaktadır. Buna göre Avrupa'da yüzde 21 olan okuma oranı, Türkiye'de yüzde 0,1'dir. Bu okuma oranıyla dünya ülkeleri arasında 86. sırada yer almaktadır. Dünyada en fazla kitap okuyan ülkelerin başında yüzde 21'le İngiltere ve Fransa yer alırken, bu ülkeleri yüzde 14'le Japonya, yüzde 12'yle Amerika ve yüzde dokuzla İspanya takip etmektedir. TÜİK verilerine göre kitap, ihtiyaç listesinin 235. sırasında yer almaktadır². Toplumun yüzde 75'i kitap okumamakta, yüzde 40'ı ise hiç kütüphaneye gitmemektedir (Ortaş, 2007). Bu çalışmada da “kitap okuma alışkanlığı

² Bu bilgi, www.tk.org.tr/index.php/TK/article/download/412/404 web sitesinden temin edilmiştir.

edinme”, 15 ilkokul yönetici tarafından öğrencileri ikna etmede zorlanılan konulardan biri olarak dile getirilirken okulöncesi yöneticileri tarafından belirtilmeyen bir konu olmuştur. Oysa, her ne kadar okuma yazmaya hazırlık döneminde olsalar da okul öncesi, kitap sevgisi ve alışkanlığı kazanmanın temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar okumayı henüz bilmeseler de kitaplardaki görseller vasıtasıyla hayal dünyaları zenginleştirilebilmekte, yaratıcı düşünceleri beslenebilmektedir.

Disiplin ve sınıf kurallarına uyma, hem okulöncesi hem de ilkokul döneminde eğitim hizmetinin niteliği açısından ve etkili bir sınıf yönetimi ortaya koymak bakımından hayati öneme sahip bir konudur. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğrencileri “kurallara uyma” konusunda ikna etmede zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Sadık ve Aslan’ın (2015) yürüttüğü bir araştırmada da öğretmenlerin sınıf içinde en sık karşılaştıkları disiplin problemlerinden birinin sınıf kurallarına uymama olduğu bulgulanmıştır. Etkili bir sınıf yönetimi, kuralların açık ve net bir biçimde ortaya konmasına ve bu kuralların sürengelik arz etmesine bağlıdır (Bear, 1998; Carter ve Doyle, 2011). Sınıf ve okul kurallarına uyulmasını sağlama okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğrenci velileriyle işbirliği içinde gerçekleştirmeleri gereken önemli bir husustur. Sınıf yönetimi alanyazınında bu problemi çözmeye kullanılabilecek çeşitli yaklaşımlar ya da stratejiler (Ünsal, 2017; Yüksel, 2017) bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin öğrencileri iknada zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri konulardan bir diğeri “saygılı olma” değeri olmuştur. Bu konuda genellikle ilkokul yöneticilerinin şikâyetçi oldukları görülmüş ve katılımcılar öğrencilerin genellikle birbirlerine ve öğretmenlerine karşı şiddet, zorbalık ve küfür etme gibi saygısız davranışlar gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Külünkoğlu (2017) da yaptığı çalışmada bu bulguya benzer şekilde, ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere, yöneticilere ve birbirlerine karşı çeşitli saygısız davranışlarda bulduklarını belirtmiştir. Kuşkusuz, küreselleşme ve teknolojinin etkisiyle toplumsal değer yargılarındaki bozulma nedeniyle saygı toplumsal yaşamımızda giderek önemi artan değerlerden biri haline gelmiştir. Saygı değeri, sadece bireylerin birbirlerine karşı özenli, ölçülü ve dikkatli olması olarak algılanmamalıdır. Tracey’e (1996) göre saygı; bireyin kendine, çevresine, doğaya, ülkesine, bayrağına, tarihine, kültürüne karşı hissedilen bir duygudur. Ayrıca diğer insanlara karşı hoşgörölü davranılması, onların dinlenilmesi ve onların bakış açılarının anlamaya çalışılmasını içeren kabullenme değeri saygı değerinin içerisinde yer almaktadır (Duran ve Bitir, 2020, 2).

Okul müdürlerinin, özellikle de okul öncesi kurum yöneticilerinin öğrencileri ikna etmede gücük yaşadıkları konulardan birisi “sağlıklı beslenme” şeklindedir. Sağlıklı bir yaşam, her insanın en temel ihtiyacıdır. Yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenme, çocukluk döneminde kazanılan ve şekillenen bir rutindir. Hatta çocuğun hayatının sonraki dönemlerini etkileyen ve ileride ortaya çıkacak beslenme sorunlarına temel teşkil eden bir güce sahiptir (Kaya, 1999). Ayrıca sağlıklı beslenme, temel eğitim dönemindeki çocukların gelişimi ve öğrenme

potansiyelleri açısından da son derece mühim bir meseledir. Bu bakımdan, sağlıklı beslenme konusunda bireylerin bilinçli olmasının ve bu alışkanlığı kazanmalarının sağlanması başta ebeveynler olmak üzere okul öncesi ve ilkökul yöneticilerinin ve öğretmenlerin önemli görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu konuda okullarda ailelerle işbirliği içinde ve öğrencilerin de aktif katılımının sağlandığı etkinlikler, projeler ve farkındalık çalışmaları yapılması önerilebilir. Nitekim çeşitli Avrupa ülkelerinde okul öncesi veya ilkökul programlarına beslenme eğitiminin entegre edildiği, bu sayede öğrencilere dengeli ve sağlıklı beslenme, besin hijyeni, besin güvenliği vb. konularda bilgi ve farkındalık kazandırıldığı bulunmuştur (Eat Well, 2001; Saksvig vd., 2005; Akt.: Akder, Meseri ve Çakıroğlu, 2018).

KAYNAKLAR

- Akarçay, G., Demirezen, S., & Akhan, N. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183.
- Akder, R.N., Meseri, R., & Çakıroğlu, F.P. (2018). Okul çağı çocukluk döneminde beslenme eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. Ed.: T. Baş ve U. Akturan, *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 83-98), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Aristoteles (2008). *Retorik* (Çev.: M.H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aslan, B. (1984). *Ankara merkez ilçelerinde temel eğitim birinci kademe düzeyinde okul-aile ilişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin duyu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları ve görüşlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 80-97.
- Aslanargun, E. , & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Aykol, B. G. (2019). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailenin eğitime katılımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27(1), 14-32.
- Bilasa, P. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Ankara Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 79-122.
- Bozkurt, A., & Cilavdaroğlu, A.K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.

- Büyükkantarcıoğlu, N., & Yazar, E. (2006). Dil ve ikna: Türk politika söyleminde ikna edici önerme yapıları (s. 91-113). *Dilbilim Araştırmaları*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim*, 48(1), 483-519.
- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. Eds. C.M. Evertson, C.S. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 373-406), Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cialdini, R. (2003). *İknanın psikolojisi: Teori ve pratik bir arada* (Çev.: Y. Fletcher). İstanbul: MediaCat Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: SAGE.
- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çetin, O., & Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 24-49.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1637-1648.
- Dağ, N. (2017). The reading profile of Turkish primary school students. *International Journal of Instruction*, 10(4), 293-306.
- Dağ, N. (2019). *Aylak yazılar*. Ankara: Yayınevi Yayınları.
- Dağlı, A., & Han, B. (2017). Okul müdürlerinin görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 892-904.
- Demiroğlu, M.A. (2007). Ders çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri: İlköğretim 5. sınıf örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 112-124.
- Duran, E., & Bitir, T. (2020). İlkokul öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. DOI: 10.16986/HUJE.2020058224
- Genç, M., & Genç, T. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih projesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 61-78.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Edt.: P. Yalçınoğlu ve A. Ersoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göksu, H., & Atmaca, S. (2019). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumları. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 105-115.
- Gwiazdowska, S. (2014). Cooperation between school and family as a key to student success. *Polish Journal of Social Science*, 9(1), 225-234.

- Güven, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının proje yönetimi deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı(1)*, 204-218.
- İşcan, A., Arıkan, İ.B., & Küçükaydın, M.A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 4(11)*, 1-16.
- Jowett, G. S., & O'Donnell, V. (2012). *Propaganda and persuasion* (5th Edition). SAGE Publications, Inc.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2)*, 49-62.
- Kaya, M. (1999). *Anne-baba eğitimi destekli beslenme eğitiminin 3-6 yaş grubu çocukların beslenme bilgisi ve davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keman, F.Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Köseoğlu, P., & Soran, H. (2005). Biyoloji dersinde araç-gereç kullanımı açısından öğretmen yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 150-158.
- Külünkoğlu, T. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmene saygı değerine ilişkin görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar, 1*, 11-22
- Memduhoğlu, H. B., & Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(33)*, 653-666.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Oğan, M. (2000). *Okul, okul-aile birliği ve velilerin eğitim beklentisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ortaş, İ. (2007). *Kitap okuru bir toplum muyuz-1?* 14.12.2014 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/ibrahim_ortas_kitap_okuru.pdf adresinden temin edilmiştir.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish teachers' professional development experiences and their needs for professional development. *Mevlana International Journal of Education, 3(4)*, 250-264.

- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R.P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20(1-2), 103-119.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. USA: Sage Publication.
- Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 115-138.
- Saraçoğlu, M. (2002). *Etkin sınıf yönetimi, öğrenci-öğretmen-veli üçgenini sınıf yönetimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 110-121.
- Simons, H.W., Morreale, J., & Gronbeck, B. (2001). *Persuasion in society*. SAGE Publication.
- 28.11.2019 tarihinde https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/2741_SimonsMarketingSampler.pdf adlı linkten temin edilmiştir.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şahin, A. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3),995-1012.
- Şahin, F., Güven, İ., & Yurdatapan, M. (2013). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 157-176.
- Şenaras, B., & Çetin, Ş. (2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin algılarına göre ilk ve ortaokullarda veli baskısı: Nitel bir araştırma. *Milli Eğitim*, 220, 157-176.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Ünsal, H. (2017). Okul ve sınıfta disiplin. Edt. M.Ç. Özdemir, *Sınıf yönetimi* (s. 230-263). Ankara: PegemA Akademi.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türk, H., & Kiroğlu, K. (2018). Ailelerin sınıf öğretmenlerine uyguladığı mobbing davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2357-2389.
- Von Eckartsberg, R. (1986). *Life-world experience: Existential-phenomenological research approaches in psychology*. Washington, D.C.: Center for Advanced Research in Phenomenology and University Press of America.

- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Yaman, T. (2011). *Yöneticilerin paternalist (babacan) lider davranışlarının çalışanların örgütsel özdeşleşmelerine, iş performanslarına ve işten ayrılma niyetlerine etkisi: Özel sektörde uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Kara Harp Okulu.
- Yüksel, A.H., Sandıkçioğlu, B., Onay, A., & Yılmaz, A. (1994). *İkna edici iletişim*. M. Oyman (Edt.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yüksel, G. (2017). Sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama. G. Yüksel ve S. Büyükalın (Edt.), *Sınıf yönetimi* (s.147-170), Ankara: PegemA Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Etik Kurul Kararı: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Onay Belgesi 25.03.2020 tarihinde 034 karar no ile alınmış ve araştırma etik yönden uygun bulunmuştur.

Türkiye’de Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

 Nisa KARA

Milli Eğitim Bakanlığı
nisakara9334@gmail.com

 Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mkdemir2000@yahoo.com

Gönderilme Tarihi: 19/05/2020

Kabul Tarihi: 25/11/2020

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2020

DOI: [10.30855/gjes.2020.06.03.003](https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.003)

| Makale Bilgileri | ÖZET |
|--|---|
| Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, Cinsiyet, Lisansüstü tez | <p>Bu çalışmada sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde “kadın” ve “erkek” sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark yaratan durumların nicel olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışma nicel paradigmanın benimsendiği, tarama modelinde hazırlanmış içerik analizi yönteminin kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırmanın verilerini Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) web sayfasından "Ulusal Tez Merkezi" aracılığıyla pdf formatında yayımlanma izni bulunan, 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerden, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkların bulunduğu çalışmalar oluşturmuştur. İncelemeye tabi tutulan tezlere, tez arama motorunda “sınıf öğretmeni” anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda ulaşılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenleri ile ilgili cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu tezlerin çoğunun yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir. Tez yazarlarının ve tez danışmanlarının çoğunun erkek olduğu ayrıca tez danışmanlarının çoğunluğunun Dr. Öğr. Üyesi olduğu görülmüştür. Tezlerde en çok nicel araştırma metodunun kullanıldığı ve en çok ölçme aracı olarak ölçek kullanıldığı saptanmıştır. Tezlerde bulunan değişkenler arasında cinsiyetin birinci sırada yer aldığı, araştırmaların en çok ilçe merkezlerinde yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tezlerin örneklemini daha çok kadınların oluşturduğu tespit edilmiştir. Tezlerde cinsiyete bağlı olarak en çok bir adet anlamlı farkın bulunduğu ve tezlerde en çok kadınların lehine anlamlı farklılık yaratan durumların bulunduğu tespit edilmiştir. Tezlerde erkek sınıf öğretmenleri açısından en çok anlamlı fark yaratan durumun “Alan eğitimi dersleri öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerinin yüksek olması” ve “Öğretimsel liderlik düzeylerinin yüksek olması” olduğu görülürken, kadınlar açısından en çok anlamlı fark yaratan durumun ise “Sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması” olduğu tespit edilmiştir.</p> |

Kara, N. & Demir, M. K. (2020). Türkiye’de sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 300-316.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.003>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

The Evaluation of Graduate Theses Related to the Classroom Teachers in Turkey in Terms of Gender Variable

| Article Info | ABSTRACT |
|---|---|
| <p>Keywords:</p> <p>Classroom teacher, Gender, Graduate thesis</p> | <p>In this research, it is aimed to quantitatively reveal the situations that make a significant difference between "female" and "male" classroom teachers in the graduate theses about classroom teachers. The data acquired in this screening model-based study, is analyzed by the content analysis method and the quantitative paradigm is adopted. The data of the research consisted of studies with significant differences according to gender variable among the graduate theses written about the classroom teachers in Turkey between the years 2000-2020 which are allowed to be published in pdf format through the "Thesis Center" on the web page of Council of Higher Education (YÖK). The theses subject to the examination were obtained through a search made with the keywords "classroom teacher" in the thesis search engine. SPSS package program was used in the analysis of the data. According to the results of the research; it is the master's thesis of most of the theses in which there are significant differences depending on the gender variable related to classroom teachers, most of the thesis writers and thesis advisors are male, the majority of thesis advisors are Asst. Prof., mostly, quantitative research method is used in the theses and scale is used as the measurement tool, among the variables found in the theses, gender appears to be the first, most of the researches are conducted in district centers, the sample of theses is mostly women, there is mostly one significant difference in theses depending on gender and in the theses, it was found that there are situations that make a significant difference in favor of women. In the theses, it is determined that the situation that makes the most significant difference among the male classroom teachers is between the "high proficiency evaluations about teaching the field education lessons" and "The high level of instructional leadership relations", while the situation that makes the most significant difference among women".</p> |

GİRİŞ

Günümüzde üniversitelerin işlevleri, hızla değişen ve artan bilgi birikimi karşısında değişmek zorunda kalmıştır. İstenilen yüksek nitelikli insan gücü artık lisansüstü düzeyde eğitimle yetiştirilmeye başlanmıştır. Önceleri lisans mezunu olmak ayrıcalıklı sayılırken, şimdilerde yüksek lisans ya da doktora eğitimi bireye ayrıcalık sağlamaktadır (Güven ve Tunç; 2007; Kara, 2008). Üniversitelere öğretim elemanı yetiştirmenin dışında, endüstriyel alanlarda ve diğer çalışma alanlarında iş edinmenin bir ön koşulu olarak yüksek lisans ve doktora derecesinin de aranır hale gelmesi, lisansüstü eğitime olan ihtiyacı daha da artırmıştır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Lisansüstü eğitim; lisans eğitime dayalı olan yüksek lisans ve doktora eğitimi ile sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik çalışması ve tıpta uzmanlık ile bunların gerektirdiği eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama etkinliklerinden oluşan eğitim olarak tanımlanır (Sevinç, 2001). Lisansüstü eğitimin araştırma, mesleki gelişim, öğretmeyi öğrenme ve bunlara bağlı mesleki kültür, akademik kültür ve etik konularını en üst sosyal, bilişsel ve işitsel düzeylerde edinme süreci olduğu söylenebilir (İnce ve Korkusuz, 2006).

Lisansüstü eğitimin işlevleri, üniversitelerin işlevleri ile paralellik göstermektedir. Bilim ve sanat üretmek, yaymak, toplumsal sorunları doğru algılamak ve sorunlara çözüm önerileri geliştirmek ve üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmak şeklinde belirtilebilecek bu işlevler doğrultusunda, lisansüstü eğitimin önemi günümüzde giderek artmaktadır (Arıcı, 2001). Lisansüstü eğitimin, yurt içi ve yurt dışı programlar olmak üzere iki kaynağı bulunmaktadır. Türkiye’de, 1929 tarihli 1416 sayılı yasa ve 1981 tarihli 2547 sayılı yasa çerçevesinde lisansüstü eğitim için yurt dışına öğrenci gönderilmektedir. Türkiye’de lisansüstü eğitim 1982 yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu’na bağlı olarak yasada yer alan enstitüler aracılığıyla yürütülmektedir. Lisansüstü eğitim, üniversiteler içinde örgütlenecek şekilde lisansüstü eğitimin organize edilmesi ve yürütülmesi amacı ile kurulan ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yürürlüğe giren enstitülerce düzenlenmiş olup üslendikleri görevler, belirli çerçeve ve yönetmeliklerle belirlenmiştir (Karaman ve Bakırcı, 2010).

Üniversitelerdeki enstitüler yani eğitim bilimleri, sosyal bilimler, fen bilimleri ya da sağlık bilimleri gibi enstitüler 2018 yılında yapılan kanun değişikliğiyle tek çatı altında toplanıp Lisansüstü Eğitim Enstitüsü adını almıştır. Bakanlar Kurulu tarafından 09/04/2018 tarihinde kabul edilerek Türkiye Büyük Millet Meclisine (TBMM) sevk edilen "Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı" TBMM Milli Eğitim Komisyonunda kabul edilmesinin ardından 18.05.2018 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2018). Bazı üniversitelerde sayıları ondan fazla olan enstitülere tek çatı altında toplanma imkanı yaratan bu kanunla yeni kurulan üniversitelerdeki enstitüler birleştirilmiştir. Bu yeni akademik yapılanmada tüm lisansüstü öğrenciler "Lisansüstü Eğitim Enstitüsü" mezunu olurken, kayıt yaptıracakları anabilim dallarına göre yüksek lisans veya doktora tezi hazırlayacaklardır. Üniversite içinde yeni bir üniversite gibi de bir görüntü ortaya çıkmakla birlikte daha kolay yönetilebilir olma ve standartları ortak kılma adına olumlu olabilecek bu durum, birbirinden farklı alanların aynı bünyede toplanmasının yönetsel zorluk yaratacağı ve enstitü yönetim kurullarının çok iyi seçilmesinin gerekliliği de ortadadır.

YÖKTEZ arama motorundaki istatistiklere göre “öğretmen” ile ilgili 23.986, “sınıf öğretmeni” ile ilgili ise toplam 1687 adet tez yazıldığı görülmektedir (<https://tez.yok.gov.tr/>). Bu durum geçmişten günümüze Türkiye’de eğitim alanında da lisansüstü eğitime verilen önemi destekler niteliktedir. Türkiye’de özellikle “sınıf öğretmenliği” ya da “sınıf eğitimi” alanında son 20 yılda ciddi sayıda yüksek lisans ya da doktora tezi yapıldığı görülmektedir. Önceleri sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde yapılan bu çalışmalar sonraki yıllarda eğitim bilimleri enstitülerinin çoğalmasıyla bu kurumlarda yapılmaya başlanmıştır. Özellikle doktora programları da yıllardır faal durumda olan Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Anadolu

Üniversitesi gibi kurumların sınıf eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalarda başı çektiği görülmektedir.

Literatürde olaylar arasındaki ilişkiyi farklı açılardan ele almayı amaçlayan pek çok tez ve araştırma makaleleri olduğu görülmektedir. Araştırmalardaki olay, olgu veya durumlar ise “değişken” kavramına karşılık gelmektedir (Karasar, 2005). Türkiye’de ve dünyada yapılan birçok eğitim araştırmalarında cinsiyet bir değişken –belki de araştırmalarda en sıklıkla kullanılan değişken- olarak ele alınmakta ve araştırma sonucunu belirleyen ya da ilişkisi olduğu düşünülen önemli bir etken olarak görülmektedir.

Ülkemiz sayısı 19 milyona yaklaşan öğrenci sayısı ve 1.1 milyonu aşan öğretmen niceliğiyle dünyanın sayılı ülkelerinden biridir. Araştırma konumuz olan cinsiyet açısından bakıldığında öğretmen kadrosunun kadın açısından çoğunlukta olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının her yıl yayınladığı Milli Eğitim İstatistikleri (MEB, 2019) derinlemesine incelendiğinde ve çıkarımlar yapıldığında konumuz açısından dikkat çeken hususlar şunlardır. Buna göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 93302 öğretmenin %94,38’ i (88062 kişi), ilkokullarda çalışan 300732 öğretmenin %64,02’ si (192537 kişi), ortaokullarda çalışan 354198 öğretmenin %58,34’ ü (206666 kişi) ve liselerde çalışan 371234 öğretmenin %50,77’ si (188480 kişi) kadındır. Bu açıdan bakıldığında toplamda 1119466 öğretmenin %60,36’ sının 675745 kadın öğretmen olduğu ortaya çıkmaktadır. Özel olarak ilkokullar incelendiğinde ülke ortalamasının (%60,36) üzerinde kadın öğretmen varlığı (%64,02) olan tek kademe olduğu dikkat çekmektedir. İlkokulların büyük çoğunluğunu oluşturan sınıf öğretmenleri için bu durum şaşırtıcı değildir.

Öğretmen niceliği bir ülke için önemli olmakla birlikte daha da önemli olan husus öğretmen niteliğidir. Hiçbir uygulama, kanun, yönetmelik, program, yöntem, teknik, yaklaşım ve stratejinin başarısı onun uygulayıcısı olan öğretmenin başarısından bağımsız olamaz. Öğretmen ne kadar iyiye bu hususların da iyi sonuç verme ihtimali söz konusu olacaktır. Köseoğlu’nun (1994) da ifade ettiği gibi öğrencilerin nitelikleri öğretmenlerinin nitelikleriyle özdeştir. Öğretmenin niteliği eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça büyük rol oynamaktadır. Kavcar’a (1987) göre de bir eğitim sisteminin en önemli unsuru, öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Bundan dolayı, bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir.

Aydın, Şahin ve Topal’ın (2008) aktardığına göre öğretmen yetiştirme sistemleri içinde önemli bir yer tutan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi özel bir öneme sahiptir. Çünkü ilköğretimin ilk yılları, çocuğun yetişkin yaşamına hazırlanmasına temel oluşturmakta, bu dönemde kazanılan bilgi ve beceriler üst kademe öğretimde kazandırılacak bilgi ve beceriler için

alt yapı niteliği taşımaktadır (Gürkan, 1993). Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneğe, üstün empati gücüne ve çok yönlü işini başarabilmek için etkili bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürecinden geçirilmeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 1992).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda tez incelemeleri üzerine araştırmaların yoğunlukla yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda da amaçsal boyutta nitelik yerine niceliğin ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında sınıf öğretmenleri ile ilgili veya farklı branş öğretmenleri ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerin cinsiyet değişkeni açısından incelenmediği tespit edilmiştir. Bu boyutta araştırmanın sınıf öğretmenlerini kapsayan lisansüstü tezlerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık yaratan durumların ele alınması açısından bir ilk olduğu söylenebilir. Araştırmada varılan sonuçların ileriki dönemlerde konu ile bağlantılı çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde “kadın” ve “erkek” sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark yaratan durumların nicel olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Türkiye’de yapılan tezlerin aşağıda alt amaç olarak belirtilen değişkenlere göre niceliksel olarak durumu incelenmiştir:

Tezlerin üst verilerine göre;

- Anlamlı fark durumu
- Tezlerin türü
- Tezlerin yapıldığı yıl
- Tez yazarlarının cinsiyeti
- Tez danışmanlarının cinsiyeti
- Tez danışmanlarının unvanı

Tezlerin içeriğine göre;

- Tezlerde kullanılan yöntem
- Tezlerde kullanılan veri toplama aracı
- Tezlerde değişkenler arasında cinsiyet değişkeninin yer aldığı sıra
- Araştırmaların yapıldığı yerleşim birimi
- Tezlerdeki örneklem sayısının cinsiyete göre dağılımı
- Tezlerde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunan durum sayısı
- Tezlerde cinsiyet lehine göre anlamlı fark yaratan durumlar

- Kadın sınıf öğretmenleri için anlamlı fark yaratan durumlar
- Erkek sınıf öğretmenleri.

YÖNTEM

Bu çalışma tarama modelinde hazırlanmış içerik analizi yönteminin kullanıldığı bir araştırmadır. Tarama modeli “geçmişte ya da halen var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2005, s.77).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) web sayfasından "Ulusal Tez Merkezi" aracılığıyla pdf formatında yayımlanma izni bulunan, 18.05.2020 tarihinde 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerden, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkların bulunduğu çalışmalar oluşturmuştur. İncelemeye tabi tutulan tezlere, tez arama motorunda “sınıf öğretmeni” anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda ulaşılmıştır. Belirlenen kriterlere göre yapılan bu taramada toplam 466 adet teze erişilmiştir. Nitel araştırma yöntemleriyle yapılan tezler çıkarılmış, sadece parametrik ve parametrik olmayan testlerle istatistiksel analiz yapılmış olan nicel ve karma yöntem tezleri dahil edilmiştir. Bu bağlamda toplam 141 adet tez araştırma verilerini oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Betimsel istatistik olarak yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur. İncelenen tüm tezler alt problemlere göre tablolaştırılmış, daha sonra bu veriler yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ele alınan alt problem sırasına göre bulgular 2 başlık altında elde edilmiş ve tablolar halinde sırayla verilmiştir.

1. Tezlerin üstverilerine ilişkin bulgular

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenleri ile İlgili Tezlerin Cinsiyet Açısından Anlamlı Fark Bulunma Durumlarına Göre Dağılımı

| Tezler | f | % |
|-------------------------|------------|------------|
| Anlamlı fark bulunmayan | 325 | 69,7 |
| Anlamlı fark bulunan | 141 | 30,2 |
| Toplam | 466 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, 2000-2020 yılları arasında sınıf öğretmenleri ile ilgili yazılan ve erişime açık olan 466 tezin 325’inde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunmadığı, 141

tezde ise anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma verilerini oluşturan tezlerin de 141 adet olduğu tablo 1’den anlaşılmaktadır. Bununla birlikte tablodan çıkartılması gereken bir diğer husus sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan tezlerin 466’ sını da cinsiyet değişkeninin yer aldığı gerçeğidir.

Tablo 2.

Tezlerin Türüne Göre Dağılım

| Yükseköğrenim Derecesi | f | % |
|------------------------|------------|------------|
| Yüksek lisans | 129 | 91,4 |
| Doktora | 12 | 8,5 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 2’de araştırmaya tabii tutulan 141 tezin %91,4’ünün yüksek lisans tezi, %8,5’inin ise doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre çoğunlukla yüksek lisans tezlerinde sınıf öğretmenleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkların bulunduğu söylenebilir. Aynı zamanda yüksek lisans öğrenci sayısının doktora öğrencilerine oranla fazla olması da bu sonucu ortaya çıkaran etkenler arasında yer almaktadır. Ülkemizde bu alanda yani sınıf eğitimi doktora programı bulunan enstitüler günümüzde artmaya başlamıştır.

Tablo 3.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

| Yıl | f | % |
|---------------|------------|------------|
| 2003 | 1 | 0,7 |
| 2005 | 2 | 1,4 |
| 2006 | 5 | 3,5 |
| 2007 | 11 | 7,8 |
| 2008 | 10 | 7,0 |
| 2009 | 12 | 8,5 |
| 2010 | 7 | 4,9 |
| 2011 | 8 | 5,6 |
| 2012 | 5 | 3,5 |
| 2013 | 10 | 7,0 |
| 2014 | 9 | 6,3 |
| 2015 | 13 | 9,2 |
| 2016 | 3 | 2,1 |
| 2017 | 4 | 2,8 |
| 2018 | 11 | 7,8 |
| 2019 | 26 | 18,4 |
| 2020 | 5 | 3,5 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 3'e göre sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların bulunduğu lisansüstü tezlerin en çok 2019 (%18,4) yılında yazıldığı görülmektedir. 2019 yılında yazılan tezlerin 25'i yüksek lisans tezi 1'i ise doktora tezidir. Bunu takip eden yıllar ise sırasıyla 10' u yüksek lisans tezi 2' si doktora tezi olan 2009 (%8,5) ve tümünün yüksek lisans tezi olduğu 2007 (%7,8) ve 2018 (%7,8) yılları olmuştur.

Tablo 4.

Yazarların Cinsiyete Göre Dağılımları

| Cinsiyet | f | % |
|---------------|------------|------------|
| Erkek | 77 | 54,6 |
| Kadın | 64 | 45,3 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 4'e bakıldığında incelenen tezlerin yazarlarının 77'sinin erkek, 64'ünün ise kadın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda %54,6 oranı ile erkek yazarların bu boyutta daha çok oldukları görülmektedir. Ülkemizdeki kadın öğretmen sayısının daha fazla (MEB, 2019) olduğu düşünüldüğünde bu konuyu çalışma konusundaki farklılık dikkat çekmektedir.

Tablo 5.

Danışmanların Cinsiyete Göre Dağılımları

| Cinsiyet | f | % |
|---------------|------------|------------|
| Erkek | 93 | 65,9 |
| Kadın | 48 | 34,0 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 5'te ise danışman öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre danışman öğretim elemanlarının 93'ü erkek, 48'i ise kadındır. %65,9 oran ile bu boyutta da cinsiyete göre erkeklerin üstünlük sağladığı anlaşılmaktadır. Yükseköğretim Kurulu verilerine (akt. AA, 2019) göre, Türkiye'deki 166.225 akademisyenin %44,75' i (74391) kadınlardan oluşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında akademideki erkek öğretim elemanı çoğunluğuna uygun bir durum olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6.

Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılımları

| Unvan | f | % |
|----------------|------------|------------|
| Prof.Dr. | 40 | 28,3 |
| Doç. Dr. | 40 | 28,3 |
| Dr. Öğr. Üyesi | 58 | 41,1 |
| Dr. | 3 | 2,1 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde; incelenen tezlerin danışman unvanlarına göre sırasıyla Dr. Öğr. Üyesi (%41,1), Prof. Dr. (%28,3), Doç. Dr. (%28,3) ve Dr. (%2,1) şeklinde yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırma verilerinde danışman unvanlarının en çok Dr. Öğr. Üyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip 58 danışmanın 35'inin de erkek olduğu dikkat çekmektedir. Yükseköğretim Kurulu verilerine (akt. AA, 2019) göre, Türkiye'deki 166.225 akademisyenin 26 bin 453'ü profesör (%15,91), 15 bin 451'i doçent (%9,29), 39 bin 464'ü doktor öğretim üyesi (%23,74), 36 bin 461'i öğretim görevlisi (%21,93), 48 bin 396'sı araştırma görevlisi (%29,11) olarak çalışmaktadır. Bu açıdan bakıldığında akademideki doktor öğretim üyesi olan öğretim elemanı çoğunluğuna uygun bir durum olduğu ifade edilebilir.

2. Tezlerin içeriğine ilişkin bulgular

Tablo 7.

Tezlerde Kullanılan Yönteme Göre Dağılım

| Yöntem | f | % |
|---------------|------------|------------|
| Nicel | 120 | 85,1 |
| Karma | 17 | 12,0 |
| Betimsel | 4 | 1,8 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 7'de araştırmalarda kullanılan yöntemlerin nicel, karma ve betimsel araştırma yöntemleri olmak üzere 3 temaya ayrıldığı görülmektedir. Araştırmacıların en sık kullandığı yöntem ise nicel araştırma yöntemi (%85,1) olmuştur. Bu araştırma yöntemini kullanım sıklığına göre karma yöntem (%12,0) ve betimsel yöntem (%1,8) takip etmektedir.

Tablo 8.

Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Aracına Göre Dağılım

| Veri Toplama Aracı | f | % |
|----------------------|------------|------------|
| Ölçek | 97 | 68,7 |
| Anket | 26 | 18,4 |
| Ölçek+ görüşme formu | 17 | 12,0 |
| Başarı testi | 1 | 0,7 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 8'de incelenen tezlerde araştırmacıların veri toplama aracı olarak ölçek, anket, ölçek+görüşme formu ve başarı testini tercih ettikleri görülmektedir. En sık tercih edilen veri toplama aracı ise ölçek (%68,7) olmuştur. Kullanım sıklığına göre anket (%18,4) ikinci sırada yer alırken, karma metod kullanılarak yapılan tezlerde ölçek+görüşme formu (%12,0) üçüncü sırada, son sırada ise %0,7 oran ile başarı testinin yer aldığı tespit edilmiştir. İncelemeye tabi tutulan

tezlerin büyük bir çoğunluğunda nicel araştırma metodunun kullanılmış olması da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 9.

Tezlerde Bulunan Değişkenler Arasında Cinsiyetin Yer Aldığı Sıraya Göre Dağılım

| Sıra | f | % |
|---------------|------------|------------|
| 1 | 131 | 92,9 |
| 2 | 8 | 5,6 |
| 3 | 2 | 1,5 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 9'da sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde cinsiyetin değişkenler arasında yer aldığı sıranın; 1, 2 ve 3 şeklinde temalara ayrıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerde cinsiyetin en çok 1. sırada (%92,9) yer aldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla ikinci sıra (%5,6) ve üçüncü sıra (%1,5) takip etmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak araştırmalarda cinsiyetin en önemli değişken olarak görüldüğü söylenebilir.

Tablo 10.

Araştırmaların Yapıldığı Yerleşim Birimine Göre Dağılım

| Yerleşim Birimi | f | % |
|-----------------|------------|------------|
| İlçe merkez | 73 | 51,7 |
| İl merkez | 62 | 43,9 |
| İl-ilçe ve köy | 4 | 2,8 |
| Köy | 2 | 1,4 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 10'da incelenen tezlerde uygulamaların yapıldığı yerleşim birimlerine göre; ilçe merkez, il merkez, il-ilçe ve köy, köy olmak üzere 4 temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu boyutta araştırmacıların en çok ilçe merkezlerinde (%51,7) uygulama yaptıkları tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; il merkezi (%43,9), il-ilçe ve köy (%2,8) ve köy (%1,4) takip etmektedir. Bu durum araştırmacıların daha çok görev yaptıkları ya da yaşadıkları yerlerin ilçeler olması ve buralarda araştırmalarını gerçekleştirmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 11.

Örneklem Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı

| Örneklem | f | % |
|---------------|------------|------------|
| Kadın | 93 | 65,9 |
| Erkek | 47 | 33,3 |
| Eşit | 1 | 0,7 |
| Toplam | 141 | 100 |

Araştırmanın alt amaçlarından biri de örneklem sayısının cinsiyete göre dağılımı olmuştur. Bu bağlamda Tablo 11’de incelenen tezlerin örneklemelerini en çok kadınların (%65,9) oluşturduğu görülmektedir. Bu boyutta erkekler (%33,3) oranına sahip olurken, incelenen tezlerden yalnızca birinde kadın ve erkek sayısının eşit (%0,7) olduğu gözlenmiştir. Örneklemin çoğunluğunu kadın öğretmenlerin oluşturmuş olması, daha çok kadınların öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 12.

Tezlerin Anlamlı Fark Bulunan Durum Sayısına Göre Dağılımı

| Durum sayısı | f | % |
|---------------|------------|------------|
| 1 | 126 | 89,3 |
| 2 | 9 | 6,3 |
| 3 | 4 | 2,8 |
| 4 | 2 | 1,4 |
| Toplam | 141 | 100 |

Tablo 12’de incelenen tezlerin anlamlı fark bulunan durum sayısına göre 1, 2, 3 ve 4 şeklinde temalara ayrıldığı görülmektedir. Tezlerde anlamlı fark bulunan durum sayısı en çok 1 (%89,3) olmuştur. Yani genellikle tezlerde cinsiyet değişkeninin 1 durumunda anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir. Bunu anlamlı farkın bulunduğu 2 durum (%6,3) ,3 durum (%2,8) ve 4 durum (%1,4) takip etmektedir.

Tablo 13.

Tezlerde Anlamlı Fark Yaratan Durumların Cinsiyetlerin Lehine Göre Dağılımı

| Cinsiyet | f | % |
|---------------|------------|------------|
| Kadın | 94 | 61,4 |
| Erkek | 59 | 38,5 |
| Toplam | 153 | 100 |

Tablo 13’te incelenen tezlerde anlamlı fark yaratan durumların cinsiyetlerin lehine göre dağılımları görülmektedir. Bu durumda en çok kadınların (%61,4) lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun paralelinde hangi durumların kadın sınıf öğretmenleri lehine hangi durumların erkek sınıf öğretmenleri lehine olduğu da incelenmiştir.

Tablo 14.*Kadın Öğretmenler Açısından Anlamı Fark Yaratan Durumlar*

| Durum | f | % |
|--|-----------|------------|
| Sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması | 8 | 8,5 |
| Üst düzey bilimsel süreç becerilerine ilişkin tutumlarının yüksek olması | 7 | 7,4 |
| Özyeterlik algılarının yüksek olması | 5 | 5,3 |
| Empatik eğilimlerinin yüksek olması | 5 | 5,3 |
| Derslerde yaratıcı etkinlik uygulama düzeylerinin yüksek olması | 5 | 5,3 |
| Öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olması | 4 | 4,2 |
| Öğretim programı yeterlik düzeyinin yüksek olması | 3 | 3,1 |
| Alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerinin yüksek olması | 3 | 3,1 |
| Okul yöneticilerine ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olması | 3 | 3,1 |
| Mesleki doyumlarının yüksek olması | 3 | 3,1 |
| Tükenmişlik düzeylerinin düşük olması | 3 | 3,1 |
| Sosyal medyaya olan ilgilerinin yüksek olması | 2 | 2,7 |
| Mesleki memnuniyetlerinin yüksek olması | 2 | 2,1 |
| Veli ile iletişim düzeylerinin yüksek olması | 2 | 2,1 |
| Diğer | 37 | 39,3 |
| Toplam | 94 | 100 |

Tablo 14 incelediğinde birçok açıdan cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenleri açısından ele alındığı ve tezlerde kadınlar açısından en çok anlamlı fark yaratan durumun “Sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması” (%8,5) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “Üst düzey bilimsel süreç becerilerine ilişkin tutumlarının yüksek olması” (%7,4), “Öz yeterlik algılarının yüksek olması” (%5,3), “Empatik eğilimlerinin yüksek olması (%5,3), “ Derslerde yaratıcı etkinlik uygulama düzeylerinin yüksek olması” (%5,3), “Öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olması” (%4,2), “ Öğretim programı yeterlik düzeyinin yüksek olması” (%3,1), “ Alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerinin yüksek olması” (%3,1), “ Okul yöneticilerine ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olması” (%3,1), “Mesleki doyumlarının yüksek olması” (%3,1), “ Tükenmişlik düzeylerinin düşük olması” (%3,1),“ Sosyal medyaya olan ilgilerinin yüksek olması”(%2,7),“ Mesleki memnuniyetlerinin yüksek olması” (%2,1) ve “ Veli ile iletişim düzeylerinin yüksek olması” (%2,1) takip etmektedir.

Tablo 14’de “Diğer” (39,3) teması altında kadın sınıf öğretmenleri açısından anlamlı farklılık yaratan durumlar ise; “Depresyon düzeylerinin yüksek olması”, “Atama ve yer değiştirmeye ilişkin sorun yaşamaları”, “Öğrenci ile etkileşim düzeylerinin yüksek olması”, “Öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algı düzeylerinin yüksek olması”, “Stresle baş etme düzeylerinin yüksek olması”, “Kuruma bağlılık düzeylerinin yüksek olması”, “Teknolojiye ilişkin olumsuz tutum içinde olma”, “Tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması”, “Öğretim materyali kullanma düzeylerinin yüksek olması”, “Sosyal yıldırımlara maruz kalma düzeylerinin yüksek olması”, “Lisans programına ilişkin görüşlerinin olumsuz olması”, “Matematik tutum puanlarının yüksek olması”, “Matematik kaygı düzeylerinin yüksek olması”, “İşkolik olma”, “Sınıf içi görev verme düzeylerinin yüksek olması”, “Öğrenciyi takdir etme düzeylerinin yüksek olması”, “Performans görev puanlarının yüksek olması” ve “Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması”, “Değerler eğitimine ilişkin araç-gereç kullanımının yüksek olması”, “Okuma alışkanlıklarının yüksek olması”, “Sınıflarında bulunan mülteci öğrenciler ile az sorun yaşanması”, “Mesleki değerlerinin yüksek olması” , “Zaman yönetimi düzeylerinin yüksek olması”, “İletişim beceri düzeylerinin yüksek olması”, “Kültürel sermaye yeterli düzeylerinin yüksek olması”, “Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması” şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 15.

Erkek Öğretmenler Açısından Anlamlı Fark Yaratan Durumlar

| Durum | f | % |
|--|-----------|------------|
| Alan eğitimi dersleri öğretimine ilişkin yeterli düzeylerinin yüksek olması | 7 | 12,0 |
| Öğretimsel liderlik düzeylerinin yüksek olması | 7 | 12,0 |
| İş doyum düzeylerinin yüksek olması | 5 | 8,6 |
| Bilişim teknolojisi kullanma düzeylerinin yüksek olması | 4 | 6,8 |
| Kendilerini daha yapılandırmacı görmeleri | 3 | 5,1 |
| TPAB öz yeterli algılarının yüksek olması | 3 | 5,1 |
| Okul müdürlerinin iletişim becerisine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olması | 2 | 3,4 |
| Derste öğretim tekniklerini kullanma düzeylerinin yüksek olması | 2 | 3,4 |
| Örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek olması | 2 | 3,4 |
| Diğer | 24 | 39,6 |
| Toplam | 59 | 100 |

Tablo 15'e bakıldığında, tezlerde erkek sınıf öğretmenleri açısından en çok anlamlı fark yaratan durumun "Alan eğitimi dersleri öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerinin yüksek olması" (%12,0) ve "Öğretimsel liderlik düzeylerinin yüksek olması" (%12,0) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla; " İş doyum düzeylerinin yüksek olması" (%8,6), "Bilişim teknolojisi kullanma düzeylerinin yüksek olması" (%6,8), " Kendilerini daha yapılandırmacı görmeleri" (%5,1), " TPAB öz yeterlik algılarının yüksek olması" (%5,1), " Okul müdürlerinin iletişim becerisine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olması" (%3,4), " Derste öğretim tekniklerini kullanma düzeylerinin yüksek olması" (%3,4) ve " Örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek olması" (%3,4) takip etmektedir.

Tablo 15'te "Diğer" (%39,6) teması altında erkek sınıf öğretmenleri açısından anlamlı fark yaratan durumlar ise; "İşe tutkunluk", "Erkek çocukların oynadığı oyunlara hakim olma", "Psikolojik yıldırımaya maruz kalma", "Serbest etkinlik dersini kullanma düzeylerinin yüksek olması", "Akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması", "Umutsuzluk düzeylerinin yüksek olması", "Öğretim materyali kullanma düzeylerinin yüksek olması", "Bilgi teknolojilerine ilişkin olumsuz tutum içinde olma", "Öğretmenlik mesleği genel yeterlik düzeylerinin yüksek olması", "Mesleği ekonomik yönden yetersiz bulma", "Eğitim algılarının yüksek olması", "Köyde barınma sorunu yaşama", "Çatışma tutum puanlarının yüksek olması", "Kültürel dönüşüme ilgili olma", "Sosyalleşme algılarının yüksek olması", "İnsan ilişkileri sorunlarının performanslarına etki düzeyinin yüksek olması", Yaşam becerilerini kullanma düzeylerinin yüksek olması", "Fen öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olması", "derste düşünme becerilerine yönelik etkinlik yapma düzeylerinin yüksek olması", "Örgütsel güven düzeylerinin yüksek olması", "Beden eğitimi ve oyun dersine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olması" şeklinde yer almıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Birçok araştırmada değişken belirleme aşamasında ilk sıraya bazen "hiç düşünülmeden/üzerinde kafa yormadan/otomatik olarak" dahi yazılabilen "cinsiyet" değişkeninin anlamlı fark oluşturma durumlarını inceleme başlangıç noktası olan bu çalışmada sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde "kadın" ve "erkek" sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark yaratan durumların nicel olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu araştırmada 2000-2020 yılları arasında YÖKTEZ tarama merkezinde sınıf öğretmenleri ile ilgili erişime açık olan 466 adet tezin yer aldığı ve bunlar arasından 141 tezde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya 141 adet lisansüstü tez dahil edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri ile ilgili cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu 141 tezin 129'unun yüksek lisans tezi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farkların bulunduğu lisansüstü tezlerin ise en çok 2019 (%18,4) yılında yapıldığı dikkat çekmiştir. En çok lisansüstü tezin de 2019 yılında yazılmış olmasının bu sonucu etkilemiş olabileceği söylenebilir.

İncelenen tezlerde tez yazarlarının çoğunun (%54,6) erkek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda tez danışmanlarının da çoğunun (%65,9) erkek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma verilerini oluşturan tezlerde tez danışmanlarının çoğunluğunun (%41,1) Dr. Öğr. Üyesi olduğu görülmektedir.

İncelenen tezlerde en çok nicel araştırma metodunun (%85,1) kullanıldığı ve en çok ölçme aracı olarak ölçek (%68,7) kullanıldığı sonucuna varılmıştır. İncelenen 141 tezin %92,9'unun da tezlerde bulunan değişkenler arasında cinsiyetin birinci sırada yer aldığı dikkat çekmiştir. Bu durumda araştırmanın gerçekleşmesini destekleyen önemli bir sonuç olmuştur.

Araştırmaların en çok ilçe merkezlerinde (%51,7) yapılması da çalışmanın bir diğer bulgusu olmuştur. Tezlerin örneklemini daha çok kadınların (%65,9) oluşturduğu gözlenmiştir. Tezlerde cinsiyete bağlı olarak en çok bir adet (%89,3) anlamlı farkın bulunduğu, tezlerde en çok kadınların lehine anlamlı farklılık yaratan durumların bulunduğu tespit edilmiştir.

Tezlerde ilk sıraya yazılan ve en çok tercih edilen değişken olan cinsiyet değişkeninin anlamlı fark yarattığı durumlar araştırmanın can alıcı noktalarıdır. Erkek sınıf öğretmenleri açısından en çok anlamlı fark yaratan durumların "Alan eğitimi dersleri öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerinin yüksek olması" (%12,0) ve "Öğretimsel liderlik düzeylerinin yüksek olması" (%12,0) olduğu görülmektedir. Bu bulguları "İş doyumu düzeylerinin yüksek olması" (%8,6) takip etmiştir. Kadın sınıf öğretmenleri açısından en çok anlamlı fark yaratan durumların ise "Sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olması" (%8,5) olduğu saptanırken bu bulguyu sırasıyla "Üst düzey bilimsel süreç becerilerine ilişkin tutumlarının yüksek olması" (%7,4) "Öz yeterlik algılarının yüksek olması" (%5,3), "Empatik eğilimlerinin yüksek olması" (%5,3) ve "Derslerde yaratıcı etkinlik uygulama düzeylerinin yüksek olması" (%5,3) takip etmiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları çerçevesinde sınıf öğretmenleri ile ilgili daha çok doktora çalışmasının yapılması, araştırma kapsamının diğer branş öğretmenleri açısından da incelenerek genişletilmesi, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark yaratan durumları derinlemesine incelemek adına nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların yapılması önerilebilir. Nitel ve karma araştırma yöntemleriyle elde edilen anlamlı farklılıkların nedenlerine ilişkin derinlemesine bir bakış açısı elde edilebilir. Ayrıca, daha çok ölçek kullanılması ve başarı

testlerinin daha az kullanılması araştırmalarda öğrenci başarısının ihmal edildiğini göstermektedir. Bu yüzden, öğrenci başarısına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- AA. (Anadolu Ajansı). (2019). *Yükseköğretim istatistikleri açıklandı*.
<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yuksekogretim-istatistikleri-aciklandi/1468890>.
02.06.2019 tarihinde erişildi.
- Arıcı, H. (2001). *Sosyal bilimler alanında bilim adamı yetiştirme lisansüstü eğitim*. Bilim Adamı Yetiştirme-Lisansüstü Eğitim, TÜBA Yayını, Bilimsel Toplantılar, 7, 53-64.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar*, 12(2), 119-142.
- İnce, M. L., & Korkusuz, F. (2006). *Lisansüstü eğitim hedeflerini geliştirmede öğrenci öğretim üyesi etkileşimi: bir disiplinin farklı üniversitelerde ve farklı disiplinlerin bir üniversitedeki durumu*. TÜBİTAK Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu, Proje No: 104K093.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Güven, İ., & Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları: Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü örneği. *Eğitim Bilimleri*, 173, 157-171.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1987). Yüksek öğretmen okulunun öğretmen yetiştirmedeki yeri. *Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2019). *Milli eğitim istatistikleri*.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf 25.04.2020 tarihinde erişildi.
- Resmi Gazete. (2018). *Yükseköğretim kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/05/20180518-1.htm>. 30.03.2020 tarihinde erişildi.


Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması: Türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143–156.

Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1),25-40.


YÖKTEZ. (2019). *Tez tarama*. <https://tez.yok.gov.tr/>. (31.07.2019’da erişildi.).

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma verilerinin toplanmasında canlılara yönelik bir işlem olmadığından etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Argümantasyon Tabanlı Fen Öğretiminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi¹

 Seda ER

Milli Eğitim Bakanlığı
er.sedaa@gmail.com

 Talip KIRINDI

Kırıkkale Üniversitesi
talipkirindi@yahoo.com

Gönderilme Tarihi: 09/05/2020

Kabul Tarihi: 26/11/2020

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2020

DOI: [10.30855/gjes.2020.06.03.004](https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.004)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Argümantasyon tabanlı fen öğretimi, Fen bilimleri eğitimi, Akademik başarı

ÖZET

Bu çalışmada, argümantasyon tabanlı fen öğretimi ve sorgulamaya dayalı öğrenme ile hazırlanan Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin argümantasyon tabanlı fen öğretimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada bir deney (n=25), bir kontrol (n=25) grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Kontrol grubu öğrencileri öğretim programına uygun ders kitabındaki aktiviteleri gerçekleştirirken deney grubunda argümantasyon tabanlı fen öğretimi aktiviteleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma amaçları doğrultusunda nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test yarı deneysel desen kullanılırken araştırmanın nitel boyutunda ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri, ön test-son test şeklinde uygulanan "Bilimsel Süreç Beceri Testi" ve "Fen Bilimleri Başarı Testi" aracılığıyla toplanmıştır. Nitel boyutta ise öğrencilerin argümantasyon tabanlı fen öğretimi uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış "Argümantasyon Görüşme Formu" kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ilişkili (bağımlı) t-testi ve ilişkisiz (bağımsız) t-testi yapılırken nitel verilerin analizi ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nicel verilerin analiz sonuçlarına göre; argümantasyon tabanlı fen öğretimine göre hazırlanmış ders planlarının işlendiği deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde ve akademik başarı durumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Argümantasyon tabanlı fen öğretimi alan öğrencilerin görüşleri nicel sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca öğrenciler görüşlerinde argümantasyon eğitiminin öğrenmeye etkisi kapsamında bilgiyi desteklediği ve derse karşı tutum ve motivasyonu artırdığı yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir.

¹ Bu araştırma Prof. Dr. Talip KIRINDI danışmanlığında yürütülen Seda ER'in yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Impact of the Argumentation Method Based Science Course on Students' Science Process Skills

Article Info

Keywords:

Argumentation based science learning, Academic success, Science education

ABSTRACT

In this study, the researcher aimed to determine the effects of the science course that prepared via the argumentation-based learning method and the questioning-based learning method, to the scientific-process skills of the students and their academic achievements. Furthermore, we also examined the view of students about argumentation-based learning. The study consisted of 6th-grade student participants that taught in 2017-2018 education year in fall semester. The study included two groups whose success levels are similar to each other. One of them is treatment group (n=25) and the other one is control group (n=25) The study has been carried out within the scope of the science course. While control group was instructed by the activities in the book that is appropriate with curriculum, the experiment group instructed by the argumentation-based science learning activities. To obtain quantitative data researcher used "scientific process ability Scale" and "sciences achievement Scale" which has been applied as a pre-test-post-test method. To obtain qualitative data, we used semi-structured "argumentation interview form" with the aim to define students' views about argumentation-based science teaching. For the analysis of quantitative data, whilst we used dependent t-test and independent t-test, for qualitative data, we used content-analysis technique. According to quantitative data analysis results, it has been found that argumentation-based learning had positive impact on students' academic success levels in their progress of scientific process skills. Students' views also supported these results. Besides, students stated positive opinions in their views that argumentation education promotes knowledge and increase the motivation towards the lesson.

GİRİŞ

Bilimsel tartışma uygulamalarının ya da uluslararası alan yazında ve fen bilimleri dersi öğretim programında bilinen adıyla argümantasyonun, fen bilimleri eğitimi araştırmalarında öne çıktığı görülmektedir (Lee, Wu ve Tsai, 2009).

Günümüzde bireylerden öğrendikleri yeni bilgiyi var olan bilgi ve beceri ile yapılandırmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilgiyi yapılandırmadan önce ön bilgilerinin ortaya çıkarılması son derece önemlidir (Yahşi, 2006). Çünkü öğrencilerin ön bilgileri ölçülmeden, bu bilgiler üzerinde durulmadan, eksiklikler tamamlanmadan bilginin öğrencilere direkt verildiği ve ayrıca alışlagelmiş sınavlarla öğrencilerin değerlendirilmeye çalışıldığı öğrenme ortamlarında yetiştirilen bireylerin bilgiyi anlamlandırma ve kendi kendilerine oluşturabilmeleri noktasında zorluk yaşamaları olasıdır (Dalkıran, Kesercioğlu ve Boyacı, 2005). Bu açıdan bakıldığında farklı öğrenme ve öğretme yöntemleri öğrencilerin kendi öğrenmelerine ve bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmalıdır (Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009). Argümantasyon tabanlı fen öğretimin de bu doğrultuda araştırma-sorgulama stratejileri ile uyumludur ve düşünmeye, algılamaya önem veren süreçleri desteklemektedir (Hohenshell, 2004).

Driver, Newton ve Osborne (2000) argümantasyonun eğitimin bir parçası olarak kullanılma sebebi; öğrencilerin konuyu sadece bilmesini değil, “diğer olaylarla ilişkisi nedir, niçin önemlidir?” boyutlarını da öğrencide oluşturmaya çalışmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Argümantasyon, öğrencinin inandığı bilimsel bir fikri savunması ve karşıt görüşü elindeki bilimsel verilerle çürütmeye çalışmasının esas olduğu, iki veya daha fazla kişinin argümanları eleştirdiği ve yapılandığı sosyal bir süreçtir (Nussbaum, 2002). Literatürde argümantasyon tabanlı fen eğitimine yönelik çalışmalar incelendiğinde; argümantasyonun eğitimin ayrılmaz bir parçasını olduğunu ve öğrencinin argümanları yapılandırmasında etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Balcı, 2015; Dawson ve Venville, 2007; Demirel, 2014; Kaya, 2009; Tekeli, 2009).

Eğitim literatüründe Keys, Hand, Prain ve Collins (1999) tarafından ortaya atılan bilimsel yazma uygulamalarının, ülkemizde Günel (2006) tarafından uyarlanması ve geliştirilmesi ile argümantasyon tabanlı fen öğretiminin yapısı oluşmuştur (Akkuş, Günel ve Hand, 2007; Günel, Kabataş-Memiş ve Büyükkasap, 2010; Kınır, Geban ve Günel, 2013). Bu yapıda, sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamında öğrenciler sorular sorar, iddialar oluşturur ve iddialarını delillerle destekleyerek bilgiyi yapılandırır (Günel, Kınır ve Geban, 2012).

Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin (ATFÖ) uygulandığı ortamlarda öğrencilerin problem çözmedeki akıl yürütme mekanizmaları, problem durumu karşısında karar verme becerileri gelişmektedir. Ayrıca bunlara ek olarak bilgiyi yapılandırırken kullandıkları yöntemler ve ortamdaki bireylerle kurdukları sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştiği de görülmektedir. ATFÖ; fen öğrenme için biliş ve üst biliş yaklaşımlarını bünyesinde bulunduru ve öğrencilerin veri, yöntem, delil ve iddialar arasında bağlantı kurma ve savunduğu iddiaları formüle etme, çıkarımda bulunma, destekleme gibi süreçleri yazma içerisinde harmanlamalarını sağlar (Hohenshell, 2008).

Fen eğitiminin amacı eleştirel, yansıtıcı, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünen öğrenciler yetiştirmektir. Fen sınıflarında argümantasyon ortamının oluşturulması öğrencilerin bilimsel bilgiyi anlamalarına ve oluşturmalarına kılavuzluk edecektir (Deveci, 2009). Çünkü fen öğrenme yolu olarak argümantasyonun kullanımı gücünü bilimin ve bilimsel araştırma-sorgulamanın doğasından almaktadır (Qhobela ve Moru, 2011). Bilimsel argümantasyon, bilimsel bilginin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve geçerliliğini sağlamada merkezi bir rol oynar (Duschl ve Osborne, 2002). Bu nedenle özellikle, öğretim sürecinde aktif olarak bilimsel argümantasyonu kullanmak önerilmektedir.

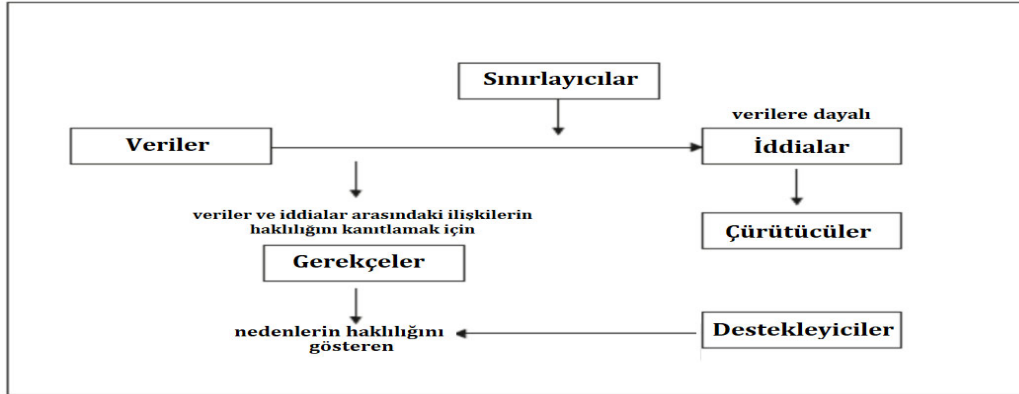
Kuhn ve Udell (2003), argümantasyon tabanlı fen öğretim etkinliklerinin öğrencilere sağladığı bazı yararları şu şekilde belirtmiştir: i. Alternatif bakış açılarının farkına varma, ii. Fenni konuşma ve yazma, iii. Bilimsel okuryazarlık, iv. Eleştirel düşünme, v. Bilimsel düşünme, vi.

Karar verme, vii. Aktif öğrenme, viii. Sosyal becerilerin gelişmesi, ix. Derinlemesine anlayış getirme, x. Bilime karşı olumlu tutum geliştirmedir.

Argümantasyon tabanlı fen öğretimi araştırma-sorgulama aktivitelerinin gerçekleştiği laboratuvar ortamında kullanıldığında, aktif öğrenci merkezli öğrenme çevreleri sağlar (Hand ve Keys, 1999; Keys vd., 1999). Argümantasyon tabanlı fen öğretimi, öğrencilerin fen kavramlarını daha iyi inşa etmesine yardım eden bir yaklaşımdır (Keys vd., 1999) ve onların süreçte düşünce olarak bağımsız olmalarını sağlar. Argümantasyon tabanlı fen öğretimi modelinin uygulandığı laboratuvarlarda yapılan deneyler ve araştırma yolları öğretmen rehberliğinde öğrenci şekillendirmektedir.

Toulmin argüman modeli Fen bilimleri eğitimi araştırmalarında sıklıkla başvurulan (Erduran, Simon ve Osborne, 2004; Bell ve Linn, 2000; Sampson ve Clark, 2008), öğrencilerin tartışma öğelerini ve karmaşıklığını belirlemek için eğitimciler tarafından yararlanılan bir tartışma modeli olarak ifade edilmiştir. Bu model ile öğrenciler süreç içerisinde bilgileri anlamlandırma, yorumlama, eleştiri yapma, yapılandırma ve yeni bilgilere ulaşma süreçlerini yaşarlar. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencileri bilişsel ve psikomotor yönlendirebilmesine de katkı sağlar.

Toulmin (1958), önerdiği modelde argümantasyonun temel bileşenlerini iddia, veriler, gerekçeler, destekleyiciler, çürütücüler ve sınırlayıcılar altı öğeden oluşmaktadır. Toulmin' in tartışma modeli Şekil 1 'de sunulmuştur.



Şekil 1. Toulmin Tartışma Modeli (Toulmin, 1958)

Bu modelin bilimsel bir argümanında, iddia, verilere dayalı ortaya konulan sonuçlardır, tartışmanın temel amacıdır. Veri, varsayıma dayalıdır ve iddiayı desteklemeye yöneliktir. Gerekçe, veri ile iddianın arasındaki ilişkinin kanıtlanmasını sağlayan kurallar veya prensiplerdir. Destekleyiciler, argümanda sunduğunuz gerekçeyi haklı çıkarmak üzere sunulan geçerliği yaygın olarak kabul gören temel varsayımlar ya da kuramsal ifadelerdir. Sınırlayıcılar, iddianın doğru sayılabileceği durumları belirleyip iddianın sınırlarını çizen ve argümanın geçerli

olduğu düzeyi belirler. Çürütücüler de, iddianın geçerli olamayacağı durumlara işaret ederek, argümanın sınırlılıklarını belirten ve argümanın kalitesini yükselten bileşendir (Erduran, Simon ve Osborne, 2004; Kaya ve Kılıç, 2008).

Toulminin tartışma modelinin temel yapısında ikna etmek yatar. Bununla birlikte öğrencilerin tartışmanın özünü anlamalarını sağlar, bir tartışmanın nasıl yürütülmesi gerektiğini kavramalarına yardım eder (Lazarou, 2009). Argümantasyon modeli akıl yürütme ve tartışma becerilerinin gelişmesini sağlar. Buna karşın Driver vd. (2000), Toulmin argüman modelinin sınırlılıklarından dolayı almış olduğu eleştirileri şu şekilde ifade etmişlerdir: i. Tartışma sürecinde aynı ifade farklı bir içerik içinde farklı bir anlama gelebilir, bu nedenle anlam çıkarabilmek için içeriğin dikkate alınması gerekir. ii. Tartışma sürecinde bazı öğeleri açıkça ifade edilmezler, çoğu zaman ima edilir. iii. Tartışma sürecinin doğal akış yaklaşımında olduğu gibi sıra içerisinde ilerlemeyebilir. Bu durumda tartışma sürecinde verilerin analizi zorlaşabilir. iv. Tartışmayı etkileyecek etkenlerin (jest, mimik, el kol hareketi), tartışmanın değerlendirme kısmında ve kuramların bütünleştirilmesinde yer alması gerekmektedir.

Diğer taraftan Toulmin'in argüman modelinin birçok yararı bulunmaktadır. Driver vd.'ne (2000) göre Toulmin'in argüman modelinin birçok sınırlılıklarından dolayı eleştiri getirilse de bu modelin önemli kısımlarını (bileşenlerini) aşağıdaki gibi sıralanmaktadır: i. Öğrenciler öğrenme sürecine aktif katılıp, sürecin bir parçası olarak üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. ii. Süreç içerisinde öğrenen bir öğrenci, araştırdığı konunun doğasını algılar, bu sayede konuları kavramsal olarak daha etkili anlar. iii. Öğrencilerin yorumlama becerileri gelişir ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri kazanır. iv. Bir sorunun tek bir çözüm yolu olmadığını anlayıp, alternatif çözümleri fark eder. v. Öğrencilerin özgür bir şekilde düşündüklerini ifade edebilmelerini, kendilerine güvenmelerini, konuya farklı bakış açılarından bakmalarını sağlar. vi. Süreç sonunda öğrenciler sosyal yönleri gelişmiş güçlü bireyler olmaktadır. vii. Bilimsel tartışma ile öğrencilerin farklı görüşlere saygısı gelişir. Eleştiri yapma ve eleştirileri hoşgörü ile karşılama yetenekleri de gelişir. viii. Öğrenciler kendilerini kontrol etmeyi, disiplinli davranmayı öğrenip bilim insanlarının çalışma prensiplerine uygun çalışmalar sergileme fırsatı yakalarlar.

ATFÖ Uygulama Süreci

1. Öğretmen Süreci

- Öğretmen sürecin başlangıcında öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik süreç planlar.
- Öğrencilerin daha etkin katılabilecekleri ve her öğrencinin süreçte konuşma fırsatının olacağı şekilde uygulama sürecini yönetir.

- Uygulamalar için gerekli materyalleri temin eder.
- Araştırılan probleme yönelik farklı çözüm önerileri oluşturabilmeleri için öğrencileri küçük gruplar şeklinde çalışma ortamını oluşturur.
- Süreçte aktif olan öğretmen, öğrencilerin sundukları kanıtların uygulamalar sırasında oluşturdukları iddiaya yönelik olup olmadığını düşünmelerini sağlar.
- Süreç devam ederken öğrencilerin uygulamaları anlayıp anlamadıklarına yönelik soru sorar (Keys vd., 1999).

2. ATFÖ Öğrenci Süreci

- Öğrenciler araştırmak istedikleri soruları ve süreci kendileri oluşturur.
- Oluşturdukları sorulara cevap bulabilmek adına bir süreç tasarlarlar.
- Uygulamaları süresinde elde ettiği verilerini kaydeder.
- Buldukları veriler ve gözlemleri dâhilinde iddia ve delillerini oluştururlar.
- Grup arkadaşları ile tartışma sürecine girer, birbirlerini dinler ve kendi düşünceleri doğrultusunda soru sorar.
- Uygulamalarında ortaya çıkan sonuçla paralel bilgileri veren kaynakları araştırır gerekirse bir uzmandan yardım alabilirler (Akkuş vd., 2007; Keys, 1999).

Argümantasyon Tabanlı Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarı

Fen eğitiminin amacı öğrencilere bilgiyi doğru aktarmak ve bilgiye ulaşma yollarını öğretebilmektir. Bunun içinde öğrencilerden araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilere bilimin doğasını anlamaları, bilim insanlarının nasıl çalıştıklarını öğrenmeleri, bilimsel çalışma yöntemlerini kavramaları, bilimsel süreç becerilerini kazanmaları ve geliştirmeleri için zengin öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.

Bilimsel süreç becerilerini geliştiren öğrenciler, bilgiye daha etkin ulaşır ve bilgiyi daha etkili bir şekilde anlamlandırabilir ve yapılandırabilir. Bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için planlı ve sistematik bir fen eğitimi uygulanabilir. Bilimsel süreç becerileri, Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut'a (1996) göre fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını artıran ayrıca araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran temel becerilerdir. Bilimsel süreç becerileri, gözlem yapabilme, elde edilen verileri ölçme, sınıflama ve kaydedebilme, hipotez kurabilme, verileri kullanarak model oluşturabilme, kontrollü deney yapabilme gibi bilim insanlarının gösterdikleri becerileri kapsamaktadır (MEB, 2013).

Başarının, bireyin tüm yaşamında etkisini göstermesi mümkündür. Başarı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir (Wolman 1973, Akt. Sünbül ve Gürsel, 2001). Akademik başarı ise, belirli bir program sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyidir (Demirel, 1994). Öğrencinin başarısını; okul deneyimleri, aile ortamı, öğrenci tutumları ve çevresindeki kişilerin bilime verdiği önem gibi değişkenlere bağlamaktadır. Öğrencinin fen başarısını etkileyen özellikleri iki grupta incelemektedir (Martinez, 2002): 1. Yaşantısal (deneyimsel) özellikler (fenle ilgili dersler almak ve evdeki fen kaynakları gibi). 2. Duyuşsal özellikler (fenne yönelik tutum, fenle ilgili kalıplaşmış fikirler, ailenin desteği ve akran etkisi gibi).

Eğitim hedefleri doğrultusunda öğrencilerin akademik başarı kazanmaları son derece önemlidir. Turgut (1988), göre akademik başarıyı ölçebilmek öğrencinin hedef davranışı göstereceği ölçme durumu oluşturmak ve ortaya çıkan davranışı gözlemleyip incelemek gerekmektedir. Kaya (2009), tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre bilimsel süreç becerilerinin en fazla geliştiği grup bilimsel tartışma etkinliklerinin yapıldığı grup olurken, başarı testi sonuçlarına göre de bilimsel tartışma etkinliklerinin yapıldığı grup diğer gruplardan daha başarılı olmuştur. Ceylan (2010), çalışmada elde edilen bulgular sonucunda, argümantasyon eğitiminin öğrencilerin başarılarını olumlu etkilemiş ve öğrencilerin derse daha aktif katılım sağladıklarını belirtmiştir. Cin (2013), tarafından yapılan araştırma sonucunda argümantasyona dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi yapılandırdıkları ve deney grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin konuyla ilgili kavramları daha iyi öğrendikleri belirlemiştir. Öğreten (2014), tarafından yapılan çalışmada bilimsel tartışma yöntemi (argümantasyon) öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ve bilimsel tartışma becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin Toulmin'in tartışma modelinde yer alan öğeleri kullanım düzeylerinde artış gözlenmiştir. Bu bağlamda fen eğitiminde argümantasyon kullanımının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan birçok kazanımında olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Fen bilimleri öğretim programlarının temelinde çoğunlukla bilgiyi zihinde anlamlandıran, sorgulayan, eleştiren ve iddialarını tartışabilen birey yetiştirme amacı vardır, MEB (2017) bu amacını Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda "Sosyo-bilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek" kazanımı ile açıkça belirtmiştir. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri için gerekli ortamlar oluşturulmalıdır. İstenilen ortamın özelliklerini içinde bulunduran yöntemlerden bir tanesi argümantasyon tabanlı fen öğretimidir. Çalışmada, Fen Bilimleri dersinde kullanılan

argümantasyon tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisini belirlemek ve öğrencilerin argümantasyon tabanlı fen öğretimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

1. Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ait ön test ve son test puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sorgulamaya dayalı öğrenmenin kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ait ön test ve son test puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına ait ön test ve son test puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sorgulamaya dayalı öğrenmenin kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarına ait ön test ve son test puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ait ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarıya ait ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin argümantasyon tabanlı fen öğretimi kapsamındaki etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir.

YÖNTEM

Çalışmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Greeno vd.'ne (2005) göre karma yöntemler, aynı zamanda araştırmacının daha anlaşılır bir tasarım yapabilmesine olan gereksinimi de karşılamak için geliştirilmiştir.

Araştırmanın nicel yönteminde deneysel yöntem türlerinden yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem deney ve kontrol gruplarına göre yerleşecek kişilerin rastgele dağılım dışında bir yolla yerleştirildiği desen türüdür. Büyüköztürk vd., (2008)' e göre yarı deneysel desen seçkisiz atanmanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test sırasında aynı ölçme araçları kullanılmaktadır. Uygulanan deneysel desende bağımlı değişkenler bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı testi olarak belirlenmiştir. Belirtilen bağımlı değişkenler üzerinde etkisi

incelenen bağımsız değişken ise argümantasyon tabanlı fen öğretimi kapsamında geliştirilen etkinlikler olmuştur. Öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarılarındaki değişimi inceleyebilmek amacıyla Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT) ve Fen Bilimleri Başarı Testi (FBBT) araştırmada yer alan bütün öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubuna yönelik görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizini, Büyüköztürk vd., (2008) belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verileri desteklemek amacıyla araştırma sonunda öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Ankara ilinde bulunan bir ortaokulda 2017-2018 eğitim – öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören başarı düzeyleri birbirine yakın 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada bir deney (n=25), bir kontrol (n=25) olmak üzere iki grup yer almıştır. Kontrol grubu öğrencileri öğretim programına uygun ders kitabındaki aktiviteleri gerçekleştirirken deney grubunda argümantasyon tabanlı fen öğretimi aktiviteleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubu öğrencilerinin frekans ve yüzde dağılımları

| Grup | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---------|-------------|-----------|
| Deney | 25 | 50 |
| Kontrol | 25 | 50 |
| Toplam | 50 | 100 |

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanabilmesi, araştırmanın değerlendirilmesi, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve akademik başarı durumlarının uygulama öncesi ve sonrası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek amacıyla "Bilimsel Süreç Beceri Testi" ve "Fen Bilimleri Başarı Testi" kullanılmıştır.

Etki büyüklüğü, bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve ortalama puanların karşılaştırılmasında hipotez testi sonuçlarının yorumlanmasında kullanılır.

$$d = t \sqrt{\frac{N1 + N2}{N1 \cdot N2}}$$

Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkanı verir. İşaretine bakılmaksızın d değeri ,2, ,5 ve ,8 olmak üzere sırasıyla küçük (small), orta (medium)

ve geniş (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır. d değeri, potansiyel olarak, $-\infty$ ile $+\infty$ arasında olabilir. Bu değerlerle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğu yorumlanabilir.

Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT)

Araştırma kapsamında öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedef kapsamında, öğrencilerin bu becerilere ne derece sahip olduğunu belirlemek için Türker (2011) tarafından geliştirilen “Bilimsel Süreç Beceri Testi kullanılmıştır. Bilimsel süreç beceri testinin güvenilirliği K-20 katsayısı ile ölçülmüş ve testin güvenilirliği 0.71 olarak hesaplanmıştır.

Fen Bilimleri Başarı Testi

Fen bilimleri başarı testi ilköğretim 6. Sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan “Madde ve Isı” ünitesinin “Maddenin Tanecikli Yapısı” bölümüne yönelik uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin algılama düzeyi düşünülerek, testte yer alan sorular üzerinde dil, okunabilirlik ve seçeneklerin çeldiriciliği bağlamında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kazanımlar değerlendirildikten sonra hazırlanan sorular, çoktan seçmeli 20’şer madde olarak hazırlanmıştır ve her doğru cevap için “1”, her yanlış cevap için de “0” puan verilmiştir. Fen bilimleri başarı testinin güvenilirliği K-20 katsayısı ile ölçülmüş ve testin güvenilirliği 0.73 olarak hesaplanmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel verilerin toplanabilmesi, araştırmanın değerlendirilmesi, öğrencilerin argümantasyon tabanlı fen öğretimi kapsamındaki aktivitelere yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla “Argümantasyon Görüşme Formu”, “ATFÖ raporları”, söz konusu raporları değerlendirmek için ATFÖ raporlarını değerlendirme rubriği kullanılmıştır.

Argümantasyon Görüşme Formu, ATFÖ Raporları ve ATFÖ Raporları Değerlendirme Rubriği:

Uygulamanın nitel boyutunda ele alınan argümantasyon tabanlı fen öğretimi yaklaşımı hakkındaki görüşleri belirlemek ve uygulama sonrası nitel verileri desteklemek amacıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış Argümantasyon Görüşme Formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi ile daha sistematik ve karşılaşılabılır bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliği uzman öğretim üyeleri tarafından onaylanmıştır. Öğrencilere 3 açık uçlu soru yöneltilerek

ATFÖ ile ilgili yapılan laboratuvar çalışmalarına dair bilgileri hakkında bilgi toplanıp, bu bilgiler organize edilip yorumlanarak araştırma bulgularına ulaşıldığı için içerik analizi üzerinde çalışılmıştır. Hazırlanan Argümantasyon Görüşme Formu uygulamaların bitiminde uygulanmıştır.

Uygulama süresince deney grubundaki öğrencilere her bir deney için Keys, Hand, Prain ve Collins (1999) tarafından geliştirilen ve Demirbağ (2011) tarafından araştırmasında kullanılan argümantasyon tabanlı deney raporu hazırlanmıştır. Uygulama sırasında hazırlanan ATFÖ raporlarını değerlendirmek için analitik rubrik (Choi, 2008) kullanılmıştır. EK-1' de rubrik örneği yer almaktadır. Söz konusu değerlendirme rubriğinde "Sorular açık ve anlaşılır mı?" ve "Başlangıç Düşüncesi- Yansımalar; düşüncelerinin değişmesinin ya da değişmemesinin nedenini ifade edebilmiş mi?" arasındaki maddeler göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılmıştır. Burada öğrencilerin oluşturdukları soru, iddia ve kanıtlarının kalitelerinin yanı sıra uygulama sonrasında elde ettikleri verilerin sınıftaki arkadaşlarının da uygulamalar sonrasında elde ettikleri verileri ve o konuyla ilgili araştırılan literatür bilgisi arasındaki benzerlik ve farklılıklar anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Nicel Bulgular

Bilimsel Süreç Becerileri Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerine ön ve son test olarak uygulanan bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları toplam puanların normal dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Bilimsel Süreç Beceri Testi Normallik Testine İlişkin Bulguları

| Testler | Kolimogorov-Smirnov | | | Shapiro-Wilk | | |
|------------------|---------------------|----|-------|--------------|----|-------|
| | İstatistik | Sd | p | İstatistik | Sd | p |
| Öntest_ortalama | 0,113 | 50 | 0,146 | 0,970 | 50 | 0,236 |
| Sontest_ortalama | 0,107 | 50 | 0,200 | 0,949 | 50 | 0,032 |

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, bilimsel süreç becerileri testinin ön test ve son test uygulamalarından aldıkları toplam puanların normal dağılım gösterdiği ($p > 0.05$) anlaşılmaktadır. Bu nedenle araştırmada elde edilen verilerin parametrik testler ile değerlendirilebileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2017).

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Bilimsel Süreç Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

| Ön test | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| Deney | 25 | 0,422 | 0,129 | 48 | 0,239 | 0,813 |
| Kontrol | 25 | 0,414 | 0,106 | | | |

Tablo 3 de incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesinde bilimsel süreç

becerileri testinden aldığı puan $\bar{X}=0,414$ iken, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanların $\bar{X}= 0,422'$ dir. Yapılan analizde uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun bilimsel süreç becerileri testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(48)= 0,239, p>0,05$).

Tablo 4.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Bilimsel Süreç Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

| Ön test | N | \bar{X} | S | sd | t | p | Cohen d |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-------|---------|
| Öntest | 25 | 0,414 | 0,106 | 24 | -2,17 | 0,039 | 0,61 |
| Sontest | 25 | 0,470 | 0,158 | | | | |

Tablo 4 de incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesinde bilimsel süreç becerileri testinden aldığı puan $\bar{X}=0,414$ iken, uygulama sonrası bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanların $\bar{X}= 0,470'$ dir. Yapılan analizde kontrol grubunun ön test ve son test toplam puanlarının anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan bağımlı t testi analizi anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(24)= 2.17 p>0,05$). Bağımsız gruplar t-testi için hesaplanan etki büyüklüğü sonuçlarına benzer şekilde Tablo 4'te belirtilen Cohen d değeri 0,61 olarak hesaplanmıştır ve "küçük" etki büyüklüğü olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Bilimsel Süreç Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

| Deney | N | \bar{X} | S | sd | t | p | Cohen d |
|---------|----|-----------|-------|----|------|------|---------|
| Öntest | 25 | 0,422 | 0,129 | 24 | 6,47 | 0,00 | 1,83 |
| Sontest | 25 | 0,556 | 0,176 | | | | |

Tablo 5 de incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesinde bilimsel süreç becerileri testinden aldığı puan $\bar{X}=0,422$ iken, uygulama sonrası bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanların $\bar{X}=0,556'$ dir. Yapılan analizde deney grubunun ön test ve son test toplam puanlarının önemli bir farklılık olup olmadığını sınamak için yapılan bağımlı t testi analizi anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(24)= 6,47; p<0,05$). Anlamlı farklılık, deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri testi aldıkları son test puanları yönündedir. Cohen d değeri 1,82 olarak hesaplanmıştır ve "küçük" derecede etki büyüklüğüne sahiptir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Bilimsel Süreç Becerileri Sonuçları Düzeylerine İlişkin Bulgular

| Sontest | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|------|-------|
| Deney | 25 | 0,556 | 0,176 | 48 | 1,82 | 0,075 |
| Kontrol | 25 | 0,470 | 0,158 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama sonrasında bilimsel süreç becerileri

testinden aldığı puan $\bar{X}=0,470$ iken, deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanların $\bar{X}=0,556'$ dir. Yapılan analizde uygulama sonrası deney ve kontrol grubunun bilimsel süreç becerileri testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t(48)= 1,82$ $p<0,05$). Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamasının sebebi, kontrol grubu öğrencileriyle mevcut öğretim programına göre yani öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirilmesidir.

Fen Bilimleri Başarı Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri başarı düzeylerine ilişkin verileri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Fen Bilimleri Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

| Öntest | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|------|-------|
| Deney | 25 | 0,244 | 0,130 | 48 | 1,21 | 0,231 |
| Kontrol | 25 | 0,202 | 0,113 | | | |

Tablo 7'de verildiği gibi öğrencilerin uygulama öncesinde vermiş oldukları cevaplarda toplam puanların ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan t testi analizi anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(48)= 1,21$ $p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde başarı testinden aldıkları puanların $\bar{X}=0,202$ iken, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde başarı testinden aldıkları puanların $\bar{X}=0,244'$ dir.

Tablo 8.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Fen Bilimleri Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

| Kontrol | N | \bar{X} | S | sd | t | p | Cohen d |
|---------|----|-----------|-------|----|------|------|---------|
| Öntest | 25 | 0,202 | 0,113 | 24 | 8,64 | 0,00 | 2,44 |
| Sontest | 25 | 0,424 | 0,179 | | | | |

Tablo 8'de kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test fen bilimleri başarı düzeylerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Yapılan analiz kontrol grubunun ön test- son test fen bilimleri başarı düzeylerine ilişki anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(24)= 8,64$ $p>0,05$). Cohen d değeri 2,44 olarak hesaplanmıştır ve "küçük" dereceden fazla etki büyüklüğüne sahiptir. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde başarı testinden aldıkları puanların $\bar{X}=0,202$ iken, uygulama sonrasında başarı testinden aldıkları puanların $\bar{X}=0,424'$ dür.

Tablo 9.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Fen Bilimleri Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

| Deney | N | \bar{X} | S | sd | t | p | Cohen d |
|---------|----|-----------|-------|----|------|------|---------|
| Öntest | 25 | 0,244 | 0,130 | 24 | 9,06 | 0,00 | 2,56 |
| Sontest | 25 | 0,516 | 0,207 | | | | |

Tablo 9’da deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında başarı testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test toplam puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak için yapılan t testi analizi anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(24)=9,06$ $p<0,05$). Anlamlı farklılık, deney grubu öğrencilerinin başarı testi aldıkları son test puanları yönündedir. Cohen d değeri 2,56 olarak hesaplanmıştır ve “küçük” dereceden fazla etki büyüklüğüne sahiptir. Yine bu gruba ait uygulama öncesi ve sonrası başarı testinden aldıkları puanları bu tabloda verilmiştir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Fen Bilimleri Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

| Sontest | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|------|------|
| Deney | 25 | 0,516 | 0,207 | 48 | 1,67 | 0,10 |
| Kontrol | 25 | 0,424 | 0,179 | | | |

Tablo 10’da uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermektedir. Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin uygulama sonrasında vermiş anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(48)=1,67$ $p<0,05$). Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamasının sebebi, kontrol grubu öğrencileriyle mevcut öğretim programına göre yani öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirilmesi olabilir. Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerine ait başarı testi puanları verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi düzeylerinin gelişimini, başarı testinde yer alan sorular bazında inceleyebilmek için her soruya ilişkin frekans değerlerine Tablo 10’da yer verilmiştir.

Nitel Bulgular

Argümantasyon Raporlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Raporlardan elde edilen bulgular sonucunda, öğrenciler soruları oluştururken açık ve anlaşılır, büyük düşünceleri çoğunlukla destekleyici nitelikte sorular oluşturmuştur. Başlangıç düşüncelerini akla yatkın bir şekilde açıklamıştır. Yapılan işlemlerde değişken kontrolü söz konusudur ve deney doğru bir şekilde soruları cevaplamak adına yapılmıştır. Deney sonucunda bulduklarını çoğunlukla tam olarak not etmişlerdir. İddialarını, açık ve anlaşılır, çoğunlukla bilimsel olarak doğru, bir kısmı verilerle aynı bir kısmı verilerden farklı bulmuştur. Delilleri, açık, anlaşılır ve bulgularla ilişkilidir. Kendi düşüncelerini sınıf arkadaşları ile paylaşmışlardır. Kaynaktan elde ettikleri bilgiler yapılan aktivitelerin temel düşüncesini yansıtıyor. Soru ve başlangıç düşünceleri arasında çoğunlukla tutarlılık vardır. Yaptıkları, buldukları ve delilleri arasında tutarlılık vardır ve büyük bir kısmı hazırladıkları soruları cevaplamaya yöneliktir. Soru, iddia ve delilleri arasında da tutarlılık vardır ve geliştirilen argüman büyük düşünceyi

desteklemektedir. Kaynaktan elde edilen bilgiler iddia ile çoğunlukla tutarlıdır. Yansımaları başlangıç düşünceleri ile tutarlılık göstermektedir. Öğrenciler deney yapma, soru sorma, iddia ve delil oluşturma becerisi bakımından yeterlilik göstermiştir (Tablo 11).

Tablo 11.*Argümantasyon Raporlarına İlişkin Bulgular*

| | 1.Grup (%) | 2.Grup (%) | 3.Grup (%) | 4.Grup (%) | 5.Grup (%) |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Sorular | 30 | 48 | 32 | 48 | 36 |
| Başlangıç düşünceleri | 14 | 22 | 20 | 24 | 14 |
| Yaptıklarım | 30 | 42 | 38 | 48 | 32 |
| Bulduklarım | 16 | 24 | 18 | 24 | 12 |
| İddialarım | 44 | 60 | 66 | 72 | 66 |
| Delillerim | 36 | 42 | 44 | 48 | 28 |
| Snf. Ark. Notları | 12 | 18 | 22 | 24 | 16 |
| Okuduklarım | 20 | 36 | 42 | 48 | 38 |
| Soru- Başlangıç Düşüncesi | 18 | 16 | 20 | 24 | 12 |
| Yaptıklarım- Bulduklarım- Delillerim | 38 | 40 | 38 | 48 | 28 |
| Soru-İddia-Delil Üçgeni | 49 | 51 | 71 | 72 | 46 |
| İddia- Okuduklarım | 18 | 21 | 24 | 24 | 19 |
| Başlangıç Düşüncesi- Yansımalar | 30 | 34 | 48 | 48 | 28 |

Argümantasyon Görüşme Formlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilere uygulama sonrasında argümantasyon tabanlı fen öğretimi yaklaşımı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Argümantasyon Görüşme Formu uygulanmıştır. Görüş formunda öğrencilerin argümantasyon tabanlı fen öğretimi yaklaşımı ortamında gerçekleştirilen argümantasyon eğitimi ve etkinlikler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla üç soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan kodlar belirlenmiştir.

Tablo 12.*Argümantasyon Eğitimi ve Etkinliklerin Uygulanmasına Ait Ana Tema ve Alt Temalar*

| Ana Tema | Alt Tema |
|------------------------------------|--|
| Argümantasyonun Öğrenmeye Etkisi | Beceri Gelişimi |
| | Bilginin Yapılandırılması ve Desteklenmesi |
| Argümantasyonun Eğitimde Güçlükler | Tutum ve Motivasyon Yönelimi |
| | Bilgi ve Beceriye Bağlı Güçlükler |
| | Etkinliğe Bağlı Güçlükler |
| | Olumsuz Tutum |
| | Sınırlılıklar |

Bu kodlar üzerinden öğrenci görüşlerine doğrudan atıf yapılarak yorumlanmıştır.

Argümantasyon eğitimi ve etkinliklerin uygulanmasına ait ana tema ve bu temalara ait alt boyutlar Tablo 12.' de yer verilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen bulgular incelenerek "Argümantasyonun Öğrenmeye Etkisi" ana temasına altında yer alan alt temalar, kodlar ve frekanslar tablo 13'de verilmiştir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlere göre beceri gelişimi temasının kodları, karar verme becerisi, grup çalışması, iletişim becerisi, işbirliği becerisi, düşünme becerisi ve problem çözme becerisidir. Bilginin yapılandırılması ve desteklenmesi temasının kodları, eğlenerek yapma, kalıcılık sağlama, etkili öğrenme sağlama, öğrenci merkezli olma, günlük hayatla ilişkilendirme, uygulama yapmak ve öğretici olmasıdır. Tutum ve motivasyon yönelimi temasının kodları ise derse ilgi, etkinliklerin beğenilmesi, zevk alma ve derse ilgidir.

Tablo 13.

Argümantasyonun Öğrenmeye Etkisi Ana Temasına Altında Yer Alan Alt Temalar, Kodlar ve Yüzdeler

| Alt Tema | Kodlar | % |
|--|-------------------------------|----|
| Beceri Gelişimi | Karar verme becerisi | 36 |
| | Grup çalışması | 32 |
| | İletişim becerisi | 24 |
| | İşbirliği becerisi | 16 |
| | Düşünme becerisi | 16 |
| | Problem çözme becerisi | 12 |
| Bilginin Yapılandırılması ve Desteklenmesi | Aktif katılım sağlar | 48 |
| | Eğlenerek yapma | 40 |
| | Kalıcılık sağlar | 32 |
| | Etkili öğrenme sağlar | 24 |
| | Öğrenci merkezli olması | 24 |
| | Günlük hayatla ilişkilendirme | 20 |
| | Uygulama yapmak | 12 |
| | Öğretici olması | 12 |
| Tutum ve Motivasyon Yönelimi | Derse ilgi | 56 |
| | Etkinliklerin beğenilmesi | 48 |
| | Zevk alma | 28 |
| | Derse ilgi | 14 |

"Argümantasyon Eğitiminde Güçlükler" ana temasına altında yer alan alt temalar, kodlar ve frekanslar Tablo 14'de verilmiştir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşlere göre bilgi ve beceriye bağlı güçlükler temasının kodları, bilgi eksikliği, karar verme güçlüğü, grup içi iletişim kuramama ve iş birliği sağlayamamadır. Etkinliğe bağlı güçlükler temasının kodları, etkinliğin zor gelmesi ve etkinliğin uzun sürmesidir. Olumsuz tutum temasının kodları, yorucu olması ve etkinliklerde zorlanmadır. Sınırlılık temasının kodu ise ders süresinin yetersizliğidir.

Tablo 14.

Argümantasyonun Öğrenmeye Etkisi Ana Temasına Altında Yer Alan Alt Temalar, Kodlar ve Yüzdeler

| Alt Tema | Kodlar | % |
|-----------------------------------|----------------------------|----|
| Bilgi ve Beceriye Bağlı Güçlükler | Bilgi eksikliği | 24 |
| | Karar verme güçlüğü | 16 |
| | Grup içi iletişim kuramama | 12 |
| | İş birliği sağlayamama | 12 |
| Etkinliğe Bağlı Güçlükler | Etkinliğin zor gelmesi | 12 |
| | Etkinliğin uzun sürmesi | 8 |
| Olumsuz Tutum | Yorucu olması | 4 |
| | Etkinliklerde zorlanma | 12 |
| Sınırlılıklar | Ders süresi yetersizliği | 8 |

“Geleneksel Fen Bilimleri dersi mi yoksa argümantasyon tabanlı Fen Bilimleri dersini mi tercih edersiniz? Neden?” sorusuna karşılık öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar incelenmiştir.

Öğrencilerin soruya verdikleri bazı cevaplar şöyledir:

Ö2: Argümantasyon yaklaşımı ile çok güzel etkinlikler yaptık.

Ö5: Argümantasyon tabanlı fen öğretimi diye bir şey daha önceden duymamıştım. Çok zorlanacağımı ve yapamayacağımı düşünüyordum ama hiç de öyle olmadı. Ders çok güzel ve eğlenceli geçti.

Ö8: Ders çok eğlenceli, öğretici geçti. Teşekkürler hocam.

Ö10: Argümantasyon ile ders çok harikaydı. Farklı bir şekilde deney yaptık. Çok hoşuma gitti.

Ö13: Hocam etkinlikler ile derse olan ilgim arttı. Teşekkür ederim hocam.

Ö16: Argümantasyon etkinlikleri çok sevdim, daha iyi öğrendim.

Ö21: Argümantasyon yöntemi ile ders eğlenceliydi. Grup çalışması ile deneyler yapmakta güzeldi.

Ö24: Argümantasyon ile deneyleri eğlenerek yaptım.

“Argümantasyon tabanlı Fen Bilimleri dersi etkinliklerinde kendi sorularınızı hazırlamanız, iddia ve kanıt oluşturmanız öğrenmenize katkı sağladı mı? Evet, ise nasıl katkısı oldu?” sorusuna karşılık öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar incelenmiştir. Öğrencilerin soruya verdikleri bazı cevaplar şöyledir:

Ö1: Derste öğrendiklerimizi uygulamak zevkli oldu.

Ö5: Soruları hazırlayabilmem öğrendiklerimin daha iyi aklımda kalmasını sağladı. İddialara kanıt bulmam da hayal gücümü geliştirdi.

Ö14: Soruları hazırlamak benim için güzel oldu. Çünkü kendim yaptım. İddialara kanıt ararken arkadaşlarımla beraber düşündük.

Ö15: Soruları arkadaşlarla hazırladık. İddialara kanıtları arkadaşlarla beraber düşündük.

Ö16: Soruları öğrendiklerimi düşünerek yaptım.

Ö18: Grup arkadaşlarımla farklı farklı düşünceler ortaya çıktı.

Ö21: Soruları, iddialara kanıtları grup arkadaşlarımla birlikte hazırlamak hoşuma gitti.

Ö23: Evet, çünkü kendimiz düşünerek yapıyoruz.

Ö24: Soruları ve kanıtları ararken günlük hayattan şeyler düşündüm.

Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere argümantasyon tabanlı fen öğretimi ortamında gerçekleştirilen argümantasyon etkinliklerinin uygulanması sonucunda bireyler aktif katılım göstererek kendi fikirleri doğrultusunda çözümler ürettiğini bu nedenle de düşünme becerilerinin geliştiğini, takım çalışmasını desteklediğini ve geliştirdiğini, grup çalışmasını baz aldığı ve bireyler arası sürekli bir etkileşimin olması iletişim becerisinin bireylerde geliştiğini, Fen öğretiminde etkili olduğunu bu yüzden de eğitim sistemimiz için gerekli bir yöntem olduğunu sonucuna ulaştıklarını, işbirlikçi çalışmayı sağlayarak bireylerde işbirliği becerisinin geliştiğini, eğlenerek öğrendikleri, hayal güçlerini kullandıkları, derse olan ilgilerinin artmasına, kendi sorularını hazırlamaları, iddialarına kanıt bulmaları bir problem karşısında nasıl davranmaları gerektirdiği yönünde gelişme sağlamıştır.

“Uygulanan bu etkinliklerin hangi bölümlerinde zorlandınız? Sebepleri ile birlikte açıklayınız.” maddesine karşılık öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar incelenmiştir. Öğrencilerin soruya verdikleri bazı cevaplar şöyledir:

Ö4: Argümantasyon etkinliklerinden biraz sıkıldım. Çünkü soru oluşturmakta ve kanıt bulmakta zorlandım.

Ö10: İddialara kanıt bulmakta zorlandım.

Ö14: Keşke süremiz daha uzun olsaydı.

Ö18: İddialara farklı farklı fikirler üretiyoruz. Karar veremiyoruz.

Ö20: Grup arkadaşlarım benim fikirlerimi dinlemedi ve düşündüğüm soruları yazmadılar.

Ö23: Soruları hazırlamakta zorlandım. İddialara kanıt bulmada zorlandım.

Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere argümantasyon tabanlı fen öğretimi ortamında gerçekleştirilen Argüman etkinlikleri sırasında grup içi iletişimi sağlayamadıkları için iletişim de güçlük yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu duruma birden fazla fikrin çıkması ve hangisinin iyi olduğuna karar verememelerinin sebep olduğu düşünülmektedir. Karar verme de güçlük yaşamalarını nedeni olarak da grup içi iletişimin sağlanamaması, bireylerin karar vermelerinde de sorun yaşamalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Ders süresinin yetersiz olması sonucu ise problem çözümü için gerekli aşamaları belirlenen ders süresi içerisinde yetiştirememeleri sebep olduğu düşünülmektedir. Karşılaşılan birçok sorunun temel sebebi olarak bilgi eksiklikleri gösterilmektedir. Bunun sebebi olarak teorik olarak bildiklerini uygulama esnasında kullanamamaları ve malzemeleri iyi bir şekilde tanımamaları uygulamalar sırasında güçlük yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

“Öğrencilerin bilimsel süreç becerileri durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu araştırmak için öğrencilere, bilimsel süreç becerileri durumlarını belirlemek için

Bilimsel Süreç Becerileri Testi ön test- son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin hem deney grubunda hem de kontrol grubunda artış gösterdiği ancak gruplar arasında bilimsel süreç becerileri açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamasının sebebi, kontrol grubu öğrencileriyle mevcut öğretim programına göre yani öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirilmesidir. Ancak literatür incelendiğinde, argümantasyon tabanlı öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazandırmada mevcut öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu (Balcı, 2015; Cevger, 2018; Cin, 2013; Demirel, 2014; Gençoğlan, 2017; Öğreten, 2014) bazı araştırmalarda ise bu araştırmada olduğu gibi hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin benzer şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Araştırmada bilimsel süreç becerileri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görüldüğü de literatüre göre (Cin, 2013; Demirel, 2014; Gençoğlan, 2017; İşiker, 2017; Kaya, 2009) genel olarak argümantasyon tabanlı fen öğretimi ortamında argümantasyon eğitiminin bilimsel süreç becerileri kazandırılmasında ve geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin başvurduğu argümantasyon tabanlı bilim öğrenme basamaklarının entegre edildiği argümantasyon eğitimi sayesinde probleminin çözümü için etkili ve üretken düşüncelerini ve bir bilim insanı rolü üstlenip bilimsel bilgiye ulaşma amaçlarının bilimsel süreç becerilerinin üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Deneylerin tasarlandığı argümantasyon tabanlı fen öğretimi yöntemiyle öğrencilere, ürün oluşturmaları, birçok fikrin içinden seçim yapmalarını, seçimlerini kanıtlarla desteklemelerini ve süreci rapor etmelerine imkân sunmuştur. Bu şekilde öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmış ve kendileri için gerekli olan doğru bilgiye ulaşarak anlamlı öğrenme gerçekleştirmişlerdir.

"Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarı Testi durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunu araştırmak için öğrencilere, Fen Bilimleri Başarı Testi ön test- son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarılarının hem deney grubunda hem de kontrol grubunda artış gösterdiği ancak gruplar arasında akademik başarıları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamasının sebebi, kontrol grubu öğrencileriyle mevcut öğretim programına göre yani öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirilmesidir. Ancak literatür (Cevger,2018; Ceylan, 2010, Öğreten, 2014) incelemesinde argümantasyon tabanlı fen öğretimi aktivitelerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada mevcut öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu görülmektedir. Arlan (2018), Aydoğdu (2017), Gülen ve Yaman (2018) ve İşiker (2017) ilkokul-ortaokul öğrencilerine; yönelik çalışmalarında argümantasyon eğitiminin bireylerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarda ise bu araştırmada olduğu gibi hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının benzer şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Argümantasyon tabanlı fen öğretimi ortamında

öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin gelişmesinde etkisi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunda bulunan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde de argümantasyon eğitiminin öğrenci başarılarına katkı sağladığı söylenebilir. Bu yöntem ile öğrenciler eğlenerek, araştırarak, sorgulayarak, akranları ile tartışarak, verimli bir şekilde çalışabilmelerine ve arkadaşlarıyla düzenli ilişkiler kurmasını sağlayarak hem yaşamsal beceri kazanmalarına hem de güdülenmeyi artırarak akademik başarılarının artmasına katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır.

“Öğrencilerin argümantasyon tabanlı fen öğretimi kapsamındaki aktivitelere yönelik görüşleri nelerdir?” sorusunu araştırmak için öğrencilere, amaca yönelik uygulama sonrası öğrenci görüşlerini açığa çıkarabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Argümantasyon Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Öğrenci görüşlerinden uygulamalarla ilgili; argümantasyon tabanlı eğitimin öğrenmeye etkisine ve eğitiminde ortaya çıkardığı güçlüklerle ulaşılmıştır. Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin öğrencilerin; problem çözme becerisi, düşünme becerisi, takım çalışması, iş birliği becerisi, iletişim becerisi, karar verme becerisi, eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenmeye ve günlük hayatla ilişkilendirmeye katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Okumuş (2012) bilimsel tartışma modeline dayalı öğretimin yapılması hakkındaki öğrenci görüşlerine göre genel olarak bilimsel tartışma modeli ile ders işlemekten memnun olduklarını ve yapılan etkinliklerin öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu vurgulamıştır. Kaya (2005) argümantasyon tabanlı fen öğretimi modeli ile öğretimin öğrencilerin başarılarına ve bilimin doğasıyla ilgili kavramları anlamalarını araştırdığı çalışmasında, öğrencilerle argümantasyon modelinin etkililiği konusunda yaptığı görüşmelere göre öğrencilerin argümantasyon tartışma modeli kapsamında yapılan etkinliklerin daha anlamlı ve kalıcı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte argümantasyon eğitiminde, soruları belirleme, not tutmama, grup içi iletişim kurma, grup arkadaşlarının işbirliği içinde çalışmaması, ders süresinin eksikliği, deney yapma, karar verme ve bilgi eksikliği olması kaynaklı güçlüklerle karşılaşmıştır. Öğrencilerin argümantasyon eğitimi ve etkinlikleriyle ilk defa karşılaşmaları, etkinlikler sırasında güçlük yaşamalarında etkili olduğu şeklinde düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde argümantasyon eğitiminin olumlu yönlerinden bahsedildiği gibi olumsuz yönlerinden de bahsedilmektedir. Gençoğlu (2017) bu olumsuzlukların; öğrencilerinin başlarda argüman oluşturma konusunda acemilik çekmeleri, bugüne kadar ezbere dayalı, geleneksel yöntemle uygulaması yapılan derslerin öğrencilerin bilim adamı gibi düşünmelerini zorlaştırdığı; ancak ATFÖ yaklaşımı uygulaması öğrencilerin uygulama süreci içerisinde, argüman oluşturma becerilerini geliştirdiği, bilimsel bilgiye ulaşmada istekliliklerini arttırdığı, öğrencilerin bir bilim adamı gibi düşünmeyi öğrendiklerini tespit etmiştir. Okumuş (2012) ise bu durumu, öğrencilerin uygulamaların ilk kısımlarında daha düşük seviyede tartışmalar

oluştururken uygulamanın sonlarına doğru tartışma seviyelerinin arttığını, bu artışın öğrencilerin süreç içerisinde bu modele alışmasıyla modelin gerektirdiği uygulamaları daha etkili bir şekilde gerçekleştirerek sağladıklarını ifade etmiştir.

ATFÖ, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını artırmakta ve bu sebeple daha etkin bir öğrenme ortamı oluşturabilmektedir. Argümantasyon öğrencilerin bilim etkinliklerinde çalışırken muhakemeleri güçlendiren ve üst biliş desteği görevi yapan bir dizi aktiviteden oluşmaktadır. Argümantasyon tabanlı fen öğretimi ile öğrencilerin sosyal yargılama, üst düzey bilişsel becerileri, bilimsel kültürlenme, dili kullanma becerisini, bilimin doğasını anlama, bilimsel okuryazar olma, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme ve araştırma-sorgulama becerileri kazandırdığı görülmektedir (Jimenez-Alexander ve Erduran, 2007).

Yapılan araştırmaların sonucunda argümantasyon uygulamalarının fen öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlere argümantasyonun fen öğretimindeki yeri hakkında bilgi ve verilmesi ve derslerde nasıl kullanacağınız öğretilmesi gerekli ve önemli görülmektedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları sonucunda argümantasyon eğitimin geliştirilmesi açısından önemli olabilecek önerilere yer verilmiştir:

1. Öğrencilerin fenni daha iyi anlamaları için günlük yaşam ile daha çok ilişkilendirilerek ve argümantasyon tabanlı fen öğretiminin daha etkili uygulanabilmesi için gerekli süre sağlanarak bu tür çalışmalar uygulanabilir.
2. Uygulamalar sırasında argümantasyon tabanlı fen öğretimi ortamı kurulmuş ve argümantasyon etkinlikleri bu ortama entegre edilmiştir. Bu tür çalışmalarda öncelikle öğrencilerin bilgi eksikliğinin giderilebileceği, daha iyi iletişim kurabilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri ortamlar hazırlanarak diğer kademelere yönelik hedef kazanımlar belirlenerek yeniden tasarlanıp, uygulanabilir.

Öğrencilere bilimin doğasını anlamaları, bilim insanlarının nasıl çalıştıklarını öğrenmeleri, bilimsel çalışma yöntemlerini kavramaları, bilimsel süreç becerilerini kazanmaları ve geliştirmeleri için zengin öğrenme ortamları hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akkuş, R., Günel, M., & ve Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences? *International Journal of Science Education*, 14(5), 1745-1765.
- Aslan, Ö. Y. (2018). *Fen öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanılmasının akademik başarı, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent

Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

- Aydoğdu, Z. (2017). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin fenne yönelik akademik başarı, motivasyon, ilgi ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Balcı, M. (2015). *Argümantasyon tabanlı fen öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinde etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Bell, P., & Linn, M. C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the Web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı*. Ankara, Pegem Akademi.
- Cevger, F. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimsel tartışma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı fen öğretimi yaklaşımının kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Choi, A. (2008). *A study of student written argument using the science writing heuristic approach in inquiry-based freshman general chemistry laboratory classes*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of the University Of Iowa, USA.
- Cin, M. (2013). *Argümantasyon yöntemine dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine ve bilimsel süreç becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1996). *Fizik öğretimi*. Ankara, Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı.
- Dalkıran, G., Kesercioğlu, T., & Boyacı, S. (2005). *Kavram haritaları ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin fen bilgisi dersine olan tutumlarına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dawson, V. M., & Venville, G.J. (2007). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socio-scientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, 40(2), 133-148.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel öğretim yöntemleri*, Ankara, USEM Yayınları.
- Demirbağ, M. (2011). *Argümantasyon tabanlı fen öğretimi yaklaşımının kullanıldığı Fen sınıflarında Modsal Betimleme eğitiminin öğrencilerin Fen başarıları ve yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

- Demirel, O. E. (2014). *Probleme dayalı öğrenme ve argümantasyona dayalı öğrenmenin öğrencilerin kimya dersi başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakeme yeteneklerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyo-bilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Duschl, R.A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Gençoğlan, D.M. (2017). *Otantik örnek olay destekli argümantasyon tabanlı fen öğretimi yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinin asitler ve bazlar konusundaki başarılarına, tutum ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Gülen, S., & Yaman, S. (2018). Fen-teknoloji-mühendislik ve matematik eğitimi entegreli argümantasyon metinlerinden oluşan ürün dosyalarının değerlendirilmesi. *Journal of STEAM Education*, 1(2), 1-16.
- Günel, M. (2006). *Investigating the impact of teachers' implementation practices on academic achievement in science during a long-term professional development program on the Science Writing Heuristic*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Iowa State University, Ames.
- Günel, M., Uzoğlu, M., & Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 379-399.
- Günel, M., Kabataş Memiş, E., & Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62.
- Günel, M., Kınır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı fen öğretimi (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 316-330.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. *Handbook of educational psychology*, 77: 15-46.
- Hand, B., & Keys, C. (1999). Inquiry investigation: A new approach to laboratory reports. *The Science Teacher*, 66, 27-29.

- Hohenshell, L. (2004). *Enhancing science literacy through implementation of writing-to-learn strategies: Exploratory studies in high school biology*. Unpublished Doctoral Dissertation, Iowa State University, USA.
- Hohenshell, L. M. (2008). *Scendory students' perception of the swh approach to nonconventional writing: Features that support learning of biology concepts and elements of scientific argumentation*. In B. Hand (Ed.), *Science Inquiry, Argument and Language* (pp. 99-110). Rotterdam: Sense Publisher.
- İşiker, Y. (2017). *Maddeyi tanıyalım ünitesinde argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutumlarına olan etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An Overview. In S. Erduran ve M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*, (pp.3-27). Springer, Dordrecht.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Kaya, O. N., & Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen öğretimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 89-100.
- Kaya, B. (2009). *Araştırma temelli öğretim ve bilimsel tartışma yönteminin ilköğretim öğrencilerinin asitler ve bazlar konusunu öğrenmesi üzerine etkilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keys, C. W. (1999). Revitalizing instruction in scientific genres: Connecting knowledge production with writing to learn in science. *Science Education*, 83, 115-130.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1065-1084.
- Kingır, S., Geban, Ö., & Günel, M. (2013). Using the science writing heuristic approach to enhance student understanding in chemical change and mixture. *Research in Science Education*, 43, 1645-1663.
- Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245-1260.
- Lazarou, D. (2009). *Learning to TAP: An effort to scaffold students' argumentation in science*. Paper presented at 8. European Science Education Research Association (ESERA) Annual Conference, 31 August-4 September. İstanbul, Turkey
- Lee, M. H., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2009). Research trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.

- Martinez, A. (2002). Student achievement in science: *A longitudinal look at individual and school differences*. Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University, London.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi, (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara.
- Nussbaum, E. M. (2002). How introverts versus extroverts approach classroom argumentative discussions. *The Elementary School Journal*, 102, 183-197.
- Okumuş, S. (2012). *Maddenin halleri ve ısı ünitesinin argümantasyon modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Öğreten, B. (2014). *Argümantasyona dayalı öğretim sürecinin akademik başarı ve tartışma seviyelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Qhobela, M., & Moru, E. K. (2011). Learning physics through argumentation at secondary school level in Lesotho: a feasible teaching strategy, *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 15(2), 205-220.
- Sampson, V., & Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92, 447-472.
- Sünbül, A. M., & Gürsel, M. (2001). Başarılı ve başarısız lise 1.sınıf öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 352-363.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tekeli, A. (2009). *Argümantasyon odaklı sınıf ortamının öğrencilerin asit-baz konusundaki kavramsal değişimlerine ve bilimin doğasını kavramalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turgut, M. F. (1988). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları (6. Baskı)*, Ankara, Saydam Matbaacılık.
- Türker, E. (2011). *Bilimsel süreç becerileri yaklaşımının model kullanılarak uygulanmasının öğrencilerin başarılarına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yahşi, D. (2006). *Farklı laboratuvar yaklaşımlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin asit-baz konularındaki kavramları anlamalarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

EK 1-Argümantasyon Tabanlı Fen Öğretimi Raporu Değerlendirme Rubriği

| Kod | Bölüm | Madde | 0 | 1 | 2 | 3 | Kod |
|-----|---------------------------|--|---|---|---|---|-----|
| 101 | Sorular | Açık ve anlaşılır mı? | | | | | 101 |
| 102 | | Büyük düşünceleri hedefliyor mu? | | | | | 102 |
| 103 | Başlangıç düşünceleri | Akla yatkın bir şekilde açıklanmış mı? | | | | | 103 |
| 104 | Yaptıklarım | Yapılan işlemlerde değişken kontrolü söz konusu mu? | | | | | 104 |
| 105 | | Deney doğru bir şekilde ve soruyu cevaplamak adına yapılmış mı? | | | | | 105 |
| 106 | Bulduklarım | Tamlık (formül, birim, grafik, metin) | | | | | 106 |
| 107 | İddialarım | Açık ve anlaşılır mı? | | | | | 107 |
| 108 | | Bilimsel olarak doğru mu? | | | | | 108 |
| 109 | | Delillerden/verilerden farklı mı? | | | | | 109 |
| 110 | Delillerim | Açık ve anlaşılır mı? | | | | | 110 |
| 111 | | Bulgularla ilişkili mi? | | | | | 111 |
| 112 | Snf. Ark. Notlar | Kendi düşüncesi ile farklı düşünceleri karşılaştırmış mı? | | | | | 112 |
| 113 | Okuduklarım | Kullanılan kaynak sayısı? | | | | | 113 |
| 114 | | Kaynaktan elde edilen bilgi yapılan aktivitelerin temel düşüncesini yansıtıyor mu? | | | | | 114 |
| 21 | Soru-Başlangıç Düşüncesi | Soru ve başlangıç düşünceleri arasındaki tutarlılık | | | | | 21 |
| 31 | Yaptıklarım | Üçü arasındaki tutarlılık | | | | | 31 |
| 32 | Bulduklarım Delillerim | Soruyu cevaplandırmaya yönelik mi? | | | | | 32 |
| 41 | Soru İddia Delil Üçgeni | Üçü arasındaki tutarlılık | | | | | 41 |
| 42 | | İddia ile soru arasındaki tutarlılık | | | | | 42 |
| 43 | | Delillerle iddialar arasındaki tutarlılık | | | | | 43 |
| 44 | | İddiayı destekleyen delillerin sayısı | | | | | 44 |
| 45 | | Geliştirilen argümanın büyük düşünce* tutarlılığı** | | | | | 45 |
| 46 | | Geliştirilen argümanın akla yatkınlığı** | | | | | 46 |
| 51 | İddia | Kaynaktan elde edilen bilgilerin iddia ile tutarlılığı | | | | | 51 |
| 52 | Okuduklarım ve iddialarım | Kaynaktan elde edilen bilgiler ışığında bir kompozisyon oluşturabilmiş mi? | | | | | 52 |
| 61 | Başlangıç Düşüncesi | Yansımaların başlangıç düşüncesi ile tutarlılığı | | | | | 61 |
| 62 | Yansımalar | Değişmesinin ya da değişmemesinin nedenini ifade edebilmiş mi? | | | | | 62 |

* Her ünite için büyük düşüncenin değerlendiren kişi tarafından bilinmesi gereklidir.

** 45. Ve 46. maddeler 41. maddenin tam puan alması durumunda değerlendirilecektir, aksi halde 0 puan verilecektir.

Sorgulama Temelli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi^{1, 2}

 Şadiye KARAŞAH ÇAKICI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
karasah08sados@gmail.com

 Mehmet YAKIŞAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
yakisan@omu.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 08/09/2020

Kabul Tarihi: 26/11/2020

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2020

DOI: [10.30855/gjes.2020.06.03.005](https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.005)

| Makale Bilgileri | ÖZET |
|--|--|
| Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, Yansıtıcı düşünme düzeyi, Sorgulama temelli öğrenme, Biyoloji eğitimi | İnsanda dolaşım sistemi kavramının öğrenciler tarafından zihinlerinde doğru bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda da biyoloji eğitiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak ilgili eğitim süreci yönetilmelidir. Bu farklı yöntem ve teknikler sayesinde her öğrenci zihinlerinde bilgiyi işler ve doğru şekilde algılayıp kalıcılığını artırabilir. Bu çalışma günümüzde biyoloji eğitiminde zamanla kullanımı artan sorgulama temelli öğrenme yöntemi üzerine yapılmıştır. Araştırmada, sorgulama temelli öğrenme yöntemine göre dolaşım sistemi konusunda hazırlanan etkinliklerin 11. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri açısından 21. yüzyıl becerilerine ve yansıtıcı düşünme düzeylerine yönelik etkisi incelenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini ve yansıtıcı düşünme düzeylerini tespit etmek için; '21. Yüzyıl Beceri Ölçeği', 'Stem'e Karşı Tutum Ölçeği' 21. Yüzyıl alt boyut ölçeği ve 'Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme' ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler öntest ve son test olmak hem kız öğrencilere hem de erkek öğrencilere uygulanmıştır. 2016-2017 yılı bahar döneminde Samsun ili İlkadım ilçesinde bulunan bir Anadolu lisesinde 11. sınıf kız ve erkek öğrencileriyle birlikte yürütülmüştür. Araştırmaya kız öğrenci grubundan 24 öğrenci, erkek öğrenci grubundan ise 21 olmak üzere toplam 45 öğrenci dahil edilmiştir. Uygulama sonrasında elde edilen veriler SPSS.21 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre ön testten elde edilen verilerde cinsiyet açısından öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak son testten sonrasında elde edilen verilerde erkek öğrenci grubundaki öğrencilerin her üç ölçekten aldıkları puanların kız grubundaki öğrencilerin puanlarına göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. |

¹ Bu araştırma Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan bildiri genişletilerek hazırlanmıştır.

² Bu araştırma Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAKIŞAN danışmanlığında yürütülen Şadiye KARAŞAH ÇAKICI'nın yüksek lisans tezinden üretilmiştir

Karavaşah Çakıcı, Ş., & Yakışan, M. (2020). Sorgulama temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ve yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 344-360.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.005>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

The Effect of Inquiry Based Learning Method on Students' 21st Century Skills and Reflective Thinking Levels

| Article Info | ABSTRACT |
|---|---|
| <p>Keywords:</p> <p>21st century skills, Reflective thinking, Question-based learning, Biology education</p> | <p>The concept of the human circulatory system needs to be structured correctly by students in their minds. For this purpose, biology education should be managed by using different teaching and techniques. Thanks to these different methods and techniques, each student can process information in their minds, perceive them correctly, and increase their permanence. This study has been conducted on the inquiry-based learning method, which has been increasingly used in biology education today. In the study, the effect of the activities prepared on the circulatory system according to the inquiry-based learning method on the 21st-century skills and reflective thinking levels of 11th-grade students in terms of gender was examined. In the research, various scales were used to determine the 21st-century skills and reflective thinking levels of the students. These scales; '21. Century Skill Scale "is the" Attitude towards Stem Scale "is the 21st-century sub-dimension scale and" Reflective Thinking Level Determination "Scale. These scales were applied to both female students and male students as pre-test and post-test. It was conducted with 11th-grade female and male students in Tülay Başaran Anatolian High School in Samsun province's İlkadım district in the spring of 2016-2017. A total of 45 students, 24 from the female student group and 21 from the male student group, were included in the study. The data obtained after the application were analyzed using the SPSS.21 statistical program. According to the findings obtained as a result of the analysis, there is no significant difference between the students in terms of gender in the data obtained after the first application. However, in the data obtained after the second application, a significant difference was found for all three scales in the male student group compared to the female students.</p> |

GİRİŞ

Bilim, teknolojinin ışığında hızla gelişmektedir. Bilimin gelişmesi ile birlikte teknoloji de hızına hız katmaktadır. Bilim ve teknolojinin gelişimi, ülkelerin hem ekonomik alanındaki değişimlerine hem de siyasi açıdan değişimlerine ciddi bir katkısı vardır. Ayrıca teknolojiye bu gelişim, bilimsel bilgiye erişimi kolaylaştırmakta ve yaratıcılığa katkı sağlamaktadır (Çakmak, 2008). İlerleyen teknoloji ve bilim faaliyetlerini takip edebilmek ve benimsemek adına fen eğitimine önem verilmelidir. Bu amaçla araştıran, sorgulayan, fen okuryazarı bireyler yetiştirilmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı eğitim programları çerçevesinde, fen eğitimi için temel stratejide araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Sorgulayan birey, fen eğitimi açısından oldukça önemlidir. Sorgulama temelli öğrenme yöntemi; öğretimin merkezine öğrenciyi aldığından dolayı bireyin sadece akademik başarısına değil motivasyon, tutum ve beceri gibi çeşitli değişkenlerine de olumlu yönde etki edebilmektedir (Tüysüz, Şardağ ve Durukan, 2017). Bu araştırma, fen eğitiminin bir dalı olan biyoloji eğitimi üzerine yapılmıştır. Biyoloji dersinin temelinde, kendini ve yaşadığı doğal çevreyi tanıma vardır. Biyoloji dersinin amacı; bireyin doğal çevresine zarar vermeden, yaşamı süresince toplumla bir arada yaşayan

bireyler yetiştirmektir (Ekici, 2001). Aynı zaman da birey biyoloji eğitimi ile kendini ve çevresini tanımakta ve kendi bedeninde olan reaksiyonları anlamaktadır. Biyoloji eğitimi müfredatında yer alan sistemler konusu bu çalışma da sorgulama temelli öğrenme yöntemi ile öğrencilere aktarılmıştır.

Sorgulama temelli öğretimi, geleneksel öğretimden ayıran noktalar vardır. Bu noktalar, öğrencilerin merak ederek bilgileri analiz etme ve zihinlerinde bilgiyi yapılandırarak gerçekleştirdikleri öğretim sürecidir (Karamustafaoğlu ve Havuz, 2016). Bir öğretim sürecinde, en önemli unsurlardan biri de öğrencidir. Yapılan her türlü etkinlik öğrencinin öğrenmesini amaçlamaktadır. Bu yönüyle iyi bir iletişim kurabilen, öğrenmeye hevesli, düşünen ve girişimci özelliklere sahip bir öğrenci; öğrenme için olumlu ve gerekli bir unsurdur (Ekşioğlu ve Güven, 2015). Sorgulama temelli öğrenme süreci fen eğitimi için önemlidir. Çünkü birey, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda da bahsedildiği üzere, tıpkı bilim insanı gibi hareket eder ve süreç içerisinde araştırma yaparak bilgiye ulaşmada aktif rol alır. Bundan dolayı öğrenci, bilgiye ulaşma yollarını iyi öğrenmelidir. Öğrenci sorgulama süreci içinde elde ettiği bilgileri, bilimsel bilgi ile bilimsel olmayan bilgi şeklinde ayırt edebilmelidir. Öğretmenin sorgulama sürecinde yeri oldukça önemlidir. Sorgulama sürecinde öğretmenler de doğru bilgi kaynakları hakkında bilgi vermeli, öğrencilerini iyi yönlendirmelidir ve öğrencilerine öğrenme alışkanlıkları kazandırmalıdır (Sarioğlan ve Fatih, 2017). Sorgulama hangi düzeyde olursa olsun öğretmen sürecin içinde olmalıdır. Sorgulama temelli öğrenme düzeylerini bazı kurumlar tanımlamışlardır. Bunlardan biri olan INSE'ye (2000) göre Sorgulama temelli öğrenme; a) Öğretmen merkezli sorgulama, b) Klavuzlu araştırma sorgulama, c) Açık sorgulama olmak üzere üç düzeyde ele alınmıştır.

Bu düzeyler ayrıntılı şekilde incelendiğinde öğretmenin konumuna göre düzeylerin tanımlanmış olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen merkezli sorgulama da öğretmen soruyu belirler, süreci planlar ve uygulamayı gerçekleştirir. Klavuzlu sorgulama da ise öğretmen, soruları seçerken süreci öğrencisi ile birlikte planlar. Açık sorgulama da ise öğretmen gözlemler; öğrenciler soruları kendileri hazırlar ve süreci kendi planlar. Bu üç sorgulama düzeyinin kendi için de avantajları vardır. Öğretmen merkezli sorgulama tipinde birey zaman sıkıntı yaşamaz. Ancak bireyin araştırma becerileri de istenilen düzeyde gelişmez. Klavuzlu araştırma sorgulama düzenli bir şekilde ilerler ama yaratıcılık gelişmez. Açık sorgulamada ise araştırma becerileri ve yaratıcılık gelişirken zaman yönetiminde sıkıntı yaşanabilir (Llewellyn, 2005).

Bir eğitim programı sorgulama temelli öğrenme yöntemi ile yürütülürken bir dizi adım takip edilir. Bu yöntemde ilk önce öğrencinin kendini sorgulama isteği doğar. İstek duygusunun ardından sorgulanmak istenen kavramlarla ilgili ön bilgiler açığa çıkartılır. Ön bilgiler göz önüne alınarak bir hipotez oluşturulur ve hipotez için bir uygulama tasarlanır. En son olarak

uygulamanın süreci planlanır ve elde edilen sonuçlar paylaşılır. Ülkemizde de Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da araştırma ve sorgulama süreci 'Öğrenme süreci; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı' kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanıyan fırsatların öğrencilere sunulması beklenmektedir. Öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik yarar-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Öğretmenler, 'öğrencilerinin geçerli verilere dayalı oluşturdukları iddiaları haklı gerekçelerle sundukları tartışmalarda yönlendirici ve rehber rolü üstlenir' şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018, s.11).

Sorgulama temelli öğrenme yönteminde, öğrenci sürecin başkahramanı olduğu için bir bilim insanı olarak hareket etmelidir. Bu durumdan dolayı öğrencinin bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu beceriler; verileri sınıflama, sosyal iletişim, yorumlama, zaman-mekân ilişkilerini kullanma, hipotez kurma, çalışmanın niceliklerini belirleme-kontrol etme, gözlem gücü, sonuca ulaşma, destekleyici düşünceleri bulma şeklinde sıralanabilir (Tan ve Temiz, 2003). Bu durum göz önüne alındığında sorgulama temelli öğrenme yöntemi içinde bulunduğumuz yüzyılın becerilerini de destekler nitelikte oldukça kullanılan bir yöntemidir.

İçinde bulunduğumuz çağ bilgiye kolay bir şekilde ulaşabildiğimiz ve bilgi yığınının oldukça fazla olduğu bir dönemdir. Bu dönem içinde, bir bilgiye ulaşmak için bir dizi beceriye ihtiyaç vardır. Bu beceriler 21. Yüzyıl becerileri içerisinde tanımlanmıştır. 21. Yüzyıla ayak uydurabilmek amacıyla sahip olmamız gereken becerilerin kazanılmasının da eğitimden yararlanmalıyız. Zira eğitim sayesinde bireyler yaşanan çağın gerekliliklerini kazanacak ve gerekli bilgi ve beceriye sahip olacaktır. Colwill ve Gallagher'a (2007) göre eğitimin temel amaçlarından biri de 21. yüzyılın istekleri doğrultusunda bireyler yetiştirmektir. Eğitim bu istek üzerine ilerlemeli ve bireyleri, içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurabilecek şekilde yetiştirmelidir. Günümüzde her birey kendi eğitimi için doğru bilgiyi bulmalı ve iyi değerlendirmelidir. 21. Yüzyıl becerilerinden bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı bu noktada önemli bir yere sahiptir. Bilgi okuryazarlığı; bilgi patlamasının olduğu şu yüzyılda bireylerin akademik yaşam, iş hayatı gibi kurumlarda başarı elde edebilmek için doğru bilgi kaynağına ulaşması, istenilen şekle dönüştürmesi, sunması ve doğru bir şekilde değerlendirmesi şeklinde tanımlanabilir (Başaran, 2005). 21.yüzyılda karşımıza çıkan kavramlardan bir diğeri de teknoloji okuryazarlığıdır. "Teknoloji okuryazarlığı: teknolojiyi kullanma, anlama, yönetme ve değerlendirme becerilerinin tümüdür" şeklinde tanımlanabilir (International Technology Education Association, 2003). Medya okuryazarlığı ise medyada karşılaşılan mesajların doğru çözümlenmesi ve açık veya derin olarak nitelendirilen mesajları fark edebilme şeklinde

tanımlanabilir (Karakoyun, 2014). Yaşam ve kariyer becerileri; toplum için de yaşamasını kolaylaştırmak bireylerin küresel ortamda var olmalarını sağlayan, değişen yaşam koşullarına uyum sağlama gücü sağlayan becerilerdir (P21, 2015). Teknoloji hızla gelişmektedir, teknolojinin bu hızlı değişimi ile zaman da hızlı bir şekilde değişmektedir. Esneklik ve uyum becerisi ile değişen bu zamana ayak uydurmak ve geride kalmamak için bilgi üretebilen bireyler olmak için sahip olmamız gereken becerilerdir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015). Bu grubun başka bir becerisi ise özyönetimdir. Bilgi çağındaki tüm bireylerin sahip olması gereken bir beceridir. Kendini yönetme, her bireyin görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için sahip olması zorunlu ve bu sebepten dolayı 21. yüzyıl becerileri arasında tanımlanmış bir beceridir (Kalyoncu, 2012). Sosyal beceriler ise kalabalık ortamlarda bulunduğumuz günümüzde çevremizle etkili bir etkileşim için sahip olmamız gereken bir beceridir. Sosyal becerileri çok iyi gelişmiş bireylerin, liderlik becerileri de paralel şekilde gelişim göstermektedir. Bir diğer 21. Yüzyıl becerisi ise liderliktir. Liderlik motivasyon kaybı, stres gibi olumsuz durumları görmezden gelerek değişime uyum sağlayan, özdenetimini güçlü kişilerdir. İyi bir lider mevcut tüm imkânları etkili şekilde kullanarak fırsatları başarıyla taçlandırır ve düşüncelerini eyleme dökebilen kişilerin bulundurduğu bir beceridir. Aynı zamanda sosyal çevresinde oluşan fikir ayrılıklarını uzlaşmayla çözümlen, engelleri yeniliklere dönüştürebilen bireylerde lider kişilerin özelliklerindedir (P21, 2015).

Düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme becerisine sahip olan bireyler karşılaştıkları problemlere duyarlı olurlar ve bu duyarlılığın yanında bu problemlere alternatif çözüm önerileri getirirler. Aynı zaman da bu kişiler alışılmışın dışında olup kimsenin fark etmediklerini fark ederler ve çözüm önerileri kendine özgüdür (Karakuş, 2011). Düşünme becerilerinden bir diğeri eleştirel düşünme becerisidir. Cüceloğlu (1995), eleştirel düşünmenin tanımını, 'bireyin kendi zihnindeki bilincinde olduğu düşünme süreçlerini, başkalarının da düşünme aşamalarını göz önüne alarak, öğrenilebilenleri uygulamaya geçirerek etrafımızdaki olayları algılamamızı amaç edinen organize bir süreç' olarak tarif etmiştir. Üstünoğlu (2006) bir diğer düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünmeyi, 'bireyin önce kendisinin sonra diğerlerinin bir konu ile ilgili ulaştıkları yargılara ön yargısız, düşüncelerini ifade etmekte zorlanmayan, etrafına açık davranma ve ileri görüşlülük' olarak tanımlamıştır. Bu ana başlığın başka bir becerisi ise problem çözme becerisidir. İnsanlar yaşamı boyunca birçok problem durumuyla karşılaşır ve bu problemlere bir çözüm önerisi getirmek zorundadırlar. Bu amaçla problem çözme becerisine sahip bireyler karşılarına çıkan bir sorunla öğrenilenin ötesine giderek yeni çözüm yolları bulmalıdırlar (Korkut, 2002).

Bu çalışmanın amacı; insanda dolaşım sistemi ve kan grupları ünitesinin öğretimi ile ilgili sorgulama temelli öğrenme yöntemine uygun olarak hazırlanan etkinliklerin, cinsiyet açısından,

öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine ve yansıtıcı düşünme düzeylerine yönelik etkilerini incelemektir. Bu problem çerçevesinde alt problemler şu şekilde sıralanabilir;

1. Sorgulama temelli öğrenme yönteminin göre dolaşım sistemi ve kan grupları ünitesinin öğretimi için hazırlanan etkinliklere katılan 11. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Sorgulama temelli öğrenme yönteminin göre dolaşım sistemi ve kan grupları ünitesinin öğretimi için hazırlanan etkinliklere katılan 11. sınıf öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

İnsanda dolaşım sistemi ve kan grupları ünitesinin öğretimi ile ilgili sorgulama temelli öğrenme yöntemine uygun olarak hazırlanan etkinliklerin, cinsiyet açısından, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine ve yansıtıcı düşünme düzeylerine yönelik etkilerinin incelendiği bu çalışma, deneysel yöntemden yararlanılarak yürütülmüştür. Deneysel desenlerden yarı deneysel desen kullanılmıştır. İlgili araştırma nicel olup, nicel araştırma modeli ölçülebilir türde veri elde etmeyi amaçlar ve elde edilen bu veriler istatistiksel analiz yöntemi ile yorumlanır (Çakıcı, 2007). Bu çalışma da, araştırma desenlerinden “ön test - son test tek gruplu deneysel desen” kullanılmıştır.

Örnekleme

Çalışmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, Samsun ilinde bulunan bir Anadolu lisesinde ki 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 11. sınıf öğrencilerinden 11-A ve 11-C sınıfındaki kız ve erkek öğrenciler dahil edilerek yürütülmüştür. Kız öğrenci grubundan 24 öğrenci, erkek öğrenci grubundan ise 21 olmak üzere toplam 45 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak 3 farklı ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekler; ‘21. Yüzyıl Beceri ölçeği’, ‘Stem’e Karşı Tutum Ölçeği’nin 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyutu ve ‘Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme’ Ölçeğidir.

21. yüzyıl beceri ölçeği olarak; Kang, Kim, Kim ve You (2012) tarafından geliştirilen ve Karakaş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek özgün biçiminde 33 madde bulunmaktadır. Bu maddeler üç ana boyuttan (bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel) ve 21 alt boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert tipinde olan ölçekte her bir ifadenin karşısında Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde, öğrencilerin o ifade ile ilgili düşüncelerini yansıtabilecekleri cevaplar bulunmaktadır. Ölçek Türkçeye uyarlandıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz

sonucunda 32 maddenin toplam üç alt boyutta toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, doğrulayıcı faktör analizinin ardından ölçeğin alt boyutlara ait iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve her alt boyut için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, 0.77, 0.70 ve 0.67 olarak elde edilmiştir.

Araştırmada ikinci olarak kullanılan ölçme aracı, STEM'e yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Faber ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve Selvi (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlama çalışması yapılan STEM Tutum Ölçeğinin 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyutu kısmından yararlanılmıştır. Bu ölçekte toplam 11 madde bulunmaktadır. İlgili ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Türkçe uyarlama çalışması sonrasında da Yıldırım ve Selvi (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olup, 21. yüzyıl yetenekleri alt boyutu için, iç tutarlılık katsayısı 0.89 şeklinde bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ve öğrencilere uygulanan üçüncü ölçek ise Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme ölçeğidir. Ölçek öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kapsamında bulunan düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Bu ölçek Başol ve Evin tarafından 2013 yılında geliştirilmiştir. Ölçek tamamı olumlu olan 16 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçekte çalışmada uygulanan diğer ölçekler gibi likert tipinde olup her maddesi için Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde puanlama yapılmıştır. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği 'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Barol ve Evin (2013) tarafından yapılmış olup ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0.77 olarak hesaplanmıştır.

İşlem Basamakları

Çalışmanın yürütülme süreci aşağıda basamaklar halinde verilmiştir.

Sorgulama temelli öğrenme yönteminin 21. yüzyıl becerilerine etkilerinin incelendiği bu araştırmada öncelikle sorgulama temelli öğrenme yöntemi ve 21. yüzyıl becerileri ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve elde edilen çalışmalar incelenmiştir.

Alan yazınla elde edilen çalışmalar incelendikten sonra problem durumu tespit edilmiş ve sorgulama temelli öğrenme yöntemi ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ve yansıtıcı düşünme becerilerine cinsiyet açısından etkilerine yönelik bir problem durumu oluşturulmuştur.

Problem durumunun oluşturulmasının ardından alan yazından problem durumuna uygun ölçekler incelenmiş ve çalışmada kullanılacak ölçekler belirlenip, her bir ölçek için ilgili kişilerle iletişime geçilip gerekli izinler alınmıştır.

Samsun ilinde bulunan bir Anadolu lisesinde çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. İlgili okulda, müdür yardımcısı ve okul biyoloji dersi öğretmeni ile birlikte bir zümre toplantısı yapılmıştır. Zümre toplantısı sonrası öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri ile çalışma grupları oluşturulmuştur. Ayrıca 11. sınıf biyoloji dersi sorgulama temelli öğrenime uygun olarak 4 hafta sürecek şekilde ders planı oluşturulmuştur.

2016-2017 eğitim öğretim ikinci döneminde işlenen insanda dolaşım sistemi ve kan grupları ünitesi sorgulama temelli öğrenme yöntemine uygun olarak hazırlanmış ve 4 hafta şeklinde planlanmıştır. Bu bağlamda etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler ilgili kazanımları ile birlikte tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Uygulama Etkinliklerinin Kazanım Dağılımı

| Etkinlik adı | Kazanım |
|--|--|
| Etkinlik ‘Elden ele gerçek kalp’ | Kalp, kan ve damarların yapı, görev ve işleyişini kavrar. |
| Etkinlik ‘Deneyini yap, kan grubunu bul ödülünü kap’ | Kan dokusu naklinde doku uyumsuzluğu açıklar. Alyuvar ve akyuvarı tanıır. |
| Etkinlik ‘Şimdi dolaşım zamanı’ | Kan dolaşımını kavrar. Kalbin çalışmasına etki eden faktörleri araştırır. |
| Etkinlik ‘Sorgula, izle, öğren etkinliği’ | Kalp krizi, damar tıkanıklığı, kangren, varis gibi hastalıklarla bağlantı kurar. Kan yoluyla bulaşan hastalıklara örnekler verir. |

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere çalışmada kullanılacak olan 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği’, ‘Stem’e Karşı Tutum Ölçeğinin’ 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyut ölçeği ve ‘Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme’ ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama 4 hafta sürmüştür. Ölçekler uygulama sonrasında son test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında hem ön testten hem son testten elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

11. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yürütülen bu çalışmada dört haftalık süreç öncesinde ve sonrasında 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği’, ‘Stem’e Karşı Tutum Ölçeği’ 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyut ölçeği ve ‘Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme’ ölçeği ayrı ayrı uygulanmıştır. Kız ve erkek öğrencilere uygulanan bu ölçeklerden elde edilen veriler SPSS.21 programında analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların karşılaştırılması için öncelikle normallik testi uygulanmıştır. Uygulama sonucuna göre verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Analizler için parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, uygulama sürecinde uygulanan 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği, 'Stem'e Karşı Tutum Ölçeği' 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyut ölçeği ve 'Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme' ölçeklerinden elde edilen verilerin SPSS istatistik programı ile analizlerinin yapılmasının ardından ortaya çıkan bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Ait Tek Grup Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

| Uygulanan Ölçekler | Ön test sonuçları | | | | Son test sonuçları | | | |
|-----------------------------|-------------------|-----------|-------|------|--------------------|-----------|-------|------|
| | N | \bar{X} | S | p | N | \bar{X} | S | p |
| Yansıtıcı düşünme ölçeği | 45 | 72,74 | 13,71 | 0,40 | 45 | 81,75 | 1,81 | 0,16 |
| 21. yüzyıl beceri ölçeği | 45 | 75,21 | 19,43 | 0,62 | 45 | 79,63 | 17,01 | 0,20 |
| 21. yüzyıl alt boyut ölçeği | 45 | 26,93 | 6,03 | 0,25 | 45 | 30,45 | 1,92 | 0,53 |

Tablo 2 incelendiğinde, gruplarının her ölçek için bütün test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$). Puanları normal dağılım göstermesinden dolayı analizler için her üç ölçek için de parametrik testlerin kullanılabilmesi uygun görülmektedir. İlk olarak öğrencilere 21. Yüzyıl beceri ölçeği ön test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler t-testi ile karşılaştırılmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin Cinsiyet Açısından 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği Ön Test Verilerine Ait t-Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------------|----|-----------|-------|----|------|------|
| Kız öğrenci grubu | 24 | 128,54 | 15,42 | 43 | 0,96 | 0,33 |
| Erkek öğrenci grubu | 21 | 123,95 | 16,31 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, 21. yüzyıl beceri ölçeği ön test sonuçlarına göre p değerinin 0,33 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değer p için anlamlılık değeri olan 0,05 ten büyük olduğu için iki grup arasında anlamlı fark yoktur yorumu yapılabilir. Yani bu sonuca göre cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin uygulama öncesinde 21. Yüzyıl becerilerinin birbirine denk düzeyde olduğu kabul edilebilir. 21. Yüzyıl becerileri ön test verileri incelendiğinde kız öğrencilerinin ortalamasının 128,54 şeklinde, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 123,95 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin uygulama öncesindeki 21. Yüzyıl becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ancak aralarında anlamlı farklılığın olmadığı ifade edilebilir. Öğrencilere ikinci olarak STEM'e Karşı Tutum Ölçeğine ait 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyut ölçeği uygulanmış ve elde edilen verilere ait t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Cinsiyet Açısından 21. Yüzyıl Yetenekleri Alt Boyut Ölçeği Ön Test Verilerine Ait t-Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Kız öğrenci grubu | 24 | 42,50 | 5,63 | 43 | -0,91 | 0,36 |
| Erkek öğrenci grubu | 21 | 44,19 | 6,73 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, STEM Tutum Ölçeğinin 21. yüzyıl yetenekleri alt boyutu ön test sonuçlarına göre p değeri 0,36 olarak tespit edilmiştir. Bu değer p için anlamlılık değeri olan 0,05 ten büyük olduğu için iki grup arasında anlamlı fark yoktur yorumu yapılabilir. Yani bu bulguya göre STEM Tutum Ölçeğinin 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyutu ölçeğine göre cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin birbirine denk olduğu kabul edilebilir. Cinsiyet açısından öğrencilerin ön test sonuçlarının göre aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise kız öğrencilerin 42,50 ortalamaya sahip olduğu, erkek öğrencilerin ise 44,19 ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere son olarak Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği ön test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Ölçeği Ön Test Verilerinin Cinsiyet Açısından t-Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Kız öğrenci grubu | 24 | 56,33 | 7,20 | 43 | 1,64 | 0,107 |
| Erkek öğrenci grubu | 21 | 52,71 | 7,52 | | | |

Tablo 5'teki yansıtıcı düşünme düzeyi belirleme ölçeği ön test sonuçlarına bakıldığında, p değerinin 0,107 olarak belirlenmiştir. Bu değer p için anlamlılık değeri olan 0,05 ten büyük olduğu için iki grup arasında anlamlı fark yoktur yorumu yapılabilir. Yani uygulama öncesinde yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeğine göre cinsiyet faktörüne göre öğrenciler birbirine denktir. Kız öğrencilerin ortalamaları 56,33, erkek öğrencilerin ortalaması ise 52,71 olarak tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilere tüm veri toplama araçları son test olarak uygulanmıştır. İlk olarak öğrencilere son test olarak uygulanan 21. Yüzyıl Beceri Ölçeğine ait analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin Cinsiyet Açısından 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği Son Test Verilerine Ait T-Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------------|----|-----------|-------|----|------|-------|
| Kız öğrenci grubu | 24 | 127,08 | 20,29 | 43 | 0,70 | 0,007 |
| Erkek öğrenci grubu | 21 | 143,09 | 17,47 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde, 21. yüzyıl beceri ölçeği son test sonuçlarına göre p değeri 0,005 olarak tespit edilmiştir. Bu değer p değeri için anlamlılık değeri olan 0,05 ten küçük olduğundan

dolayı iki grup arasında anlamlı fark söz konusudur. Bu farkın hangi öğrenciler lehine olduğunu tespit etmek için cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakılmalıdır. 21. Yüzyıl becerileri son test verilerine göre kız öğrencilerinin ortalamasının 127,08 şeklinde, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 143,09 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sonucun erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre erkek öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri puanları etkinlik sonrasında kız öğrencilere oranla daha fazla artışı söylenilebilir. İkinci olarak öğrencilere STEM Tutum Ölçeğinin 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyutu ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiş ve Tablo 7 olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Cinsiyet Açısından 21. Yüzyıl Alt Boyut Ölçeği Son Test Verilerine Ait t-Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------------|----|-----------|------|----|------|-------|
| Kız öğrenci grubu | 24 | 41,50 | 7,28 | 43 | 0,94 | 0,005 |
| Erkek öğrenci grubu | 21 | 47,42 | 6,12 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde, STEM Tutum Ölçeğinin 21. Yüzyıl Yetenekleri alt boyutu son test verilerine göre p değeri 0,005 olarak tespit edilmiştir. Bu değer p değeri için anlamlılık değeri olan 0,05 ten küçük olduğundan dolayı iki grup arasında anlamlı fark söz konusudur. Bu farkın hangi öğrenciler lehine olduğunu tespit etmek için cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerinin ortalamasının 41,50 şeklinde, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 47,42 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda sonucun erkekler lehine olduğu görülmektedir. Son olarak öğrencilere yansıtıcı düşünme düzeyi ölçeği son test olarak uygulanmış ve veriler t-testi ile analiz edilerek Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğrencilerin Cinsiyet Açısından Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Ölçeği Son Test Verilerine Ait t-Testi Sonuçları

| Gruplar | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------------|----|-----------|-------|----|------|-------|
| Kız öğrenci grubu | 24 | 56,62 | 11,60 | 43 | 0,35 | 0,013 |
| Erkek öğrenci grubu | 21 | 65,47 | 11,30 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde, Yansıtıcı düşünme düzeyi belirleme ölçeği son test verilerine göre p değeri 0,013 olarak tespit edilmiştir. Bu değer p için anlamlılık değeri olan 0,05 ten küçük olduğundan dolayı iki grup arasında anlamlı fark söz konusudur. Bu farkın hangi öğrenciler lehine olduğunu tespit etmek için cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerinin ortalamasının 56,62 olarak, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 65,47 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda sonucun erkekler lehine olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sorgulama temelli öğrenme yönteminin cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine ve Yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerle sorgulama temelli etkinlikler tasarlanarak dersler yürütülmüş ve bu bağlamda çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan bu ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre ön test sonuçlarında kız ve erkek öğrencilerin her üç ölçek açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Bu sonuç göstermektedir ki uygulama öncesinde cinsiyet faktörüne göre öğrencilerin her üç ölçekten aldıkları puanlar birbirine denktir. Ancak sorgulama temelli etkinlikler sonrasında son test olarak uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler incelendiğinde ise, erkek öğrencilerin puanları ile kız öğrencilerin puanları arasında her üç ölçek için de anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farkı hangi gruptan kaynakladığını tespit etmek için öğrenci beceri ortalama puanları incelenmiş ve erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu fark erkek öğrenciler lehinedir.

Öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği ön test ve son test puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında, yapılan analiz sonuçları incelendiğinde cinsiyet faktörüne göre öğrenciler yansıtıcı düşünme düzeyi ön test sonuçlarına göre birbirine denk düzeydeyken, son test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. İki grubun puanlarının ortalaması incelendiğinde, erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu saptanmıştır. İki grup arasında ki bu fark erkek öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, 21. yüzyıl becerileri ile ilgili deneysel çalışma sayısı oldukça az sayıda olup daha öğrencilerin var olan durumlarının anlık ölçümlerin yapıldığı tarama türü çalışmaların olduğu görülmektedir. Bunun yanında yaptığımız çalışmada olduğu gibi 21. yüzyıl becerilerini cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiği çalışmaların da alan yazında az sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet değişkenine göre incelemesi yapılmış ve erkek öğrenciler lehine bir sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, Gülen (2013) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarının öğretmen adaylarının cinsiyetine göre değiştiği, kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Karaşah (2015) kız öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şişman, Aypay, Acat ve Karadağ (2010), TIMSS 2007 Türkiye ulusal raporu hazırlamışlardır. Bu rapora göre, TIMSS 2007 sınavına Türkiye'den katılan öğrenciler arasında kız öğrencilerinin başarılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Fen başarıları yüksek olan kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre 21.yüzyıl becerilerine yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Murat (2018) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmadan 21. yüzyıl becerilerini cinsiyet değişkenine göre incelediğinde

kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Başar (2018) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarının öğretmen adaylarının cinsiyetine göre değiştiği ve kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit etmiştir. Özçakır Sümen ve Çalışıcı (2017) yapmış oldukları bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri irdelenmiş ve çalışma sonucunda kız öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 21. yüzyıl becerileri ile ilgili alan yazından ulaşılan sonuçlara bakıldığında, alan yazındaki araştırma sonuçları daha çok kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla 21. Yüzyıl becerilerinin daha fazla olduğuna yönelik sonuçlar bulunmaktadır. Çalışmamızın ön test sonuçlarında kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha fazla puan almışlardır. Ön test sonuç alan yazın da yapılan tek ölçümlerle yapılan ve var olan durumu tespit etmeye yönelik çalışmaların sonuçları ile uyum göstermektedir. Ancak alan yazından farklı olarak bu çalışmada öğrencilere sorgulama temelli öğrenme yöntemine göre hazırlan etkinlikler uygulanmış ve deneysel bir çalışma yapılmıştır. Deneysel çalışmanın sonucunda ön testte anlamlı farklılık olmamasına rağmen kız öğrencilerden düşük puan alan erkek öğrenciler, son test puanlarında kız öğrencilere oranla 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır. Öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre son test ortalama puanları arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre başlangıçta kız öğrencilerden daha düşük puan alan erkek öğrencilerin sorgulama temelli etkinliklerin uygulanması neticesinde 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminin kız öğrencilere göre daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Yansıtıcı düşünme düzeyinin cinsiyete göre değerlendirildiği diğer çalışmalara bakıldığında Kuzu'nun (2015) fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerinin cinsiyeti, kıdemleri ve mezun oldukları okul gibi değişkenler ile yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma düzeyi arasında genel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Alan yazın incelemelerine göre cinsiyet değişkenine göre yapılan çalışmalarda farklı öğretim yöntemlerinin bir etkisi olmadığı sonucu fark edilmiştir. İnönü (2006), Ergüven (2011) tarafından yapılan yüksek lisans çalışması, Dalgıç (2011) tarafından yapılan doktora çalışması, Şahin (2011), Tümçaya ve Hurioğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni ile öğrenme yöntemi arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu tespitler, bu çalışmadaki yansıtıcı düşünme düzeyleri puanları açısından farklıdır. Aynı şekilde; Karadağ (2010), Urhan (2013) tarafından yapılan yüksek lisans çalışma ile Duban ve Yelken (2010), Aydın ve Çelik (2013), Demiralp ve Kazu (2017) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni ile düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkiye göre kadınların erkeklerden daha fazla yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiğini iddia etmektedirler. Bu çalışmaya benzer şekilde, Yetim (2014) cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme düzeylerini incelemiş ve kavrama alt boyutun da ve yansıtma alt boyutlarında erkeklerin lehine anlamlı fark bulmuştur. Alan yazın incelemesi sonucuna göre yansıtıcı

düşünme düzeyi ile ilgili çalışmaların hem kız öğrenciler hem erkek öğrenciler lehine sonuçlandığı çalışmalar bulunmaktadır. Cinsiyet faktörüne göre, öğrencilerin son test ortalamalarına bakıldığında da erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; kız öğrencilerden daha düşük puan alan erkek öğrencilerin, sorgulama temelli etkinliklerin uygulanması sonrasında da Yansıtıcı düşünme düzeylerini daha fazla geliştirdiği ifade edilebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışma süresince ulaşılan bulguların sonucuna göre çalışma için birkaç öneri sıralanabilir:

1. Bu araştırma, lise düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Sorgulama temelli öğrenme yönteminin uygulandığı bu araştırma ilkökul, ortaokul ve üniversite düzeyindeki öğrencileri kapsayacak şekilde de yapılabilir.
2. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde; çalışmalar 21. yüzyıl becerilerini tanıma, bu becerileri belirleme şeklindedir. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin 21. yüzyıl becerileri üzerine etkilerinin incelendiği deneysel çalışmalar yapılabilir.
3. Bu çalışmada 21. yüzyıl becerilerinden yansıtıcı düşünme düzeyine ait ölçümler yapılmıştır. Başka araştırmalarda yansıtıcı düşünme düzeyi yerine eleştirel düşünme veya yaratıcı düşünme becerilerine ait testler de kullanılabilir.
4. Bu çalışma, nicel yöntem kullanılarak elde edilen verilerle yapılmıştır. Araştırma bulguları, nitel araştırma yöntemleri ile elde edilecek verilerle desteklenebilir veya 21. yüzyıl becerileri nitel verilerle daha iyi irdelenebilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, M., & Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 169-131.
- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21. yy becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, 25(3), 163-177.
- Başol, G., & Evin-Gencil, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2), 929-946.

- Colwill, I., & Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: the experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37(4), 411-425.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakıcı, Y. (2007). *Bilimsel araştırma yaklaşımları*. (Ed: Durmuş Ekiz, 2007, s. 45-60). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demiralp, D., & Kazu, H. (2017). Öğretmen adayları için kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(3), 425-464.
- Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Ekici, G. (2001). Biyoloji öğretmenlerinin öğretim yöntemleri konusundaki teorik bilgi yeterliliklerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 274, 40-46.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Eryılmaz, S., & Ulusoy, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(35), 209-229.
- Faber, M., Unfried, A., Wiebe, E. N., Corn, J., Townsend, L. W., & Collins, T. L. (2013). *Student attitudes toward STEM: The development of upper elementary school and middle/high school student surveys*. In the Proceedings of the 120th American Society of Engineering Education Conference. 2013, Amerika
- International Technology Education Association (2003). *Advancing excellence in technological literacy: Student assessment, professional development, and program standards*. Reston, VA: Author.
- Gülen Ş. B. (2013) *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalyoncu, A. T. (2012). *Yirmibirinci yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken bazı temel becerilere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kang, M., Kim, B., Kim, B., & You, H. (2012). Developing an instrument to measure 21st century skills for elementary students. *The Korean Journal of Educational Methodology Studies*, 25(2).
- Karadağ M. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi: Şanlıurfa ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Karakaş, M., M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakuş, M. (2011). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(119), 3-7.
- Karamustafaoğlu, S., & Havuz, A. C. (2016). Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme ve etkililiği. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 40-54.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kuzu, S. (2015). *Fen bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Şırnak ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Llewellyn, D. (2005). *Teaching high school science through inquiry: A case study approach*. Corwin Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Ortaokul fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özçakır Sümen, Ö., & Çalışıcı, H. (2017). Examining the 21st century skills of secondary school students: a mixed method study. *Journal of Education & Social Policy*, 4(4), 92-100.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 Framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Log_o_2015.pdf. Erişim Tarihi: 04.04.2019
- Sarioğlu, A. B., & Fatih, D. (2017). Fen bilimleri dersinde öğrencilerin araştırma yaklaşımları ile ilgili fikirlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3),11-22.
- Şişman, M., Acat, B., Aypay, A., & Karadağ, E. (2011). *Uluslararası fen ve matematik öğrenci başarıları sinavi (trends in international mathematics and science study/TIMSS) Türkiye Ulusal Raporu*. Ankara: MEB.
- Tan, M., & Temiz, K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.

- Tümkiye, S., & Hurioglu, A. G. L. (2013). Öğretim elemanlarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-256.
- Tüysüz, M., Şardağ, M., & Durukan, A. (2017). Araştırma-sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik kimya öğrenimine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1657-1696.
- Urhan, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkisinin incelenmesi: Niğde üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(331), 17-24.
- Yetim, N. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *Turkish Studies*, 10(3), 1107-1120.

Etik Kurul Kararı: Ondokuz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Onay Belgesi 28.02.2017 tarihinde 2017/30 karar sayısı ile alınmış ve araştırma etik yönden uygun bulunmuştur.

İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısı¹

 Sibel DOĞAN

Milli Eğitim Bakanlığı
sibeldastekin@hotmail.com

Gönderilme Tarihi: 24/05/2020

Kabul Tarihi: 29/11/2020

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2020

DOI: [10.30855/gjes.2020.06.03.006](https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.006)

Makale Bilgileri

ÖZET

Anahtar Kelimeler:

Algılanan örgütsel destek,
Özel ilkokul,
Devlet ilkokulu

Bu araştırmanın amacı, Ankara İli Polatlı İlçe merkezindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısını belirlemektir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında, Ankara İli Polatlı İlçe Merkezi'nde devlet ve özel ilkokullarında görev yapan 295 öğretmen oluşturmaktadır. Bu kapsamda evren nispeten küçük olduğu için evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde 270 ölçek elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Polatlı'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, örgütsel destek algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel desteğin alt-boyutlarından; "örgütsel adalet" boyutunda orta, "yönetim desteği" boyutunda yüksek ve "örgütsel ödüller ve iş koşulları" boyutunda orta düzeyde örgütsel destek algısına sahip oldukları da belirlenmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, AÖDÖ'nün her üç alt-boyutunda da daha yüksek bir destek algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte örgütsel destek algısının cinsiyet değişkenine göre fark göstermediği belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin örgütsel destek algılarının kıdem, branş, eğitim durumu, medeni durum ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre 5 yıl ve daha az süredir görev yapan öğretmenlerin, branş öğretmenlerinin, lisans mezunu öğretmenlerin ve bekar öğretmenlerin örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğrenci sayısının 1000 ve daha altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

¹ Bu araştırma Doç. Dr. Berrin BURGAZ danışmanlığında yürütülen Sibel DOĞAN'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Perception of Primary School Teachers on Organizational Support

Article Info

Keywords:
Perceived
organizational
support,
Public primary
school,
Private primary
school

ABSTRACT

The general purpose of the present study is to determine the organizational support perception of teachers working at primary schools in Ankara province Polatlı district. The population of the study, which was conducted by using of descriptive survey model, was composed of 295 teachers working at public and private primary schools in Ankara province, Polatlı district in the academic year of 2013-2014. It was tried to reach each member of the population, since it is relatively small. During the data collection process totally 270 scales were returned. At the end of the study, the organizational support perception of teachers working at the primary schools in Polatlı was concluded to be at moderate level. Regarding the sub-dimensions of the organizational support it was determined that they perceive organizational support at moderate level for the "organizational equity" dimension, high level for "management support" dimension, and mid level for "organizational reward and working conditions" dimension. All three sub-dimension of the POSS were found to be higher in teachers working at private schools in comparison with those working at public schools. However, it was concluded that the organizational support perception did not differ according to the gender. On the other hand, significant difference was observed according to professional seniority, branch, educational background, marital status of teachers and the size of school. Accordingly, it was determined that organizational support perception of branch teachers, those with a bachelor's degree, single teachers and those with five years or less professional background was higher. Besides, it was found that organizational support perception of teachers working at schools with 1000 or less students was higher.

GİRİŞ

İnsanların beslenme, güvenlik, eğitim gibi birtakım ihtiyaçları bulunmakta, bu ihtiyaçları karşılamak için de örgütler kurulmaktadır. Bu amaçla kurulan örgütlerden biri de okullardır. Ortak bir amacı gerçekleştirmek için kurulan ve bu nedenle insanların bir araya gelip çalıştığı, emek harcadığı bu örgütlerde, onların geçirdikleri zaman aynı zamanda insan hayatının dikkate değer bir bölümünü oluşturmaktadır. Zira çalışma hayatı insan hayatının büyük bir kısmını oluşturmakta, bu anlamda insanların örgütlerinde geçirdikleri zaman onların örgüte ve hayata bakış açılarını etkilediğinden oldukça önem taşımaktadır. Her çalışan örgütü için faydalı olduğunu, önemli olduğunu hissetmeye ve görmeye ihtiyaç duymaktadır. Diğer bir deyişle çalışanların emeklerinin farkına varıldığını düşünmeye ihtiyacı bulunmaktadır (Celep, 2000). Örgütlerde koşullar kurumdan kuruma farklılaşmaktadır. Bu koşullar kimi örgütlerde

beklenenin üstünde olsa da çalışanlara ve emeklerine, çalışmalarına verilen değer yeterli olmadığında, çalışanın örgütten istek ve beklentilerine gereken önem verilmediğinde örgütler beklenen verimi sağlayamamaktadır (Eren ve Argon, 2004).

Eğitim sistemlerinin en temel bileşeni öğretmenlerdir. Öğretmenler olmadan sistem var olamayacağından eğitimdeki başarı öğretmene bağlı olarak şekillenmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin gerekli nitelik ve niceliğe sahip olması ile sistemin devamlılığı ve başarısı söz konusu olmaktadır. Öğretmenlerin görevlerini verimli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri hem kaliteli bir eğitim almalarına hem de öğretmenliğin gerektirdiği becerileri ve görevleri yapabileceklerine dair inançlarına bağlı olmaktadır. Zira eğitim fakültlerinde alınan teorik eğitim ne kadar kaliteli olursa olsun tek başına yeterli olmamakta, tecrübe ve kendine güven, başarabildiğine dair inanç hususu başarıda anahtar role sahip olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kendilerini önemli, çalışmalarını değerli hissetmelerini sağlayacak olan örgütsel destek algısı önem taşımaktadır (Eren ve Argon, 2004; Özdemir, 2010). Bu anlamda bu araştırmada amaçlanan ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel destek algısının belirlenmesidir.

Örgütlerde verimlilik yalnızca fiziki ve maddi olanaklara bağlı olmamakta, bunun yanı sıra çalışanlar bu verimin sağlanmasında önemli bir faktör olarak yer almaktadır (Bozkurt, 2007). Diğer bir deyişle çalışanların kendilerini huzurlu hissettiği, sorunlar yaşasa dahi bunları çözebildiği, adaptasyonlarının sağlanabildiği, işini severek ve isteyerek yapmasını sağlayan yöneticilere, örgütlere ihtiyacı bulunmaktadır. Zira her örgütte olduğu gibi okullarda da bir takım sorunlar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu sorunların çözümlenebildiği, çatışmaların doğru yönetilebildiği okullarda görev yapması çalışanların verimi açısından önem taşımaktadır. Bunların başarısız olduğu örgütlerde sorunlar yaşanmakta ve bu sorunlar örgüte ve çalışanlara yansımaktadır.

Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar bulunmaktadır. Kalabalık sınıflarda görev yapması, maaşının düşük olması, kariyer platosu yaşaması, toplumun hak ettiği değeri vermemesi, politik kararların eğitime yansımaları, velilerin öğretmenlere yaklaşımı, öğretmenlerin alınan kararlarda dikkate alınmaması, öğrencilerle disiplin sorunları yaşanması, sınıfta kalmanın zor hale gelmesi nedeniyle öğrencilerin öğretmenleri dikkate almaması, öğretmenlerin yaşadığı sorunlardan yalnızca bazılarıdır (Çokluk, 2003).

Bütün bu sorunların tamamen yok olması sağlanamasa bile onların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan bir ortamda görev yapmalarının sağlanması, onların ihtiyaç duyduğu psikolojik desteği sağlayan örgütlerde çalışması, sorunların görmezden gelmek yerine çözülmeye çalışılması gerekmektedir. Bu anlamda çalışanların kendilerini güvende hissetmesi, bir sorun

yaşadığında örgütünün onun arkasında olduğunu hissetmesi ve emeklerinin farkına varmasını sağlayan örgütsel destek algısı önem taşımaktadır (Özdevecioğlu, 2003).

Örgütün çalışanlarının mutluluğunu, huzurunu önemsemesi, kendini güvende hissetmesini sağlaması ve bunları arttırmak için çaba harcaması örgütsel destek olarak ifade edilebilir (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986). Çalışanlar kendilerine önem verildiğini, çalışmalarına değer verildiğini gördüklerinde örgütleri için daha fazla çaba harcamakta, bu da çalışanların performanslarına yansımaktadır (Nayır, 2011). Diğer bir deyişle çalışanlar örgütlerindeki yöneticilerin onların çalışmalarına, verdikleri emeğe ve kendilerine karşı davranışlarına bakıp bütün bunları gözden geçirdiklerinde bu hususta bir bakış açısı yaratmaktadır. Bu bakış açısıyla birlikte örgütsel destek algısı oluşmaktadır (Polat ve Aktop, 2010). Bu algı bir günde oluşmamakta, zaman içinde çalışanların örgütte çalıştıkları süre boyunca yaşantılarıyla ilişkili olarak şekillenmektedir (Akalin, 2006). Örgütsel destek algısı yüksek olduğunda çalışanlar örgütlerinin onların harcadığı emeğe değer verdiğini, çalışmalarının farkına varıp önemseddiğini düşünmekte ve örgütleri için daha fazlasını yapmaya motive olmakta ve buna dayalı olarak örgütleri için gönüllü olarak daha fazla çaba harcamakta, aynı zamanda Maslowun ihtiyaçlar hiyerarşisindeki sevgi, saygı ve onaylanma ihtiyaçları da karşılanmaktadır (Armeli, Eisenberger ve Lynech, 1998).

Çalışanlarla örgütleri arasında iki tür sözleşme bulunmaktadır. Bunlardan biri 657 Devlet Memurları Kanunu'nda (DMK) olduğu gibi resmi sözleşme, diğeri ise hiçbir yazılı koşulu bulunmayan ancak akıllarda var olduğu bilinen psikolojik sözleşmedir. Resmi olarak imzalanan sözleşmede (DMK) her şey açık ve net bir şekilde bellidir. Her iki tarafta uyulması gereken kuralları bilmektedir. Sözleşmenin maddelerine uyulmadığı takdirde sözleşmede belirtilen yaptırımlar uygulanmaktadır. Lakin psikolojik sözleşmede yazılı hiçbir kural yoktur. Ancak bu sözleşmeye göre çalışanlar örgütlerinden güven, destek, adalet beklerken örgütler de çalışanlarından sadakat, verimli çalışma, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adanmışlık beklemektedir (Turunç ve Çelik, 2010). Diğer bir deyişle psikolojik sözleşme sayesinde çalışanlar örgütleri için elinden geleni yapmaya, diğer bir deyişle fedakârlık yapmaya, daha çok çalışmaya dair söz vermekte, örgütler de bunun karşılığında çalışana hak ettiği değerini vereceğinin sözünü vermektedir. Bu anlamda bu durum hem örgüt hem de çalışan açısından bir faydaya dönüşmektedir (İşçi, 2010). Psikolojik sözleşmede çalışanlar sözleşmenin devam ettiğine dair inançlarını korudukları sürece sözleşme devam etmekte, çalışan sözleşmede beklenen örgütü için elinden geleni yapma, verimli çalışma gibi davranışları sürdürmekte, ancak beklentileri karşılanmadığı takdirde sözleşmeden vazgeçmekte ve sözleşme bozulmaktadır (Eisenberger ve Aselage, 2003; Rhoades ve Eisenberger, 2002; Turunç ve Çelik, 2010).

Eğitimin belirlenen amaçlarına ulaşılmasında, verimli ve kaliteli hale gelmesinde halkın en önemli bileşenlerinden birini oluşturan ilkökul öğretmenlerinin örgütlerinde severek görev yapması, kendilerini önemli ve güvende hissetmesi, arkalarında örgütün varlığını hissetmesi olarak da ifade edilen örgütsel destek algısı önem taşımakta ve dikkate değer bulunmaktadır. Zira Özcaner'e (2003) göre "Bir insanın zamanını satın alabilirsiniz, belirli bir işte çalışmak üzere fizik gücünü satın alabilirsiniz, bir saat veya bir gün için uzmanlığından yararlanabilirsiniz, yalnız onun işine olan düşkünlüğünü, özverisini satın alamazsınız, ancak kazanabilirsiniz." Bu anlamda örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılıkla da ilişkisi bulunan örgütsel destek algısı konusu fark yaratmaktadır.

Örgütsel destek algısının, ERG Kuramı, Sosyal Değişim Kuramı, Lider-Üye Değişimi Kuramı ve Karşılıklılık Normu Kuramı ile ilişkisi bulunmaktadır. Sosyal Değişim Kuramı Blau tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram gönüllü yapılan iyiliğin karşılığında iyilik yapan kişinin kendisine iyilik beklemesi düşüncesine dayanmaktadır. Bu iyilik çalışanların bakış açısına yansiyarak örgütsel destek algısını etkilemektedir. Zira örgütsel destek algısı artan çalışan sosyal değişim kuramının bir yansıması olarak örgütsel vatandaşlık davranışı göstermektedir (Eisenberger, 1986; Rhoades ve Eisenberger, 2002; Shore ve Shore, 1995).

Karşılıklılık Normu Kuramı Gouldner tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre ise insanlar bir iyilik gördüklerinde minnet duymakta ve kendilerini iyilik yapan kişiye karşı eksik, borçlu olarak görmektedir. Buna dayalı olarak örgütlerde çalışanlar örgütleri tarafından önemsendiğini, desteklendiğini hissettiklerinde minnet duymakta, bu davranışlarına da yansımakta ve bu minnet borcuna daha çok çalışarak karşılık vermek istemektedir (Erdaş, 2010). Böylece bu kuramın bir yansıması olarak insanlar arasındaki iyilik alışverişi ve buna dayalı güven duygusu artmakta, iletişim güçlenmekte ve çalışanlar örgütleri için ne gerekiyorsa yapmaktadır (Akalin, 2006). Diğer bir deyişle çalışanların örgütsel destek algısı arttığında karşılıklılık normu kuramı ve sosyal değişim kuramına dayalı olarak çabası, örgütsel vatandaşlık davranışı, verimi de artmaktadır. Aksi taktirde çalışanlar görevleri ne gerektiriyorsa yalnızca onu yapmakta ve daha fazlası için kendini yormamaktadır. Bu algı onların örgütleri ile ilgili bir karara varmalarını sağlamakta, çalışanlar bu karara göre hareket etmektedir. Olumsuz bir algı oluştuğunda bu durum hem çalışanlara hem de onların performansına yansımakta, bu durumda hem çalışan hem de örgüt zarara girmektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

Bir diğer kuramsa Lider-üye değişimi kuramıdır. Bu kurama göre örgütlerdeki yöneticiler bazı çalışanlarıyla samimi, iyi niyetli, yakın ve güçlü ilişkiler kurarken bazılarıyla az iletişime girdiği, yüzeysel ilişkiler kurmaktadır. Yöneticiler yakın ilişkiler kurduğu çalışanları yönetimde karar süreçlerine dahil etmekte, bu çalışanlarına diğerlerinden daha fazla sorumluluk vermektedir. Yönetici onlara diğerlerinden daha fazla güvenmekte, güvenilen teğmen rolünü

vermektedir. Bu çalışanlar örgüt için daha çok çalışıp daha çok yorulmakta, kendi isteğiyle sorumluluk almakta, örgütün başarısı için elinden geleni yapmaktadır. Diğer bir deyişle yönetici çalışanların bazılarını diğerlerinden ayrı bir yere koymakta, onlarla gücünü paylaşarak onlara daha fazla sorumluluk verip onlardan daha fazla faydalanmaktadır. Ancak bu durumun olumsuz yansımaları bulunmaktadır. Zira herkese eşit davranılmadığını gören diğer çalışanların örgütsel adalet duygusu zedelenmekte, emek verse de karşılığını alamayacağını düşünmekte, ayrıcalıkları olmayan bu çalışanlar yalnızca üzerine düşeni yapıp kenarı çekilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Bir diğer kuramsal Alderfer tarafından oluşturulan ve Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ne benzeyen ancak buradaki ihtiyaçların bir sırası olmaması açısından da farklılaşan ERG Kuramı'dır. Bu kurama göre insanların büyüme, varlık ve bağlılık ihtiyaçları vardır. İnsanların bu ihtiyaçları karşılandığında çalışanlar örgütlerine daha fazla örgütsel bağlılık duymakta, örgütsel destek algıları etkilenmekte ve bu çalışanlar örgütlerine daha fazla katkı sağlamaktadır. İhtiyaçları karşılandığı zaman örgütsel destek hisseden çalışanların bu durumu onların verimlerini de arttırmaktadır (Koçel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Eğitim devlet okullarında ve özel okullarda gerçekleştirilmektedir. Devlet okullarındaki fiziki ortam, öğretmen, öğrenci profili ile özel okullardaki koşullar birbirinden oldukça farklı olmaktadır. Devlet okullarındaki eğitimden öğrencilerin ücretsiz yararlanma hakkı bulunmakta, isteyen bütün öğrenciler bu anayasal haktan yararlanmaktadır. Ancak bazı aileler çocuklarını özel okullara göndermeyi tercih etmekte, bu aileler özel okullarda eğitim alan çocuklarının masraflarını karşılamakla sorumlu bulunmaktadır. Diğer bir deyişle devlet okulunda eğitim için herhangi bir masraf yapılmazken ve bu masrafı devlet karşılarken, özel okullarda masraflar aileler tarafından karşılanmaktadır. Buna dayalı olarak özel okullardaki koşullar devlet okullarından farklılaşmaktadır. Zira özel okulların tercih edilmesi için özellikle de fiziki koşullarda bazı farklılıklar olması beklenmektedir. Fiziki koşullardaki farklılıkların yanı sıra öğretmenlerin seçimi ve istihdamı da özel okullarda devlet okullarından farklı yapılmaktadır. Zira devlet okullarındaki bütün öğretmenler sınav puanlarına göre atanmakta, atanan öğretmenlerin ciddi bir suç işlemedikleri takdirde ömür boyu çalışma garantisi bulunmaktadır. Bu farklılıklardan bir tanesi de devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin Devlet Memurları Kanunu'na (657) bağlı olarak görev yapmasıdır. Bu kanuna göre belirli koşullar dışında (m.98) öğretmenler ömür boyu devlet güvencesi altında çalışarak emekli olmakta, bu anlamda geleceğe güvenle bakmaktadır. Lakin özel okullarda çalışan öğretmenler Özel Eğitim Kurumları Kanunu'na göre çalışmakta, onların okullarında öğretmenlerle her yıl sözleşme yapılmakta, örgüt ve çalışanların birbirinden memnun olması ve çalışmaya devam etmek istemesi durumunda sözleşme yenilenecek öğretmenler çalışmaya devam etmektedir. Taraflardan birinin devam

etmek istememesi durumunda sözleşme yenilenmemekte ve öğretmenlerin görevleri sona ermektedir (m.42 ve m.43). Bu anlamda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenler gibi iş garantisi bulunmamakta, sözleşme yenilenmediği takdirde görevleri sona ermektedir. Bu konunun öğretmenlerin örgütsel destek algısı üzerinde yaratacağı etki hususu dikkate değer bulunmaktadır. Bu anlamda çalışanların örgütleri hakkında hissettikleri duygular, örgüte bakış açıları onların çalışma şekillerine de yansımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın problemi “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısı nasıldır? Bu algı çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısının belirlenmesidir. Araştırma tarama modeline göre gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Karasar’a göre (1991) tarama modelleri geçmişte yaşanmış yahut yaşanmaya devam eden olayları olduğu gibi ifade etmeyi göstermeyi amaçlayan çalışmalardır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara’nın Polatlı İlçesi merkezindeki ilkokullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılında çalışan öğretmenler meydana getirmektedir. Bu öğretmenlerin sayısı Polatlı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan verilere göre 295’tir. Evrenin ulaşılabilir büyüklükte olması, araştırmanın tarama modelinde yapılmış olması nedeniyle öğretmenlerin tamamına ölçeğin uygulanması amaçlanmıştır. Bu öğretmenlerin 250’sini devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenler, 45’ini özel ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada 295 öğretmene ulaşmak hedeflenmiş olup bunlardan 270’ine ulaşmak mümkün olmuştur. Ulaşılan öğretmenlerden 238 kişi devlet ilkokullarında görev yaparken 42’si özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırmanın veri analizinde devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen 270 veri kullanılmıştır. Veri toplama aracının geri dönüş oranı %91,5 olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracının geriye dönüş oranının %70-80 olması sağlıklı yorum yapabilmek için yeterli olduğundan (Büyüköztürk, 2010) analizler 270 veriyle gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna, medeni duruma, okul türüne ve okulun büyüklüğüne göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

| <i>Değişkenler</i> | <i>Frekans (n)</i> | <i>Yüzde (%)</i> |
|--------------------------------|--------------------|------------------|
| <i>Cinsiyet</i> | | |
| Kadın | 195 | 72.2 |
| Erkek | 75 | 27.8 |
| <i>Kıdem</i> | | |
| 5 yıldan az | 61 | 22.6 |
| 6-10 yıl | 53 | 19.6 |
| 11 yıl ve üzeri | 156 | 57.8 |
| <i>Branş</i> | | |
| Sınıf Öğretmeni | 195 | 72.2 |
| Branş Öğretmeni | 75 | 27.8 |
| <i>Öğrenim Durumu</i> | | |
| Ön lisans | 45 | 16.7 |
| Lisans | 206 | 76.3 |
| Lisans üstü | 19 | 7.0 |
| <i>Medeni Durum</i> | | |
| Evli | 222 | 82.2 |
| Bekar | 48 | 17.8 |
| <i>Okulun Türü</i> | | |
| Kamu | 228 | 84.4 |
| Özel | 42 | 15.6 |
| <i>Okulun Büyüklüğü</i> | | |
| 1000 ve altı | 115 | 42.6 |
| 1001-1500 | 62 | 23.0 |
| 1501 ve üstü | 93 | 34.4 |
| Toplam | 270 | 100.0 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre %72,2’si kadın, %27,8’i ise erkektir. Kıdeme göre %22,6’sı 5 yıldan az, %19,6’sı 6-10 yıl arası, %57,8’i 11 ve üzeri yıldır mesleklerini icra etmektedirler. Branşa göre %72,2’si sınıf öğretmeni, %27,8’i ise branş öğretmenidir. Öğrenim durumuna göre %16,7’si ön lisans, %76,3’ü lisans, %7’si lisansüstü eğitim görmüştür. Medeni duruma göre %82,2’i evli, %17,8’i bekar. Okul türüne göre; %84,4’ü kamu, %15,6’sı ise özel okullarda görev yapmaktadır. Okulun büyüklüğüne göre %42,6’sı 1000 kişinin altında, %23’ü 1001-1500 kişilik, %34,4’ü ise 1501 kişinin üzerindeki büyüklükteki okullarda görev yapmaktadır. Bu araştırmadaki branş öğretmenleri; din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, beden eğitimi, görsel sanatlar, bilişim teknolojisi, müzik ve rehberlik branşlarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Nayır (2011) tarafından, Eisenberger’in (1986) hazırladığı ölçekten yararlanarak geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” (AÖDÖ) kullanılmıştır. Nayır tarafından (2011) 65 madde olarak geliştirilen ve daha sonra kendisinin

kısaltarak 28 maddeye indirdiği AÖDÖ 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Buna göre 1. Hiç katılmıyorum (0.00-1.79) 2. Az katılıyorum (1.80-2.59) 3. Orta derecede katılıyorum (2.60-3.39) 4. Çok katılıyorum (3.40-4.19) 5. Tamamen katılıyorum (4.20-5.00) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik geçerlik çalışmaları Nayır tarafından 2010-2011 eğitim öğretim yılında Türkiye genelindeki kamu ve özel ilkokullarda çalışan 785 öğretmen üzerinde yapılmış, doktora tezi çalışmasında 65 madde olan bu ölçeğin 28 maddelik kısaltılmış halindeki güvenilirlik geçerlik çalışmalarında da bu veriler kullanılmıştır.

Nayır (2011) tarafından yapılan ön-uygulama sonucunda AÖDÖ'nün Cronbach Alfa katsayısı .96 çıkmıştır. AÖDÖ'nün alt boyutları için güvenilirlik katsayıları ise "örgütsel adalet" boyutu için .94, "yönetim desteği" boyutu için .86 ve "örgütsel ödüller ve iş koşulları" boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır. AÖDÖ'nün toplamında alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği iki yarı güvenilirliği kullanılarak da test edilmiş. Buna göre Sperman Brown katsayısı I. faktör için .90, II. faktör için .84 ve III. faktör için .86 olarak hesaplanmıştır. Her faktörün I. ve II. yarı Cronbach alfa değerlerine bakıldığında bu değerlerin I. Faktör için .90 ve .90; II. faktör için .78 ve .73; III. faktör için ise .86 ve .77 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için yapılan iki yarı güvenilirliği analizinde ise I. ve II. yarı Cronbach alfa değeri .93 ve .89; Sperman Brown kat sayısı .75 bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde tüm güvenilirlik kat sayılarının .70'in üzerinde olduğu dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilmiştir.

65 madde ile yapılan faktör analizinde .60'ın altında olan ve faktörler arasında binişiklik gösteren maddeler ölçekten çıkarılmış ve kalan 28 madde ile AFA yapılmıştır. Bu kapsamda AÖDÖ'nün üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte kalan 28 madde için yapılan analiz sonucunda madde faktör yük değerlerinin birinci faktör için .604 ile .793; ikinci faktör için, .620 ile .769, üçüncü faktör için de .642 ile .843 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Her bir faktörün açıkladığı varyans ise birinci faktör olan "örgütsel adalet" için %27.08, ikinci faktör olan "örgütsel ödüller ve iş koşulları" için %16.41, üçüncü faktör olan "yönetim desteği" için %15.44 ve ölçeğin açıkladığı toplam varyans %58.92 olarak belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Nayır (2011) tarafından yapılan uygulama sonucunda AÖDÖ'ye yapılan güvenilirlik analizinde, ölçeğin tamamı için güvenilirlik Cronbach Alpha katsayısı .96 çıkmıştır. Grupların her birinin aritmetik ortalama ve standart sapmalarına bakılmış, elde edilen verilerle ilkokul öğretmenlerinin "örgütsel adalet", "yönetim desteği", "örgütsel ödüller ve iş koşulları" boyutlarında örgütsel destek düzeyinin cinsiyete, kıdeme, okulun büyüklüğüne, okulun türüne, eğitim durumuna, medeni duruma ve bransa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla t testinden, varyans analizinden (ANOVA) ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc tukey testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın problemi Polatlı'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısını belirlemektir. Öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

| Alt Boyutlar | N | \bar{X} | S |
|----------------------------------|-----|-----------|------|
| Örgütsel Adalet | 270 | 3.00 | 1.17 |
| Yönetim Desteği | 270 | 3.46 | 1.15 |
| Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları | 270 | 2.62 | 1.27 |
| Algılanan Örgütsel Destek | 270 | 3.02 | 0.90 |

Tablo 2'de de görüldüğü gibi araştırmanın bulgularına göre Polatlı'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısının orta düzeyde (3.02) olduğu belirlenmiştir. Örgütsel desteğin alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet boyutunda orta düzeyde (3.00), yönetim desteği boyutunda yüksek düzeyde (3.46), örgütsel ödüller ve iş koşulları boyutunda orta düzeyde (2.62) örgütsel destek algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel desteğin alt boyutları arasında en yüksek yönetim desteği boyutunu en düşükse örgütsel ödüller ve iş koşulları boyutunu algıladıkları belirlenmiştir. Polatlı'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyete göre örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | Sh | Sd | t | p |
|----------------------------------|----------|-----|-----------|------|------|-----|--------|------|
| Örgütsel Adalet | Kadın | 195 | 2.91 | 0.96 | 0.06 | 268 | 0.10 | 0.91 |
| | Erkek | 75 | 2.90 | 0.90 | 0.10 | | | |
| Yönetim Desteği | Kadın | 195 | 3.36 | 0.97 | 0.06 | 268 | -0.124 | 0.90 |
| | Erkek | 75 | 3.38 | 0.88 | 0.10 | | | |
| Örgütsel Ödüller İş K. | Kadın | 195 | 2.55 | 1.10 | 0.07 | 268 | 1.831 | 0.06 |
| | Erkek | 75 | 2.81 | 0.95 | 0.11 | | | |
| Algılanan Örgütsel Destek Toplam | Kadın | 195 | 3.00 | 0.92 | 0.06 | 268 | -0.55 | 0.58 |
| | Erkek | 75 | 3.07 | 0.83 | 0.09 | | | |
| | Toplam | 270 | 3.02 | 0.89 | 0.05 | | | |

Tablo 3'te görüldüğü gibi cinsiyete göre ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin örgütsel destek algısının orta düzeyde erkek öğretmenlerin örgütsel destek algısının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına göre algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılmış olan t-testi

sonucunda, öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Polatlı'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin kıdeme göre örgütsel destek ve alt boyutları ile ilgili algıları belirlenmiştir. AÖDÖ'nün "örgütsel adalet" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında "kıdem" değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır, ($F=8.78$, $p<.05$). Bununla birlikte yine AÖDÖ'nün "yönetim desteği" ($F=6.47$, $p<.05$) ve "örgütsel ödüller ve iş koşulları" ($F=6.09$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri "kıdem" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. AÖDÖ'nün toplam puanı üzerinde gerçekleştirilen hesaplamalarda da benzer şekilde öğretmen görüşlerinin "kıdem" değişkenine göre anlamlı şekilde fark gösterdiği saptanmıştır ($F=8.43$, $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden biri olan Tukey testinden yararlanılmıştır. Buna göre AÖDÖ'nün "örgütsel adalet" alt boyutunda kıdemi beş yıl ve daha az olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.34$), kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X}=2.87$) ve 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ($\bar{X}=2.76$) göre daha fazla örgütsel destek algısına sahip oldukları belirlenmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin branşa göre örgütsel destek ve alt boyutları ile ilgili algıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Branşa Göre t-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Branş | N | \bar{X} | S | Sh | Sd | t | p |
|----------------------------------|--------|-----|-----------|------|------|-----|--------|---------|
| Örgütsel Adalet | Sınıf | 195 | 2,80 | 0,93 | 0,06 | 268 | -3,039 | 0,003** |
| | Branş | 75 | 3,19 | 0,93 | 0,10 | | | |
| Yönetim Desteği | Sınıf | 195 | 3,26 | 0,94 | 0,06 | 268 | -2,978 | 0,003** |
| | Branş | 75 | 3,64 | 0,89 | 0,10 | | | |
| Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları | Sınıf | 195 | 2,52 | 1,08 | 0,07 | 268 | -2,425 | 0,016* |
| | Branş | 75 | 2,87 | 1,00 | 0,11 | | | |
| A. Örgütsel Destek | Sınıf | 195 | 2,91 | 0,89 | 0,06 | 268 | -0,55 | 0,58 |
| | Branş | 75 | 3,29 | 0,85 | 0,09 | | | |
| | Toplam | 270 | 3,02 | 0,89 | 0,05 | | | |

Tablo 4'te görüldüğü gibi branş değişkenine göre ortalamalara bakıldığında hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin örgütsel destek algısının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel destek alt boyutlarına ilişkin algılarının branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Örgütsel adalet, yönetim desteği, örgütsel ödüller ve iş koşulları boyutlarında branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek örgütsel destek algısına sahip oldukları görülmektedir.

Polatlı'daki öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel destek algılarına bakıldığında ise anlamlı fark bulunmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden biri olan Tukey testinden yararlanılmıştır. Buna göre AÖDÖ'nün "örgütsel adalet" alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3.00$), ön lisans ($\bar{X}=2.54$) ve lisansüstü

eğitim mezunu öğretmenlere (\bar{X} =2.83) göre daha fazla örgütsel destek algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Tablo 5'te Polatlı'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin medeni duruma göre örgütsel destek ve alt boyutları ile ilgili algıları verilmiştir.

Tablo 5.
Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Medeni D. | N | \bar{X} | S | Sh | Sd | t | p |
|----------------------------------|-----------|-----|-----------|------|------|-----|--------|--------|
| Örgütsel Adalet | Evli | 222 | 2.88 | 0.95 | 0.06 | 268 | -1.206 | -1.206 |
| | Bekar | 48 | 3.06 | 0.91 | 0.13 | | | |
| Yönetim Desteği | Evli | 222 | 3.34 | 0.94 | 0.06 | 268 | -1.214 | 0.226 |
| | Bekar | 48 | 3.52 | 0.95 | 0.13 | | | |
| Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları | Evli | 222 | 2.56 | 1.04 | 0.06 | 268 | -2.104 | 0.036* |
| | Bekar | 48 | 2.91 | 1.15 | 0.16 | | | |
| A. Örgütsel Destek | Evli | 222 | 2.98 | 0.89 | 0.06 | 268 | -1.583 | 0.115 |
| | Bekar | 48 | 3.20 | 0.89 | 0.12 | | | |
| | Toplam | 270 | 3.02 | 0.89 | 0.12 | | | |

Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda, öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sadece "örgütsel ödüller ve iş koşulları" boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bekar öğretmenlerin örgütsel ödüller ve iş koşulları düzeyinde orta düzeyde evli öğretmenlerinse düşük düzeyde örgütsel destek algıladıkları belirlenmiştir.

Okulun büyüklüğüne göre ise örgütsel destek algısının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla post hoc testlerinden biri olan Tukey testinden yararlanılmıştır. Buna göre AÖDÖ'nün "örgütsel adalet" alt boyutunda 1000 ve altı sayıda öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin (\bar{X} =3.38), 1001-1500 (\bar{X} =2.59) ve 1501 ve üzeri sayıda öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlere (\bar{X} =2.54) göre daha fazla örgütsel destek algısına sahip oldukları belirlenmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulun türüne göre örgütsel destek ve alt boyutları ile ilgili algıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Okulun Türüne Göre T-Testi Sonuçları

| | Okul Türü | N | \bar{X} | S | Sh | Sd | t | p |
|---------------------------|-----------|-----|-----------|------|------|-----|--------|---------|
| Örgütsel Adalet | Kamu | 228 | 2.71 | 0.82 | 0.05 | 268 | -9.401 | 0.001** |
| | Özel | 42 | 4.01 | 0.80 | 0.12 | | | |
| Yönetim Desteği | Kamu | 228 | 3.21 | 0.90 | 0.06 | 268 | -7.015 | 0.001** |
| | Özel | 42 | 4.23 | 0.61 | 0.09 | | | |
| Örgütsel Ödüller ve İş K. | Kamu | 228 | 2.41 | 0.94 | 0.06 | 268 | -8.449 | 0.001** |
| | Özel | 42 | 3.76 | 0.99 | 0.15 | | | |
| A. Örgütsel Destek Toplam | Kamu | 228 | 2.83 | 0.80 | 0.05 | 268 | -9.131 | 0.001** |
| | Özel | 42 | 4.03 | 0.69 | 0.10 | | | |
| | Toplam | 270 | 3.02 | 0.89 | 0.05 | | | |

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre ortalamalara bakıldığında özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısının yüksek düzeyde, devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerinkininse orta düzeyde olduğu, diğer bir deyişle okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Bu araştırma ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş olup araştırmanın sonucunda bu öğretmenlerin orta düzeyde bir örgütsel destek algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Örgütsel destek algısının alt boyutlarına bakıldığında en düşük algıyı örgütsel ödüller ve iş koşulları boyutunda en yüksek örgütsel destek algıyı ise yönetici desteği boyutunda algılandıkları belirlenmiştir. Karşılıklılık Normu Kuramı ve Sosyal Değişim Kuramına bağlı olarak yönetici desteğine dayalı olarak örgütsel destek algısı yüksek olan öğretmenler kendilerini değerli hissetmekte, buna bağlı olarak örgütüne katkı sağlamak için daha fazla çaba sarf etmekte ve daha çok örgütsel vatandaşlık davranışı göstermektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Özdevecioğlu’nun 2003 yılında gerçekleştirdiği araştırmada çalışanların örgütsel bağlılıklarını arttırmanın yollarından birinin örgütsel destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdevecioğlu’nun 2004 yılında gerçekleştirdiği araştırmada ise çalışanların örgütsel destek algısı arttıkça işten ayrılma niyetinin azaldığı belirlenmiştir. Eğriboyun’un 2013 yılında gerçekleştirdiği bir araştırmada da benzer şekilde örgütsel destek ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel destek algılandıklarında örgütsel bağlılıklarının daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Nartgün ve Kalay’ın 2014 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ise örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, örgütsel destek arttıkça örgütsel özdeşleşmenin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir’in 2010 yılında gerçekleştirdiği araştırmada örgütsel destekle öğretmenlerin özyeterlik inançlarıyla ilişkisi incelenmiş araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özyeterlik inançlarını arttırmanın yollarından birinin örgütsel destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir’in 2012 yılında gerçekleştirdiği araştırmada örgütsel destek arttıkça örgütsel bağlılığın arttığı, işten ayrılma niyetinin ise azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurt’un 2020 yılında gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile örgütsel sessizliği arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin algılanan örgütsel destek düzeyinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Örgütsel desteğin boyutlarından yönetim desteği boyutunun örgütsel adalet ve örgütsel ödüller ve iş koşulları boyutlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda araştırma bulgularıyla Kurt’un araştırma bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile örgütsel sessizlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmalardan yola çıkarak öğretmenin yaşadığı sorunlarda yöneticinin öğretmenin görüşünü almasının, öğrencilerle yaşadığı sorunları çözmesinde yardımcı olmasının ve öğretmenlerin telafi edilebilecek hatalarını hoş görmesinin, öğretmenin

beklediği ve istediği bir davranış olarak görülüp algılandığı ve bu algının örgüte mal edilerek ve örgütsel desteği olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Çalışanların duygularına ve ihtiyaçlarına duyarlı, çalışanlardan gelebilecek görüş ve önerileri dinleyen ve bunlardan örgüt adına faydalanmaya çalışan yöneticilerin destekleyici oldukları algısı bulunmaktadır (Eisenberger ve Aselage, 2003). Özdevecioğlu'na (2003) göre hataların hoşgörü ile karşılanacağı duygusu, çalışanlarda destek olarak algılanmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin yapacakları hataların hoşgörü ile karşılanacağı duygusunun örgütsel destek algısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Nayır'ın (2011) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel desteğin alt boyutlarından "yönetim desteği" boyutuna çok katıldıkları belirlenmiştir. Araştırma bu yönüyle Nayır'ın araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Örgütsel adalet boyutunda orta düzeyde örgütsel destek algıladıkları belirlenmiştir. Shore ve Shore'a (1995) göre örgütlerde alınan kararlar, algılanan örgütsel desteği olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Polatlı'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ödüllendirilmesinde adil davranılmadığını düşünmesi, örgütsel destek algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Çalışanların performanslarının karşılığında hak ettikleri ücreti almaları ya da aldıklarına inanmaları, örgütsel destek algısında oldukça önem taşımaktadır (Güney, 2000). Öğretmenlerin yaptıkları işin karşılığında hak ettikleri ücreti aldıklarını düşünmemesi, öğretmenlerin örgütsel destek algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. İş yükünün öğretmenlere eşit olarak dağıtılmadığının düşünülmesinin, dağıtımsal adalet algısının olumsuz olmasının örgütsel desteği olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Nayır'ın (2011) araştırmasında, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler örgütsel adalet boyutuna çok katılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın bulguları Nayır'ın (2011) "örgütsel adalet" boyutundaki bulgularıyla farklılık göstermektedir. Rhoades ve Eisenberger'e (2002) göre "örgütsel adalet" örgütsel desteğin boyutları arasında örgütsel desteğin artmasını sağlayan, örgütsel desteği en çok etkileyen boyuttur. Bu anlamda "örgütsel adalet" algısı oldukça önem taşımaktadır.

"Örgütsel ödüller ve iş koşulları" boyutunda örgütsel destek algısının düşük olmasının öğretmenlerin çalışmalarının karşılığında hak ettikleri ücreti ya da ödülleri alamadıklarına dair inançları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda örgütlerin öğretmenleri başarılarından dolayı ödüllendirilmeleri, öğretmenlerin bu yöndeki beklentilerinin karşılanması hususu oldukça önem taşımaktadır. Barutçugil'e (2004) göre ödül, performansı yüksek çalışanları diğer çalışanlardan ayıran, örgütün çalışanın gösterdiği performanstan memnun olduğunun ifade ederek çalışna bu başarılı performansı için teşekkür etmenin bir ifadesi olarak algılanan bir mesajdır. Eisenberger'e (2004) göre çalışanlara ihtiyacı olan veya beklediği fırsatlar sunulmalıdır. Bu ihtiyaç kişiden kişiye değişmektedir. Kimilerine göre kariyer fırsatı bir destek olarak algılanırken kimine göre bir ödül destek olarak algılanmaktadır. Bu anlamda kariyer ihtiyacı olan

öğretmenlerin bunu gerçekleştirmelerine imkan verilmemesinin örgütsel destek algısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bir başka deyişle yöneticiler, çalışanlarının kendilerini geliştirmesine imkan verdiklerinde, çalışanların örgütü destekleyici olarak algılamalarını sağlamaktadır (Eisenberger ve Aselage, 2003). Yöneticilerin öğretmenlere yüksek lisans, doktora yapmaları için ders programında gerekli düzenlemeleri yapmamasının ya da bu düzenlemeleri gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirmemesinin örgütsel destek algısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bununla ilişkili olarak Selçuk'un (2003) araştırmasında örgütlerin çalışanların kişisel gelişimlerini yeterince desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Nayır'ın (2011) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel desteğin alt boyutlarından "örgütsel ödüller ve iş koşulları" boyutuna çok katıldıkları belirlenmiştir. Araştırma bu yönüyle Nayır'ın araştırmasından farklılık göstermektedir.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek örgütsel destek algıladıkları belirlenmiştir. Nayır (2011) ve Taşdan'ın (2008) araştırmalarında da özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısının devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Gül'ün (2010) liselerde gerçekleştirdiği araştırmada ise özel liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel destek algısının devlet liselerinde çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda bu araştırmanın sonuçlarıyla Nayır (2011) Taşdan (2008) ve Gül'ün (2010) araştırmalarının benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir. Bununla ilişkili olarak özel okullarda okul başarısı ve öğretmen başarısı öğrencilerin okul başarısı açısından önemli olduğundan yöneticilerin çalışanları motive etmek ve daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerini sağlamak için örgütsel destek hususunda çaba harcadıkları söylenebilir. Özel okullarda çalışan öğretmenle yöneticiler arasındaki psikolojik sözleşme bozulduğunda çalışanla sözleşmenin bozulacağı ve bu nedenle karşılıklılık normu kuramına dayalı olarak örgüt ve çalışanın birbirine destek olmaları ve böylece örgütün veriminin sağlanması söz konusu olabilir. Diğer bir deyişle özel okullarda görev yapan yöneticilerin sosyal değişim kuramı ve karşılıklılık normu kuramına dayalı olarak öğretmenlerle ilişkilerinde örgütsel başarı adına onların katkılarına önem vermesinin örgütün başarısına yansıtacağı düşüncesinin olumlu bir lider çalışan ilişkisinin oluşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Özdevecioğlu'na (2003) göre çalışanlara iş güvencesi sağlamak çalışanlarda destek olarak algılanmaktadır. Devlet ilkokullarında çalışan öğretmenlerin iş güvencesi bulunduğundan, yasal zorunluluğa bağlı olarak gerçekleştirildiğinden bunun öğretmenlerin örgütsel destek algısını etkilemediği söylenebilir. Özel okullarda iş güvencesi olmadığından bu öğretmenlerin örgütlerinde çalışmaya devam etmesi örgütsel destek olarak görülmüş olabilir. Zira özel okullar çalışanlarını kendileri seçerek almakta, öğretmenlerin performansı okulun tercih edilmesinde etkili olmaktadır. Bu anlamda özel okullardaki yöneticilerin çalışanlarının

daha fazla performans göstermesini beklemesi adına örgütsel desteğe daha çok özen gösterdiği söylenebilir.

Örgütsel destekle ilgili araştırmalar örgütsel desteğin örgütsel bağlılık, örgütsel örgütsel vatandaşlıkla pozitif yönde ilişkili olduğunu işten ayrılma niyeti ile negatif yönlü ilişkili olduğunu göstermekte, örgütsel desteğin etkilerinin çalışanların davranışlarına yansıdığını ifade etmektedir.

SONUÇ

Polatlı'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Örgütsel desteğin alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin "örgütsel adalet" boyutunda orta düzeyde, "yönetim desteği" boyutunda yüksek düzeyde, "örgütsel ödüller ve iş koşulları" boyutunda orta düzeyde örgütsel destek algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel desteğin alt boyutları arasında en yüksek örgütsel desteği "yönetim desteği" boyutunda, daha sonra "örgütsel adalet" boyutunda, en düşük örgütsel desteği ise "örgütsel ödüller ve iş koşulları" boyutunda algıladıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. En yüksek örgütsel destek düzeyini, 5 yıldan az süredir görev yapanların, en düşük örgütsel destek düzeyini, 11 ve üzeri yıldır görev yapanların algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algılarının bransa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Branş öğretmenlerinin örgütsel destek algısının, sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel destek algısının ön lisans ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin örgütsel destek algısından yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel desteğin alt boyutlarından sadece "örgütsel ödüller ve iş koşulları" boyutuna ilişkin algılarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bekar öğretmenlerin "örgütsel ödüller ve iş koşulları" algısının, evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okulun büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 1000 ve altı sayıda öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısının 1001-1500 ve 1501 ve üstü sayıda öğrencisi olan okullarda görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul türü değişkenine göre ortalamalara bakıldığında özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısının yüksek düzeyde, devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algısının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin

örgütsel destek ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okulun türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel desteğin alt boyutlarından “örgütsel adalet”, “yönetim desteği” ve “örgütsel ödüller ve iş koşulları” boyutunda devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek örgütsel destek algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Öğrenci sayısı fazla olan büyük okullarda yöneticilerin öğretmenleri daha yakından tanımaları için sık sık toplantılar yapılmalı, etkinlikler düzenlenmelidir. Yöneticiler örgütsel desteğin boyutlarından örgütsel ödüller ve iş koşulları konusunda daha aktif davranmalı, yüksek performans gösteren öğretmenlere ödül teklifinde bulunmalı, bu konuda örgütsel adaleti de sağlayarak öğretmenlerin bu husustaki beklentilerini karşılamalıdır. Örgütsel desteğin düşük olduğu devlet okullarında eksikler belirlenerek giderilmeye çalışılmalı ve özel okullardaki örgütsel desteği arttıran hususlar devlet okullarında da sağlanmalıdır. Yöneticiler yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin ders programlarını onlara göre düzenlemeli bunu resmîyetten ve mecburiyetten ziyade, gönüllülük esasına, psikolojik sözleşmeye dayalı olarak gerçekleştirmelidir. Çalışanlar tarafından örgüt temsilcisi olarak görülen yöneticilere, örgütsel desteğin önemiyle ilgili, uzman kişiler tarafından seminerler verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akalın, Ç. (2006). *Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde çalışanların algıladığı örgütsel destek ve bir ara değişken olarak örgütsel temelli öz-saygı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Armeli, S. Eisenberger, P.F., & Lynech, P. (1998). Perceived organizational support of police performance: The moderating influence of sociemotional needs. *Journal of Applied Psychology*, 2(83), 288-297.
- Barutçugil G. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, F. (2007). *Denizcilik sektöründe çalışan gemi adamlarının demografik özellikleri ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk Ö. (2003). *Örgütlerde tükenmişlik, yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, M. (2012). Örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi. *İş Güç Endüstri*

- İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(1), 47-64.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eisenberger, R. Huntington, R. Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Eisenberger R., Aselage J. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 491- 509.
- Eisenberger, R., Aselage, J., Sucharski, I. L., & Jones, J. R. (2004). *Perceived organizational support, the employment relationship: examining psychological and contextual perspectives*. England: Oxford University Press.
- Erdaş, K. D. (2010). *Lider üye mübadelesi algılanan örgütsel destek ve özenetim kişilik özelliğinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eren, A., & Argon, T. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İşçi, E. (2010). *Psikolojik sözleşme ihlalinin örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde güvenin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. Ankara: Beta Yayıncılık.
- Kurt, M. F. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel sessizliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nartgün, Ş., & Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek örgütsel mözdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Periodical for Languages*, 9(2), 1361-1376.
- Nayır, F. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özcaner, B. (2003). Başarının sırrı insana değer vermekte. *İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 3, 48-49.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inançları ile ilişkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 127-146.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin


- belirlenmesine yönelik bir araştırma. *D.E.Ü.İ.B.F. Dergisi*, 18(2), 113- 130.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Algılanan örgütsel desteğin işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(4), 97-115.
- Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2012). 5580 Sayılı Resmi Gazete, 20.03.2012, Sayı: 28239.
- Polat, S., & Aktop, E. (2010). Öğretmenlerin duygusal zekâ ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-20.
- Rhoades L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, (87)4, 698-714.
- Selçuk, G. (2003). Örgütsel desteğin çalışanların iş ile ilgili tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Shore, L. M., & Shore, T.H. (1995). *Perceived organizational support and organizational support, organizational politics justice and support* (Ed. Cropanzano, R.S. ve Kacmar, K.M), London: Quorum Books.
- Turunç, Ö., & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 17(2), 184-206.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma 2020 yılından önce gerçekleşen yüksek lisans tezinden üretildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması¹

 İzzet KAPLAN

Milli Eğitim Bakanlığı
gizzetkaplan@gmail.com

 Murat Gürkan GÜLCAN

Gazi Üniversitesi
mgulcan@gazi.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 15/04/2020

Kabul Tarihi: 29/11/2020

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2020

DOI: [10.30855/gjes.2020.06.03.007](https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.007)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Kariyer basamakları, Maarif müfettişi, Okul müdürü, Öğretmenin mesleki gelişimi, Öğrenci başarısı

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin maarif müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Kariyer basamaklarının oluşturulması, öğretmenin mesleki gelişiminde önemli gelişmeler sağlayabilecek bir katalizör olup olmayacağı bu çalışmada ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmen, okul yöneticileri ve maarif müfettişlerinin görüşlerine göre; “Kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine etkisi, kariyer basamaklarının ne şekilde oluşturulacağı, öğretmen kariyer basamaklarında yükselmeye hangi kriterlerin kullanılması gerektiği, üst kariyer basamağındaki öğretmenden nasıl yararlanılabileceği” sorularına cevaplar aranmıştır. Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada literatür taraması yapılarak nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel veri toplama aracından ve literatür taramasından elde edilen verilerle nicel veri toplama aracı olan anket hazırlanmıştır. Araştırmada; öğretmen kariyer basamakları oluşturulması, öğretmenin mesleki gelişimine katkısının olacağı, öğretmenin içsel motivasyonuna katkı sunabileceği ortaya çıkmıştır. Kariyer basamaklarının yeniden tasarlanarak yasal alt yapısının oluşturulması, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunabileceği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen kariyer basamaklarında yükselmeye “öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri, katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi” şeklinde kriterler kullanılabilir. Kariyer basamakları “aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” şeklinde kademelendirilebilir.

¹ Bu araştırma Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN danışmanlığında yürütülen İzzet KAPLAN’ın doktora tezinden üretilmiştir.

Examining the Views on the Formation of Teacher Career Ladders: Mixed Method Research

Article Info

Keywords:
Career ladder,
Education
supervisor,
School principal,
Teacher
professional
development,
Student
achievement

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of maarif inspectors, school principals and teachers on the creation of teacher career steps in Turkey. In this research, it has been tried to determine the creation of career ladder, whether it can be a catalyst that can provide significant improvements in the professional development of the teacher. According to the opinions of teachers, school administrators and education inspectors; Answers were sought for the questions of "The effect of creating career ladder on teacher professional development, how to form career ladder, which criteria should be used in promoting teacher career ladder, how to benefit from a teacher at upper career ladder". Mixed research design was used in the research. A semi-structured interview form, which is a qualitative data collection tool, was prepared by scanning the literature in the research. The questionnaire, which is a quantitative data collection tool, was prepared with the data obtained from the qualitative data collection tool and the literature review. In the study; It was revealed that establishing teacher career ladder would contribute to the professional development of the teacher and contribute to the inner motivation of the teacher. It was reached the findings that redesigning career steps and establishing the legal infrastructure can contribute to the professional development of the teacher. In addition, in promoting the teacher career ladder, "teacher supervision and evaluation results, central examination results, master's and doctorate degrees, awards and penalties, technical, social, cultural and sporting skills, publications (book, article), seniority and work, projects, in-service training courses attended, foreign language knowledge" can be used. Career ladders can be staged as "prospective teachers, teachers, expert teachers and head teachers".

GİRİŞ

Bilgi ve teknolojideki hızlı değişim bütün sistemleri olduğu gibi eğitim sistemini ve özelde, öğretmeni değişme ve gelişmeye zorlamaktadır. Bu değişme ve gelişmeler, öğretmenin üniversitelerde öğrendiği bilgilerin kısa sürede geçerliliğini kaybetmesine sebep olmaktadır. Başka bir deyişle değişme ve gelişme hızına uyum sağlamayan öğretmenin niteliğinin sorgulanmasına ve en sonunda sistemin dışına itilmesine neden olabilir. Gelecekte, bilimsel ve teknolojik gelişme ve değişme hızını yakalayabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede öğretmenin sürekli meslekî gelişimlerinin sağlanması geleceğin en önemli çalışma alanı haline geldiği söylenebilir. Öğretmenin sürekli mesleki gelişiminde üniversitelere, eğitim

yönetimi ve denetimine, öğretmenin kendisine bazı sorumluluklar ve yükümlülükler düşmektedir.

Öğretmenin sürekli mesleki gelişiminde birinci görev, kuramsal ve uygulama eğitimlerinin alındığı üniversitelere düşmektedir. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümleri bilimsel gelişmelere paralel olarak, öğretmenin “öğrenmeyi öğrenen” bir anlayışla öğrencilerini yetiştirmesi gereksinmesi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yetiştiren bölümler, üst sistemlerdeki değişimlere paralel olarak, yasal metinleri yakından takip etmeleri ve bu değişimlere göre kendilerini sürekli güncellemeleri gerekmektedir.

Öğretmenin mesleki gelişiminde ikinci görev eğitim yönetimi ve denetimine düşmektedir. Eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim sisteminin alt sistemidir ve öğretmenin mesleki gelişiminin sürekliliğinin sağlanmasında yasal sorumludur. Eğitim yönetimi ve denetimi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesi yolu ile öğrenci başarısını artırmayı hedeflemektedir. Başka bir deyişle mesleki gelişimi öğretmen kalitesi ile ilişkilendirmek, öğrenci başarısı ile sonuçlanacaktır (Sullivan ve Glanz, 2015). Bu amaçla yönetim tarafından öğretmenin mesleki çalışmalarının durumun saptanması, değerlendirmesi, düzeltme ve geliştirmesini içerisine alan bir dizi çalışmaların yapılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Başar, 1993).

Öğretmenin sürekli mesleki gelişiminde üçüncü görev öğretmenin kendisine düşmektedir ve içsel etkiye sahiptir. Bu içsel etki her öğretmende farklı düzeyde olabilir. Bu içsel etkinin öğretmenin mesleğine yüklediği anlamla ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmen mesleğini severek yapıyor, bundan haz duyuyorsa bu etkinin arttığını, tersi olduğu durumda ise etkinin azaldığı söylenebilir. Bu düşünce öğretmenin içsel motivasyonu olarak adlandırılabilir. Öğretmenin çalışma ve başarısının takdir edilmesi, ödüllendirilmesi, motivasyonunu olumlu etkileyebilir. Bu içsel motivasyon, öğretmen kariyer basamakları oluşturularak somut hale getirilebilir. Öğretmen kendi başarı ve çalışmalarına göre bir üst kariyer basamağına çıkarak öğrenmeye, kendini geliştirmeye güdülenebilir.

Öğretmenlik mesleği; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Bu ihtisas mesleğine başlayan bir öğretmen emekli olana kadar öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu durum öğretmenlerin motivasyonunu artırmadığı, öğretmenin mesleki gelişimine olumsuz etkisi olduğu gerekçeleriyle öğretmen kariyer basamakları oluşturulması söylenegelmiştir. Yapılan araştırmalarda, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bulunan öğretmenlerin önde gelen problemi motivasyon eksikliği olarak ortaya çıkmıştır (Crehan, 2016). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması öğretmenin mesleki gelişiminde motivasyon sağlayan bir güç olup olmayacağı bu çalışmada tartışılmıştır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2014) tarafından 2005 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.” şeklinde kanun değişikliği yapılarak öğretmen kariyer basamaklarını oluşturulmuştur. Kanundan sonra MEB tarafından 2005 yılı içerisinde kabul edilen ve Resmi Gazete’ de yayımlanan “Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” hazırlanmıştır. 2006 yılında yapılan bir sınavdan başarılı olanlar (106,536 öğretmen) uzman öğretmen olarak atanmıştır. Uzman öğretmenlik sınavı bir kez uygulanırken, başöğretmenlik sınavı hiç yapılmamıştır. Kariyer basamaklarına karşı olan sendika ve gruplar tarafından yönetmeliğin iptali için mahkemeye başvurulmuştur. Sonuç olarak Danıştay kararı ile “Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” uygulaması iptal edilmiştir. Kariyer basamakları ile ilgili kanun yürürlükte olduğu halde uygulanmamaktadır.

“Kariyer, Latince “carrus” at arabası ve “carrera” (yol), Fransızca “Carrierre” (yarış yolu), İngilizce “Career” (meslek) kelimelerinden gelmektedir. Geçmiş yüzyıllarda at arabasının arkasında bıraktığı iz anlamına gelen bu kelime, artık bir kişinin iş alanında sürekli ilerlemesi anlamında kullanılmaktadır (Taşkaya, 2007). Adal’den aktaran Dağlı’ya (2007) göre kariyer, bir insanın çalışabileceği yıllar boyunca, herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve yetenek kazanması anlamına gelir. Kariyer çalışanın çalışmada gösterdiği başarı doğrultusunda yükselmesi olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, kariyer bir kişinin iş yaşamında sahip olmak ve ulaşmak isteyeceği uzmanlık ve iş başarısıdır. İnsan kaynakları yönetiminin personeli yalnızca işe alırken bilgi ve yeteneğe göre seçim yapması yeterli olmayıp, ayrıca bu yetenekli kişileri örgütte tutabilmesi gerekir (Dağlı, 2007). Kariyer yetenekli kişileri meslekte tutmasına yardımcı olurken, mesleki gelişim isteyen çalışanlar için motivasyon kaynağı olduğu söylenebilir.

Kariyer basamaklarının gerekçelerini; Çakıroğlu (2005), öğretmenlerin performansının artırılması; Deniz (2009), eğitim sistemini çağdaş bir yapıya kavuşturma arayışı, öğretmenlerin statülerinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanması, görevlerinin önemi, güçlüğü ve sorumluluklarına bağlı olarak öğretmenlere gerekli itibar sağlanması, olarak sıralarken; Demir (2011), öğretmenlik mesleğindeki kalitenin yükseltilmesini sağlamak, öğretmenleri araştırma ve incelemeye yönlendirerek meslekleri ile ilgili yeni gelişmeleri takip etmelerini teşvik etmek, öğretmenin eğitim sistemindeki işlev ve verimliliğini arttırmak ve meslekî tükenmişliği engellemek olarak açıklamıştır. Kariyer basamaklarının oluşturulmasının gerekçesi kısaca; öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanmasında teşvik edici bir statü artışıdır denilebilir.

Türkiye’de öğretmen kariyer basamakları ile ilgili yapılan çalışmalar, yasal değişikliğin yapıldığı 2005 yılını takip eden yıllarda yapılmıştır. Bu çalışma yasanın çıkmasından bu yana geçen 14 yıl sonra yapılması sebebiyle, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına karşı tutumları belirlemek açısından büyük önem arz etmektedir. Süreç içerisinde yaşanan değişimlere paralel olarak, kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin yeni araştırmaların yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ile Türkiye’de öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin maarif müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Kariyer basamaklarının oluşturulması, öğretmenin mesleki gelişiminde önemli gelişmeler sağlayabilecek bir katalizör olup olamayacağı bu araştırmada ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin maarif müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- a) Öğretmen kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine etkileri nedir?
- b) Öğretmen kariyer basamaklarında yükselmeye kullanılabilecek olası kriterler nelerdir?
- c) Öğretmen kariyer basamakları ne şekilde oluşturulabilir?
- d) Öğretmen kariyer basamaklarında üst kariyerde bulunan öğretmenlerden nasıl yararlanılabilir?

YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama modelinde olup, karma araştırma deseni kullanılmıştır. “Karma yöntem araştırması bir tek araştırmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde nicel ve nitel verilerin veya tekniklerin birleştirildiği veya karıştırıldığı araştırma yaklaşımıdır.” (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 423). İsimlendirmesi de NİTEL → NİCEL şeklindedir. Her iki yöntemde büyük harfle yazılması araştırma verisinin eşit statüde değerli olduğunu, okun yönü de önce nitel araştırma verileri, daha sonra nicel araştırma verilerinin elde edilmesini göstermektedir. Araştırmada Creswell (2003; 2015)’in sınıflandırdığı, keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. *Keşfedici Sıralı Desende*: İlk aşamada nitel veriler toplanır, ikinci aşamada nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Öğretmen kariyer basamaklarını oluşturma çalışması, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini destekleyen denetim modeli (ÖSMG) isimli araştırmanın bir bölümünü oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2018-2019 öğretim yılında elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verileri için: Araştırmada “amaçlı örnekleme yöntemlerinden” “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 1999, s. 70). Örneklem seçmede sosyo-ekonomik düzey, şehir merkezi, ilçe merkezi, belde ve köyde olma durumu, öğretmenlerin branşlarına göre farklı özellikte (çeşitlikte) olması sağlanmıştır. Çalışma grubunda; 21 maarif müfettişi ile Hatay ilinde görev yapan 20 okul yöneticisi, 20 branş öğretmeni, 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 23’ü kadın, 17’si erkek, okul yöneticilerinin 2’si kadın, 18’i erkek, maarif müfettişlerinin 2’si kadın, 19’u erkek olduğu, toplamda katılımcıların 27’si kadın, 54’ü erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerde kadın erkek dengeli dağılırken, okul yöneticileri ve maarif müfettişlerinin çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır. Okul yöneticiliği ve maarif müfettişliğinin kadınlar açısından tercih edilmeyen bir meslek olduğu söylenebilir. Öğrenim durumu ile ilgili değerlendirmede, katılımcıların; 7’sinin ön lisans, 4’ünün lisans tamamlama, 62’sinin lisans, 7’sinin yüksek lisans, 1’inin doktora mezunu olduğu, görülmektedir. Branşlara göre yapılan değerlendirmede, katılımcıların 48’inin sınıf öğretmeni, 5’inin Matematik, 4’ünün Türkçe, 4’ünün Sosyal Bilgiler, 2’sinin Fen Bilimleri, 4’ünün İngilizce, 3’ünün Güzel Sanatlar branşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların yoğunluklu olarak sınıf öğretmeni olduğu, bunun nedeninin de okul yöneticileri ve maarif müfettişlerinin sınıf öğretmeni olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel verileri için: Araştırmanın nicel bölümünde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, tabakalı örnekleme yöntemine uygun biçimde okul yöneticileri ve öğretmenler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. “Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemi” olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 86). Çalışma grubuna seçilen okul yöneticileri ve öğretmenler; okulların bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi, okulların köy, belde, ilçe ve il merkezinde bulunma durumu, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olma gibi değişkenlere göre belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme uygun olarak, Hatay ilinde toplam 36 okulda görev yapan okul yöneticisi, öğretmenlerden gönüllü olarak; “Öğretmenin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modeli” anketini doldurmak isteyenlere anket uygulanmıştır. Belirlenen okullardaki yaklaşık 1000 öğretmen ve okul yöneticisinden, 348’i ve 65 maarif müfettişi anketi doldurmayı kabul etmiştir. Toplam 413 anketin 41’i yanlış, eksik doldurma nedeniyle ayrılarak, 372 anket geçerli kabul edilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel verileri için: Öğretmen kariyer basamaklarını oluşturma çalışması, ÖSMG isimli araştırmanın bir bölümünü oluşturmaktadır. Veri toplama aracının geliştirilmesi; öğretmenin mesleki gelişimi ve denetim modelleri ile ilgili alan taraması yapıldı. Bu alan taramasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlandı. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşlerine sunuldu. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında görevli 5 öğretim üyesinden uzman görüşleri alındı. Uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısında ve köklerinde düzeltme yapıldı. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 müfettiş, 2 okul müdürü, 2 öğretmenle yüz yüze görüşme yapılarak pilot uygulaması yapıldı. Pilot uygulama ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgilere göre yarı yapılandırılmış görüşme formu soru sayısı 8 olarak belirlenmiştir. Bu sorulardan 1'i ve üç sonda sorusu öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması ile ilgilidir. *Öğretmen kariyer basamakları oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine etkileri nedir? Öğretmen kariyer basamaklarında yükselmeye kullanılacak olası kriterler nelerdir ?, Öğretmen kariyer basamakları ne şekilde oluşturulabilir ? ve Öğretmen kariyer basamaklarında üst kariyerde bulunan öğretmenlerden nasıl yararlanılabilir? Açıklayınız.*” şeklindedir. Bu çalışmada, veriler bireysel görüşme kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Görüşmede anlaşılmayan hususlarla ilgili görüşmecilere, “örnek verir misiniz”, “neden böyle düşünüyorsunuz”, “açıklama getirir misiniz” gibi müdahaleler yapılmıştır.

Güvenirlilik ve geçerlilik kapsamında araştırma yönteminin iyi belirlenmesi; araştırma yapılacak kurumun veya ortamın iyi tanınması, araştırma ortamında yeterince bulunması, çalışma grubunun amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmesi, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, yöntem ve toplanan verilerin tekrar tekrar gözden geçirilmesi, uzman ve meslektaş görüşlerinin alınması, çeşitli veri kaynaklarının karşılaştırılması, ses kayıtlarının yapılması, veriler başkalarının incelemesi için uygun biçimde saklanması ve kaynakça yeterliliğinin sağlanması çalışmaları yapılmıştır. Dış güvenirlilik araştırmanın veri kaynakları olan maarif müfettişleri, okul yöneticileri, sınıf ve branş öğretmenleri tanımlanmış, veri toplama ve analiz yöntemleri de ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri için: Nitel yöntemle elde edilen verilerden ve literatür taramasından elde edilen verilerle ÖSMG anketi soruları (maddeleri) oluşturuldu. Pilot uygulama ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgilerle ankete son şekli verilmiştir. ÖSMG anketinin 65 sorusunun küçük bir kısmı, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması ile ilgilidir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri için; Çalışmada elde edilen verilerin analizinde, betimsel analizden daha derin analiz biçimi olan “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modelinde veriler; 4 aşamada analiz edilmiştir. 1. Adlandırma, kodlama ve çıkarma, 2. Tema geliştirme, 3. Geçerlik ve güvenilirlik sağlama, 4. Raporlaştırma aşamalarından oluşmaktadır. Veriler katılımcılara, sınıf öğretmeni S, Branş öğretmeni B, Yönetici Y, Müfettiş M (M1... M21, Y1...Y20, S1, ...S20, B1...B20) şeklinde kodlar verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen görüşlerden, kodlar oluşturulmuş, kodlardan kategori ve temalar oluşturularak, doğrudan katılımcı görüşleri ile yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri için: Nitel yöntemle elde edilen verilerden ve literatür taramasından elde edilen verilerle “Öğretmenin Sürekli Mesleki Gelişimini Destekleyen Denetim Modeli” anketi soruları (maddeleri) oluşturuldu. Pilot uygulama ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgilerle ankete son şekli verilmiştir. Nicel verilerin analiz edilmesi amacıyla, sosyal bilimler için istatistik paket (SPSS) programından yararlanılmıştır. Anket sorularının ayrı ayrı ki kare (kaykare) hesaplaması, frekans ve yüzdeleri hesaplaması, aritmetik ortalama alınarak değerlendirilmiştir. Küçük bir gruptan elde edilen nitel veriler, büyük bir gruptan elde edilen nicel veriler test edilerek değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ait sonuçlar, alt problemler altında incelenmiştir.

a) Kariyer Basamakları Oluşturulmasının Öğretmenin Sürekli Mesleki Gelişimine Etkileri Nedir? Alt amacına ilişkin bulgular.

Öğretmen Kariyer Basamaklarının oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısına ilişkin soruya verilen cevaplar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların, Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri

| | Sınıf Öğr | Branş Öğr | Yönetici | Müfettiş | (f) | % |
|----------------|---|---|---|---|-----|----|
| Olumlu | S1, S4, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20 | B1, B2, B4, B6, B7, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19, B20 | Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20 | M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21 | 70 | 87 |
| (f) | 15 | 17 | 19 | 19 | | |
| Olumsuz | S2, S3, S5, S6, S7 | B5, B8 | Y8 | M4, M10 | 10 | 12 |
| (f) | 5 | 2 | 1 | 2 | | |
| Kısmen | | B3 | | | 1 | 1 |
| (f) | | 1 | | | | |

Nitel verilere göre: Tablo 1 incelendiğinde; katılımcılar, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına 81 katılımcının, 70'i olumlu (% 87), 10'i olumsuz (%12), 1'i ise kısmen olumlu (% 1) olarak değerlendirmiştir. Kariyer basamaklarının oluşturulması konusunda sınıf öğretmenlerinin 15'i olumlu, 5'i olumsuz, branş öğretmenlerinin 17'si olumlu, 2'si olumsuz, 1'i kısmen olumlu, okul yöneticilerinin 19'u olumlu, 1'i olumsuz, müfettişlerin 19'u olumlu, 2'si olumsuz görüş belirtmiştir. Toplamda 81 katılımcının 70'i olumlu, 1'i ise kısmen olumlu değerlendirilerek (% 88), kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmenin mesleki gelişimine katkısı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. *Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması katılımcılarının çoğunluğu (f=70; % 87) tarafından benimsendiği söylenebilir. Katılımcılardan 10'u kariyer basamaklarının oluşturulmasına karşı çıkmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun kariyer basamaklarının oluşturulmasına olumlu baktığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 2'de katılımcıların öğretmen kariyer basamakları oluşturulmasının gerekçeleri temalar ve kategoriler halinde sunulmuştur.*

Tablo 2

Katılımcılar, Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Gerekçeleri

| Tema | Kategori | f |
|--------------------|---|----|
| Olumlu gerekçeler | Geliştirme aracı olması | 30 |
| | Öğretmen gelişimin tetikleyen süreç olması | 11 |
| | Maddi getiri olması durumunda etkili olması | 11 |
| | Belirli aralıklarla tekrar etmesi | 5 |
| | Öğretmen performansının nesnel olarak ölçülmesi | 4 |
| | Çalışana ödül olması | 3 |
| | Toplam | 64 |
| Olumsuz gerekçeler | Mesleki gelişime etkisi olmayacağı | 10 |
| | İş barışını bozacağı | 8 |
| | Öğretmenlik mesleğinin gönül işi olması gerektiği | 2 |
| | Toplam | 20 |

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin "Olumlu gerekçeler" (f=64) teması altında "geliştirme aracı olması" (f=30), "öğretmen gelişimini tetikleyen bir süreç olması" (f=11), "maddi getiri olması durumunda etkili olması" (f=4), "belirli aralıklarla tekrar etmesi" (f=5), "öğretmen performansının nesnel olarak ölçülmesi" (f=4), "çalışana ödül olması" (f=3) şeklinde altı (6) kategoride toplanmıştır. Bu tema altındaki örnek görüşler şu şekildedir: "...Kariyer basamakları oluşturulması, öğretmenin kendini geliştirmesini destekleyici bir yol olabilir..." (S4), "...Kariyer basamakları oluşturulurken maddi getirisi oluşturulursa etkili olur..." (B16, Y2), "...Her beş yılda uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik yeniden değerlendirilmelidir." (M12), "...Kendini geliştiren öğretmenin teşvik edilmesi anlamına gelir. MEB tarafından geç kalmış bir çalışmadır. Bir an önce öğretmen kariyer basamakları oluşturulmalıdır. Bu durum öğretmeni bir toplumsal baskı gibi kendini geliştirmeye zorlayacaktır." (Y4)

Katılımcıların öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin "Olumlu gerekçeler" temasında: öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması; öğretmeni geliştirme

aracı olabileceği, öğretmen gelişimini tetikleyen bir süreç olabileceği, maddi getiri olması durumunda etkili olabileceği, değerlendirmenin belirli aralıklarla tekrar edilmesinin öğretmenin mesleki gelişiminin sürekliliğini sağlayacağı, öğretmen performansının nesnel olarak ölçülmesine yardımcı olacağı, çalışana ödül olarak düşünülebileceği görüşleri öne çıkmaktadır. Katılımcılar öğretmen kariyer basamaklarını öğretmeni geliştirme süreci olarak algıladıkları söylenebilir.

Katılımcıların, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin "Olumsuz gerekçeler" (f=20) teması altında: öğretmen kariyer basamakları oluşturmanın; "mesleki gelişime etkisi olmayacağı" (f=10), "iş barışını bozacağı" (f=8), "öğretmenlik mesleğinin gönül işi olması gerektiği" (f=2) şeklinde üç kategoride toplanmıştır. Bu tema altındaki örnek görüşler şu şekildedir: "...Kariyer basamakları öğretmenin mesleki gelişimine etkisi olmaz." (S7, B3, Y8, M4), "... Öğretmenler arasında ast üst ilişkisi ortaya çıkabilir." (S6), "...Kariyer basamakları oluşturmanın okuldaki iş başarısını bozacağını düşünmüyorum." (S4), "...Öğretmenler arasında iç karışıklıklara neden olabilir. Veli ben çocuğumu uzman öğretmene vermek istiyorum diye başvurursa sorunlar olabilir. Uzman öğretmenler başka bir okulda toplanırsa bu sorun aşılabılır." (S13), "...Ben öğretmenliğin bir gönül işi olduğunu, aşk işi olduğunu düşünüyorum. Kariyer basamakları için içine girerse öğretmenlik maddesel hale gelebilir." (B8),

Katılımcıların, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin "Olumsuz gerekçeler" temasında: öğretmen kariyer basamakları oluşturmanın; öğretmeni mesleki gelişime etkisi olmayacağını, iş barışını bozacağını, öğretmenlik mesleğinin gönül işi olması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcıların çok azı, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmen gelişimine etkisi olmayacağını belirtmişlerdir.

Nicel verilere göre; ÖSMG anketinin 1, 2, 3, maddeleri öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması ile ilgilidir. Tablo 3'te öğretmen kariyer basamaklarının isimlendirilmesine ilişkin sorunun frekans, yüzde, ki kare sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların, "Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen biçiminde kariyer basamakları ve özlük hakları oluşturulur." Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları

| | | Hiç katılmıyorum | Az katılıyorum | Orta düzeyde katılıyorum | Büyük ölçüde katılıyorum | Tamamen katılmıyorum | Toplam |
|------------------------|------------|------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|---------------|
| Katılımcılar | Müfettiş | f 6 % 9,2% | 4 6,2% | 4 6,2% | 19 29,2% | 32 49,2% | 65 100,0% |
| | Okul | f 6 % 12,8% | 0 0,0% | 1 2,1% | 14 29,8% | 26 55,3% | 47 100,0% |
| Katılımcılar | Yöneticisi | f 71 % 27,3% | 25 9,6% | 58 22,3% | 53 20,4% | 53 20,4% | 260 100,0% |
| | Öğretmen | f 83 % 22,3% | 29 7,8% | 63 16,9% | 86 23,1% | 111 29,8% | 372 100,0% |
| Toplam | | f 83 % 22,3% | 29 7,8% | 63 16,9% | 86 23,1% | 111 29,8% | 372 100,0% |
| Pearson Ki-kare | | | Değer 58,785 ^a | sd 8 | P ,000 | | |

ÖSMG anketinin “Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen biçiminde kariyer basamakları ve özlük hakları oluşturulur” sorusuna müfettiş ve okul yöneticilerinin cevaplarının birbirlerine benzer oldukları, ancak öğretmenlerin cevaplarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu ifadenin "hiç katılmama" ve “az katılma” seçeneklerine müfettişler ve okul yöneticileri % 10-% 6 arasında katılırken öğretmenlerin % 38 'i bu seçeneklerde görüş bildirmişlerdir. Yapılan ki-kare analizinde de bu üç gruba göre bu ifadeye katılma dereceleri arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan ki-kare değeri (58,785) 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. *Katılımcıların verdiği cevapların toplamına bakıldığında; hiç katılmıyorum 83 (%22,3), az katılıyorum 29 (%7,8), orta düzeyde katılıyorum 63 (%16,9), büyük ölçüde katılıyorum 86 (% 23,1), tamamen katılıyorum 111 (%29,8)'dur. Bu soruya; araştırmaya katılan 372 kişinin 289'u (%77,7) tarafından kabul görmüştür.*

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre; *Öğretmen kariyer basamaklarında yükselmek için göstereceği çaba ile mesleki anlamda gelişimine önemli katkılar sunabileceği yönünde değerlendirme yapılmıştır. Kariyer basamaklarının yeniden tasarlanarak, yasal altyapısının oluşturulması öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunabilir şeklinde çıkarıma ulaşılmıştır. Bulgular araştırmanın nitel bulguları ile nicel bulgularının tutarlı olduğunu göstermektedir.*

Katılımcıların, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin “Olumlu gerekçeleri”; öğretmeni geliştirme aracı olabileceği, öğretmen gelişimini tetikleyen bir süreç olabileceği, maddi getiri olması durumunda etkili olabileceği, şeklinde görüşler öne çıkarken, “Olumsuz gerekçeler”; kariyer basamakları oluşturmanın öğretmenin mesleki gelişimine etkisi olmayacağını, iş barışını bozacağını, öğretmenlik mesleğinin gönül işi olması gerektiği yönünde görüşler öne çıkmıştır.

b. Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasında Kullanılabilecek Kriterlere İlişkin Bulgular

Nitel verilere göre; Kariyer basamaklarının oluşturulmasında en önemli sorunlardan birisi hangi kriterlere göre değerlendirme yapılacağıdır. Katılımcılara kariyer basamaklarının oluşturulmasında hangi kriterlerin kullanılabileceği soruldu. Katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 4’de aktarılmıştır.

Tablo 4.
Katılımcıların, Öğretmen Kariyer Basamakları Kriterleri

| Tema | Kategori | f |
|------------------------|---|----|
| İstenilen kriterler | Denetim ve değerlendirme sonuçları | 60 |
| | Merkezi sınav olmalı | 45 |
| | Yüksek lisans doktora | 35 |
| | Objektif kriterler | 33 |
| | Ödül ve cezalar | 25 |
| | Teknik, Sosyal, kültürel ve sportif beceriler | 24 |
| | Yayınlar (kitap, makale) | 20 |
| | Kıdem ve çalıştığı yer | 18 |
| | Projeler | 11 |
| | Hizmet içi eğitime katılma | 10 |
| | Yabancı dil | 9 |
| | Eleyici olmayan mülakat | 5 |
| | Milli ve manevi değerler | 4 |
| | Üst kurul tarafından değerlendirme | 4 |
| | Etik kurallar | 2 |
| Toplam | 305 | |
| İstenilmeyen kriterler | Mülakat olmamalı | 11 |
| | Merkezi sınav olmamalı | 7 |
| | Ödül ve cezalar objektif verilmiyor | 4 |
| | Kıdem ölçü değil | 3 |
| | Toplam | 35 |

“İstenilen kriterler” teması (f=305) altında: Tablo 4 incelendiğinde; Katılımcıların, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasında kullanılabilecek kriterler; “İstenilen kriterler” teması (f=305) altında; “Denetim ve değerlendirme sonuçları” (f= 60), “Merkezi sınav olmalı” (f=45), “Yüksek lisans doktora” (f=35), “Objektif kriterler” (f=33), “Ödül ve cezalar” (f=25), “Teknik, Sosyal, kültürel ve sportif beceriler” (f=24), “Yayınlar (kitap, makale)” (f=20), “Kıdem ve çalıştığı yer” (f=18), “Projeler” (f=11), “Hizmet içi eğitime katılma” (f=10), “Yabancı dil” (f=9), “Eleyici olmayan mülakat” (f=5), “Milli ve manevi değerler” (f=4), “Üst kurul tarafından değerlendirme” (f=4), “Etik kurallar” (f=2) 15 kategori oluşturulmuştur. “İstenilmeyen kriterler” (f=35) teması altında: “mülakat olmamalı” (f=11), “merkezi sınav olmamalı” (f=7), “ödül ve cezalar objektif verilmiyor” bu nedenle ölçüt olmamalı (f=4), “kıdem ölçü değil” bu nedenle ölçüt olmamalı (f=3) şeklinde dört kategoride toplanmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasında, istenilen kriterler 15 başlık altında değerlendirilmiştir.

1. Denetim ve değerlendirme sonuçları (f= 60): Öğretmen kariyer basamaklarının geçişte kullanılacak kriter olarak denetim ve değerlendirmeden elde edilen puanlar en çok atf alan kriter olmuştur. Öğretmenler denetim ve değerlendirmeden elde edilen puanların kariyer basamaklarında yükselmede kullanması gerektiği ile ilgili örnek görüşler şu şekildedir: “... Öğretmenin denetimlerinden elde edilen puanları (performansı) değerlendirmede kriter olarak

kullanılmalıdır." (S1), "... Son beş yılın değerlendirme puanları değerlendirmeye alınmalıdır." (Y14), "... Olumsuz denetim raporu alan öğretmenlerin kariyer ilerlemesi yapılmamalıdır." (B4)

2. *Merkezi sınav olmalı* (f=45): Öğretmen kariyer basamaklarının geçişte kullanılacak kriter ikinci en çok atf alan kriter, öğretmenlerin merkezi bir sınava tabi tutulması olarak önerilmiştir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "...Sınav % 50 oranında etkilemelidir (sınav artı diğer kriterler)" (B4), "... Öncelikle merkezi sınav ve daha sonra diğer kriterler değerlendirmeye katılmalıdır." (Y5), "... En kötü olan sınavda bile objektiflik var. Sınava giren bu sınav sonucuna göre bir adaletin gerçekleştiğini düşünüyor." (M16)

3. *Yüksek lisans ve doktora* (f=35): Öğretmen kariyer basamaklarının geçişte kullanılacak kriterlerden birisi de; öğretmenin Yüksek Lisans ve Doktora eğitimi alması, görülmektedir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "...Alanında yüksek lisans yapan öğretmenler direkt olarak uzman öğretmen, alanında doktora yapan öğretmenler direkt başöğretmen yapılabilir..." (M15), "Alanında yüksek lisans ve doktora yapması başöğretmenlikte kullanılabilir" (S17, Y13, Y17)

4. *Objektif kriterler* (f=33): Öğretmen kariyer basamaklarının geçişte kullanılacak kriter olarak sıralanan bir diğer öneri, objektif değerlendirme kriterlerinin oluşturulması olarak sıralanmıştır. Objektif değerlendirme kriterlerinin oluşturulması konusunda katılımcıların kaygıları olduğu ya da kariyer basamaklarının subjektif değerlendirmeler sonucunda verileceği endişelerinin olduğu söylenebilir. Bu kriterle ilgili örnek görüş şu şekildedir: "...Objektif değerlendirme kriterleri oluşturulmalıdır." (B2, B6, Y3, Y9, M1, M5)

5. *Ödül ve cezalar* (f=25): Öğretmen kariyer basamaklarının geçişte kullanılacak kriter olarak sıralanan bir diğer öneri, öğretmenin aldığı ödüllerin ve cezaların kariyer basamaklarında yükselmede kullanılmasıdır. Bu kriterde öğretmenin aldığı ödül ve cezalarının kariyer basamaklarında kullanılması önerisi, öğretmenin emeğinin sonuçlarından biri olarak değerlendirildiği şeklinde söylenebilir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "...Ödül ve cezalar kriterlerde puan değeri olmalıdır..." (S16, B16, Y5, M7), "... Öğretmenin mesleki ürününün tamamı değerlendirme kriteri olmalıdır..." (B16, B17), "...Öğretmenin mesleki gelişimi dikkate alınmalıdır..." (S9, Y5, Y15, M5)

6. *Teknik, Sosyal, kültürel ve sportif beceriler* (f=24): Öğretmen kariyer basamaklarının geçişte kullanılacak kriter olarak sıralanan bir diğer öneri, öğretmenin teknik, sosyal, kültürel ve sportif alanda elde etmiş olduğu başarıların öğretmen kariyer basamaklarında yükselmede bir araç olarak kullanılması belirtilmiştir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "... Sosyal etkinlikler ve sportif etkinliklerde ki başarıları." (Y6, M19), "... Sanatla uğraşması, enstrüman çalması, sportif faaliyetlerde başarılı olması gibi kriterler kullanılabilir. Avrupa' da öğretmenlerin çok kilolu olmasını istemiyor ve sporla uğraşan öğretmenleri model olduğu için destekliyor. Saz çalan bir öğretmenin ödüllendirilmesi, değerlendirmesi gerekir." (M16)

7. *Yayınlar (kitap, makale) (f=20)*: Öğretmen kariyer basamaklarının geçişte öğretmenin kitap, makale, dergi vs alandaki yayınları kriter kullanılabilirliği belirtilmiştir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "...Öğretmenin yaptığı yayınları değerlendirmeye katılmalıdır (Kitap, makale)" (B19, M17), "...Öğretmenin yayınları, kitap, makaleler kriter olmalıdır." (S13)

8. *Kıdem ve çalıştığı yer (f=18)*: Öğretmenin kariyer basamağında yükselmesinde, öğretmenin kıdem ve çalıştığı yer de kriter olarak önerilmiştir. Bunun karşısında kıdem ölçü olamayacağını belirten M13, S17 ve S20 rumuzlu katılımcılar da bulunmaktadır. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "...Çalışma süresi(kıdem) dikkate alınmalıdır." (S13, B20, Y2, M7), "...Başöğretmenliğe geçiş için en az 20 yıllık öğretmenlik yapma şartı getirilmelidir." (Y19), "... Öğretmenin çalıştığı yerler." (M8)

9. *Hizmet içi eğitime katılma (f=10)*: Öğretmenin kariyer basamaklarının oluşturulmasında öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitimlerinde etkisi olması gerektiği belirtilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği, yeni gelişmelerden haberdar olabileceği söylenebilir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler: "Öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitimler ve seminerler kriter olmalı." (S19), "Hizmet içi eğitimler, öğretmenin diğer başarıları kariyer basamaklarının oluşturulmasında değerlendirmeye katılmalı ancak belirli sınırlandırmalar yapılmalıdır." (M5)

10. *Projeler (f=11)*: Öğretmenin hazırladığı projeler kariyer basamaklarında bir kriter olarak kullanılmalı şeklinde değerlendirilmiştir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "...Öğretmenin ulusal ve uluslararası projelere katılması." (S20, B17, Y10, M19), "...Geliştirdiği projeler kriter olabilir." (B17)

11. *Yabancı dil(f=9)*: Öğretmenin yabancı dil bilmesi kariyer basamaklarında yükselmede bir kriter olarak önerilmiştir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "...Başöğretmenlik için katıldığı seminerler, yabancı dil bilmesi, kendini geliştirdiği konulara bakılabilir." (Y17), "...Başöğretmenlikte yabancı dil bilmesi kriter olarak kullanılmalıdır." (Y17, Y20)

12. *Eleyici olmayan mülakat (f=5)*: Katılımcılar mülakat sınavı ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmadıkları söylenebilir. Katılımcıların 11'i mülakat olmaması gerektiğini söylerken, 5'i mülakatın olması gerektiğini ancak eleyici olmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Türkiye'de yapılan mülakat sınavlarına karşı tepkinin de göstergesi olarak ileri sürülebilir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "...Mülakat olmalı (objektif olarak yapılacaksa) ancak eleyici olmamalıdır." (Y9, M18), "...Mülakat puanı kullanılsa bile, sınav puanı ve yüksek lisans puanının getirdiği etkiden çok az etkisi olmalıdır. Ortalamaya etkisi az olacak şekilde planlanmalıdır. Sadece mülakata bağlı bir değerlendirme subjektif bir uygulamadır. Doğru bulmuyorum." (M14)

13. *Milli ve manevi değerler (f=4)*: Katılımcılardan 4'ü öğretmenin milli ve manevi değerlere bağlılığının bir kriter olması gerektiğini önermişlerdir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu

şekildedir: "...Öğretmenin devleti koruyup kollaması." (Y2, M7), "... Milli ve manevi değerlere bağlılığı." (Y5, B18)

14. Üst kurul tarafından değerlendirme (f=4): Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasında belirlenen kriterleri değerlendiren bir kurulun olması gerektiği, değerlendirmeyi bu kurulun yapması gerektiğini belirtmektedir. Bu kriterle ilgili örnek görüş şu şekildedir: "...Kriterler bir kurul tarafından değerlendirilmeli birden çok kriter değerlendirmeye katılmalıdır." (B6, B9, B10, B11)

15. Etik kurallar(f=2): Öğretmen kariyer basamaklarında yükselmeye etik kurallara bağlılıkta kriter olarak önerilmiştir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "...Mesleki etik kurallarına uygun davranması." (Y5, B18), "...Mesleki etik kurallarına uyuyor mu, bu kriterler oluşturmaktadır." (Y5)

Öğretmen Kariyer Basamakları ilişkin oluşturulmasında kabul görmeyen, istenilmeyen kriterler (f=35): İstenilmeyen kriterler; mülakat olmamalı (f=11), merkezi sınav olmamalı (f=7), ödül ve cezalar objektif verilmiyor, bu nedenle kriter olmamalı (f=4), kıdem ölçü değil bu nedenle kriter olmamalı (f=3) şeklinde dört kategoride toplanmıştır.

1. Mülakat olmamalı (f=11): Katılımcıların öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasında mülakat sınavının olmasını istemedikleri anlaşılmaktadır. Mülakatın subjektif bir değerlendirme biçimi olacağı vurgulanmıştır. Bu kriterle ilgili örnek görüş şu şekildedir: "Mülakat subjektif bir değerlendirmedir bu nedenle kullanılmamalıdır." (S16, Y10)

2. Merkezi sınav olmamalı(f=7): Katılımcılardan 7'si, kariyer basamaklarının oluşturulmasında merkezi sınavın olmasına karşı çıkmaktadırlar. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "... Sadece sınava dayılı bir sistem olmamalıdır." (S4, Y9, M6), "... Uzman öğretmenlikte sınav olursa genç öğretmenler iyi öğretmen olmadığı halde başarılı olabiliyor." (Y19)

3. Ödül ve cezalar objektif verilmiyor(f=4): Katılımcılar ödül ve cezaların objektif yollarla elde edilmediğini bu nedenle kriter olarak kullanılmamasını ileri sürmektedirler. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "Akademik kriterler, aldığı ödüller olabilir. Ancak ödüller adamı olana veriliyor. Her yıl teklif ettiğimiz öğretmene ödül verilmiyor. Mesela ödül objektif olarak verilecekse kullanılabilir." (Y13), "Öğretmenlerin almış olduğu ödüllerin, başarı belgelerinin objektif olarak verildiğini düşünmediğim için bu belgenin kriter olarak değerlendirmesini uygun bulmuyorum." (M14)

4. Kıdem ölçü değil(f=3): Öğretmenin kıdemini bir kriter olmaması gerektiğini öneren katılımcılar, kıdem ile öğretmenin başarısının aynı şey olmadığını, öğretmenin emeğinin görülmediğini belirtmişlerdir. Bu kriterle ilgili örnek görüşler şu şekildedir: "... Kıdem ölçü değildir." (S17, S20), "...kıdem ölçü değildir, kriter olmamalı." (M13)

Öğretmen Kariyer Basamakları ilişkin oluşturulmasında istenilmeyen kriterler (f=35): mülakat olmamalı (f=11), merkezi sınav olmamalı (f=7), ödül ve cezalar olmamalı, kıdem olmamalı olarak sıralanmıştır. İstenilen kriterlerde belirtilen eleyici olmayan mülakat estenirken, istenmeyen kriterlerde mülakat olmaması istenmiştir. Bu görüşler, mülakata olan güvensizliği yansıtmaktadır. İstenilmeyen kriterler Milli Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme kriterlerine olan güvensizliğin göstergesi olabilir. Katılımcılar, mülakat sınavlarına ve verilen ödül ve cezalara güvenmemekte bunların subjektif olarak verildiğini, merkezi sınava güvenmemekte bu sınavlarda gençlerin başarılı olacağını düşünmektedirler. Bu tür algılar katılımcıların daha önceki olumsuz algılarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu olumsuz algılar objektif değerlendirme kriterleri oluşturularak ve nesnel olarak uygulanarak süreç içinde giderilebilir.

Katılımcıların çoğunluğunun görüşleri doğrultusunda öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasında kullanılması önerilen kriterler; denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav, yüksek lisans ve doktora yapma, öğretmenin aldığı ödül ve cezalar, öğretmenin teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, öğretmenin yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, öğretmenin hazırladığı yurt içi ve yurt dışı projeler, hizmet içi eğitime katılma, yabancı dil bilmesi, eleyici olmayan mülakat, milli ve manevi değerler, etik kurallar olarak sıralanmıştır. Bunun karşısında, mülakat olmaması, merkezi sınavın kriter olarak kullanılmaması gerektiği, ödül ve cezanın objektif verilmemesinden dolayı kullanılmaması gerektiği, kıdem bir ölçü olmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Tablo 4.

Katılımcıların, "Kariyer basamaklarında yükselmeye, öğretmen değerlendirme verileri, hizmet içi eğitim programlarına katılma, alanında veya eğitim bilimleri alanında yüksek lisans, doktora yapma, yayın yapma (makale, kitap vs) gibi kriterler ile yarışma sınavlarından alınan puanlar esas alınır." Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları

| | | Hiç | Az | Orta Düzeyde | Büyük Ölçüde | Tamamen | Toplam |
|------------------------|------------|-----------------|-------------------------------------|----------------|------------------|-------------|---------------|
| | | Katılmıyorum | Katılıyorum | Katılıyorum | Katılıyorum | Katılıyorum | |
| Katılımcılar | Müfettiş | f 4 % 6,2% | 3 4,6% | 3 4,6% | 24 36,9% | 31 47,7% | 65 100,0% |
| | Okul | f 2 % 4,3% | 2 4,3% | 3 6,4% | 15 31,9% | 25 53,2% | 47 100,0% |
| | Yöneticisi | f 44 % 16,9% | 33 12,7% | 60 23,1% | 80 30,8% | 43 16,5% | 260 100,0% |
| | Öğretmen | f 50 % 13,4% | 38 10,2% | 66 17,7% | 119 32,0% | 99 26,6% | 372 100,0% |
| Toplam | | f 50 % 13,4% | 38 10,2% | 66 17,7% | 119 32,0% | 99 26,6% | 372 100,0% |
| Pearson Ki-Kare | | | Değer 60,817 ^a | sd 8 | p ,000 | | |

ÖSMG anketinin "Kariyer basamaklarında yükselmeye, öğretmen değerlendirme verileri, hizmet içi eğitim programlarına katılma, alanında veya eğitim bilimleri alanında yüksek lisans, doktora yapma, yayın yapma (makale, kitap vs) gibi kriterler ile yarışma sınavlarından alınan puanlar esas alınır."

sorusuna müfettiş ve okul yöneticilerinin cevaplarının birbirlerine benzer oldukları, ancak öğretmenlerin cevaplarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu ifadenin "hiç katılmama" ve "az katılma" seçeneklerine müfettişler ve okul yöneticileri % 7-% 4 arasında katılırken öğretmenlerin % 77'si bu seçeneklerde görüş bildirmişlerdir. Yapılan ki-kare analizinde de bu üç gruba göre bu ifadeye katılma dereceleri arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan ki-kare değeri (60,817) 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. *Katılımcıların verdiği cevapların toplamına bakıldığında; hiç katılmıyorum 50 (%13,4), az katılıyorum 38 (%10,2), orta düzeyde katılıyorum 66 (%17,7), büyük ölçüde katılıyorum 119 (% 32), tamamen katılıyorum 99 (%26,6)'dur.* Bu soruya; araştırmaya katılan 372 kişinin 322'ü (% 86,6) tarafından kabul görmüştür. Araştırmanın nitel bulguları, nicel bulguları ile doğrulanmıştır ve tutarlılık göstermektedir. Araştırmada öğretmen kariyer basamaklarının belirli kriterler doğrultusunda oluşturulması düşüncesi benimsenmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel ve nicel katılımcılarının görüşlerine göre; Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasında kullanılacak kriterler; "öğretmenin; denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri, katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi" şeklinde sıralanabilir. Bu kriterler kariyer basamaklarında yükselmede en çok atıf alan kriterlerdir.

c. Kariyer Basamaklarının Sıralaması İle İlgili Bulgular

Nitel verilere göre; katılımcıların kariyer basamakları nasıl sıralanmalıdır sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların, Kariyer Basamaklarının Sıralamasına İlişkin Görüşleri

| Tema | Kategori | f |
|-----------------------------------|---|----|
| Kariyer basamağı önerileri | Aday Öğretmen, Öğretmen, Uzman Öğretmen, Başöğretmen | 51 |
| | Aday Öğretmen, Öğretmen, Uzman Öğretmen | 5 |
| | Aday öğretmen, Öğretmen, Uzman Öğretmen, Müdür | 1 |
| | Aday öğretmen, Öğretmen, Uzman Öğretmen, Başöğretmen, Okul Müdürü | 1 |
| | Birinci, ikinci ve üçüncü basamak | 1 |
| | 1. Kademe, 2. Kademe, 3. Kademe | 1 |
| | Toplam | 60 |

Tablo 5'te katılımcıların kariyer basamakları sıralaması nasıl olmalıdır soruna verdikleri cevaplar incelendiğinde: kariyer basamağı önerileri temasında (f=60); aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen (f=51), Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen(f=5), aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, okul müdürü (f=1), Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen, okul müdürü (f=1), birinci, ikinci, üçüncü basamak(f=1), birinci kademe

öğretmen, ikinci kademe öğretmen, 3. kademe öğretmen (f=1) olmak üzere altı kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (f=51), kariyer basamaklarını, “aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” olarak belirtmişlerdir.

Nicel verilere göre; Katılımcıların Tablo 3’de, “Aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen biçiminde kariyer basamakları ve özlük hakları oluşturulur.” Maddesine verilen cevapların toplamına bakıldığında; hiç katılmıyorum 83 (%22,3), az katılıyorum 29 (%7,8), orta düzeyde katılıyorum 63 (%16,9), büyük ölçüde katılıyorum 86 (% 23,1), tamamen katılıyorum 111 (%29,8)’dur. Bu soruya; araştırmaya katılan 372 kişinin 289’u (%77,7) tarafından kabul görmüştür. Bu veriler nitel veriler ile tutarlılık göstermektedir. Katılımcıların şuan yürürlükte olan yasalarda belirtilen kariyer basamağı sınıflandırmasını doğru bulduğu, kariyer basamağında yükselmeye yarışma sınavı ve kıdem yeterli olmadığı görüşünde birleştikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ve nicel verilerinde elde edilen bulgulara göre; kariyer basamakları, “aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” olarak sıralanmıştır.

d. Kariyer Basamaklarında Üst Kariyerdeki Öğretmenlerden Yararlanma İle İlgili Bulgular

Nitel verilere göre; Öğretmen kariyer basamaklarında üst kariyer basamağındaki öğretmenlerden nasıl yararlanılacağı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Katılımcıların, Üst Kariyer Basamağa Geçmiş Uzman ve Başöğretmenlerden Nasıl Yararlanılabileceğine İlişkin Görüşleri

| Tema | Kategori | f |
|--|--|----------|
| Rehberlik ve öğretmen geliştirme | Öğretmen geliştirmede görev verilmesi | 25 |
| | Öğretmenlere seminer, panel, toplantılarda görevlendirilmesi | 20 |
| | Öğretmene rehberlik yapması | 12 |
| | Örnek uygulamaların paylaşılması | 10 |
| | Mentörlük yapması | 8 |
| | Aday öğretmen yetiştirmede görev verilmesi | 7 |
| | Başarısız öğretmenlerin geliştirilmesi | 5 |
| | Veli ve öğrencilere seminer verilmesi | 2 |
| | Toplam | 90 |
| Değerlendirme | Öğretmen değerlendirmede görev verme | 16 |
| | Haftada bir gün başka okulda öğretmen değerlendirme | 3 |
| | Öğretmen değerlendirmede görev vermeme | 2 |
| | Toplam | 21 |
| Kariyer basamaklarında yükselmeye öncelik verilme | Okul müdürlüğüne geçişte öncelik verilme | 6 |
| | Müfettiş, şube müdürlüğüne geçişte öncelik verilme | 6 |
| | Zümre ve diğer toplantılarına başkan olma | 2 |
| | Toplam | 14 |

Tablo 6 katılımcıların, üst kariyer basamağa geçmiş uzman ve başöğretmenlerden nasıl yararlanılabileceğine ilişkin görüşler; “Rehberlik ve öğretmen geliştirme” teması (f= 90),

“Değerlendirme” teması (f=21), “Kariyer basamaklarında yükselmeye öncelik verilme” teması (f= 14) olmak üzere üç tema altında değerlendirilmiştir.

“Rehberlik ve öğretmen geliştirme” teması (f= 90) altında; “öğretmen geliştirmede görev verilmesi” (f= 25), “öğretmenlere seminer, panel, toplantılarda görevlendirilmesi” (f=20), “öğretmene rehberlik yapması” (f=12), “örnek uygulamaların paylaşılması” (f=10), “Mentörlük yapması” (f=8), “Aday öğretmen yetiştirmede görev verilmesi” (f=7), “başarısız öğretmenlerin geliştirilmesi” (f=5), “veli ve öğrencilere seminer verilmesi” (f=2) şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilere ait örnek görüşler şu şekildedir: “...Uzman ve başöğretmenler diğer öğretmenin geliştirilmesinde kullanılabilir.” (S16, B14), “...Uzman ve başöğretmenlere okullarda örnek uygulamalar yaptırılabilir.” (B17, Y20, M21), “...Uzman ve başöğretmenlerin çalışmalarını video çekimleri yolu ile diğer öğretmenlerle paylaşılabilir.” (S13, B17, M21), “...Ders denetiminde başarısız olan öğretmenlerin geliştirilmesinde görevlendirilebilir.” (B20), “...Uzman ve başöğretmenler diğer öğretmenlere rehberlik amaçlı görevlendirilebilir.” (S13). Rehberlik ve öğretmen geliştirme teması altında; uzman ve başöğretmenlere öğretme geliştirmede görev verilmesi, öğretmenlere seminer, panel, toplantılarda görev verilmesi, öğretmene rehberlik yapması, örnek uygulamaların paylaşımı, mentörlük yapması, aday öğretmen yetiştirmede görev verilmesi, başarısız öğretmenlerin geliştirilmesi görüşleri ön plana çıkmaktadır.

“Değerlendirme” teması (f=21) altında; “öğretmen değerlendirme görev verme” (f=16), “haftada bir gün başka okulda değerlendirme” (f=3), “öğretmen değerlendirme görev vermeme” (f=2), şeklinde üç kategori oluşturulmuştur. Bu tema altındaki örnek görüşler şu şekildedir: “...Uzman ve başöğretmenlere öğretmen değerlendirilmesinde görev verilebilir.” (B19, Y9), “...Uzman ve başöğretmenler çalıştığı beş günün bir gününü başka okullarda öğretmen değerlendirmesi yaparak diğer günlerini okulunda geçirebilir.” (S19, B17, M15), “...Uzman ve başöğretmenin ders denetiminde görev almasını uygun bulmuyorum. Ders denetimi uzmanlık işidir.” (M12, M19). Değerlendirme teması altında; öğretmen değerlendirme görev verme, haftada bir gün başka okulda değerlendirmede görev verme görüşleri ön plana çıkmıştır.

“Kariyer basamaklarında yükselmeye öncelik verilme” teması (f= 14) altında; “okul müdürlüğüne geçişte öncelik verilme” (f=6), “müfettiş, şube müdürlüğüne geçişte öncelik verilme” (f=6), “zümre ve diğer toplantılarına başkan olma” (f=2) şeklinde üç kategoride toplanmıştır. Bu tema altındaki örnek görüşler şu şekildedir: “...Okul müdürlüğü seçiminde uzman ve başöğretmenlere öncelik verilmelidir.” (Y5), “...Okul müdürü, müfettiş, şube müdürleri vs başöğretmenler arasından seçilmesi öğretmenin mesleki gelişimine olumlu katkısı olabilir.” (S17, Y19, M14), “...Uzman ve başöğretmenler zümre öğretmenler toplantılarında başkan olabilir, diğer toplantılarda başkanlık yaptırılabilir.” (Y19). Katılımcıların, üst kariyer basamağına geçmiş uzman ve başöğretmenlerden nasıl yararlanılabileceğine ilişkin görüşler; “Rehberlik ve öğretmen

geliştirme" teması (f= 90), "Değerlendirme" teması (f=21), "Kariyer basamaklarında yükselmeye öncelik verilme" teması (f=14) şeklinde temalar belirlenmiştir. Üst kariyer basamağındaki öğretmenlerden; öğretmen geliştirilmesi, öğretmenlerin değerlendirilmesinde yararlanılabilir. Bu öğretmenler kariyer basamaklarında yükselmeye öncelikli hale getirilebilir.

Nicel verilere göre; öğretmen kariyer basamağından üst basamakta bulunan öğretmenlerden nasıl yararlanılabileceği ilgili görüşler Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların, "Kariyer basamaklarında üst basamakta bulunan "uzman öğretmen ve başöğretmenler" meslektaş değerlendirmelerinde ve denetim sonucunda "yetersiz" ve "geliştirilmeye açık" sonuçlar alan öğretmenlerin geliştirilmesinde görev verilir." Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans, Yüzde ve Ki Kare Sonuçları

| | | Hiç Katılmıyorum | Az Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Büyük Ölçüde Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum | Toplam |
|------------------------|-----------------|------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|-------------------|
| Katılımcılar | Müfettiş | f 7 % 10,8% | f 6 % 9,2% | f 14 % 21,5% | f 20 % 30,8% | f 18 % 27,7% | f 65 % 100,0% |
| | Okul Yöneticisi | f 3 % 6,4% | f 1 % 2,1% | f 8 % 17,0% | f 15 % 31,9% | f 20 % 42,6% | f 47 % 100,0% |
| | Öğretmen | f 69 % 26,5% | f 29 % 11,2% | f 66 % 25,4% | f 67 % 25,8% | f 29 % 11,2% | f 260 % 100,0% |
| | Toplam | f 79 % 21,2% | f 36 % 9,7% | f 88 % 23,7% | f 102 % 27,4% | f 67 % 18,0% | f 372 % 100,0% |
| Pearson Ki-kare | | | Değer 43,130 ^a | sd 8 | | P ,000 | |

ÖSMG anketinin "Kariyer basamaklarında üst basamakta bulunan "uzman öğretmen ve başöğretmenler" meslektaş değerlendirmelerinde ve denetim sonucunda "yetersiz" ve "geliştirilmeye açık" sonuçlar alan öğretmenlerin geliştirilmesinde görev verilir." sorusuna müfettiş ve okul yöneticilerinin cevaplarının birbirlerine benzer oldukları, ancak öğretmenlerin cevaplarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu ifadenin "hiç katılmama" ve "az katılma" seçeneklerine müfettişler ve okul yöneticileri % 13- % 4 arasında katılırken öğretmenlerin % 69'u bu seçeneklerde görüş bildirmişlerdir. Yapılan ki-kare analizinde de bu üç gruba göre bu ifadeye katılma dereceleri arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Hesaplanan ki-kare değeri (43,130) 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların verdiği cevapların toplamına bakıldığında; hiç katılmıyorum 79 (%21,2), az katılıyorum 36 (%9,7), orta düzeyde katılıyorum 88 (%23,7), büyük ölçüde katılıyorum 102 (% 27,4), tamamen katılıyorum 67 (%18)'dur. Bu soruya; araştırmaya katılan 372 kişinin 293'ü (%78,8) tarafından kabul görmüştür.

"Kariyer basamaklarında üst basamakta bulunan "uzman öğretmen ve başöğretmenler" meslektaş değerlendirmelerinde ve denetim sonucunda "yetersiz" ve "geliştirilmeye açık" sonuçlar alan öğretmenlerin geliştirilmesinde görev verilir." $X=3,19$ =Orta düzeyde uygulanabilir bulmaktadırlar. Katılımcılar, öğretmenin sürekli mesleki gelişiminde öğretmenin içsel motivasyonunu harekete geçirmek için kariyer basamaklarının oluşturulmasını orta düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Araştırmanın nitel verilerinde (f=70; % 87) kariyer basamaklarının

oluşturulması yüksek düzeyde kabul görürken, nicel verilerinde (f=289; %77,7) orta düzeyde kabul görmüştür. Araştırmanın nitel verileri ile nicel verileri orta düzeyde de olsa tutarlılık göstermiştir.

Kariyer basamaklarında üst basamaktaki uzman ve başöğretmenlerden; öğretmen geliştirme ve rehberliğinde, başarısız öğretmenlerin geliştirilmesi, veli ve öğrencilere seminer verilmesi, öğretmen değerlendirmede, başka okullarda öğretmen değerlendirmede, okul müdürlüğüne, müfettişliğe ve şube müdürlüğüne geçişte öncelik verilmesi gibi alanlarda yararlanılabileceği yönünde bulgularına ulaşılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen kariyer basamakları oluşturulması öğretmenin mesleki gelişimine katkısı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerinde kariyer basamaklarının oluşturulması yüksek düzeyde kabul görürken, nicel verilerinde orta düzeyde kabul görmüştür. Araştırmanın nitel verileri ile nicel verileri orta düzeyde de olsa tutarlılık göstermiştir. Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması öğretmenin içsel motivasyonuna katkı yapabileceği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen kariyer basamaklarında yükselmek için göstereceği çaba ile mesleki anlamda gelişimine önemli katkılar sunabileceği değerlendirilmiştir. Kariyer basamaklarının yeniden tasarlanarak, yasal alt yapısının oluşturulması öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunabilir, şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması: Öğretmeni geliştirme aracı olabileceği, öğretmenin gelişimini tetikleyen süreç olduğu, maddi getirisi olması durumunda daha etkili olabileceği, öğretmen performansını nesnel olarak ölçülmesine yardımcı olabileceği, “çalışana ödül” olduğu şeklinde olumlu görüşler öne çıkarken; kariyer basamaklarının öğretmenin mesleki gelişimine etkisi olmayacağı, iş barışını bozacağı, öğretmenlik mesleğini gönül işi olduğu şeklinde karşı görüşler sırlanmıştır.

Öğretmen kariyer basamaklarında yükselmede; “öğretmenin denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri, katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi” şeklinde kriterler kullanılması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ve nicel verilerinde elde edilen sonuçlara göre; kariyer basamakları, “aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” olarak sıralanmıştır. Crehan, (2016, s. 82) göre performansa dayalı kariyer basamaklarını (novice teacher, career teacher, and master teacher) acemi öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen olarak tanımlanmıştır. Crehan'ın bulguları ile araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Kariyer basamaklarında üst basamaktaki uzman ve başöğretmenlerden; “öğretmen geliştirme ve rehberliğinde, başarısız öğretmenlerin geliştirilmesi, veli ve öğrencilere seminer verilmesi, öğretmen değerlendirmede, başka okullarda öğretmen değerlendirmede ve okul müdürlüğüne, müfettişliğe ile şube müdürlüğüne geçişte öncelik verilmesi” gibi çalışmalarda görev alması sağlanabilir.

Alanyazında; Kariyer basamaklarının oluşturulmasına yönelik yaşanan sorunlar; *Türkiye’de* 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi ve 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 152. Maddesi uyarınca; 13.08.2005 tarihinde Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği Yayınlanmıştır. Bu yönetmelikte; uzman öğretmenliğe ve başöğretmenliğe geçiş şartları belirlenmiştir. Yönetmeliğin 7. maddesinde toplam öğretmenlerin % 20 kadar uzman öğretmen, % 10 kadar başöğretmen kadrosu belirlenmiştir. Yukarıda adı geçen yasal metinler doğrultusunda; 2006 yılında uzman öğretmenlik sınavı yapılmış, MEB’na bağlı 558,305 öğretmenden 106,536’sı uzman öğretmenlik kariyerini elde etmiştir. Bu yönetmelik hükümlerine göre oluşturulan kariyer basamaklarında kıdem ve yarışma sınavı esaslı ağırlık kazanması nedeniyle sendikaların itirazlarına neden olmuş ve Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin iptali için Mahkemeye başvurmuşlardır. Anayasa Mahkemesinin 21.05.2008 tarihli E:2004/83 K:2008/107 sayılı kararı bu yönetmeliğin bazı maddelerini iptal etmiştir. Bu iptal kararından sonra uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavı yapılmamıştır. Anayasa Mahkemesinin kararından sonra öğretmen kariyer basamakları uygulanamamıştır. Kariyer basamaklarının yeni bir anlayışla yeniden düzenlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

2005 yılında uygulamaya konulan öğretmen kariyer basamakları uygulaması sonucunda yapılan araştırmalarda; uygulamanın yararlı olmadığı yönündeki araştırmalar (Bakioğlu ve Can, 2009; Gümüşeli, 2005; Kurt, 2007; Laçın, 2007; Utkuğ 2007) ve yararlı sonuçlar doğurabileceği yönünde sonuçlara ulaşan araştırmalar (Can, 2019; Canbolat, 2011; Çakıroğlu, 2005; Taşkaya, 2007; Turun & Turan, 2009; Deniz, 2009; Demir, 2011, Yang Keo, 2016; Özdemir & Orhan 2019) bulunmaktadır. Öğretmen kariyer basamaklarının yararlı olabileceği yönündeki sonuçlarla araştırmamız tutarlılık göstermektedir.

Bakioğlu ve Banoglu (2013) tarafından yapılan araştırmada; Uzman öğretmenlerin kariyerlerini işlevsiz gördüklerini, kariyer basamaklarına uygulamasına ilişkin bulgular sınav sistemine yönelik eleştirilerin uygulamaya yönelik de olumsuz bir tutum oluşmasına neden olduğunu, eleştirilerin uygulamanın plansızlığı ve istikrarsızlığı üzerinde yoğunlaştığı, sonuçlarına ulaşılmıştır. Dağlı’nın (2007) araştırma sonuçlarında uygulamaya yönelik temel eleştirilerin sınavın uygulama sıklığı ve sınav dışı performans değerlendirme ölçütlerine yoğunlaştığı, katılımcıların kariyer basamaklarının oluşturulmasını orta düzeyde uygulanabilir buldukları” belirtilmiştir. Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği,

başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmenler tarafından genel olarak olumlu karşılansa da, uygulamanın süreklilik arz etmemesi nedeniyle öğretmen kariyer basamağında bulunanlar aleyhine adaletsizliklere ve haksızlıklara neden olacağı belirtilmiştir (Aydın, 2007; Demir, 2011). Laçın (2006) araştırmasında, kariyer basamaklarına ait başarı değerlendirme kriterlerinin güvenilir olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Nartgün ve Ural'ın (2007) araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının, öğretmenin saygınlık, tanınma ve başarılı olma bakımından sosyal statüsünü yükseltmesi, öğretme sürecindeki etkililiğini artırma, iş doyumunu artırması, mesleki gelişimine imkan sağlaması, aidiyet duygusunu gelişmesini desteklemesi, yetenek ve becerilerini kullanma fırsatı sağlaması gibi konularda olumsuz düşünceye sahip olduklarını, yine öğretmenlerin büyük bir kısmı uygulamanın düzenlenmesi sürecine ve olası sonuçlarına ilişkin olumsuz düşünceler ifade etmişlerdir. Demir (2011) araştırmasında; kariyer basamakları oluşturma uygulamasının, ast üst ilişkileri ve örgüt içi hiyerarşi ile ilgili sorunlar, öğretmenler arası olumsuz duygu ve tutumlar oluşması, öğretmenler arası bölünme ve gruplaşma gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu veya doğurabileceği öngörülmüştür. Ural (2011; s.406) araştırmasında; "Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının süreç boyutuna ilişkin değerlendirmesi olumsuzdur. Ayrıca, katılımcıların büyük bir bölümü öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının sonuçlarına ilişkin öngörülen olumlu etkilerinin yeteri kadar yansımadağını" belirtmiştir.

Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının olumsuz sonuçlarından daha çok olumlu sonuçlar doğurduğunu, uygulamada süreklilik sağlanabilirse yönetmeliğin eğitim sistemimiz içinde olumlu sonuçlar doğurabileceği sonuçları ile çalışmamız tutarlılık göstermektedir. Uygulamanın öğretmenlik mesleğini tek düzelikten kurtarabileceği, öğretmen mesleği kariyer mesleği haline getirilebileceği belirtilmiştir (Demir, 2011). "Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen boyutu ile; içsel motivasyon, dışsal motivasyon, normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında ise pozitif bir ilişki mevcuttur" (Canbolat, 2011, s. 87). Öğretmen kariyer basamaklarının olumsuz görüşlere rağmen uygulanması gerektiğini, kariyer basamakları konusunda düzenli bilgilendirmenin gerektiği vurgulanmıştır (Dağlı, 2007). Gülcan'ın (2003), Avrupa Birliğine adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli, isimli araştırmasında; "Öğretmenlik mesleği; aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi unvanlara ayrılmalıdır." şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Yang Keo (2016, s. 95); öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması "Öğretmenin bireyselliği için, kariyer basamağı, farklı roller ve sorumluluklar aracılığıyla kariyerlerinin sürekliliği boyunca sürekli mesleki ve liderlik gelişimini destekler ve ödüllendirir. Bu, yüksek performanslı bireyleri mesleğe çekmeye ve mükemmel öğretmenleri tutmaya yardımcı olacaktır. Öğretmen kariyer basamakları ayrıca okulları profesyonel çalışma organizasyonlarına dönüştürür ve daha güçlü,

sürekli gelişen bir öğretmenlik mesleğini desteklemek için altyapı oluşturur. Toplamda ve zamanla, güçlü bir meslek, yüksek düzeyde öğrenci başarısının yanı sıra ülke çapında yüksek performanslı ve adil okul sistemlerini yönlendirecektir.” Şeklinde sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca; Sağ'ın (2004), Tosun ve Sarpkaya (2014) ve Utkutuğ'un (2007) yaptıkları araştırmalarda öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşmış olsa da, dünyada “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” yada PISA isimli sınav sıralamasında üst sırada bulunan bazı ülkelerde öğretmen kariyer basamakları uygulanmaktadır. Farklı şekil ve kademelerde, öğretmen kariyer basamakları uygulayan ülkeler; İngiltere, Sangay (Cin), Singapur, Güney Kore, Çek Cumhuriyeti, Polonya, Portekiz, Slovakya, İspanya, İsviçre, İsveç, Yeni Zellanda, Avusturya, Amerika Birleşik Devletlerinde Arizona, İlinoy ve Mizuri eyaletleri, Estonya, Gana, vs. sayılabilir. Bu ülkelerdeki öğrenci başarılarını sadece öğretmen kariyer basamaklarına bağlı olduğunu söylemek olanaklı olmamasına rağmen, göstergelerden birisidir. Öğretmenin moral motivasyonunun yüksekliğinin öğrenci başarısında etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Bakioğlu ve Banoglu (2013) araştırma sonuçlarına ilişkin önerilerinde; “Öğretmen kariyer basamaklarına yönelik olumlu tutum geliştirilmesi için var olan uzman öğretmenlerin kariyer gelişimiyle ilgili teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır. Kariyer Belirleme Sınavı en kısa sürede tekrar edilerek, uygulamanın planlı ve istikrarlı bir şekilde süreceğine dair öğretmenlere güvence verilmelidir. Kariyer basamaklarında yükselmek için sınav dışında uygulanabilecek performans değerlendirme yöntemleri bir an önce gündeme getirilmelidir...” önerisi ve Dağlı'nın (2007) kariyer basamaklarından oluşturulmasında; “(1) performans dayalı ölçütler geliştirilmeli ve bu ölçütler objektif olmalıdır. (2) hizmet-içi eğitime ağırlık verilmelidir ve (3) öğretmenlere yüksek lisans yaptıklarında uzman öğretmen ve doktora yaptıklarında ise başöğretmen unvanı verilmelidir.” şeklindeki sonuçları ile araştırmamızda elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Araştırmada, kariyer basamaklarında yükselmede sınav sisteminin yanında başka performans ölçme kriterlerinden de yararlanılması görüşü ağırlık kazanmıştır.

ÖNERİLER

1. Kariyer basamaklarının yeniden tasarlanarak, yasal alt yapısının oluşturulması öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunabilir. MEB tarafından öğretmen kariyer basamakları uygulaması kararlı olarak uygulanmalı ve sürekliliği sağlanmalıdır.
2. Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulması; öğretmeni geliştirme aracı ve öğretmenin gelişimini tetikleyen süreç olabilir. Ayrıca, maddi getirisi olması durumunda daha etkili olabileceği görüşleri doğrultusunda, basamaklar arasında maaş veya ücret farkı oluşturulmalıdır.

3. Öğretmen kariyer basamaklarında yükselmede; “öğretmenin; denetim ve değerlendirme sonuçları, merkezi sınav sonuçları, yüksek lisans ve doktora yapması, aldığı ödül ve cezaları, teknik, sosyal, kültürel ve sportif becerileri, yayınları (kitap, makale), kıdem ve çalıştığı yer, hazırladığı projeleri, katıldığı hizmet içi eğitim kursları, yabancı dil bilmesi” şeklinde kriterler kullanılabilir.

4. Öğretmen kariyer basamakları sıralamasının, 1739 sayılı Kanununun 43. Maddesinde belirtilen “aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” olarak kullanılmaya devam edilerek, bunun uygulamasına yönelik yönetmelik oluşturulmalıdır.

5. Kariyer basamaklarında üst basamaktaki uzman ve başöğretmenlerden; “öğretmen geliştirilmesinde, rehberliğinde, denetiminde, veli ve öğrencilere seminer verilmesinde, başka okullarda öğretmen değerlendirmede” yararlanılabilir. Ayrıca, okul müdürlüğüne, şube müdürlüğüne ve müfettişliğe geçişte, uzman ve baş öğretmenlere öncelik verilebilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bakioğlu, A., & Banoglu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 28-55.
- Bakioğlu, A., & Can, E. (2009). Kariyer basamaklarında yükselme sınavının değerlendirilmesi. *18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özeti*.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi, rolleri, yeterlilikleri, seçilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
- Canbolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation*. Paris: UNESCO.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık (Orijinal Yayın Tarihi: 2011).

- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ankara: Anı.Çakıroğlu, A. (2005). *Öğretmen Yeterlikleri ve Kariyer Basamakları*. <<http://www.fedu.metu.edu.tr/documents/AliCakiroglu.ppt>> (16.12.2019 tarihinde internetten indirilmiştir.).
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 431-442.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa birliğine adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gümüşeli, A. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı@ eğitim Dergisi*. <http://www.agumuseli.com/modules/weblog/details.php> web adresinden 10 Aralık 2018 tarihinde edilmiştir.
- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemi"nin öğretmenler tarafından algılanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: Kütahya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Milli eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname, kararname numarası 652, *Resmi Gazete*, 14/09/2011 tarih ve 28054 sayı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. <http://www.resmi.gazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden edinilmiştir.
- Nartgün, Ş. S., & Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 129-149.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin "öğretmenlik mesleğinin imajı" hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.

- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Sullivan, S., & Glanz, J., (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim (s.4)* (A. Ünal, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi: Konya ili örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tosun, I., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1971-1985
- Turan, B., & Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 799-820.
- Turner, U., & Unruh, A. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ural, A. (2011). Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin müfettiş görüşleri. 3. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 22-24 Haziran 2011, 406-414, Mersin Üniversitesi.
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Utkutuğ, Ç. P. (2007). *Toplam başarı göstergesi yöntemi ve örnek uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yang Keo, S. D. (2016). *Changing how schools and the profession are organized: building a foundation for a national system of teacher career ladders at the national center on education and the economy*. Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard Graduate School of Education.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma 2020 yılından önce gerçekleşen doktora tezinden üretildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri Konusundaki Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

 Handan GÖRGÜN KARAKIŞ
Milli Eğitim Bakanlığı
h_gorgun@yahoo.com

 Hacı İsmail ARSLANTAŞ
Mersin Üniversitesi
harslantas@mersin.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 19/09/2019

Kabul Tarihi: 30/11/2020

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2020

DOI: [10.30855/gjes.2020.06.03.008](https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.008)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Denetim,
Okul müdürü,
İlkokul,
Ortaokul,
Lise

ÖZET

Betimsel tarama modelinde tasarlanan bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri konusundaki görüşlerini cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, okul türlerine ve hizmet sürelerine göre incelemektir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Siirt ili merkez ve merkeze bağlı ilçe, belde ve köylerde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapan 4589 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz (random) örnekleme yöntemiyle belirlenen 1783 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Müdürlerinin Denetim Görevini Yerine Getirme Düzeylerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya göre okul müdürleri denetim görevlerini "orta" düzeyde yerine getirmektedir. Araştırmada okul müdürlerinin çok "fiziki mekanları"; en az ise "eğitim-öğretime" ilişkin faaliyetleri denetledikleri tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyete, öğrenim durumuna, okul türüne ve öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin eğitim-öğretim odaklı denetim görevleri konusunda yetiştirilmeleri gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

¹ Bu araştırma Doç. Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ danışmanlığında yürütülen Handan GÖRGÜN KARAKIŞ'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Görgün Karakiş, H., & Arslantaş, H. İ. (2020). Öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri konusundaki görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 407-431.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.008>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

Examining the Teachers' Opinions on The School Principals' Fulfilling Supervision Tasks According to Some Variables

Article Info

Keywords:
Supervision,
School principal,
Primary school,
Secondary
school,
High school

ABSTRACT

The aim of this research designed in descriptive survey model; was to examine teachers' opinions on the school principals' fulfilling their supervision tasks according to gender, educational status, school types and service duration variables. The population of the research was composed of 4589 teachers working in the official primary, secondary and secondary schools of the Ministry of National Education in the districts, towns and villages of Siirt province in 2017-2018 academic year. 1783 teachers who were selected by random sampling method participated in the study. In the study, the scale entitled as "Determination of the Levels of School Principals' Performance in Audit Tasks" developed by Gündüz (2017) was used as data collection tool. According to the study, it was concluded that school principals performed their supervision tasks at "intermediate" level. Besides, it was found that there were significant differences between the opinions of teachers about the supervision tasks of the principals according to gender, educational background, type of school and service duration of teachers.

GİRİŞ

Günümüzün formal ve informal örgütleri, toplumsal ve teknolojik değişimlerin paralelinde ihtiyaç duyulan ve sürekli kendisini yenilemesi gereken insan niteliğini ön plana çıkarmıştır. Okullar da örgütsel bağlamda birtakım özellikleriyle hem formal örgütler hem de informal örgütler olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede okulların en önemli girdisi insan olarak görülmektedir. Girdi olarak sisteme giren insanın, işlem sürecindeki kazanımları ile geri dönüt esnasında görülen eksikliklerin giderilmesi, başarılı görülen alanların örnek uygulamalar kapsamında yaygınlaştırılması gibi beceriler için özel uzmanlık bilgisi ile donatılmış insanlara ihtiyaç vardır. Çünkü eğitim etkinliklerinin planlı ve programlı bir şekilde kontrol edilmesi, eksikliklerin saptanması, düzeltilmesi ve geliştirilmesi anlamında eğitim politikaları oluşturmak bir gerekliliktir. Bu nedenle okulun varlığını devam ettirmesinde, yeni anlayış ve gelişmelerin ışığında sistem içerisinde kabul görmesinde denetim etkinliklerinin önemi yadsınmaz.

Türkiye'de 1900'lü yıllardan bu yana okullarda denetim görevi sürekli değişiklik göstermiştir. Öğretmenlerin yönetim tarafından, sonra da uzman eğitimciler tarafından denetlenmelerinden başlayan anlayış, yerini yavaş yavaş bilimsel anlayışa, insan ilişkilerine, son dönemde de insan kaynaklarının geliştirilmesi anlayışına bırakmıştır (Akyel, 2010; Aydın, 1993). Dolayısıyla tarihsel süreç içerisinde denetime yüklenen anlam ve roller günün yönetim

anlayışlarına ve değişimlere bağlı olarak yeniden şekillenmeye başlamıştır (Cengiz, 1992; Şahin, Elçiçek, Tösten, 2013). Eski ifadeyle teftiş olarak da ifade edilen denetim, kamu yararını gözetir. Geniş anlamda ise denetim insan davranışlarının kontrol edilme yolu ile geliştirme sürecidir. Önceden belirlenmiş olan amaçların gerçekleşme düzeyini bulmak, bu anlamda görülen eksiklikleri gidermek ve iyi örnekleri de geliştirerek eğitim alanında yaygınlaştırmak ve başka okulların yararına sunmak üzere denetim faaliyetleri yapılır (Aydın, 2008; Cottrell, Jolly ve Grant; 2002; Taymaz, 2005). Dolayısıyla okullarda denetimin temel amacı öğrenme ve öğretme sürecine katkı sağlayarak okulların ve öğrencilerin başarılarını artırmaktır (Blase ve Blase, 2002).

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin teorik ve uygulama alanında sahip oldukları niteliklerin farkında olmaları, öğretmenleri planlı bir şekilde gözlemlenmeleriyle mümkündür (Oliva ve Pawlas, 2001). Öğretmenlerin sahip olduğu yeterliklerin tespit edilmesi, okul yöneticilerinin kuram ve uygulama alanında sahip oldukları yeterlik durumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Çünkü son dönemlerde denetim sistemindeki değişikliklerle okul müdürleri, öğretmenlerin performans düzeylerinin belirlenmesinde görevli ve yetkili kılınmışlardır. Bu görevi yerine getiren okul yöneticisinin yönetim ve denetim alanındaki yeterlik düzeyi belirleyici olabilmektedir (Karslı, 2006). Bunlara ek olarak denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarının en önemli işlevi, okuldaki yönetim ve öğretim sürecini düzeltmek ve geliştirmektir (Başar, 2010; Zepeda, 2006). Bu hizmetin etkin ve amacına yönelik verilebilmesi için alanda yetişmiş ve uzmanlaşmış görevlilere ihtiyaç vardır. Okul yönetiminin başı olarak okul müdürü, denetim etkinliğinin gerçekleştirilmesi ve okul ikliminin başarısı üzerinde yapacağı etki yönünden kritik bir öneme sahiptir. Çünkü okul müdürünün okulu hedeflerine ulaştırma noktasında yerine getirmesi beklenen temel rollerinin denetime ilişkin olduğu ifade edilebilir.

Her okul, girdisinin ve çıktısının niceliklerini ve niteliklerini süreç sonunda öğrenmek ister. Süreç sonunda ortaya çıkan sonuçlar, okulun amaçlarının ne derecede gerçekleştiğini gösterir. Diğer bir anlatımla okulda verimli ve nitelikli bir sonuca ulaşmanın yollarından biri sürecin kontrol yoluyla sürekli değerlendirilmesidir. Çünkü okullar, yönetimin temel işlevlerinden biri olarak bilinen denetim mekanizmasının en yoğun olarak yaşandığı örgütlerdir (Altay, 2006). Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleşen etkinliklerin ve faaliyetlerin eğitsel amaçlara ulaşip ulaşmadığının tespit edilmesi ancak etkili ve verimli bir denetimle mümkündür (Fosnick, 2006). Bu bakımdan denetim gibi önemli bir işlevi yerine getirmesi gereken okul müdürlerinin denetim görevini yerine getirme düzeylerinin tespit edilmesinin öğrenme-öğretme süreci açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir (İlgaz, 2011; Karabay, 2014). Unutulmamalıdır ki eğitim-öğretim etkinlikleri, okul türleri ile geniş alana yayılan bir hizmet ağıdır ve eğitim faaliyetleri okul türlerine göre değişiklik arz eder. Eğitim etkinlikleri sonunda çıktının nicelik ve niteliği alınan eğitim ile paralel bir yapı gösterir. Okul olarak örgütsel

kurumun varsa sapmalarının tespit edilmesi ve geliştirilmesi ise okul müdürünün uzmanlık becerisini, bilgi birikimini ve deneyimini gerektirir (Arabacı, Şanlı ve Altun, 2015; Sergiovanni ve Starratt, 1993). Çünkü okul müdürü, okul yönetimine ilişkin diğer süreçlerde olduğu gibi denetim süreçlerinden de sorumlu olan kişidir (Halverson ve Kelley, 2004). Bu alanda denetim faaliyetini gerçekleştirecek okul müdürlerinin önceden bu alanla ilgili yetiştirmek kaçınılmaz ve vazgeçilmez bir gerçektir.

Okul ortamında eğitim-öğretim etkinliklerinin stratejik odak noktası öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sistem içinde belirgin bir rol oynamaları, kendilerini süreç içinde geliştirmelerine bir derece bağlı olsa da; günümüzde değişen ve gelişen eğitim anlayışları kapsamında, ihtiyaç duydukları bazı alanlarda denetimin veya okul yöneticisinin profesyonel yardımına ihtiyaç duyacakları tartışmasızdır. Bu bağlamda günümüz okul yöneticilerinden bu farkındalığı okullarında göstermeleri beklenmektedir (Kayapınar, 2013).

Eğitim denetimi, eğitim yönetimi ve liderlik kavramları birbirleriyle yakından ilişkili kavramlardır. Eğitim denetiminin, eğitim-öğretim boyutu üzerinde alternatif öğretim yöntemlerini geliştirme ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Açıkgöz, 2010; Waite, 1995). Eğitim denetimi; eğitim ve öğretim etkinliklerinin verimli, amacına dönük gerçekleştirilmesi için sapmaları önleme, alternatif çözüm yolları bulma, davranışları gözetleme, yönlendirme, geniş anlamda kamu yararına davranışların kontrol edilmesi olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 2013). Başka bir tanımda ise eğitim denetimi, “eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürürlükteki yasal mevzuata (tüzük, yönetmelik ve genelgelere vb.) göre yapılıp yapılmadığının geniş boyutta kontrol ve değerlendirilmesini olarak da tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1974). Eğitim denetimi; eğitim öğretim sürecinde görev alan paydaş öğelerin iletişim yolu ile birbirlerinden etkilenme ortamlarının oluşturulması, hata ve sapmaları birlikte tespit etme, düzeltme, geliştirme ve değerlendirme için açık bir iklime sahip olma şeklinde de tanımlanabilir. Başka bir deyişle de; eğitim denetimi, eğitim ve öğretimde yer alan tüm öğelerin davranış ve öğrenme boyutundaki etkililiğinin üst düzeye çıkarılması faaliyeti olarak ifade edilebilir. Sullivan ve Glanz (2015: 4), eğitim denetimini, “öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretmenleri öğretimle ilgili diyalogun içerisine çekme süreci” olarak tanımlamıştır. Okul müdürlerinin ders denetimi yapabilmeleri önemli ölçüde öğretim süreci konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmalarına bağlıdır denebilir. Bir başka ifade ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolünü yerine getirmeleri beklenir.

Yurtiçi ve yurtdışı alanyazınında yapılan araştırmalar, okullarda yapılan eğitim denetimlerinin önemli ve gerekli olduğuna işaret etmektedir (Argon, 2010; Aydın, 2005; Bayraktutan, 2011; Bige, 2014; Deniz, 2017; Dönmez, 2002; Ekleme, 2001; Gündüz, 2017; Koşar ve Buran, 2019; Kowalski, 2003; Leithwood, 2016; Oliva ve Pawlas, 2001; Öncel, 2006; Özbaş, 2002;

Özmen ve Batmaz, 2004; Sergiovanni ve Starratt, 1993; Rizzo, 2004; Sullivan ve Glanz, 2005; Temiz, 2018; Yavuz, 1995; Yılmaz, 2009; Zepeda, 2006). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2014 yılındayapılan bir değişiklikle birlikte okul denetimi görevi okul müdürlerine bırakılmıştır (MEB, 2014). Okul denetimlerinin okul müdürlerine devredilmesiyle birlikte eğitim örgütlerinde denetim faaliyetlerinin sekteye uğradığı veya istenilen düzeyde gerçekleşmediği düşünülmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin denetim görevlerini hangi düzeyde ve hangi boyutlarda yerine getirdiklerinin araştırılması oldukça önemlidir.

Eğitim yöneticilerinin denetim görevlerine ilişkin yeterlik düzeylerinin değişen çağın koşullarına göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Okullardan beklenen başarı ortamının sağlanması, okul yöneticilerine yönetim, rehberlik ve iş başında yetiştirme ve denetim alanlarında çok yönlü özel uzmanlık becerisi kazandırmakla ulaşılabilir düşüncesi gittikçe yaygınlık kazanmaktadır. Özellikle okul denetim faaliyetlerinin, okul müdürlerine devredilmesiyle okul müdürlerinin denetime sahip olma ve denetim rollerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi etkin okulların inşasında bir öngörü sağlayabilir. Okul müdürlerinin denetim görevlerini gerçekleştirme düzeylerinin okulların değerlendirilmesinde bir gösterge olacağı düşünüldüğünde böyle bir araştırmanın önemi daha iyi anlaşılabilir. Bunun yanı sıra araştırmanın eğitim-öğretimde ihmal edilip göz ardı edilen “denetim” sürecinin uygulayıcılarda ve politika belirleyicilerinde bir farkındalık oluşturmayı sağlaması bakımından da önemli katkıları olacağı öngörülmektedir. Tüm bunların dışında araştırmanın farklı öğretim kademelerinde görev yapan okul müdürlerini içermiş olması da araştırmanın başka bir önemi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca alanyazında tüm eğitim kademelerinde okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırmayı bu açıdan önemli hâle getirdiği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerini nicel verilere dayanarak bazı değişkenlere göre incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri denetim görevlerini hangi düzeyde yerine getirmektedir?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Öğrenim durumuna,
 - c) Okul türüne ve
 - d) Hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama modelinde nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karasar; 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri büyük örneklem üzerinde yürütüldüğünden araştırma tarama modelinde düzenlenmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Siirt ili merkez ve merkeze bağlı ilçe, belde ve köylerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokulu, ortaokulu ve ortaöğretim (lise) kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi İşlem ve Eğitim Teknolojileri Bölümünden alınan verilere göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt ili genelinde 1628 öğretmen ilkokulda, 1792 öğretmen ortaokulda ve 1169 öğretmen ise ortaöğretim (lise) kurumlarında olmak üzere toplam 4589 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örnekleme ulaşmak için basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 1834 ölçek dağıtılmış olup 1814 ölçeğin geri dönüşü sağlanmıştır. Ölçeğin 20 tanesinin dönüşü sağlanamamıştır. Dönen ölçeklerden 17 tanesi yönergeye uygun doldurulmadığından araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmadağörece az olan önlisans mezunlarına ait 14 ölçeğin değerlendirme dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Böylece analizler 1783 adet ölçek üzerinden yapılmıştır. Alanyazında farklı büyüklükteki evrenler için güven düzeyinde %95'lik ve %5 hata payı toleransı için 5000 kişilik evrende 356 sayıdaki örneklem uygun görülmektedir (Anderson, 1990; akt.: Balcı, 2015). Bu durumda araştırmada evren sayısı olan 4589 kişi için 1783 kişilik örneklem grubunun oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeklerde geri dönüş oranının %99 olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak yorumların daha gerçekçi yapılabilmesi için ölçeklerin dönüş oranının % 70-80'in üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk vd., 2014). Dolayısıyla çalışmada ölçeklerin geri dönüş oranının çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada yer alan örneklem grubuna ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.*Evren ve Örneklem İlişkin Bilgiler*

| Betimsel Özellikler | Evren | Örneklem | |
|---------------------|-------------|-------------|------------|
| | N | N | % |
| Cinsiyet | | | |
| Kadın | 2101 | 902 | 50.6 |
| Erkek | 2488 | 881 | 49.4 |
| Öğrenim Durumu | | | |
| Ön Lisans | 100 | 14 | 0.1 |
| Lisans | 4257 | 1617 | 90.6 |
| Yüksek Lisans | 232 | 166 | 9.3 |
| Okul Türü | | | |
| İlkokul | 1628 | 458 | 25.7 |
| Ortaokulu | 1792 | 682 | 38.3 |
| Lise | 1169 | 643 | 36.1 |
| Hizmet Süresi | | | |
| 1-5 Yıl | 1896 | 1137 | 63.8 |
| 6-10 Yıl | 1004 | 395 | 22.2 |
| 11-15 Yıl | 891 | 149 | 8.4 |
| 16 Yıl ve Üzeri | 798 | 102 | 5.7 |
| N | 4589 | 1783 | 100 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 902’si (%50.6) kadın, 881’i (%49.4) erkek; 14’ü (%0.1) önlisans, 1617’si (%90.6) lisans, 166’sı (%9.3) yüksek lisans mezunudur. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin sayısı 458 (%25.7), ortaokulda görev yapan öğretmen sayısı 682 (%38.3), lisede görev yapan öğretmenlerin sayısı 643’tür (%36.1). Hizmet süresine göre 1-5 yıllık hizmeti olan öğretmenlerin sayısı 1137 (%63.8), 6-10 yıllık hizmeti olan öğretmenlerin sayısı 395 (%22.2), 11-15 yıllık hizmeti olan öğretmenlerin sayısı 149 (%8.4), 16 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin sayısı ise 102’dir (%5.7). Tablo 1’de anlaşılacağı üzere ön lisans mezunu öğretmenlerin sayısı görece az olduğu için (N=14; %0.1) uzman görüşü doğrultusunda ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirme dışı bırakılmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Gündüz (2017) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Denetim Görevini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeği” kullanılmıştır. Gündüz (2017) ölçeğin geçerliliğinin sağlanması açısından, varimax döndürme yöntemi ile faktör analizi yapmıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri .95’tir. Bununla birlikte Bartlett testi (13365.56) sonucuna göre ölçeğin “Öğretmeni Denetleme” (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10. sorular) “Eğitim-Öğretimi Denetleme” (11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20. sorular), “Fiziki Mekanı Denetleme” (21., 22., 23., 24., 25. sorular) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Buna göre ölçek son haliyle, 25 madde ve 3 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçek beşli likert tipinde olup soldan sağa doğru “hiç (1), az (2), orta (3), çok (4) ve pek çok şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca Gündüz (2017) ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları

doğrultusunda faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapmıştır. Gündüz'ün (2017) doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre (CFI= .90; IFI= .90; NFI= .89; NNFI= .89, SRMR= .05; RFI= .87) araştırma modelinin yapısal geçerliliğinin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırma için yapılan DFA sonucunda da hesaplanan iyilik uyum değerlerinin (RMR =.069, NFI= .94, NNFI=.93, SRMR=.065, RFI= .93, CFI= .94, IFI= .94) araştırma verileriyle uyum sağladığını göstermektedir (Brown, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçme aracının güvenilirlik analizleri ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının değerlendirme kriterleri dikkate alınarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizleri Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerinin Belirlenmesi Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Değerleri

| Ölçeğin Alt Boyutları ve Tamamı | Madde Sayısı | Cronbach Alpha Değeri(α) | |
|--------------------------------------|--------------|-----------------------------------|-------------------|
| | | Gündüz (2017) | Bu Araştırma İçin |
| Öğretmeni Denetleme Alt Boyutu | 10 | .94 | .91 |
| Eğitim-Öğretimi Denetleme Alt Boyutu | 10 | .97 | .92 |
| Fiziki Mekânı Denetleme Alt Boyutu | 5 | .95 | .88 |
| Ölçeğin Tamamı | 25 | .97 | .95 |

Tablo 2' de görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach α katsayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları Gündüz (2017) ile benzer özellikler göstermektedir. Buna göre bu çalışmanın 10 maddeden oluşan "Öğretmeni Denetleme" alt boyutunun cronbach alfa değeri .91; 10 maddeden oluşan "Eğitim-Öğretimi Denetleme" alt boyutunun cronbach alfa değeri .92; 5 maddeden oluşan "Fiziki Mekânı Denetleme" alt boyutunun cronbach alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçme aracının güvenilirlik katsayısının .60 veya daha yüksek olması ölçeğin test puanlarının güvenilir olduğu belirtilmektedir (Özdamar, 2004; Can, 2017). Dolayısıyla çalışmada kullanılan ölçeğin tüm alt boyutlarda güvenilir ölçme yaptığı söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler istatistik programına girilmiş ve istatistiki analizler yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim durumu, okul türü, hizmet süresi değişkenleridir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise ölçeğin "Öğretmeni Denetleme" alt boyutu, "Eğitim-Öğretimi Denetleme" alt boyutu ve "Fiziki Mekânı Denetleme" alt boyutundan oluşmaktadır. Analizlerde yüzde, aritmetik ortalama, frekans (f) ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Anlamlılık .05 değerine göre aranmıştır. Altunışık, Coşkun,

Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2007) ve Balcı (2015)'e göre araştırmada güven aralığı .05 alınması, evrene ait ortalama değerlerin %95 olasılığın içinde bulunacağı değerler aralığını temsil etmektedir.

Araştırmanın öğretmenleri denetleme ve eğitim-öğretimi denetleme alt boyutlarında Skewness (çarpıklık) değerleri sırasıyla .250 ve .072; Kurtosis (basıklık) değerleri -.263 ve .086 iken; fiziki mekanları denetleme alt boyutunda ise Skewness (çarpıklık) değeri -1.767, Kurtosis (basıklık) değeri -2.298 olduğu saptanmıştır. Öğretmeni denetleme ve eğitim-öğretimi denetleme alt boyutlarında Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -1.5 ve 1.5 arasında olması bu boyutların normal dağılım gösterdiğine; fiziki mekanları denetleme alt boyutunda ise Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -1.5 ve 1.5 aralığı dışında olması fiziki mekanları denetleme boyutunda verilerin normal bir dağılım göstermediğine işaret etmektedir (Huck, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2007). Varyansların homojenliği için Levene's testi uygulanmıştır. Varyans homojenliği varsayımının ihlali durumunda ise Welch's F ve t test sonuçları göz önünde bulundurulmuştur (Delacre, Leys, Mora, & Lakens, 2019). Bu doğrultuda araştırma için "Öğretmeni Denetleme" ve "Eğitim-Öğretimi Denetleme" alt boyutlarında normallik varsayımları karşılandığından parametrik testlerden ikili gruplar için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi; "Fiziki Mekânı Denetleme" alt boyutunda ise normallik varsayımları sağlanamadığından parametrik olmayan testlerden ikili gruplar için Mann Whitney U testi, ikiden fazla gruplar için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020; Seçer, 2013). Parametrik testlerin çoklu karşılaştırmalarında Bonferroni testi; parametrik olmayan testlerin çoklu karşılaştırmaları ise aile boyu 1. Tip Hata Bonferroni prosedürü, F, Welch's ve Kruskal Wallis H ile $\alpha=0.05$ 'te kontrol edilmiştir. Araştırmanın test sonuçları $\alpha=0.01$ veya $\alpha=0.05$ hata düzeylerine göre yorumlanmıştır (Green ve Salkind, 2005).

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına ve alt amaçlarına ilişkin toplanan veriler bulgulanmıştır. Buna göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme sıklıklarına ilişkin yüzdeler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Sıklıklarına İlişkin Yüzdeleri (N=1783)

| Okul Müdürlerinin Denetim Görevleri | Hiç % | Az % | Orta % | Çok % | Pek Çok % |
|--|-------|-------|--------|-------|-----------|
| <i>Öğretmeni Denetleme Alt Boyutu, Okul Müdürüm;</i> | | | | | |
| 1...ritmik olarak derslerimi denetler. | 11.06 | 35.10 | 39.70 | 11.10 | 2.60 |
| 2...derslerime zamanında girip çıktığımı denetler. | 3.80 | 16.60 | 35.40 | 29.70 | 14.50 |
| 3...görev aldığım kurul ve komisyonlardaki sorumluluklarımı yerine getirmemi denetler. | 3.70 | 16.70 | 36.20 | 32.40 | 11.00 |
| 4...nöbet görevini gereği gibi yürütmemi denetler. | 2.20 | 11.40 | 33.60 | 33.8 | 18.90 |

Tablo 3.*Devam*

| | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| 5...görev arkadaşlarıma ve üstlerime karşı tutum ve davranışımı denetler. | 3.30 | 20.00 | 40.00 | 27.90 | 8.90 |
| 6...bayrak törenleri ile diğer anma törenlerine katılmamı denetler. | 1.80 | 11.00 | 32.00 | 36.50 | 18.70 |
| 7...ders dışı yaptığım eğitim etkinliklerini denetler. | 5.40 | 24.40 | 39.50 | 23.80 | 7.00 |
| 8...engelli ve gözetime muhtaç öğrencilere yönelik tutumu denetler. | 6.30 | 26.10 | 36.30 | 23.30 | 8.00 |
| 9...resmi ve özel kurum ve kuruluşlarla eğitim amaçlı iş birliğini yapmamı denetler. | 7.50 | 23.90 | 39.20 | 23.30 | 6.20 |
| 10...veli, öğrenci, öğretmen, rehberlik servisi ve yönetici ile iş birliğimi denetler. | 5.50 | 17.00 | 35.60 | 30.90 | 11.00 |
| <i>Eğitim-Öğretimi Denetleme Alt Boyutu, Okul Müdürüm;</i> | | | | | |
| 11...anlatımı sade bir dil ile yapmamı denetler. | 7.50 | 23.60 | 43.70 | 20.30 | 4.90 |
| 12...beden dilini etkili bir biçimde kullanmamı denetler. | 7.50 | 26.80 | 41.80 | 18.70 | 5.30 |
| 13...derste araç gereç kullanmamı, yöntem ve teknikleri konunun amacına uygun olarak seçmemi denetler. | 7.60 | 27.40 | 39.60 | 19.20 | 6.20 |
| 14...öğrencilerin görüşlerine açık olmamı denetler. | 7.10 | 21.80 | 41.60 | 22.80 | 6.70 |
| 15...güncel olaylarla konu arasında bağ kurarak öğrencileri derse güdülememi denetler. | 11.90 | 30.30 | 34.40 | 17.30 | 6.10 |
| 16...öğrencilere isimleriyle hitap edip etmediğimi denetler. | 24.60 | 26.10 | 29.90 | 14.10 | 5.30 |
| 17...yeni gelişmeleri eğitim-öğretime yansıtmamı denetler. | 17.90 | 22.70 | 34.30 | 18.30 | 6.80 |
| 18...ders süresini verimli kullanmamı denetler. | 10.00 | 18.20 | 38.50 | 24.50 | 8.70 |
| 19...eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamı denetler. | 7.10 | 20.80 | 40.20 | 24.30 | 7.60 |
| 20...değerlendirme soruları ile konunun anlaşılıp anlaşılmadığını test etmemi; anlaşılmayan bölümlerin tekrarına yer vermeme denetler. | 7.30 | 17.50 | 38.50 | 29.00 | 7.70 |
| <i>Fiziki Mekânları Denetleme Alt Boyutu Okul Müdürüm;</i> | | | | | |
| 21...kullanılan mekânların ısınma ve aydınlanma durumlarını denetler. | 3.00 | 7.00 | 21.30 | 42.50 | 26.20 |
| 22...dersliğin düzenlenmesi, bakımı ve temizliğini denetler. | 3.20 | 9.20 | 20.20 | 41.40 | 26.00 |
| 23...derste gerekli olan etkinlik ve ilgi köşelerinin temizliğini denetler. | 5.70 | 22.50 | 32.10 | 25.50 | 14.20 |
| 24...derslikte seviyeye uygun, materyalleri bulundurma durumunu denetler. | 7.00 | 24.50 | 35.50 | 21.90 | 11.00 |
| 25...sınıf kitaplığı/kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma durumumu denetler. | 8.00 | 25.20 | 33.90 | 20.80 | 12.10 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmeni denetleme alt boyutu görevine ilişkin görüşlerinin genel olarak "orta" düzeyde yoğunluk gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenler, okul müdürlerinin öğretmeni denetleme alt boyutu görevine ilişkin "pek çok" düzeyinde en çok "okul müdürüm nöbet görevini gereği gibi yürütmemi denetler (%18.90) ve okul müdürüm bayrak törenleri ile diğer anma törenlerine katılmamı denetler (18.70) ifadelerinde; "hiç" düzeyinde ise en çok "okul müdürüm ritmik olarak derslerimi denetler (%11.06)" ifadesinde görüş belirtmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin eğitim-öğretimi denetleme alt boyutu görevine ilişkin görüşlerinin genel olarak "orta" düzeyde yoğunluk gösterdiği bulgudur. Öğretmenler, okul müdürlerinin eğitim-öğretimi denetleme alt boyutu görevlerine ilişkin "pek çok" düzeyinde en çok "okul müdürüm ders süremi verimli kullanmamı denetler (%8.70), okul müdürüm değerlendirme soruları ile konunun anlaşılıp anlaşılmadığını test etmemi, anlaşılmayan bölümlerin tekrarına yer vermemi denetler (%7.70) ve okul müdürüm eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamı denetler (%7.60) ifadelerinde; "hiç" düzeyinde ise en çok "okul müdürüm öğrencilere isimleriyle hitap edip etmediğimi denetler (%24.60)" demişlerdir.

Tablo 3'te öğretmenlerin, okul müdürlerinin fiziki mekânları denetleme alt boyutu görevlerine ilişkin görüşlerinin de genel olarak "orta" düzeyde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öğretmenler, okul müdürlerinin fiziki mekânları denetleme alt boyutu görevlerine ilişkin "pek çok" düzeyinde en çok "okul müdürüm kullanılan mekanların ısınma ve aydınlanma durumlarını denetler (%26.20) ve okul müdürüm dersliğin düzenlenmesi, bakımı ve temizliğini denetler (%26.00) ifadelerinde; "hiç" düzeyinde ise en çok "okul müdürüm sınıf kitaplığı/kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma durumumu denetler (%8.00)" ifadesinde görüş belirtmiştir.

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ve öğretmen görüşlerine ilişkin alt boyutların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin Alt Boyutların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| Okul Müdürlerinin Denetim Görevleri | \bar{X} | S |
|---------------------------------------|-----------|-------|
| Öğretmeni Denetleme alt boyutu | 54.54 | 18.51 |
| Eğitim-Öğretimi Denetleme alt boyutu | 47.17 | 19.89 |
| Fiziki Mekânları Denetleme alt boyutu | 59.47 | 21.98 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin en çok "fiziki mekânları denetleme" (\bar{X} =59.47) görevini, daha sonra "öğretmeni denetleme" (\bar{X} =54.54) görevini, en az da "eğitim-öğretimi denetleme" (\bar{X} =47.17) görevini yerine getirdikleri tespit

edilmiştir. Okul müdürlerinin denetim görevlerinin en yüksek puandan en düşük puana göre önem sırası; fiziki mekânları denetleme alt boyutu (\bar{X} =59.47), öğretmeni denetleme alt boyutu (\bar{X} =54.54) ve eğitim-öğretimi denetleme alt boyutu (\bar{X} =47.17) şeklindedir.

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları

| Cinsiyet | \bar{X} | S | Ortalamalar Farkı | Sd | t | p |
|----------------------------|------------------------|-------|------------------------------|----------|-------|----------|
| Öğretmeni Denetleme | | | | | | |
| Kadın | 54.04 | 18.11 | | | | |
| Erkek | 55.04 | 18.91 | -1.00 | 1773.14 | -1.14 | .2500 |
| Eğitim-Öğretimi Denetleme | | | | | | |
| Kadın | 45.75 | 19.97 | | | | |
| Erkek | 48.63 | 19.72 | -2.88*** | 1780.80 | -3.06 | <.0001 |
| Fiziki Mekânları Denetleme | Sıra Ortalaması | | Sıra Ortalaması Farkı | U | | P |
| Kadın | 875.51 | | | | | |
| Erkek | 908.88 | | -33.37 | 412.20 | | .1700 |

Öğretmeni Denetleme ve Eğitim-Öğretimi Denetleme alt boyutlarında parametrik testlerden t-testi; Fiziki Mekânları Denetleme boyutunda ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri arasında öğretmeni denetleme ve "fiziki mekânları denetleme" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedirken; "eğitim-öğretimi denetleme" alt boyutunda erkek öğretmenlerin algılarının, kadın öğretmenlerin algılarından ($t(1780.80)=-3.06, p<.0001^{***}$) 2.88 puan fazla olup bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin 2.88'lik puan farkı ile kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin eğitim öğretimi denetleme görevini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler.

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyinin öğrenim durumu değişkenine göre Welch's t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyinin öğrenim durumu değişkenine göre Welch's t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları

| Öğrenim Durumu | \bar{X} | S | Ortalamalar Farkı | Sd | t | p |
|-----------------------------------|-----------------|-----------------|-------------------|--------|------|-------|
| Öğretmeni Denetleme | | | | | | |
| Lisans | 54.73 | 18.56 | 2.05 | 202.58 | 1.39 | .1650 |
| Yüksek Lisans | 52.68 | 18.03 | | | | |
| Eğitim-Öğretimi Denetleme | | | | | | |
| Lisans | 47.45 | 20.05 | 3.05* | 208.36 | 2.04 | .0430 |
| Yüksek Lisans | 44.41 | 18.19 | | | | |
| Fiziki Mekânları Denetleme | | | | | | |
| | Sıra Ortalaması | Sıra Ortalaması | Farkı | U | P | |
| Lisans | 899.62 | | 81.89* | 121.88 | | .0500 |
| Yüksek Lisans | 817.73 | | | | | |

Öğretmeni Denetleme ve Eğitim-Öğretimi Denetleme alt boyutlarında parametrik testlerden t-testi; Fiziki Mekânları Denetleme boyutunda ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 6'da öğrenim durumuna göre "okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyi "öğretmeni denetleme" alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemekte iken; "eğitim-öğretimi denetleme" ve "fiziki mekânları denetleme" alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Eğitim-öğretimi denetleme alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin algılarının, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarından ortalama olarak ($t(208.36) = 2.04, p < .0430^*$) 3.05 puan fazla olup anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin 3.05'lik puan farkı ile yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin eğitim öğretimi denetleme görevini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Fiziki mekânları denetleme alt boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin algılarının, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarından ortalama olarak ($U(121.88), p < .0500^*$) 81.89 puan fazla anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark ile lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu öğretmenlerine göre okul müdürlerinin fiziki mekânları denetlediği ile ilgili daha fazla olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyinin okul türü değişkenine göre ANOVA, Welch's ANOVA ve Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA, Welch's ANOVA ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Okul Türü | \bar{X} | S | Sd1 | Sd2 | F | P | Anlamlı Fark |
|-----------------------------------|-----------------|-------|-----|---------|----------|-----------|--------------|
| Öğretmeni Denetleme | | | | | | | |
| İlkokul (1) | 56.12 | 18.95 | | | | | 1-3 |
| Ortaokul (2) | 55.44 | 17.70 | 2 | 1780 | 6.532 | .0010** | 2-3 |
| Lise (3) | 52.47 | 18.88 | | | | | |
| Eğitim-Öğretimi Denetleme | | | | | | | |
| İlkokul (1) | 50.30 | 20.89 | | | | | 1-2 |
| Ortaokul (2) | 45.33 | 20.17 | 2 | 1091.70 | 8.034 | <.0001*** | 1-3 |
| Lise (3) | 46.91 | 18.60 | | | | | |
| Fiziki Mekânları Denetleme | | | | | | | |
| | Sıra Ortalaması | | Sd | | χ^2 | P | Anlamlı Fark |
| İlkokul (1) | 926.61 | | | | | | |
| Ortaokul (2) | 889.47 | | 2 | | 3.26 | .1950 | |
| Lise (3) | 870.03 | | | | | | |

Öğretmeni Denetleme ve Eğitim-Öğretimi Denetleme alt boyutlarında parametrik testlerden ANOVA Welch's ANOVA; Fiziki Mekânları Denetleme boyutunda ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyi "öğretmeni denetleme" ($F(2,1096.91)=6.532, p=.0010^{**}$) ve "eğitim-öğretimi denetleme" ($F(2,1091.70)=8.034, p=<.0001^{***}$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermekte iken; "fiziki mekânları denetleme" alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgulanmıştır. Tablo 7'deki anlamlı farkın "öğretmeni denetleme" alt boyutunda ilkokul ile lise, ortaokul ile lise öğretim kademeleri arasında; "eğitim ve öğretimi denetleme" alt boyutunda ise ilkokul ile ortaokul, ilkokul ile lise öğretim kademeleri arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre "öğretmeni denetleme" alt boyutunda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre; "eğitim-öğretimi denetleme" alt boyutunda ise ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha çok olumlu görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 7'ye göre okul müdürlerinin öğretmenleri denetleme görevi "öğretmeni denetleme" alt boyutunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre ($p=.004$) 3.65 puan; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre ($p=.010$) 2.97 puan; "eğitim-öğretimi denetleme" alt boyutunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ($p=.000$) 4.97 puan; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre ($p=.016$) 3.38 puan daha fazla denetim yaptıkları tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyinin öğretmenlerin hizmet sürelerine göre Welch's ANOVA ve Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeyinin Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Welch's ANOVA ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Hizmet Süresi | \bar{X} | S | Sd1 Sd2 | F | p | Anlamlı Fark |
|-----------------------------------|------------------------|-------|------------|----------|----------|---------------------|
| Öğretmeni Denetleme | | | | | | |
| 1-5 Yıl (1) | 56.26 | 18.52 | | | | 1-2 |
| 6-10 Yıl (2) | 50.10 | 17.48 | 3 | 13.16 | .0000* | 1-3 |
| 11-15 Yıl (3) | 51.76 | 18.79 | 309.39 | | | 2-4 |
| 16 Yıl ve üzeri (4) | 56.59 | 18.80 | | | | |
| Eğitim-Öğretimi Denetleme | | | | | | |
| 1-5 Yıl (1) | 48.59 | 20.38 | | | | |
| 6-10 Yıl (2) | 44.08 | 18.32 | 3 | 6.52 | .0000* | 1-2 |
| 11-15 Yıl (3) | 44.50 | 18.68 | 312.88 | | | |
| 16 Yıl ve üzeri (4) | 47.18 | 20.48 | | | | |
| Fiziki Mekânları Denetleme | | | | | | |
| | Sıra Ortalaması | | Sd | χ^2 | p | Anlamlı Fark |
| 1-5 Yıl (1) | 919.84 | | | | | |
| 6-10 Yıl (2) | 817.12 | | 3 | 12.83 | .0050* | 1-2 |
| 11-15 Yıl (3) | 856.60 | | | | | |
| 16 Yıl ve üzeri (4) | 923.40 | | | | | |

Öğretmeni Denetleme ve Eğitim-Öğretimi Denetleme alt boyutlarında parametrik testlerden Welch's ANOVA; Fiziki Mekânları Denetleme alt boyutunda ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 8'de öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyi "öğretmeni denetleme" ($F(3, 309.39)=13.16, p=.0000^*$), "eğitim-öğretimi denetleme" ($F(3, 312.88)=6.52, p=.0000^*$) ve "fiziki mekânları denetleme" ($\chi^2(3)=12.83, p=.0050^*$) alt boyutlarının tümünde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı fark "öğretmeni denetleme" alt boyutunda 1-5 ile 6-10 yıl arası, 1-5 ile 11-15 yıl arası, 6-10 ile 16 yıl ve üzeri, hizmet süresi olan öğretmenler arasında; "eğitim-öğretimi denetleme" ve "fiziki mekânları denetleme" alt boyutlarında ise 1-5 ile 6-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda "öğretmeni denetleme" alt boyutuna yönelik görüşlere göre, 1-5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerden ($p=.000$) 6.15 puan daha fazla, 1-5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerden ($p=.029$) 4.50 puan daha fazla, 6-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin 16 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlerden ($p=.009$) 6.48 puan daha fazla, "eğitim-öğretimi denetleme" alt boyutuna yönelik görüşlere göre; 1-5 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerden ($p=.001$) 4.51 puan

daha fazla, “fiziki mekânları denetleme” alt boyutuna yönelik görüşlere göre de; 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerden ($p=.015$) 3.88 puan daha fazla olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada elde edilen verilere göre, öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak “orta” düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre okul müdürlerinin denetim ile ilgili görevlerini yeterli ve istenen düzeyde yerine getirmedikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin denetimle ilgili görevlerini yeterli veya istenen düzeyde yerine getirememelerinin nedenleri arasında; eğitim denetimi alanıyla ilgili her hangi bir eğitim almış olmamaları, çağdaş eğitim denetimini benimseyip uygulamamaları, eğitim denetimi konusunda yeterli düzeyde olmamaları, öğretmenler tarafından algılanan denetim anlayışı ve beklentilerinin okul müdürlerinin denetim anlayışı ile örtüşmemesi, denetim görevlerini yerine getirirken nitel formasyon açısından yeterli düzeyde olmamaları ve denetim alanındaki güncel gelişmeleri yakından takip etmemelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çok sayıda araştırma olduğu bilinmektedir. Örneğin; Yavuz (1995) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Denetim Etkinliklerini Klinik Denetim İlkeleri açısından Değerlendirmeleri” başlıklı çalışmada, sınıf içidenetim faaliyetleri klinik denetim ilkeleri yönünden (ortanın altında) olumsuz görüşle değerlendirilmiştir. Özbaş’ın (2002) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin sınıf içi etkinlikleri denetleme görevlerini yerine getirme düzeylerinin öğretmen algularına göre “hiç ve az” olduğu görülmüştür. Özmen ve Batmaz (2004) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililik düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre orta düzeyde (katılıyorum, kısmen katılıyorum) olduğu ortaya çıkmaktadır. Öncel’in (2006) yaptığı çalışmaya göre ilköğretim okul müdürlerinin denetim rol ve yeterliliklerinin “düşük düzeyde” olduğu, Argon (2010) yapmış olduğu çalışmada öğretmenler, okul müdürlerinin denetim yapmaları konusunda yeterli olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bayraktutan (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim becerilerine ilişkin görüşlerinin “biraz” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Britton, Goodman ve Rak (2002), Rizzo (2004), Minnear-Peplinski (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da okul müdürlerinin denetim görevleri konusunda eksikliklerinin olduğu veya yeterli düzeyde denetim görevini yerine getirmediklerine vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmanın sonuçlarının yurt içi ve yurt dışı araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında araştırmanın yukarıda bahsedilen sonucundan farklı sonuçlar gösteren çalışmalar da vardır. Bige (2014), Yeşil ve Kış’ın (2015) yapmış oldukları çalışmalarda okul

müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin görevlerini yerine getirme düzeylerinin “olumlu” olduğu belirlenmiştir. Temiz’in (2018) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin denetim görevlerini “iyi” düzeyde yerine getirdikleri saptanmıştır. Böylece; araştırmanın okul müdürlerinin denetim görevini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesine ilişkin sonuçlarının alanyazında yapılan bazı çalışmalar tarafından hem desteklendiği hem de desteklenmediği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada ölçeğin alt boyutları itibarıyla okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; okul müdürlerinin en çok “fiziki mekânları denetleme” görevini, daha sonra “öğretmeni denetleme” görevini, en az da “eğitim-öğretimi denetleme” görevini yerine getirdikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle okul müdürlerinin denetim görevlerinin en yüksek puandan en düşük puana göre önem sırası; “fiziki mekânları denetleme” alt boyutu, “öğretmeni denetleme” alt boyutu ve “eğitim-öğretimi denetleme” alt boyutu şeklindedir. Buna göre okul müdürlerinin “okul içinde kullanılan fiziki mekânlarının ısınma ve aydınlanma durumları ile dersliklerin bakım ve temizliğine ilişkin denetim rollerini” daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri; ders esnasında uygun yöntem ve teknikleri kullanma, konular arasında bağ kurup öğrencileri motive etme, yeni gelişmeleri eğitim-öğretime yansıtılma, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma gibi eğitim-öğretimi denetleme rollerini ise yeterince yerine getirmedikleri anlaşılmaktadır. Bir anlamda, okul müdüründen sergilemesi beklenen “öğretimsel liderlik” davranışlarını tam olarak gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Bu sonuç, eğitim-öğretim sürecini denetlemenin teknik bir konu olmasıyla ve okul müdürlerinin uzun süre sınıf ortamından uzak olmaları, güncel gelişmeleri takip edememeleri, ders denetimine yönelik yeterli donanımdan yoksun olmalarıyla açıklanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine yönelik öğretmen algıları arasında öğretmeni denetleme ve fiziki mekânları denetleme alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim-öğretimi denetleme alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Erkek öğretmenler, eğitim-öğretimi denetleme alt boyutundaki ifadelerle kadın öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir. Başka bir anlatımla erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin eğitim-öğretimi denetleme görevini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedir. Böylece öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmeni denetleme ve fiziki mekânları denetleme alt boyutlarında benzer düşünceye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bunun nedeninin okul müdürleri denetim görevlerini ifa ederken öğretmenler arasında cinsiyet ayırımı yapmadığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Eğitim-öğretimi denetleme alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin eğitim-öğretimi denetleme görevini daha fazla yerine getirdikleri yönündeki görüş belirtmelerinin nedeninin okul müdürlerinin

denetim görevlerini yerine getirirken kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla değer görme, önemsenme, takdir edilme, yönlendirme, izleme, güven verme vb. beklentilerinin olmasıyla izah edilebilir.

Konuyla ilgili alanyazında daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyi beklentilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) yaptıkları araştırmalarda kadın öğretmenlerin motivasyonuna bağlı eğitim öğretim etkinliklerinde daha fazla başarıyı yakalayabilmeleri içindonanımlı, mesleki yeterliliği olan bir yönetici desteğine daha çok gereksinim duymaları ile açıklanabileceğini ifade etmektedir. Bir başka neden ise kadın öğretmenlerin okul müdürlerinden denetim görevlerini yerine getirirken beklentilerinin daha fazla olmasıyla ilgili olabilir.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesinin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak test edilmesi sonucunda öğretmeni denetleme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemekte iken; eğitim-öğretimi denetleme ve fiziki mekânları denetleme alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre lisans mezunu öğretmenler, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürlerinin eğitim öğretimi denetleme görevini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedir. Benzer bir şekilde fiziki mekânları denetleme alt boyutunda da lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu öğretmenlerine göre okul müdürlerinin fiziki mekânları denetlediği ile ilgili daha fazla olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitim ve bireysel donanımlarının okul müdürlerinin eğitim-öğretimi ve fiziki mekânları denetleme alt boyutlarına ilişkin görevlerinin yetersiz algılamalarında etkili olduğu tahmin edilmektedir. Öncel (2006) tarafından yapılan araştırmada; yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler, okul müdürlerinin denetim rol ve yeterliliğinin düşük düzeyde olduğuyönünde görüş belirtmişlerdir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin eğitim, denetim ve yönetim alanında sahip oldukları bilgi ve deneyimleriyle, okul müdürlerinin denetim konusundaki eksik uygulamalarını diğer öğretmenlere göre daha anlamlı gözlemleyebildikleri söylenebilir. Yücel'in (2009) yapmış olduğu "Okul Öncesi Öğretmenlerin Denetimi" isimli araştırmada okul yöneticilerinin denetim alanında yeterli olmalarınınbu alanda eğitim görmelerine bağlı olduğu vurgulanmıştır. Argon (2010) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin denetim rollerinde yetersiz olmalarının denetimle ilgili herhangi bir eğitimden geçmemiş olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin okul türüne göre istatistiksel olarak test edilmesi sonucunda, öğretmeni denetleme ve eğitim-öğretimi

denetleme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermekte iken; fiziki mekânları denetleme alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgulanmıştır. Bu anlamlı farkın öğretmeni denetleme alt boyutunda ilkokul ile lise, ortaokul ile lise okul türleri arasında; eğitim ve öğretimi denetleme alt boyutunda ise ilkokul ile ortaokul, ilkokul ile lise okul türleri arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmeni denetleme alt boyutunda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre; eğitim-öğretimi denetleme alt boyutunda ise ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha çok olumlu görüş belirtmişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin öğretmeni denetleme alt boyutunda lise öğretmenlerine; eğitim-öğretimi denetleme alt boyutunda ise ortaokulu ve lise öğretmenlerine göre daha olumlu görüş bildirmelerinde ilkokul öğretmenlerinin mesleki tecrübelerinin kendileri için yeterli olduklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmeni denetleme alt boyutunda ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre daha çok olumlu görüş belirtmelerinde ortaokullarda liselere geçiş sınavları nedeniyle okul müdürlerinin doğrudan olmasa bile dolaylı olarak çeşitli yollarla öğretmeni denetlemelerinin etkili olduğu tahmin edilmektedir.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında öğretmeni denetleme, eğitim-öğretimi denetleme ve fiziki mekânları denetleme alt boyutlarının tümünde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı fark, “öğretmeni denetleme alt boyutunda 1-5 arası hizmeti olan öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerden, 1-5 arası hizmeti olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerden, arası hizmeti olan öğretmenlerden, 16 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin 6-10 arası hizmeti olan öğretmenlerden, “eğitim-öğretimi denetleme” ve fiziki mekânları denetleme alt boyutlarında ise 1-5 arası hizmeti olan öğretmenlerin 6-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerden daha fazla olumlu görüş belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesinde öğretmenlerin hizmet sürelerinin belirleyici olduğu, bu anlamda ortaya çıkan farklı görüşlerin hizmet sürelerine bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Öncel’in (2006) yaptığı araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin denetim görevlerinin hizmet süresi bakımından denetim rol ve yeterliliklerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Bige’nin (2014) yapmış olduğu araştırmada; öğretmenlerin hizmet sürelerine göre, okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinde herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bayraktutan (2011) tarafından yapılan araştırmada; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin denetim rollerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Deniz’in (2017) okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarının hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmen algılarına göre daha fazla olduğunu bulguladığı görülmüştür. Temiz’e (2018) göre hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin

algılarının, okul müdürlerinin denetim yeterliklerine ilişkin diğer hizmet gruplarının algılarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar ışığında bu araştırmanın sonucu Bige'nin (2014) ve Öncel'in (2006) yaptıkları araştırma sonuçları ile örtüşmemekte iken Bayraktutan (2011), Deniz (2017) ve Temiz (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Çağdaş denetim anlayışına göre, eğitim denetiminin amaçlarından birisinin de öğretim sürecini ve öğretmeni geliştirmek olduğu bilinmektedir. Çünkü öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi aynı zamanda öğretim sürecinin de iyileştirilmesi ve geliştirilmesini sağlayacağı bilinmektedir. Nitelikli eğitimin gerçekleşmesi için öğretmenlerin geliştirilmesi hususu, UNUSCO'nun (2007) raporunda da dile getirilmiştir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde niteliklerinin geliştirilmesinde okul müdürlerinin öğretim liderliği rolünü sergilemeleri beklenir. Supovitz ve Poglinco (2001) ve Robinson (2010) öğretim liderliği ile ilgili araştırmalarda, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirmelerinin öğretim kalitesini artırıcı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka araştırmada (Drysdale, Goode ve Gurr, 2009), okul müdürlerinin sahip olmaları gereken niteliklerden birinin de ders denetimi konusunda yeterlik olduğu belirtilmektedir. Hallinger (2005) okul müdürlerinin en önemli görevlerinden birinin de öğretmenlerin mesleki gelişmelerine rehberlik etmek olduğunu belirtirken; Leithwood (2016) ise yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin öğretim sürecinde yeni fikirler elde edebilmesi için öğretmenleri desteklemesi ve güdülemesi gerektiğini belirtmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıda belirtilen çeşitli önerilerde bulunulabilir.

1. Okul müdürlerinin öğretmeni, eğitim-öğretimi ve fiziki mekanların denetimi ile ilgili rollerini daha verimli ve etkili yapmalarını sağlayacak, eğitim yönetimi ve denetimi ile ilgili uygulamalı eğitime tabi tutulmaları sağlanabilir.
2. Okul müdürleri, denetim ve yönetim alanında lisansüstü eğitimi yapmaları için teşvik edilebilir. Okul müdürü görevlendirileceklerde eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans eğitimi alma koşulu aranabilir.
3. Araştırma, resmi kurumların yanı sıra özel eğitim kurumları gibi farklı eğitim kurumlarıyla karşılaştırmalı analiz yöntemleriyle yapılabilir.
4. Okul müdürlerinin denetim görevleri ile öğretmenlerin ögütsel çıktıları arasındaki ilişkiyi konu edinen farklı araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırma, öğretmen görüşlerine göre yapılmış olup, yapılacak yeni araştırmalar maarif müfettişleri, öğrenci ve veli görüşlerine göre de genişletilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2010). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S., (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akyel, R. (2010). Bağımsız kamu dış denetimi (yüksek denetim) ile iç denetim arasında koordinasyon. *Bütçe Dünyası Dergisi*, 34(2), 131-134.
- Altay, S. (2006). *Eğitim yönetimi ve yönetici, müfettiş, öğretmen üçlüsü*. Ankara: Yöntem Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 133-180.
- Aydın, D. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2010). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim roller*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bige, E. F. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Britton, J. P., Goodman J. M., & Rak, C. F. (2002). Presenting workshops on supervision: a didactic-experiential format. *Counselor Education and Supervision*, 42(1), 31-39.

- Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York & London: The Guilford Press.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cengiz, C. (1992). *Milli eğitim bakanlığı bakanlık müfettişlerinin yetiştirilmesi ve teftişin gelişmesi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Cottrell, D., S., Jolly B., & Grant J. (2002). What is effective supervision and how does it happen? *Medical Education*, 36(11), 1042-1049.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Delacre, M., Leys, C., Mora, Y. L., & Lakens, D. (2019). Taking parametric assumptions seriously: arguments for the use of welch's *f*-test instead of the classical *f*-test in one-way ANOVA. *International Review of Social Psychology*, 32(1), 13. DOI: <http://doi.org/10.5334/irsp.198>.
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership. *Journal Of Educational Administration*, 47, 697-708.
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansması: Öğretimsel denetim* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Dönmez, B. (2002). Müfettis, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(29), 27-45.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Fosnick, B. (2006). *An investigation into the mentoring and supervision of pre service teachers*. Pacific Lutheran University: Lutheran.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education?* NewYork, Mc-Graw-Hill İnter National Edition.


- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and undestanding data* (4th Edition) New Jersey: Pearson.
- Gündüz, Y. (2017). İlköğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1681-1694.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239
- Halverson R., & Kelley, C. (2004). How principals make sense of complex artifacts to shape local instructional practice. In W.K. Hoy & c.g. (Eds). *Educational administration, policy and reform: Research and measurement research and theory in educational administration*, Volume 3, CT: Information Age Press.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research* (5rd edition). New York: Addison Wesley Longman.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İlgaz, A. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karabay, H. (2014). *Okul yöneticilerinin ders denetimleri yönüyle branş öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi. kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karşlı, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayın Evi.
- Kayapınar, B. (2013). *İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin denetim sürecindeki rehberliğe beklentilerinin gerçekleşme düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisin – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1232-1265.
- Kowalski, T. J. (2003). *Contemporary school administration*. New York: Pearson Education, Inc.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> (Erişim Tarihi: 09/10/2020).
- Minnear Peplinski R. M. (2009). *Principals' and teachers' perceptions of teacher supervision*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas.
- Oğuzkan, A.F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. İzmir: Ümit Yayınevi.
- Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools (5th ed.)*. NY: Longman.
- Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri- Cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz 2004). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Rizzo, J. F. (2004). *Teachers' supervisors' perceptions of current and ideal supervision and evaluation practices*. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate School of the University of Massachusetts, School of Education, Amhers.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. USA: McGrawHill, Inc. Sullivan.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision. That improves teaching*. California: Corwin Press.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim (A. Ünal, Çev. Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Supovitz, J. A., & Poglinco, S. M. (2001). *Instructional leadership in a standarts based reform*. Erişim adresi: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/AC-02.pdf
- Şahin, S., Elçiçek, Z., Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1105-1126.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. USA: Pearson and Allyn and Bacon.
- Taymaz, H. (2005). *Teftiş: kavramlar-ilkeler-yöntemler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temiz, S. (2018) *Okul müdürlerinin denetim rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- UNESCO. (2007). *Roles and functions of supervisors, reforming school supervision for quality improvement, international institute for educational planning*. UNESCO.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: Falmer Press.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yücel, H. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerin denetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *International Journal of Leadership in Education*. 9(1), 61-73.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma 2020 yılından önce gerçekleşen yüksek lisans tezinden üretildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üst-Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

 Erhan EKİCİ

Adnan Menderes Üniversitesi
ferma@gmail.com

 Çilem USLU

Pamukkale Üniversitesi
uslu_48_48@hotmail.com

Gönderilme Tarihi: 24/05/2020

Kabul Tarihi: 30/11/2020

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2020

DOI: [10.30855/gjes.2020.06.03.009](https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.009)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Üstbiliş,
Üstbilişsel farkındalık,
Fen bilgisi,
Öğretmen aday

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemektir. Bu amaçla, fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ege ve Akdeniz bölgelerinde bulunan beş üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 622 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır, öğretmen adaylarının kişisel bilgileri toplanarak kaydedilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ile toplanan verilerin öğretmen adaylarının kişisel özellikleri ve benzeri değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde, son sınıf öğrencilerin daha yüksek üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yaş ve akademik ortalama değişkenlerine göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak envanterin alt boyutları için yaş ve akademik ortalama değişkenine göre farklılıklar ortaya çıkmıştır.

¹ Bu araştırma Dr. Öğr. Üyesi Erhan EKİCİ danışmanlığında yürütülen Çilem USLU'nun yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Ekici, E., & Uslu, Ç. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst-bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 432-456.

DOI: <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.009>

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

Investigation of Metacognitive Awareness Levels of Preservice Science Teachers in Terms of Various Variables

Article Info

Keywords:

Metacognitinin,
Metacognitive
awareness,
Science
education,
Preservice
teachers

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the metacognitive awareness levels of pre-service science teachers. For this purpose, the metacognitive awareness levels of pre-service science teachers and whether these levels differ according to various variables were examined. Descriptive and relational survey model was used in the research. The study group of the research consists of 622 pre-service science teachers who registered to the education faculties of five universities in the Aegean and Mediterranean regions. Metacognitive Awareness Inventory was used to collect data and personal information of teacher candidates was collected and recorded. The data of the research were analyzed using the SPSS 16.0 package program. Whether the data collected with the Metacognitive Awareness Inventory differ according to the personal characteristics of pre-service teachers and similar variables was examined. As a result of the research, it was seen that the pre-service teachers had a high level of metacognitive awareness. There is no significant difference in metacognitive awareness levels according to gender variable. When analyzed according to grade level, it was revealed that senior students had higher metacognitive awareness. No significant difference was found between metacognitive awareness levels according to age and academic average variables, but differences emerged for sub-dimensions of the inventory according to age and academic average variables.

GİRİŞ

Eğitimin en önemli amaçlarında biri, kendi öğrenmesinin farkında olan, öğrendiklerini doğru algılayan, yaratıcı bireyleri topluma hazırlamaktır. Eğitim anlayışında değişen paradigma, öğrenen kesimin ne öğrendiğinden ziyade nasıl öğrendiğine ve öğrenme yollarını bilip bilmediğine odaklanmaktadır. Çünkü bilgi bir bireyin bilme kapasitesinden daha fazladır ve giderek hızla artmaya devam etmektedir. Bu nedenle üst biliş (Perry, Lundie ve Golder, 2019; Salam, Misu, Rahim, Hindaryatiningsih ve Ghani, 2020) ve motivasyon (Alkaabi, Alkaabi ve Vyver, 2017; Vawter, 2019) gibi öğrenmeyle doğrudan ilgili olgular eğitim araştırmacılarının ilgi odağı olmuştur ve olmaya devam etmektedir.

Üstbiliş, en kısa tanımıyla, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Flavell, 1979; Hacker ve Dunlosky, 2003; Huitt, 1997; Jager, Jensen ve Reezigt, 2005). Başka bir tanımında üstbiliş, bilişleri kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey bilişsel yapı, bilgi ve süreçler olarak tanımlanabilir (Tosun ve Irak, 2008).

Ertmer ve Newby (1996) üstbilişsel farkındalığı, bireyin ihtiyaçlarının farkında olarak bunları nasıl değerlendirmesi gerektiğini bilmesi şeklinde tanımlamışlardır (Yavuz, 2009).

Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirmek, bireylerin kendi becerilerinin farkında olması ve bunları kontrol edebilmesiyle sağlanır. Becerilerinin farkında olan bireyler düşünme yeteneğini kullanarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirirler. Eğitim öğretimde günümüzde pasif bireylerden çok aktif bireylerin rol oynaması hedeflenmiştir. Bu amaçla bireylerin düşünme, öğrenme stratejilerini kullanma ve kontrol etme, kendini değerlendirme gibi becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır (Doğan, 2013). Bu gibi becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Araştırmada bu özelliklerin yeni yetişen nesle kazandırılmasında sorumluluk sahibi öğretmenlerin ve adaylarının bu üst bilişsel faaliyetler ve öğrenme motivasyonu konusundaki durumlarını incelemek amaçlanmıştır.

Üstbiliş (Metacognition)

İngilizce “metacognition” kavramının karşılığı olarak ülkemizde “üstbiliş”, “yürütücü biliş”, “bilişötesi”, “bilişüstü” gibi kavramlar kullanılmaktadır. Üstbiliş kavramını eğitim alanına kazandıran John Flavell’dir. Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda bir araştırma yapmış ve bu araştırmada ilk kez üstbellek (metamemory) terimini kullanmıştır. Flavell 1979 yılında çalışmalarını geliştirerek, kuramını üstbilişi (metacognition) içerecek şekilde yeniden ortaya koymuştur. Flavell’e göre üstbiliş, bireyin bilişsel işlemleri ve çıktıları hakkındaki bilgisidir. İki konudan hangisinin daha zor olduğunu bilmek, bir konunun doğruluğunu kontrol etmek ve konunun doğru olup olmadığını birilerine sorarak kontrol etmek üstbilişin kullanıldığının göstergesidir (Çakıroğlu, 2007).

Üstbiliş konusunda birçok araştırmacı değişik tanımlar ortaya atmıştır. Bazıları üstbilişi, bir çeşit kontrol mekanizması, bilişsel süreç bilgisi olarak tanımlarken bazıları ise bilişin ana karakteri, geliştirilebilen bir yansıma olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalara aşağıdaki örnekler verilmiştir. “Üstbiliş insan bilişinin esas karakteridir” (Lories, Dardanne ve Yzerbyt, 1998). “Üstbiliş ciddi bir şekilde kendi doğrularımızla ilgili konudur ve alanlar arasında köprüdür, örneğin; karar verme ve hafıza arasında, öğrenme ve motivasyon arasında ve öğrenme ve bilişsel gelişmeler arasında” (Metcelfe ve Shimamura, 1996). Marzano ve diğerleri (1988) üstbilişi, belli görevleri yerine getirirken düşünmemizin farkında olmak ve daha sonra bu farkındalığı, ne yaptığımızı kontrol etmek için kullanmak şeklinde tanımlamıştır.

Üstbiliş bireylerin düşünme ve öğrenmelerini yansıtır ve değişik çalışmalarla geliştirilebilir (King, 2011). Literatürde farklı birçok üstbiliş tanımıyla karşılaşmak mümkündür. Kısaca üstbilişi; Reeve ve Brown’un “bir yeterlilik”, Stenberg’in “bir süreç”, Shanahan’ın

“anlama ve kontrol etme”, Butterfield ve arkadaşlarının ise “bilişin kontrolü” olarak tanımladığı görülmektedir (Özsoy, 2008). Üstbilişsel bilgi, bilişin bilgisidir. Bireyin yaptıklarının farkında olmasını sağlamaktadır. Bu bilgi yanlış ya da doğru olabilir ve bireyin performansını etkilemektedir. “Üstbilişsel bilgi genelde bireyin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve farkındalığı gibi biliş hakkındaki bilgiyi içerir” (Pintrich, 2002). “Ben, yazmada iyiyim fakat Mehmet dinlemede benden daha iyidir.” cümlesi, üstbilişsel bilgiye örnek olarak verilebilir.

Üstbilişsel bilgi üç alt bilgiden oluşur. Bunlar “yordam bilgisi”, “bildirimsel bilgi” ve “duruma dayalı bilgi”dir. Yordam bilgisi ne biliyorum, bildirimsel bilgi nasıl biliyorum ve duruma dayalı bilgi neden ve ne zaman biliyorum olarak kısaca özetlenebilir (Özsoy, 2008). Üstbilişsel bilgiyi üç çeşit değişken etkilemektedir. Bunlar “birey değişkeni”, “görev değişkeni” ve “strateji değişkeni”dir. Birey değişkeninde birey bir bilgi işlemci olarak kabul edilirken, görev değişkeni görev hakkındaki bilgi, strateji değişkeni ise görevin yerine getirilmesinde kullanılan stratejilerdir (Özsoy, 2008).

Üstbilişsel kontrol bir çeşit zihinsel işlemdir. Başka bir deyişle üstbilişsel bilgiyi kullanabilme yeteneğidir. Bu bilginin kullanılması sayesinde amaçlara ulaşmak daha kolay olmaktadır. “Üstbilişsel stratejiler olarak da adlandırılan üstbilişsel kontrol (metacognitive control), üstbiliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir” (Özsoy, 2008).

Schraw ve Moshman (1995), Lucangeli ve Cornoldi (1997), Desoete, Roeyers ve Clercq (2002) ile Desoete ve Roeyers (2002), üstbilişsel kontrolün tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olarak dört üstbiliş becerisinden oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Bireyler, önce problemleri çözmek için bazı tahminlerde bulunurlar, sonra sonuca götürecek bir plan hazırlarlar ve bu planı uygularlar. Uygulamalarını izleyip doğru sonucu ulaşıp ulaşmadıklarını değerlendirirler.

Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişi etkileyen bir diğer etken ise üstbilişsel farkındalıktır. Üstbilişsel farkındalık bir kontrol mekanizmasıdır. Bireyin kendisini deneyimleriyle eleştirmesini ve yansıtıcı düşünmesini sağlar. Üstbilişsel farkındalık kavramı farklı bilim adamları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Üstbilişsel farkındalığı, kısaca Blakey ve Spence (1990) ne bildiğini düşünme ve bunu yönetme; Bonds ve Bonds (1992) kontrol, değerlendirme ve izleme; Fletcher-Flinn ve Snelson (1997) planlı olarak kendini yönetme; Steward ve Landine (1995) aktif katılım olarak tanımlamışlardır (Kiremitçi, 2012).

Üstbilişle ilgili diğer bir kavram ise üstbilişsel becerilerdir. Öğrenmenin kendi kendine oluşmasıyla üstbilişsel beceriler ortaya çıkar ve bu beceriler deneyimlerden, eleştirilerden etkilenir. Üstbiliş; özellikle bireyin kendini değerlendirmesine dayanan öz değerlendirme ve bireyin kendisinin farkında olması ve izlemesine dayanan öz yönetim becerileri etrafında toplanır (Çakıroğlu, 2007).

Üstbiliş Öğretimi ve Ölçülmesi

Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle üstbilişsel stratejilerinin kullanımının artması sağlanmıştır. Üstbilişsel stratejiler ışığında, birey kendi öğrenmelerini farkına varır, bunları kontrol eder ve değiştirmesi gerektiği durumlarda da stratejilerini değiştirir. Bir bireyin bilgisayar kullanabilmesi bilişsel hedeflere, problem çözme, üst düzey becerileri kullanma bilişötesi hedeflere örnek verilebilir.

Araştırmanın Önemi

Bugüne kadar yapılan araştırmalarda motivasyon, epistemoloji ve üstbiliş (Dutton, 2003), dinlemede motivasyon, üstbilişsel farkındalık ve yeterlilik (Vandergrift, 2005) gibi başlıklar altında çalışılmıştır. Başka bir araştırmada ders çalışma süreçlerinde motivasyon odaklı başarı ve üstbilişsel farkındalık (Yeşilyurt, 2013) incelenmiştir. Yapılan bu çalışmaların yanı sıra, üstbiliş ve etkileri (Bergstresser, 2013), öz-yeterlilik ve üstbilişsel farkındalık ilişkisi (Turan, 2013), üstbiliş ve anlama becerisi (Katrancı, 2012) gibi araştırma başlıkları da mevcuttur. Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri (Kaya, 2012) hakkında ve üstbiliş stratejileri ve matematik başarısı (Pehlivan, 2012) hakkında çalışmalar da mevcuttur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişlerindeki değişim (Çakır, 2011), üstbilişsel yansıma (Bormotova, 2010), akademik alanda üstbiliş algıları (Scott, 2008) gibi konularda araştırmalara da yapıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmektedir. Araştırmanın fen bilgisi eğitimi ve öğretmen yetiştirme alanlarına ortaya çıkan bulgularla katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmada aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri,
 - a) Cinsiyet,
 - b) Sınıf Düzeyi,
 - c) Yaş,
 - d) Akademik Ortalama,

e) Bölümü İsteyerek Seçip Seçmeme

değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2) Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, ölçeğin alt boyutları (“açıklayıcı bilgi”, “prosedürle ilgili bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “izleme”, “değerlendirme”, “hata ayıklama” ve “bilgiyi yönetme”) bakımından

a) Cinsiyet,

b) Sınıf Düzeyi,

c) Yaş,

d) Akademik Ortalama,

e) Bölümü İsteyerek Seçip Seçmeme

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir

YÖNTEM

Araştırmada kullanılan araştırma modeli mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modelidir. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). “Bir tarama araştırması örneklemdaki popülasyonun eğilimlerinin, tutumlarının veya fikirlerinin nicel ve sayısal tanımlarını sağlar” (Creswell, 2009). İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Araştırmanın çalışma grubunu, 4’ü Ege bölgesinden, 1’i Akdeniz bölgesinden olmak üzere 5 üniversitenin eğitim fakültelerinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. 21 Nisan 6 Mayıs 2014 haftasında derslere katılan ve ölçme araçlarına cevap vermek isteyen 622 katılımcıdan veri toplanmıştır. Toplanan veriler için katılımcıların kişisel özellikleri ve kurumlar hakkında herhangi bir veri paylaşımı yapılmamıştır. Araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur.

Tablo 1’e bakıldığında çalışma grubunun %29.9’u E2 Üniversitesi, %23’ü E1 Üniversitesi, %19.4’ü E3 Üniversitesi, %17.2’si E4 Üniversitesi ve %10.5’i A1 Üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubunun %26.5’i erkek, % 73.5’i kadın fen bilgisi öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Tablo 1.*Veri Toplanan Kurumlar ve Örneklem Dağılımı*

| Veri Toplanan Kurumlar | Erkek | | Kadın | | Toplam | |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| | f | % | f | % | f | % |
| E1 Üniversitesi | 43 | 6,91 | 100 | 16,10 | 143 | 23,00 |
| E2 Üniversitesi | 44 | 7,07 | 142 | 22,80 | 186 | 29,90 |
| E3 Üniversitesi | 31 | 4,98 | 90 | 14,40 | 121 | 19,40 |
| E4 Üniversitesi | 28 | 4,50 | 79 | 12,70 | 107 | 17,20 |
| A1 Üniversitesi | 19 | 3,05 | 46 | 7,40 | 65 | 10,50 |
| TOPLAM | 165 | 26,50 | 457 | 73,50 | 622 | 100,00 |

Veri Toplama Araç ve Teknikleri ile Veri Toplama Süreci

Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik verileri toplamak amacıyla yerli ve yabancı alan yazın incelenmiş, araştırmada iki bölümden oluşan bir ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde; öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, yaş, akademik ortalama, mezun olunan lise türü, sevdikleri ders yöntemi, bölümü isteyerek seçip seçmedikleri, kendilerini yakın hissettikleri alan, hoşlandıkları ders aşaması ve üstbilgi kavramıyla daha önce nasıl karşılaştıkları gibi kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümünde ise, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek üzere Schraw ve Dennison tarafından 1994'te geliştirilen, Abacı, Çetin ve Akın (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" (ÜFE) yer almaktadır.

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison tarafından 1994'te geliştirilen Metacognitive Awareness Inventory (MAI-Üstbilişsel Farkındalık Envanteri) yer almaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması, Akın ve arkadaşları (2007) tarafından yapılmıştır. Akın ve arkadaşları (2007) orijinal adı Metacognitive Awareness Inventory (MAI) olan ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE) ya da Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) olarak adlandırmışlardır. Ölçme aracı açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçme aracının şıkları "her zaman yanlış"tan "her zaman doğru"ya doğru değişmektedir. ÜFE'de toplam 52 madde vardır, beş dereceli Likert tipindedir. Bu envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Envanterde olumsuz madde bulunmadığı için yüksek puan alanların üstbilişsel farkındalıkları yüksektir. Envanterden 2.5 altında puan alanlar düşük, üstünde puan alanlar ise yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahiptir. Envanterin uygulama süresi yaklaşık olarak 20-25 dakikadır (Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Bu çalışmada ÜFE'nin

Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları envanterin bütünü için .95, açıklayıcı bilgi faktörü için .72, prosedürel bilgi faktörü için .61, durumsal bilgi faktörü için .67, planlama faktörü için .75, izleme faktörü için .73, değerlendirme faktörü için .72, hata ayıklama faktörü için .66 ve bilgi yönetme faktörü için .72 olarak bulunmuştur.

Veriler araştırmacının yukarıda açıklandığı biçimde ölçme aracını bastırıp çoğaltmasını takiben bizzat katılımı ile toplanmıştır. Katılımcılar, araştırmacının ziyareti sırasında ölçme araçlarını kendi kurumlarında (dersliklerinde) tamamen gönüllülük esasına göre doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Anket ile elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve verilerin analizi SPSS 16.0 istatistiksel analiz yazılımı ile yapılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde genel dağılım özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları tabloları yapılmıştır. Öncelikle uygulanacak istatistiksel test tekniğinin belirlenmesi amacıyla varyansların normal dağılıp dağılmadığına yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Normal dağılım göstermeyen iki değişken arasında istatistiksel bakımdan farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U istatistik tekniğinden yararlanılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen ikiden fazla değişken arasında istatistiksel bakımdan farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H Testi istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre farklılık olan değişkenlerde hangi grup lehine farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Normal dağılım gösteren iki değişken arasında istatistiksel bakımdan farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Independent Samples T Testi istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Normal dağılım gösteren ikiden fazla değişken arasında istatistiksel bakımdan farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik tekniğinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarına ilişkin cinsiyet, sınıf, yaş, akademik ortalama, bölümü isteyerek seçip seçmedikleri, kendilerini yakın hissettikleri alan, hoşlandıkları ders süreci, üstbiliş kavramıyla karşılaşp karşılaşmama durumlarına göre dağılımlar tablo 2'de özetlenmektedir.

Tablo 2.
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

| Değişkenler | Alt Kategoriler | f | % | Değişkenler | Alt Kategoriler | f | % |
|-------------------|-----------------|------------|--------------|---------------------------|-----------------|------------|--------------|
| Cinsiyet | Kız | 457 | 73,5 | Yakın hissedilen alan | Fen | 462 | 74,3 |
| | Erkek | 165 | 26,5 | | Sosyal | 29 | 4,7 |
| Sınıf | 3 | 408 | 65,6 | Hoşlandıkları ders süreci | Sanat | 63 | 10,1 |
| | 4 | 214 | 34,4 | | Diğer | 68 | 10,9 |
| Bölümü ist. seçme | Evet | 409 | 65,8 | Yaş | Ders başl. | 198 | 31,8 |
| | Hayır | 213 | 34,2 | | Ders ortası | 174 | 28,0 |
| Akademik ortalama | 1,50-1,99 arası | 32 | 5,1 | Yaş | Ders sonu | 211 | 33,9 |
| | 2,00-2,49 arası | 302 | 48,6 | | Diğer | 39 | 6,3 |
| | 2,50-2,99 arası | 234 | 37,6 | | 18-21 arası | 358 | 57,6 |
| | 3,00-3,49 arası | 54 | 6,7 | | 22-25 arası | 254 | 40,8 |
| | | | | 26-29 arası | 10 | 1,6 | |
| Toplam | | 622 | 100,0 | Toplam | | 622 | 100,0 |

Tablo 2 incelendiğinde, 457 katılımcının (%73.5) kadın öğrencilerden oluştuğu, 409 katılımcının (%65.8) üçüncü sınıf olduğu, 358 katılımcının (%57.6) 18-21 yaş aralığında olduğu, 302 katılımcının (%48.6) 2.00-2.49 not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre 409 katılımcının (%65.8) bölümü isteyerek seçtiği, 462 katılımcının (%74.3) kendini fen alanına daha yakın hissettiği ve 211 katılımcının (%33.9) ders sürecinin ders sonundan hoşlandıkları görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Tablo 3.
Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Alt Boyutlar | N | \bar{X} | S | Alt Boyutlar | N | \bar{X} | S |
|----------------------------------|-----|-----------|-----|--------------------|-----|-----------|-----|
| 1. Açıklayıcı Bilgi | 622 | 4,04 | ,50 | 5. İzleme | 622 | 3,97 | ,54 |
| 2. Prosedürel Bilgi | | 3,94 | ,57 | 6. Değerlendirme | | 4,01 | ,53 |
| 3. Durumsal Bilgi | | 4,09 | ,55 | 7. Hata ayıklama | | 4,09 | ,61 |
| 4. Planlama | | 4,00 | ,57 | 8. Bilgiyi Yönetme | | 4,00 | ,51 |
| 9. Genel Üstbilişsel Farkındalık | | | | | | 4.02 | .46 |

Fen bilgisi öğretmen adaylarının "Üstbilişsel Farkındalık Envanteri"ne verdikleri cevaplara göre genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve envanterin alt boyutlarındaki aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının en düşük ortalama değerine "Prosedürel Bilgi" alt boyutunda sahip iken, en yüksek ortalama değere "Durumsal Bilgi" ve "Hata Ayıklama" alt boyutlarında sahip oldukları görülmektedir. Envanterden 2,50 puan ve altında puan alanlar düşük düzeyde, 2,50 puanın üstünde puan alanlar ise yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olarak değerlendirilmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının "Genel Üstbilişsel Farkındalık", "Açıklayıcı Bilgi", "Prosedürel Bilgi", "Durumsal Bilgi", "Planlama, İzleme", "Değerlendirme", "Hata Ayıklama" ve "Bilgiyi Yönetme" puanları yüksek

düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. ÜFE'ne ilişkin ortalamala ve standart sapma değerleri incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeylerini kullanma açısından sırasıyla; “Durumsal bilgi”, “Hata ayıklama”, “Açıklayıcı Bilgi”, “Değerlendirme”, “Planlama”, “Bilgiyi Yönetme”, “İzleme” ve “Prosedürel Bilgi” yaklaşımlarını kullandıkları görülmektedir.

Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve envanterin alt boyutlarında varyansların normal dağılıp dağılmadığını incelemek için Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov (KSz) testi yapılmıştır. Tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.
Genel Üstbilişsel Farkındalık ve Alt Boyutlarında Varyansların Normalliği Testi

| Boyutlar | N | \bar{X} | S | KSz | p |
|---------------------------------|-----|-----------|-----|-------|-----|
| 1.Açıklayıcı Bilgi | 622 | 4,04 | ,50 | 1.551 | .01 |
| 2.Prosedürel Bilgi | 622 | 3,94 | ,57 | 3.004 | .00 |
| 3.Durumsal Bilgi | 622 | 4,09 | ,55 | 2.936 | .00 |
| 4.Planlama | 622 | 4,00 | ,57 | 2.448 | .00 |
| 5.İzleme | 622 | 3,97 | ,54 | 1.876 | .00 |
| 6.Değerlendirme | 622 | 4,01 | ,53 | 2.531 | .00 |
| 7.Hata ayıklama | 622 | 4,09 | ,61 | 3.410 | .00 |
| 8.Bilgiyi Yönetme | 622 | 4,00 | ,51 | 2.581 | .00 |
| 9.Genel Üstbilişsel Farkındalık | 622 | 4.02 | .46 | 1.183 | .12 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yapılan KSz analizi sonunda genel üstbilişsel farkındalık değişkeninin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan bağımsız örneklem t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Alt boyutlarında (Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi, Durumsal Bilgi, Planlama, İzleme, Değerlendirme, Hata Ayıklama ve Bilgiyi Yönetme) normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < .05$).

Genel üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre aralarında istatistiksel bakımdan farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.*Cinsiyete Göre Genel Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki Farklar*

| Değişken | Grup | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---|-------|-----|-----------|-----|-----|-------|-----|
| Genel Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri | Kadın | 457 | 4.03 | .42 | 620 | 1.137 | .26 |
| | Erkek | 165 | 3.98 | .55 | | | |

Tablo 5'e göre, yapılan iki bağımsız örneklemlili t-testi analizi sonunda kadın ve erkek fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p > .05$).

Genel üstbilişsel farkındalık alt boyutları puanlarında (Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi, Durumsal Bilgi, Planlama, İzleme, Değerlendirme, Hata Ayıklama, Bilgiyi Yönetme) cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.*Cinsiyetlerine Göre Genel Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları Arasındaki Farklar*

| Değişken | Grup | N | Sıra Ortalaması | U | p |
|------------------|-------|-----|-----------------|-----------|------|
| Açıklayıcı bilgi | Kadın | 457 | 306.81 | 35561.000 | .28 |
| | Erkek | 165 | 324.48 | | |
| Prosedürel bilgi | Kadın | 457 | 317.82 | 34813.000 | .14 |
| | Erkek | 165 | 239.99 | | |
| Durumsal bilgi | Kadın | 457 | 312.33 | 37324.000 | .84 |
| | Erkek | 165 | 309.21 | | |
| Planlama | Kadın | 457 | 310.95 | 3.509 | .89 |
| | Erkek | 165 | 313.02 | | |
| İzleme | Kadın | 457 | 317.22 | 3.745 | .18 |
| | Erkek | 165 | 295.65 | | |
| Değerlendirme | Kadın | 457 | 301.68 | 33214.500 | .02* |
| | Erkek | 165 | 338.70 | | |
| Hata ayıklama | Kadın | 457 | 319.63 | 33985.000 | .06 |
| | Erkek | 165 | 288.97 | | |
| Bilgiyi yönetme | Kadın | 457 | 313.77 | 36665.500 | .06 |
| | Erkek | 165 | 305.22 | | |

Tablo 6 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre, "Değerlendirme" alt boyutunda kadın ve erkek fen bilgisi öğretmen adayları arasında erkek fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu ($U=33214.500$, $p < 0.05$) görülmektedir. Ancak diğer alt boyutlar olan "Açıklayıcı Bilgi", "Prosedürel Bilgi", "Durumsal Bilgi", "Planlama", "İzleme", "Hata Ayıklama" ve "Bilgiyi Yönetme" alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Genel üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğrencilerin sınıf seviyelerine göre istatistiksel bakımdan farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında sınıflara göre anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.*Sınıflarına Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Farkları*

| Değişken | Sınıf | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|-------------------------------|-------|-----|-----------|-----|-----|--------|------|
| Genel Üstbilişsel Farkındalık | 3 | 408 | 3.99 | .47 | 620 | -2.477 | .01* |
| | 4 | 214 | 4.08 | .42 | | | |

Tablo 7'ye göre, üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark ($t_{(620)}=-2,477$; $p<0,05$) olduğu belirlenmiştir.

Genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarında (Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi, Durumsal Bilgi, Planlama, İzleme, Değerlendirme, Hata Ayıklama, Bilgiyi Yönetme) üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8.*Sınıflarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları Arasındaki Farklar*

| Değişken | Sınıf | N | Sıra Ortalaması | U | p |
|------------------|-------|-----|-----------------|-----------|------|
| Açıklayıcı bilgi | 3 | 408 | 298.71 | 38438.500 | .01* |
| | 4 | 214 | 335.88 | | |
| Prosedürel bilgi | 3 | 408 | 307.47 | 42010.000 | .43 |
| | 4 | 214 | 319.19 | | |
| Durumsal bilgi | 3 | 408 | 309.91 | 43006.500 | .76 |
| | 4 | 214 | 314.54 | | |
| Planlama | 3 | 408 | 306.21 | 4.1504 | .31 |
| | 4 | 214 | 321.58 | | |
| İzleme | 3 | 408 | 305.14 | 4.1064 | .22 |
| | 4 | 214 | 323.63 | | |
| Değerlendirme | 3 | 408 | 299.84 | 38900.000 | .02* |
| | 4 | 214 | 333.72 | | |
| Hata ayıklama | 3 | 408 | 303.82 | 40524.000 | .14 |
| | 4 | 214 | 326.14 | | |
| Bilgiyi yönetme | 3 | 408 | 290.07 | 34911.500 | .00* |
| | 4 | 214 | 352.36 | | |

Tablo 8 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarında sınıf değişkenine göre, "Açıklayıcı Bilgi" alt boyutunda dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı ($U=38438.500$, $p<0,05$) farklılık ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda "Değerlendirme" ($U=38900.000$, $p<0,05$) ve "Bilgiyi Yönetme" ($U=34911.500$, $p<0,05$) alt boyutunda üçüncü ve dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları arasında dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre "Prosedürel Bilgi", "Durumsal Bilgi", "Planlama, İzleme" ve "Hata Ayıklama" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 9.*Yaşa Göre Genel Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri arasındaki Fark*

| Varyansın Kaynağı | KT | SD | KO | F | p |
|-------------------|---------|-----|------|-------|-----|
| Gruplar arası | 0.830 | 2 | .415 | 2.004 | .14 |
| Grup içi | 128.146 | 619 | .207 | | |
| Toplam | 128.976 | 621 | | | |

Tablo 9’da farklı yaş gruplarındaki fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının içinde buldukları yaş grubuna göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($F_{(2,619)}=2,004$; $p>0.05$). Sonuç olarak fen bilgisi öğretmen adayları hangi yaş grubunda olurlarsa olsunlar birbirine yakın genel üstbilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri alt boyutlarında (Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi, Durumsal Bilgi, Planlama, İzleme, Değerlendirme, Hata Ayıklama, Bilgiyi Yönetme) farklı yaş gruplarındaki fen bilgisi öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10.*Yaşa Göre Genel Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Alt Boyutlar İçin Farklar*

| Alt Boyut | Değişken | N | \bar{X} | S | Sıra Ortalaması | SD | X ² | p |
|------------------|----------|-----|-----------|-----|-----------------|----|----------------|------|
| Açıklayıcı bilgi | 18-21 | 358 | 2.42 | .41 | 131.59 | 2 | 0.121 | .94 |
| | 22-25 | 254 | 2.50 | .36 | 308.49 | | | |
| | 26-29 | 10 | 3.17 | .34 | 313.35 | | | |
| Prosedürel bilgi | 18-21 | 358 | 2.42 | .41 | 322.84 | 2 | 7.301 | .03* |
| | 22-25 | 254 | 2.50 | .36 | 300.39 | | | |
| | 26-29 | 10 | 3.17 | .34 | 187.75 | | | |
| Durumsal bilgi | 18-21 | 358 | 2.42 | .41 | 311.94 | 2 | 2.775 | .25 |
| | 22-25 | 254 | 2.50 | .36 | 314.54 | | | |
| | 26-29 | 10 | 3.17 | .34 | 218.80 | | | |
| Planlama | 18-21 | 358 | 2.42 | .41 | 317.71 | 2 | 1.354 | .51 |
| | 22-25 | 254 | 2.50 | .36 | 301.81 | | | |
| | 26-29 | 10 | 3.17 | .34 | 335.45 | | | |
| İzleme | 18-21 | 358 | 2.42 | .41 | 322.85 | 2 | 9.289 | .01* |
| | 22-25 | 254 | 2.50 | .36 | 301.42 | | | |
| | 26-29 | 10 | 3.17 | .34 | 161.10 | | | |
| Değerlendirme | 18-21 | 358 | 2.42 | .41 | 316.39 | 2 | 1.676 | .43 |
| | 22-25 | 254 | 2.50 | .36 | 307.10 | | | |
| | 26-29 | 10 | 3.17 | .34 | 248.20 | | | |
| Hata ayıklama | 18-21 | 358 | 2.42 | .41 | 316.47 | 2 | 7.469 | .02* |
| | 22-25 | 254 | 2.50 | .36 | 310.44 | | | |
| | 26-29 | 10 | 3.17 | .34 | 160.20 | | | |
| Bilgiyi yönetme | 18-21 | 358 | 2.42 | .41 | 316.46 | 2 | 4.508 | .10 |
| | 22-25 | 254 | 2.50 | .36 | 309.07 | | | |
| | 26-29 | 10 | 3.17 | .34 | 195.60 | | | |

Tablo 10'a göre, yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşlarına göre genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarından "Açıklayıcı Bilgi" ($X^2_{(2)}=0.121$, $p>0,05$) "Durumsal Bilgi" ($X^2_{(2)}=2.775$, $p>0,05$), "Planlama" ($X^2_{(2)}=1.354$, $p>0,05$), "Değerlendirme" ($X^2_{(2)}=1.676$, $p>0,05$) ve "Bilgiyi Yönetme" ($X^2_{(2)}=4.508$, $p>0,05$) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Prosedürel Bilgi ($X^2_{(2)}=7.301$, $p<0,05$), İzleme ($X^2_{(2)}=9.289$, $p<0,05$) ve Hata Ayıklama ($X^2_{(2)}=7.469$, $p<0,05$) alt boyutlarında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu farkın hangi yaş grubu lehine olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık alt boyutlarında yaş değişkenine göre, "Prosedürel Bilgi" alt boyutunda; 22-25 yaş aralığındaki ve 26-29 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları arasında 22-25 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=771.500$, $p<0,05$) anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Tablo 11.

Yaş Gruplarına Göre Genel Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları İçin Farklar

| Alt Boyut | Değişken | N | Sıra Ortalaması | U | p |
|------------------|-------------|-----|-----------------|-----------|-----|
| Prosedürel bilgi | 18-21 arası | 358 | 315.78 | 42145.500 | .12 |
| | 22-25 arası | 254 | 293.43 | | |
| | 22-25 arası | 254 | 134.46 | | |
| | 26-29 arası | 10 | 82.65 | | |
| İzleme | 18-21 arası | 358 | 315.26 | 4.233 | .14 |
| | 22-25 arası | 254 | 294.16 | | |
| | 22-25 arası | 254 | 134.769 | | |
| | 26-29 arası | 10 | 75.05 | | |
| Hata ayıklama | 18-21 arası | 358 | 309.18 | 44505.000 | .65 |
| | 22-25 arası | 254 | 302.72 | | |
| | 22-25 arası | 254 | 135.23 | | |
| | 26-29 arası | 10 | 63.20 | | |

"İzleme" alt boyutunda; 22-25 yaş aralığındaki ve 26-29 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları arasında 22-25 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=695.500$, $p<0,05$) anlamlı farklılık görülmektedir.

"Hata Ayıklama" alt boyutunda; 22-25 yaş aralığındaki ve 26-29 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları arasında 22-25 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=577.000$, $p<0,05$) anlamlı farklılıklar görülmektedir. 18-21 yaş aralığındaki ve 22-25 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları arasında her üç alt boyutta da anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile farklı akademik ortalamalara sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12.*Akademik Ortalamaya Göre Genel Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri*

| | KT | SD | KO | F | p |
|---------------|---------|-----|------|-------|-----|
| Gruplar arası | 0.848 | 3 | .283 | 1.364 | .25 |
| Grup içi | 128.127 | 618 | .207 | | |
| Toplam | 128.976 | 621 | | | |

Tablo 12 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($F(3,618)=1,364$, $p>0.05$). Sonuç olarak öğretmen adayları hangi akademik ortalamaya sahip olurlarsa olsunlar birbirine yakın genel üstbilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları söylenebilir ($p>.05$).

Genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarında farklı akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13’e göre, yapılan Kruskal Wallis H Testi analizi sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarından “Açıklayıcı Bilgi” ($X^2_{(3)}=2.792$, $p>0,05$) “Prosedürel Bilgi” ($X^2_{(3)}=2.213$, $p>0,05$), “İzleme” ($X^2_{(3)}=6.922$, $p>0,05$) ve “Hata Ayıklama” ($X^2_{(3)}=4.491$, $p>0,05$) alt boyutlarına göre istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir. “Durumsal Bilgi” ($X^2_{(3)}=9.451$, $p<0,05$), “Planlama” ($X^2_{(3)}=13.060$, $p<0,05$), “Değerlendirme” ($X^2_{(3)}=29.725$, $p<0,05$) ve “Bilgiyi Yönetme” ($X^2_{(3)}=12.848$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 13.*Akademik Ortalamalarına Göre Genel Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları*

| Alt Boyut | Değişken | N | \bar{X} | S | Sıra Ortalaması | Sd | X ² | P |
|------------------|-----------|-----|-----------|-----|-----------------|----|----------------|------|
| Açıklayıcı bilgi | 1.50-1.99 | 32 | 2.48 | .21 | 340.75 | 3 | 2.792 | .42 |
| | 2.00-2.49 | 302 | 2.48 | .42 | 311.50 | | | |
| | 2.50-2.99 | 234 | 2.46 | .42 | 315.13 | | | |
| | 3.00-3.49 | 54 | 2.41 | .33 | 278.40 | | | |
| Prosedürel bilgi | 1.50-1.99 | 422 | 2.45 | .36 | 333.00 | 3 | 2.213 | .53 |
| | 2.00-2.49 | 2 | 3.00 | .00 | 311.57 | | | |
| | 2.50-2.99 | 9 | 2.02 | .35 | 315.58 | | | |
| | 3.00-3.49 | 10 | 2.59 | .62 | 280.71 | | | |
| Durumsal bilgi | 1.50-1.99 | 422 | 2.45 | .36 | 378.69 | 3 | 9.451 | .02* |
| | 2.00-2.49 | 10 | 2.59 | .62 | 322.90 | | | |
| | 2.50-2.99 | 22 | 2.40 | .12 | 294.71 | | | |
| | 3.00-3.49 | 7 | 2.70 | .11 | 280.70 | | | |

Tablo 13.
Devam

| | | | | | | | | |
|-----------------|-----------|-----|------|-----|--------|---|--------|------|
| Planlama | 1.50-1.99 | 422 | 2.45 | .36 | 388.89 | 3 | 13.060 | .00* |
| | 2.00-2.49 | 10 | 2.59 | .62 | 308.21 | | | |
| | 2.50-2.99 | 22 | 2.40 | .12 | 293.19 | | | |
| | 3.00-3.49 | 7 | 2.70 | .11 | 363.36 | | | |
| İzleme | 1.50-1.99 | 422 | 2.45 | .36 | 367.34 | 3 | 6.922 | .07 |
| | 2.00-2.49 | 9 | 2.02 | .35 | 320.39 | | | |
| | 2.50-2.99 | 10 | 2.59 | .62 | 300.80 | | | |
| | 3.00-3.49 | 22 | 2.40 | .12 | 275.06 | | | |
| Değerlendirme | 1.50-1.99 | 422 | 2.45 | .36 | 352.66 | 3 | 29.725 | .00* |
| | 2.00-2.49 | 10 | 2.59 | .62 | 332.48 | | | |
| | 2.50-2.99 | 22 | 2.40 | .12 | 306.09 | | | |
| | 3.00-3.49 | 7 | 2.70 | .11 | 193.22 | | | |
| Hata ayıklama | 1.50-1.99 | 422 | 2.45 | .36 | 289.72 | 3 | 4.491 | .21 |
| | 2.00-2.49 | 10 | 2.59 | .62 | 320.27 | | | |
| | 2.50-2.99 | 22 | 2.40 | .12 | 313.28 | | | |
| | 3.00-3.49 | 7 | 2.70 | .11 | 267.62 | | | |
| Bilgiyi yönetme | 1.50-1.99 | 422 | 2.45 | .36 | 304.78 | 3 | 12.848 | .00* |
| | 2.00-2.49 | 10 | 2.59 | .62 | 328.69 | | | |
| | 2.50-2.99 | 22 | 2.40 | .12 | 307.97 | | | |
| | 3.00-3.49 | 7 | 2.70 | .11 | 234.68 | | | |

Bu farkın hangi akademik ortalama lehine olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarında akademik ortalama değişkenine göre, “Durumsal Bilgi” alt boyutunda; 1.50-1.99 arası ve 2.50-2.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 1.50-1.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı ($U=2720.500$, $p<0,05$) bir farklılık vardır. Yine “Durumsal Bilgi” alt boyutunda 1.50-1.99 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 1.50-1.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı ($U=609.500$, $p<0,05$) farklılık olduğu görülmektedir. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir ($p>.05$).

Tablo 14.*Akademik Ortalamaya Göre Genel Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları*

| Alt Boyut | Değişken | N | Sıra Ortalaması | U | p | |
|-----------------|---------------|-----------|-----------------|----------|---------|------|
| Durumsal bilgi | 1.50-1.99 | 32 | 165.48 | 2720.500 | .01* | |
| | 2.50-2.99 | 234 | 129.13 | | | |
| | 1.50-1.99 | 32 | 51.45 | 609.500 | .02* | |
| | 3.00-3.49 | 54 | 38.79 | | | |
| | 2.00-2.49 | 302 | 279.26 | | | |
| | 2.50-2.99 | 234 | 254.62 | | | |
| Planlama | 1.50-1.99 | 32 | 204.39 | 3651.500 | .02* | |
| | 2.00-2.49 | 302 | 163.59 | | | |
| | 1.50-1.99 | 32 | 171.12 | 2540.000 | .00* | |
| | 2.50-2.99 | 234 | 128.35 | | | |
| | 2.00-2.49 | 302 | 173.70 | 6704.500 | .04* | |
| | 3.00-3.49 | 54 | 205.34 | | | |
| | 2.50-2.99 | 234 | 138.33 | | | |
| | 3.00-3.49 | 54 | 171.22 | | | |
| | Değerlendirme | 1.50-1.99 | 32 | 60.34 | 325.000 | .00* |
| | | 3.00-3.49 | 54 | 33.52 | | |
| 2.00-2.49 | | 302 | 189.34 | 4879.000 | .00* | |
| 3.00-3.49 | | 54 | 117.85 | | | |
| 2.50-2.99 | | 234 | 155.50 | | | |
| 3.00-3.49 | | 54 | 96.85 | | | |
| Bilgiyi yönetme | 1.50-1.99 | 32 | 52.66 | 571.000 | .00* | |
| | 3.00-3.49 | 54 | 38.07 | | | |
| | 2.00-2.49 | 302 | 185.84 | 5936.000 | .00* | |
| | 3.00-3.49 | 54 | 137.43 | | | |
| | 2.50-2.99 | 234 | 151.50 | | | |
| | 3.00-3.49 | 54 | 114.18 | | | |

“Planlama” alt boyutunda; 1.50-1.99 arası ve 2.00-2.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 1.50-1.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine (U=3651.500, p<0,05) bir farklılık vardır. 2.50-2.99 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine (U=4875.000, p<0,05), 1.50-1.99 arası ve 2.50-2.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 1.50-1.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine (U=2540.000, p<0,05), 2.00-2.49 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine (U=6704.500, p<0,05) anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

“Değerlendirme” alt boyutunda; 1.50-1.99 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 1.50-1.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine (U=325.000, p<0,05), 2.00-2.49 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 2.00-2.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine (U=4879.000, p<0,05), 2.50-2.99 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 2.50-2.99 arası akademik

ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=3745.000$, $p<0,05$) anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Diğer akademik ortalama değer aralıkları arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

“Bilgiyi Yönetme” alt boyutunda; 1.50-1.99 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 1.50-1.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=571.000$, $p<0,05$), 2.00-2.49 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 2.00-2.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=5936.000$, $p<0,05$), 2.50-2.99 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları arasında 2.50-2.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=4680.500$, $p<0,05$) anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

Genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile bölümü isteyerek seçen ve seçmeyen fen bilgisi öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15.

Bölümü İsteyerek Seçip Seçmemelerine Göre Genel Üstbilişsel Farkındalıkları

| Değişken | Kategori | N | \bar{X} | S | t | p |
|-------------------------------|----------|-----|-----------|-----|-------|------|
| Genel Üstbilişsel Farkındalık | Evet | 409 | 4.06 | .46 | 2.943 | .00* |
| | Hayır | 213 | 3.95 | .43 | | |

Tablo 15’te, bağımsız örneklemli t-testi analizi sonucunda bölümü isteyerek seçen ve seçmeyen fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak $p<0.05$ manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farkın hangisi lehine olduğunu belirlemek için değişkenin aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda bölümü isteyerek seçen fen bilgisi öğretmen adaylarının bölümü isteyerek seçmeyen fen bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksek üstbilişsel farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarında bölümü isteyerek seçen ve seçmeyen fen bilgisi öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16.*Bölümü İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Genel Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları*

| Değişken | Bölümü isteyerek seçme | N | Sıra Ortalaması | U | p |
|------------------|------------------------|-----|-----------------|-----------|------|
| Açıklayıcı bilgi | Evet | 409 | 321.83 | 39334.000 | .05* |
| | Hayır | 213 | 291.67 | | |
| Prosedürel bilgi | Evet | 409 | 329.18 | 36328.500 | .00* |
| | Hayır | 213 | 277.56 | | |
| Durumsal bilgi | Evet | 409 | 321.80 | 39334.500 | .05* |
| | Hayır | 213 | 291.72 | | |
| Planlama | Evet | 409 | 330.55 | 3.577 | .00* |
| | Hayır | 213 | 274.92 | | |
| İzleme | Evet | 409 | 325.45 | 3.785 | .07 |
| | Hayır | 213 | 284.72 | | |
| Değerlendirme | Evet | 409 | 323.22 | 38766.500 | .02* |
| | Hayır | 213 | 289.00 | | |
| Hata ayıklama | Evet | 409 | 327.67 | 36947.000 | .00* |
| | Hayır | 213 | 280.46 | | |
| Bilgiyi yönetme | Evet | 409 | 320.51 | 39874.000 | .08 |
| | Hayır | 213 | 294.20 | | |

Tablo 16 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarında bölümü isteyerek seçme değişkenine göre, “Açıklayıcı Bilgi” alt boyutunda bölümü isteyerek seçen ve seçmeyen fen bilgisi öğretmen adayları arasında bölümü isteyerek seçen fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=39334.000$, $p<0,05$); “Prosedürel Bilgi” alt boyutunda bölümü isteyerek seçen fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=36328.500$, $p<0,05$); “Durumsal Bilgi” alt boyutunda bölümü isteyerek seçen fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=39334.500$, $p<0,05$); “Planlama” alt boyutunda bölümü isteyerek seçen fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=3.577$, $p<0,05$); “Değerlendirme” alt boyutunda bölümü isteyerek seçen fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=38766.500$, $p<0,05$), anlamlı farklılıklar olduğu görülürken; “Hata Ayıklama” alt boyutunda bölümü isteyerek seçen fen bilgisi öğretmen adayları lehine ($U=36947.000$, $p<0,05$) anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. “İzleme” ($U=3.785$, $p>0,05$) ve “Bilgiyi Yönetme” ($U=39874.000$, $p>0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalıkları ve alt boyutları olan “Açıklayıcı Bilgi”, “Prosedürel Bilgi”, “Durumsal Bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve “Bilgiyi Yönetme” düzeyleri incelenmiştir. Envanterden 2.5 altında puan alanlar düşük, üstünde puan alanlar ise yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahiptir. Buna göre, çalışma grubunu oluşturan fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalığa $\bar{X}=4.02$ ile, açıklayıcı bilgi $\bar{X}=4.04$, prosedürel bilgi $\bar{X}=3.94$, durumsal bilgi $\bar{X}=4.09$,

planlama $\bar{X} = 4.00$, izleme $\bar{X} = 3.97$, değerlendirme $\bar{X} = 4.01$, hata ayıklama $\bar{X} = 4.09$ ve bilgiyi yönetme alt boyutlarına $\bar{X} = 4.00$ ile yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, yaş, akademik ortalama, bölümü isteyerek seçip seçmeme, kendilerini daha yakın hissettikleri alan, hoşlandıkları ders süreci, daha önce üstbilgi kavramıyla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları gibi değişkenler dikkate alınarak üstbilgi farkındalıkları ve alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre; kadın ve erkek fen bilgisi öğretmen adaylarının genel üstbilgi farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu sonuçlar Dilci ve Kaya (2012), Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014), Bakioğlu, Küçükaydın, Karamustafaoglu, Uluçınar, Akman, Ersanlı ve Çakır (2015) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmalarda da cinsiyet değişkeni açısından genel üstbilgi farkındalığın farklılık göstermediği bulunmuştur. Genel üstbilgi farkındalık alt boyutlarından "değerlendirme" alt boyutunda ise erkek fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. "Açıklayıcı bilgi", "prosedürel bilgi", "durumsal bilgi", "planlama", "izleme", "hata ayıklama" ve "bilgiyi yönetme" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmemiştir ($p > .05$). Kışkır (2011) tarafından yapılan araştırmada erkeklerin üstbilgi farkındalık düzeyleri daha yüksek olarak bulunmuştur. Yavuz (2009) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet değişkenine göre üstbilgi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre olan bu bulgular Kışkır (2011) tarafından elde edilen bulgularla paralellik gösterirken, Yavuz (2009) tarafından elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıflarına göre; genel üstbilgi farkındalık puanları arasında dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Genel üstbilgi farkındalık alt boyutlarından "açıklayıcı bilgi" alt boyutunda, "değerlendirme" alt boyutunda ve "bilgiyi yönetme" alt boyutunda dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. "Prosedürel bilgi", "durumsal bilgi", "planlama", "izleme" ve "hata ayıklama" alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Yılmaz, Gül ve Köse (2015) yaptığı çalışmadaki sınıf düzeylerine göre ile üstbilgi farkındalık düzeyleri arasında bir fark olmadığını bulmuştur ve bulguları bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir fakat Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014)'in çalışmasındaki bulgularla uyumaktadır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının içinde buldukları yaş grubuna göre; üstbilgi farkındalık düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Genel üstbilgi farkındalık alt boyutlarından "prosedürel bilgi" alt boyutunda, "izleme" alt boyutunda ve "hata ayıklama" alt boyutunda, 18-21 ve 22-25 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları arasında 18-21 yaş

aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 22-25 ve 26-29 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları arasında 26-29 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. “Açıklayıcı bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”, “değerlendirme” ve “bilgiyi yönetme” alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bu bulgulara göre düşük yaş düzeylerinde üstbilişsel farkındalığın daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir ve bulgular Young ve Fry (2008) yaptığı çalışma sonuçları ile çelişmektedir. Bunun nedeni olarak küçük yaşlarda bireylerin daha başarılı olmak istemesi ve bunun için üstbilşi kullanmaları olabilir. Young ve Fry (2008) ise yaptıkları çalışmada yaş arttıkça üstbilişsel farkındalığın arttığını bulmuşlar.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik ortalamalarına göre; üstbilişsel farkındalık düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarından durumsal bilgi alt boyutunda, ikili karşılaştırmalar arasından 1.50-1.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Planlama” alt boyutunda, ikili karşılaştırmalar arasından 1.50-1.99 arası ve 3.00-3.49 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. “Değerlendirme” alt boyutunda ve “bilgiyi yönetme” alt boyutunda, ikili karşılaştırmalar arasından 1.50-1.99 arası, 2.00-2.49 arası ve 2.50-2.99 arası akademik ortalamaya sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. “Açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “izleme” ve “hata ayıklama” alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Üstbilişsel farkındalığın farklı alt boyutlarında farklı akademik ortalamaya sahip öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bireylerin başarı basamaklarını çıkabilmek için üstbilşi kullanma konusunda daha çok çaba harcamaları bunun nedeni olabilir. Young ve Fry (2008) ise üstbilişsel farkındalığın akademik ortalamasının artmasıyla attığını araştırmalarında bulmuşlar. Fen bilgisi öğretmen adaylarının daha iyi öğrendiklerini düşündükleri ders yöntemine göre; üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p>.05$).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının bölümü isteyerek seçme durumlarına göre; bölümü isteyerek seçen fen bilgisi öğretmen adaylarının bölümü isteyerek seçmeyen fen bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksek üstbilişsel farkındalık düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Her bireyin daha iyi öğrendiğini düşündüğü ve öğrenmelerini kontrol edip kendini eleştirdiği bir yöntem olabilir. Bununla ilgili alan yazında bir çalışmaya rastlanmamıştır ve bunun nedeni fen bilgisi öğretmen adaylarının bölümlerini istemeden seçseler bile üstbilşi kullanarak akademik anlamda başarılı olmayı hedefledikleri söylenebilir. Genel üstbilişsel farkındalık alt boyutlarından “açıklayıcı bilgi”, “prosedürel bilgi”, “durumsal bilgi”, “planlama”,

“değerlendirme” ve “hata ayıklama” alt boyutlarında bölümü isteyerek seçen fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. “İzleme” ve “bilgiyi yönetme” alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir ($p>.05$).

ÖNERİLER

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada üçüncü ve dördüncü sınıflar açısından karşılaştırma yapılmıştır. Bütün sınıf seviyelerinde karşılaştırmalar yapılarak üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelenebilir. Üniversitelerde üstbiliş stratejilerine dayalı ders yöntemleriyle dersler işlenerek öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından üstbilişsel farkındalık düzeyleri araştırılabilir.

Araştırmada sadece fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık incelenmiştir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir. Derslerde üstbilişsel farkındalıkları geliştirici yöntemler kullanılarak üstbilişsel farkındalık değişimleri incelenebilir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları liselere göre üstbilişsel farkındalıkları ve bunlar arasındaki ilişki araştırılabilir. Öğretmen adaylarına üstbiliş konusunda sorular sorularak, kullandıkları ders çalışma stratejilerin üstbilişsel stratejiler olduğunun ne kadar bilincinde oldukları incelenebilir.

İlköğretimden üniversiteye kadar farklı sınıflardan bir grup öğrenciler seçilerek öğrenim seviyesiyle üstbilişsel farkındalığın nasıl değiştiği araştırılabilir. Üstbilişsel farkındalık ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonla ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir. Araştırma süreci öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür ve öğretmen adaylarından toplanan verilerle yorumlanmıştır. Benzer bir araştırma öğretmenlerle de yapılarak mevcut öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıkları incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Alkaabi, S.A.R., Alkaabi, W., & Vyver, G., (2017). Researching student motivation, *Contemporary Issues in Education Research - Third Quarter* 10(3), 193-202
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Bergstresser, B.S. (2013). *Metacognition and its effect on learning high school calculus*. Unpublished Master Dissertation, B.S. Georgia Institute of Technology. Georgia.
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). Thinking of the future. *Emergency Librarian*, 17(5), 11-14.
- Bonds, C. W., & Bonds, L. G. (1992). Metacognition: Developing independence in learning, *Clearing House*, 66(1), 56-59.

- Bormotova, L.B. (2010). *A qualitative study of metacognitive reflection: the beliefs, attitudes and reflective practices of developing professional educators*. Unpublished Master Dissertation, Indiana University, Pennsylvania.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün. Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design*. London: SAGE Publications.
- Çakır, B. (2011). *Fen laboratuvarı dersi kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbiliş odaklı öğrenme ortamında üstbilişlerinde değişim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbiliş*. TSA, 2, 21-27.
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition - a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Desoete, A., Roeyers, H., & De Clercq, A. (2002). EPA2000: Assessing off-line metacognition in mathematical problem-solving. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 24, 53-69.
- Doğan, A. (2013). *Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim*. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Dutton, R.E. (2003). *The impact of epistemology, motivation and metacognition on performance in case-based classes*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The State University, New Jersey.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fletcher-Flinn, C., & Snelson, H. (1997). The relation between metalinguistic ability, social metacognition and reading: Developmental study. *New Zealand Journal of Psychology*, 26(1), 20-28.
- Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.
- Huitt, W. (1997). *Metacognition educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Jager, B., Jansen, M., & Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 179-196.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katrançı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- King, M.E. (2011). *Solving out loud: using discourse as a means to promote problem solving, motivation and metacognition in a mathematics classroom*. Unpublished Master Dissertation, University of California, San Diego.
- Lories, G., Dardanne, B. & Yzerbeyt, V.Y. (1998). *Metacognition cognitive and social dimensions*. Londra: Sage Publications.
- Lucangeli, D. & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: what is the nature of relationship. *Mathematical Cognition*, 3, 121-139.
- Marzano, R., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Metcalfe, J., & Shimamura, A. P. (Ed.). (1996). *Metacognition: knowing about knowing*. United States of America: DEKR Corporation.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pehlivan, F. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde üstbiliş strateji kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Perry, J., Lundie, L., & Golder, G. (2019) Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483-500, DOI: 10.1080/00131911.2018.1441127
- Pintrich, P.R. (2010). *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*. doi:10.1207/s15430421tip4104_3
- Salam, M., Misu, L., Rahim, U., Hindaryatiningsih, N., & Ghani, A. R. A. (2020). Strategies of metacognition based on behavioural learning to improve metacognition awareness and mathematics ability of students. *International Journal of Instruction*, 13(2), 61-72. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1325a>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Scott, B. M. (2008). *Exploring the effects of student perceptions of metacognition across academic domains*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University.
- Stewart, J. & Landine, J. (1995). Study skills from a metacognitive perspective. *Guidance & Counseling*, Autumn, 11(1), 16-20.
- Tosun, A., & Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.

- Turan, M.E. (2013). *Ergenlerde kariyer ve yetenek gelişimi özyeterliliğinin, üstbilişsel farkındalık, yaşam doyumu ve algılanan arkadaş sosyal desteği ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89.
- Vawter, D. (2019). Keynote. Motivation: Theory into practice. *Current Issues in Middle Level Education*, 24(1). Available at: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cimle/vol24/iss1/2>
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yeşilyurt, E. (2013). Metacognitive awareness and achievement focused motivation as the predictor of the study process. *International J. Soc. Sci & Education*, 3(4), 1013-1026.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma 2020 yılından önce gerçekleşen yüksek lisans tezinden üretildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.