



KARAEELMAS

Journal of Educational Sciences

Volume 5, Issue 1, June 2017

International Refereed Journal

Editor

Prof.Dr. Soner YAVUZ

Associate Editors

Assist.Prof.Dr. Turgay ÖNTAŞ

Assoc.Prof.Dr. Bekir GÜR

Res.Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ

Res.Assist.Dr. Özgür M. ÇOLAKOĞLU





International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr



Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi /Owner on behalf Bulent Ecevit University

Prof. Dr. Mahmut ÖZER, Rector, Bulent Ecevit University

Sorumlu Müdür / Publishing Manager

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Bulent Ecevit University, Ereğli Education Faculty

Yönetim Yeri / Head Office

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye

İnternet Adresi / Web Address

<http://ebd.beun.edu.tr>

Editör / Editor

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

Yayın Türü / Publication Type

Uluslararası Süreli / International Periodical

Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December

Odak ve Kapsam /Focus and Scope

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi; Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi; Eğitim Bilimleri:** Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi:** Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi:** Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi; Okuma Yazma Öğretimi; Öğretim Teknolojileri:** Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim:** Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi:** Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi; Yabancı Dil Öğretimi.**

Focus and Scope / Odak ve Kapsam

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Ereğli Education Faculty of Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports;** Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation,** Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood; Science Education:** Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts:** Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics; Teaching Reading and Writing; Educational Technologies:** Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education:** Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences:** Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish; Teaching Foreign Language**

Değerlendirme Süreci / Peer Review Process

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

Peer Review Process / Değerlendirme Süreci

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

Açık Erişim Politikası / Open Access Policy

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

Open Access Policy / Açık Erişim Politikası

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

Yayım İzni / Subscriptions

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Permission Request / Yayım İzni

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

Indexing / İndeklendiği Veri Tabanları



Index Copernicus, Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Scientific Indexing Services (SIS), Google Scholar.

**Editor in Chief / Editör**

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Bulent Ecevit University, Turkey

Associate Editors / Editör Yardımcıları

Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ, Bulent Ecevit University, Turkey

Academic / Akademik

Assoc. Prof. Dr. Bekir S. GÜR, Yıldırım Beyazıt University, Turkey

Academic/ Akademik

Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Bulent Ecevit University, Turkey

Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj

Res. Assist. Dr. Özgür M. ÇOLAKOĞLU, Bulent Ecevit University, Turkey

Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj

Section Editors / Bölüm Editörleri

Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ

*Teaching Physical Education and Sports
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi*

Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN

*Religion, Ethics and Values Education
Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*

Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ

Educational Sciences

Assist. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ

Eğitim Bilimleri

Assist. Prof. Dr. Mine KIR

Education in Early Childhood

Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER

Erken Çocukluk Eğitimi

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Science Education

Fen Eğitimi

Assoc. Prof. Dr. İlhan KARATAŞ

Teaching Mathematics

Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN

Matematik Öğretimi

Assoc. Prof. Dr. Aysel MEMİŞ

Teaching Reading and Writing, Teaching Turkish

Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR

Okuma - Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi

Assist. Prof. Dr. Gürkay BİRİNCİ

Educational Technologies

Öğretim Teknolojileri

Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ

Special Education

Özel Eğitim

Assist. Prof. Dr. Barış KAYA

Education of Social Sciences

Assist. Prof. Dr. B. Arzu GÜNGÖR AKINCI

Sosyal Bilimler Öğretimi

Assist. Prof. Dr. Filiz METE

Turkish Language Education

Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ

Türkçe Öğretimi

Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN

Teaching Foreign Language

Yabancı Dil Öğretimi

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

<i>Prof. Dr. Ali AZAR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU</i>	<i>Adnan Menderes University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ayhan YILMAZ</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ</i>	<i>Inonu University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Dursun DİLEK</i>	<i>Sinop University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Emine ERDEM</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ</i>	<i>Ankara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Hayati AKYOL</i>	<i>Gazi University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Kathy GREEN</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ</i>	<i>Yıldız Teknik University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU</i>	<i>Amasya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ömür AKDEMİR</i>	<i>Yıldırım Beyazıt University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ramazan ÖZEY</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman DOĞAN</i>	<i>Ege University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman YILMAZ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Ali ERYILMAZ</i>	<i>Middle East Technical University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Antonio OLMOS-GALLO</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Aysel MEMİŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Deniz ESERYEL</i>	<i>Oklahoma University, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Duan ZHANG</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. İlhan KARATAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Barış KAYA</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gürkay BİRİNCİ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mine KIR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ümit Işık ERDOĞAN</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>

Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu

<i>Assist. Prof. Dr. Abdullah ERTAŞ</i>	<i>Atilim University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ayşe İNCE SAMUR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Behram HASANOV</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Erhan YEŞİLYURT</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ezgi TAYLAN KOPARAN</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gökhan UYANIK</i>	<i>Kastamonu University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. İlhan KARATAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. İbrahim AŞLAMACI</i>	<i>Inönü University, Turkey</i>
<i>Expert Mehmet ARSLAN</i>	<i>Ministry of Education, MEB, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mehmet Hayri SARI</i>	<i>Nevşehir Hacıbektas Veli University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mustafa KOCAARSLAN</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Özlem AYDIN ÖZTÜRK</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Selin MARANGOZ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER</i>	<i>Ministry of Education, MEB, Turkey</i>



EDİTÖRDEN

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi sekizinci sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hızla artan bilgi birikimine katkı verme çabamız sizlerin de desteği ile artarak devam etmektedir.

Bu sayımızda, dergimize yapılan çok sayıdaki başvuru sonucu hakem değerlendirme işlemleri tamamlanan on iki adet makale ile karşınızdayız. Yazarlarımız ve okurlarımızın dergimize göstermiş olduğu yoğun ilgiye teşekkür ederiz. Hakem süreci devam eden diğer makalelerimizi Aralık sayısına yetiştirmeye çalışacağız.

Dergimizin hazırlanması sürecinde katkı veren ve çalışmalarını titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize ve çalışma arkadaşlarıma yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Yeni sayıda yeni çalışmalarla buluşmak üzere...

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Editörü

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

	Pages
An Investigation about the Perceptions of Undergraduate Students Related to Higher Education Service Quality and Their Sense of Institutional Belongingness: Education Faculty Sample	1-18
Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının ve Kurumsal Aidiyet Düzeylerinin İncelenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği <i>Gürol YOKUŞ, Burak AYÇİÇEK, Tuğba YANPAR YELKEN</i>	
Research on Science Guidebooks That Classroom Teachers Use	19-29
Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Fen Kılavuz Kitaplarının İncelenmesi <i>Şafak ULUÇINAR SAĞIR</i>	
Examining Ziya Gökalp's Work of "Golden Light" in Terms of Values Education	30-38
Değerler Eğitimi Açısından Ziya Gökalp' e Ait "Altın Işık" Adlı Eserin İncelenmesi <i>Cevat EKER, Kazım YILDIRIM</i>	
The Investigation of the Effects of Computer-Assisted Instruction and Laboratory Instruction on Students' Achievement and Students' Attitudes towards the Course	39-48
Bilgisayar Destekli Öğretim ile Laboratuvar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Ders Başarılarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi <i>Soner YAVUZ, Mehmet AKÇAY</i>	
Religion and Religious Education in Kazakhstan	49-63
Kazakistan'da Din ve Din Eğitimi <i>Mahmut ZENGİN, Zhansaya BADAGULOVA</i>	
Coaching Behaviour Displayed Level By The School Principals' And Leadership Capacity In School	64-74
Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Gösterme Düzeyi ve Okulun Liderlik Kapasitesi <i>Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK</i>	
Determination of Classroom Teachers' Approach to Classroom Management	75-88
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi <i>Mustafa KALE, Derya BABURŞAH</i>	
Examining the Guidance Roles of Educational Inspectors Based On the Perceptions of the School Teachers	89-101
Öğretmenlerin Milli Eğitim Müfettişlerinin Okul Yönetimine Yönelik Rehberlik Rollerine İlişkin Algıları <i>Seyithan DEMİRDAĞ, Emriye ECER, Kübra AYDOĞAN, Seval TUNÇ</i>	

Bibliographic Research Of Books which Written to Teach Turkish to the English during the Ottoman Period 102-113

Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi Kitaplarının Bibliyografik Olarak İncelenmesi

Abdullah ŞAHİN, Erhan YEŞİLYURT

The Relationship between Learner Autonomy and Language Learning Strategies 114-125

Öğrenci Özerkliği ile Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Nuray OKUMUŞ CEYLAN

Examination of the Relation Between the Achievement Scores and the Use of Vocational Ability in Writing and Speaking Skills of 5th and 8th Grade Students in Primary Education 126-137

İlköğretim 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma ve Konuşma Becerilerinde Söz Varlığı Kullanımının Başarı Puanlarıyla İlişkisinin İncelenmesi

Murat DAĞ, Filiz METE

The Effect of Critical Thinking Curriculum on Students' Critical Thinking Skills and Self Evaluation Levels 138-156

Eleştirel Düşünme Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Özdeğerlendirme Düzeylerine Etkisi

Eray EĞMİR, Gürbüz OCAK



An Investigation about the Perceptions of Undergraduate Students Related to Higher Education Service Quality and Their Sense of Institutional Belongingness: Education Faculty Sample

Gürol YOKUŞ¹, Burak AYÇIÇEK², Tuğba YANPAR YELKEN³

Received: 01 October 2016, Accepted: 30 December 2016

ABSTRACT

This study aims to identify the perceptions of university students related to higher education service quality and their sense of belongingness. This study has been conducted in Education Faculty of a state university in Mediterranean Region. Within the context of research, the data have been collected via Higher Education Service Quality Scale and University Student Views Related to Institutional Sense of Belongingness Questionnaire and the data have been analyzed with non-parametric tests. The results of this study indicate that higher education service quality in this institution is perceived above medium and university students' perceptions related to higher education service quality significantly change depending on their departments, course attendances, class levels and grade point averages (GPA). Additionally, when it comes to institutional belongingness, approximately half of university students feel a sense of belongingness to their institution, have satisfactory feelings for studying in this institution and they think that they have made a correct choice for the institution they'll study in. University students claim that it is a developed institution which is preferred by other university students, students of this institution feel safe at the institution because this institution provides necessary security, accept students' problems as their own problems and lastly they prefer to serve in this institution after their graduation. Institutional belongingness of university students significantly change depending on their genders, departments, course attendances, class levels and grade point averages (GPA).

Keywords: Higher Education Service Quality, Institutional Belongingness of University Students, Quality in Higher Education.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Higher education institutions which aim to produce knowledge and educate manpower defines itself as an institution which become integrated with the world, adopt learner centered approach, do high level scientific studies, and where qualified academic and non-academic personnel work (UNESCO, 2000). In the present conditions, how to manage the period of global change by higher education institutions is getting a significant matter. In this regard, learning, planning and applying changes are regarded as primary issues for an institution to maintain its life successfully (Akyüz, 2006). Therefore, institutional success and efficient working environment are directly related to both institutional quality service and institutional belongingness feelings of individuals. The purpose of this study is to determine the influence of institutional belongingness and service quality consciousness in higher education institutions. Service and quality concepts in the first part of the study and institutional belongingness concept in the second part of the study have been examined.

Methods

Descriptive research method, one of the quantitative research methods, is used in accordance with the purpose of the study. Descriptive studies aim to describe events, objects, circumstances, institutions, groups, different fields and the relationships among conditions by considering the relationships of current events with past events and conditions (Kaptan, 1995: 59). The sample group for the research comprised 1st and 3rd grade university students

¹Research Assistant, Mersin University, Faculty of Education, gurolyokus@gmail.com

²Teacher, MEB, aycicekburak@gmail.com

³Prof.Dr., Mersin University, Faculty of Education, tyanpar@gmail.com

studying in the Faculty of Education in Mersin University in the 2015-2016 academic year. Within the context of research, the data have been collected via Higher Education Service Quality Scale and University Student Views Related to Institutional Sense of Belongingness Questionnaire and the data have been analyzed with non-parametric tests.

Results

The results of this study indicate that higher education service quality in this institution is perceived above medium and university students' perceptions related to higher education service quality significantly change depending on their departments, course attendances, class levels and grade point averages (GPA). Additionally, approximately half of university students feel a sense of belongingness to their institution, have satisfactory feelings for studying in this institution and they think that they have made a correct choice to study in. University students claim that it is a developed institution which is preferred by other university students, students of this institution feel safe at the institution because this institution provides necessary security for them, accept students' problems as their own problems and lastly they prefer to serve in this institution after their graduation. Institutional belongingness of university students significantly changes depending on their genders, departments, course attendances, class levels and grade point averages (GPA).

Discussion and Conclusions

The variables which determine the higher education service quality in Faculty of Education emerge as department, class level, course attendance and general point averages (GPA). The total score mean of Education Faculty undergraduate students is found to be ($\bar{X}=91,00$). Considering that the highest score in scale is 140, it is possible to assert that undergraduate students have above medium level of perceptions related to quality of higher education; however as the standard deviation is high, there exists very different views about the quality of higher education among undergraduates.

The gender variable does not make a significant difference in scores of Education Faculty undergraduates related to service quality of higher education. It is observed that the lowest scores about higher education quality belong to Juniors in department of Counselling & Guidance and then Freshman and Juniors in department of Turkish Teaching. When it comes to class level, Juniors in Education Faculty (compared to Freshmen) state that they are more satisfied with quality of higher education. Then, undergraduates whose general grade point is between 3.50-3.00 and 4.00-3.50 have significantly higher mean ranks related to higher education service quality. The undergraduates who have the highest score about higher education service quality are those who attend courses %80; however, the lowest score belong to those who attend to courses %40.

The undergraduate students in departments of Counselling & Guidance and Pre-School Education have a greater sense of belongingness to their institutions when compared with students in other departments. Juniors in Education Faculty have significantly higher institutional belongingness when compared with Freshmen. The undergraduates whose general point average is 3.00 and above express that they feel a sense of belongingness to their institution than those whose GPA is lower than 2.50. Lastly, the undergraduates who have %60 percent and above course attendance (at least 9 out of total 14 weeks in a semester) feel a higher level of belongingness to Education Faculty.

Üniversite Öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının ve Kurumsal Aidiyet Düzeylerinin İncelenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği

Gürol YOKUŞ¹, Burak AYÇİÇEK², Tuğba YANPAR YELKEN³

Başvuru Tarihi: 01 Ekim 2016, **Kabul Tarihi:** 30 Aralık 2016

ÖZET

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesi algılarını ve kurumsal aidiyetlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma Akdeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği ve Öğrencilerin Kurum Aidiyetlerine İlişkin Öğrenci Paydaşlarının Görüşleri Anketi ile elde edilen veriler, non-parametrik test istatistikleri ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, yükseköğretim hizmet kalitesinin orta düzeyin üstünde algılandığını ve yükseköğretim hizmet kalite algılarının bölüme, derse devam durumuna, sınıf düzeyine ve genel not ortalamasına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yarıya yakını kendilerini bu kuruma ait hissetmekte, bu kurumda olmaktan memnuniyet duymakta ve doğru kurum seçimi yaptıklarını düşünmektedirler. Üniversite öğrencileri, bu kurumun diğer öğrencilerin gelmek istediği gelişmiş bir kurum olduğunu, öğrencilerin güvenliğini yeteri kadar sağladığı için öğrencilerin bu kurumda kendilerini güvende hissettiklerini, öğrenim gördükleri kurumun sorunlarını kendi sorunları gibi gördüklerini ve mezuniyet sonrasında öncelikle bu kurumda görev almayı tercih edebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kurumsal aidiyetlerinin ise cinsiyete, bölüme, derse devam durumuna, sınıf düzeyine ve genel not ortalamasına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Hizmet Kalitesi, Öğrencilerin Kurumsal Aidiyetleri, Yükseköğretimde Kalite.

1. Giriş

Küreselleşme ile birlikte dünyaya açılmanın kaçınılmaz olması, yükseköğretimin dünya standartlarına uygun olarak birey yetiştirmesini zorunlu hale getirmiştir. Günümüz dünyasında, bilginin sürekli yenilenmesi ve teknolojinin hızla değişmesi sonucunda yenilikleri yakalamak gelişmiş ülkeler arasında varlığımızı devam ettirebilmemiz için önemlidir. Bilgi üretme ve insan gücü yetiştirme hedeflerine sahip olan yükseköğretim kurumları; kendini dünya ile entegrasyonu tamamlamış, öğreneni merkeze alan, üst düzeyde bilimsel çalışmaların yapıldığı; nitelikli akademik ve akademik olmayan personelin bulunduğu bir kurum olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2000).

Günümüz şartlarında değişim sürecinin nasıl yönetileceği önem kazanmıştır. Bu bağlamda, değişimi öğrenmek, planlamak ve uygulamak bir kurumun başarılı bir şekilde yaşamını sürdürmesi için öncelikli bir konu olarak görülmektedir (Akyüz, 2006). Bu bağlamda kurumsal başarı ve verimli bir ortamın oluşması hem kurumsal hizmet kalitesi hem de bireylerin kuruma yönelik aidiyet duyguları ile ilişkilidir. Bu çalışmada, yükseköğretim çatısı altında kurumsal aidiyet ve hizmet kalitesi bilincinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın ilk kısmında hizmet ve kalite kavramları, ikinci kısmında ise kurumsal aidiyet kavramı incelenmiştir. Öğrenim görülen kuruma dair aidiyet duygusu öğrencilerin sosyal, akademik ve psikolojik gelişimleri açısından önemlidir (Özgök, 2013). Yapılan bu çalışma, yükseköğretimde hizmet kalite algısı ve kurumsal aidiyet algısının önemine ışık tutacaktır.

1.1. Hizmet ve Kalite Kavramları

Teknolojinin baş döndürücü bir ivme kazandığı, ülkelerarası sınırların kalktığı günümüz şartlarında kurumsallaşma ve sürekli gelişme üniversiteler için bir gerekliliktir. Gerek bireysel gerekse toplumsal ilerlemenin kilidi olarak kabul edilen yükseköğretim; demokratik, sosyal, siyasal, hukuksal ve ekonomik olarak ilerlemenin temelini oluşturmaktadır. Bu noktada, insana odaklı, vizyon ve misyonu ile güçlü bir entelektüel birikime sahip, bir yükseköğretim anlayışı çağımızda başarılı olabilecektir. Bir ülkenin geleceği, o ülkenin yükseköğretimdeki kalitesine bağlıdır.

¹ Arş. Gör., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gurolyokus@gmail.com

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, aycicekburak@gmail.com

³ Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tyanpar@gmail.com

Dünyadaki değişim, yükseköğretime büyük önem verildiğini ve verilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Ülkelerin gücü, bilimde kaydettikleri mesafe ile ölçüldüğünden bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma günümüzün en önemli unsuru haline gelmiştir (Korkmaz, 2000). Bu durum yükseköğretimin hizmet kalitesinin artırılması ile olanaklı hale gelebilmektedir. Devedbakan'a (2005) göre hizmet; bireye ve topluma zaman ve yer açısından yarar sağlama olgusudur. Kalite kavramı ise "eğitimde mükemmellik" olarak tanımlanmıştır (Madu, Aheto, Kuei ve Winokur, 1996). Kalitenin tanımlanmasında, üstünlük odaklı, ürün odaklı, kullanıcı odaklı, değer odaklı ve üretim odaklı yaklaşımlar ön plandadır (Efil, 1999; Rao, 1996).

Belli ilke ve yöntemlere sahip olan kalite kavramı göreceli bir kavramdır, bu yüzden kurumların bu kavramdan hangi özellikleri beklediğinin standardını belirlemek zorundadır (Kalaycı,2008). Yükseköğretim kurumlarında kalite, kurumun yapısı ve özellikleri, toplumsal gereksinimleri karşılama kapasitesi, öğrencilere sunulan hizmet başta olmak üzere geniş kapsamlı bir şekilde incelenmesi gereken çok boyutlu bir kavramdır (Akman ve Bektaş, 2013).

Müşteri olarak öğrenci, akademik personel ve çalışanları dikkate aldıkları çalışmalarında Owlia ve Aspinwall (1996) yükseköğretim kapsamında hizmet kalite unsurlarının yerini vurgulayarak yükseköğretim için otuz bir adet kalite özelliğini altı başlık altında Tablo 1'de belirtmiştir:

Tablo 1.

Yükseköğretimde Kalite Unsurları ve Müşterileri

1	Somut Unsurlar	Yeterli ekipman ve tesisler Modern ekipman ve tesisler Ulaşım kolaylığı Güzel görsel çevre Destekleyici Hizmetler(barınma, spor, ...)	Öğrenci Akademik Personel
2	Yeterlilik	Yeterli akademik personel Teorik bilgi ve yetenekler Pratik Bilgi Güncellik Öğretme becerisi, iletişim	Öğrenci Akademik Personel
3	Tutum	Öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılması Yardıma isteklilik Yardım ve danışmanlık için ulaşılabilirlik Bireysel ilgi gösterme Duygusal ve nezaket	Öğrenci
4	İçerik	Müfredatın, öğrencilerin gelecekteki işlerle uygunlu Geçerlilik Kapsayıcı temel bilgi ve beceri Tamamlayıcı bilgisayar kullanımı İletişim becerisi ve takım çalışması Bilgilerin esnekliği, disiplinler arası oluşu	Öğrenci Akademik Personel Çalışanlar
5	Sunum	Etkili sunum Serilik ve yerindelik Tutarlılık Sınavların tarafsızlığı Öğrencilerden geribildirim Öğrencilerin cesaretlendirilmesi	Öğrenci
6	Güvenilirlik	Güvenilirlik Geçerli ödüller verme Sözünde durma Şikâyetleri değerlendirme, problemleri çözme	Öğrenci Akademik Personel Çalışanlar

Kalitenin temel nitelikleri ve başlıca kalite ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- Kalite, bir hayat felsefesidir,
- Kalite, bir yönetim tarzıdır,
- Kalite, mutlu vatandaşır,
- Kalite, vatandaşların beklentilerinin karşılanmasıdır,
- Kalite, verimliliğe giden bir yoldur,

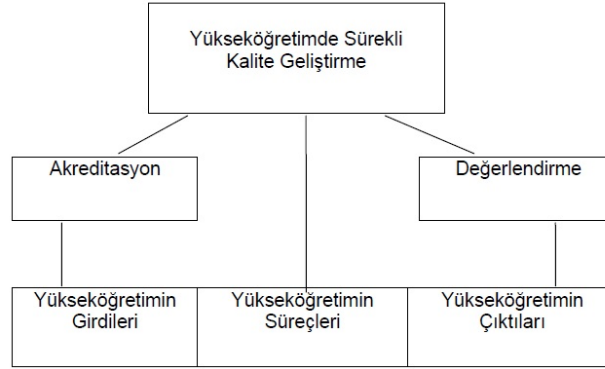
- Kalite, sürekli bir iyileşme sürecidir.

Başlıca ilkeleri;

- Kalite denetlemez, üretilir,
- Kalite, her yerdedir,
- Kalite, bir bütündür,
- Kalite, kurum ile sınırlı bir faaliyettir,
- Kalite, hem ferdi hem de takım çalışması gerektirir,
- Kalite ve yenilik birbirini tamamlayan iki unsurdur (Akgül, 1998).

Yükseköğretimde gerçek anlamda kalite artışı sağlanmak isteniyorsa;

- Yükseköğretim sisteminin, girdilerini değerlendiren akreditasyon sistemi
- Yükseköğretim sisteminin çıktılarını değerlendiren değerlendirme sistemi
- Yükseköğretim sisteminin süreçlerinin tasarımı, planlanmasını, uygulanmasını sağlayan "yükseköğretimde Toplam Kalite Sistemi" yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlanması gerekmektedir.



Şekil 1. Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi

- Yükseköğretim hizmetlerinde kalite artışı sağlanmak isteniyorsa yukarıda belirlenen sistemlerin kurulması gereklidir. Yükseköğretimde kalite yönetimi, eğitimin her aşamasında ve eğitimi etkileyen tüm alanlarda,
 - Fiziki altyapı (bina, spor tesisleri vb.),
 - Akademik altyapı (laboratuar, kütüphane, iletişim, bilgi işlem vb.),
 - İyi bir eğitim-öğretim planı,
 - Akademik/idari personel geliştirme sistemi,
 - Araştırma ve yayınlar,
 - Kurumsal stratejik planlama,
- sağlanırsa kaliteli insan gücü yetiştirebilir.

Gencel'e (2001) göre toplam kalite yönetimi ile yükseköğretim kuruluşlarında belirli standartlar belirlenerek, sürekli olarak daha iyi düzeylere gelmek amaçlanmaktadır. Özellikle yükseköğretim kuruluşlarının fiziksel koşulları ve çalışanlar arasındaki işbirliği en ideal düzeye getirilmekte bu durum ise motivasyon artışını ve verimli bir çalışma ortamının oluşmasını beraberinde getirmektedir.

1.2. Kurumsal Aidiyet

Kurumsal aidiyet, bireyin kurumun misyon ve vizyonunu içselleştirmesi ve kurumsal üyeliğini devam ettirme isteğini göstermesidir (Hiriyappa, 2009). Aidiyet duygusu bireylerin psikolojisine ve sosyal ilişkilerine etki etmektedir. Bu açıdan, aidiyet duygusunun birey üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabilmektedir. Bireylerin misyon ve vizyonuyla gelişmiş bir kültüre sahip olduğunu düşündükleri bir kurumun parçası olarak ayrıcalıklı olduklarını hissetmeleri güçlü bir aidiyet duygusu oluşturur. Aidiyet ihtiyacı karşılanmadığı takdirde yabancılaşma ve yalnızlık duyguları ortaya çıkmaktadır (Melor, Stokes, Firth, Hayashi ve Commins, 2008).



Şekil 2. Yükseköğretimin Kalitesini Etkileyen Kurumsal Faaliyetler

Sosyal ilişkiler bağlamında ise aidiyet duygusu, kurumun düzenlemiş olduğu etkinliklere katılmaktan mutluluk duyma, kurum çalışanları arasında güçlü bir işbirliği ve uyum oluşturma gibi duyguları artırıcı etkilere sahiptir. Gerek bireysel gerekse sosyal ilişkilerde kendini gösteren aidiyet duygusu, kurumların devamlılığı için önemli bir unsur olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda, kurumsal aidiyet kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu kavram, bireylerin ortak bir kurum kültürü yaratarak, ortak değerler etrafında birleşmeleri, kurumun misyon ve değerlerini içselleştirerek kurumsal hedefleri gerçekleştirmek için işbirliği yapmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Buna paralel olarak, Sığı'ya (2007) göre, bireylerin aidiyet duygusunun gelişmesi onların ortak değer, amaç ve kültür etrafında toplanmaları ile sağlanabilir. Bunun yanında bireylerin kurumlarına duyacağı güçlü bağ, kurumsal aidiyetin yüksek olması ile ilgilidir. Bireyler kurumun amaç ve değerlerini bu güçlü bağ ile benimser (İbicioğlu, 2000).

Bireylerin kurumlarına karşı hissettikleri yüksek orandaki aidiyet duygusu, becerilerini daha da geliştirmeye yönlendirmektedir. Bu durum, kurumun verimliliğini ve başarısının artmasını sağlamaktadır (Öztop, 2014). Bu tespit, aidiyet duygusunun kurumsal başarının uzun vadede sürmesini sağlayarak, bireylerin kurumun amaç ve değerlerini içselleştirmesini sağladığını göstermektedir.

Aidiyetin kurumlar üzerinde çeşitli yansımaları bulunmaktadır. İzgören (1999), bireylerde oluşan kurumsal bağlılık ile o kurumun bütün özelliklerinin birey tarafından sahiplenildiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Wasti (2002) ise kurumdaki olumlu sonuçların ortaya çıkması ile kuruma karşı benimsenen olumlu tutum arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Kurumsal aidiyet kapsamında bireyler davranışsal ve tutumsal aidiyet göstermektedirler. Davranışsal aidiyet, bireylerin kurumun bir parçası olmaları ile ilgiliyken, tutumsal aidiyet ise bireylerin kurumun amaç ve değerlerine yönelik bağlılıklarıyla ilişkilidir (Allen & Meyer, 1990). Motive olmuş bir şekilde ve isteyerek kurum faaliyetlerine katılıp, kurum için fedakarlıklar yapmak her iki perspektifin doğal sonuçları olarak görülmektedir.

Bireyin çalıştığı kurum için hissettiği bağlılık olarak görülen kurumsal aidiyet, uyum, özdeşleştirme ve içselleştirme olarak üç safhaya ayrılmaktadır (Balay, 2000). Uyum aşamasında, birey kurumuyla bağ kurmaya çalışmakta; özdeşleştirme aşamasına geçilmekte ve son olarak içselleştirme sürecinde birey, kurumsal tutum ve davranışları benimsemektedir.

Kurumsal aidiyet duygusu ile bireylerin kurumda verimli ve başarılı olma durumları arasında doğrudan ilişki vardır. Anderman (2002), yaptığı araştırmada okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları ve okullarına daha sıcak baktıkları belirlenmiştir. Aidiyetin okul öncesinden liseye kadar her yaşta ve her seviyede önemli olduğunu belirten Osterman'a (2000) göre, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edilen öğrenciler okuldan ve derslerden daha fazla keyif almaktadır, ayrıca kabul edilme ve hoş karşılanma durumu huzur ve mutluluk sağlamakta; reddedilme ve inkar edilme durumları ise üzüntü ve yalnızlık gibi olumsuz duygulara neden olmaktadır. Hallinan (2008) yaptığı araştırmada, okulu seven öğrencilerin, okuldan nefret eden öğrencilere göre daha fazla akademik başarı ve daha az disiplin sorunu yaşadığını tespit etmiştir.

2. Yöntem

2.1. Problem Durumu

Eğitim fakültesindeki lisans öğrencilerinin kurumlarına hangi düzeyde aidiyet duydukları ve yükseköğretim hizmet kalitesi algılarının tespiti, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Öğrenim gördükleri kurumla güçlü bir aidiyet bağı oluşturamayan öğrencilerin ortak hedeflere doğru ilerlemesi mümkün gözükmemektedir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma, yani fakültelerine dair kurumsal aidiyet düzeylerinin ve yükseköğretim hizmet kalitesi hakkındaki görüşlerinin tespiti gerek öğrencilerin başarı ve motivasyonu, gerekse kurumsal hedeflerin gerçekleşme düzeyinin öngörülebilirliği açısından önem taşımaktadır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Eğitim Fakültesi kurumunda öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algıları ve kurumsal aidiyet düzeyleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında kurumsal aidiyetin operasyonel tanımı “kişinin içinde yer aldığı kurumun değerlerini kabullenmesi, bireysel hedefler ile kurumun misyon & vizyonunun uyumu ve kişinin kuruma kendisini ait hissetmesi olarak” olarak yapılırken; yükseköğretim hizmet kalitesi operasyonel olarak “ürünlerin kalitesi, hizmet sağlayıcıların özellikleri gibi bileşenlerin bütüncül olarak değerlendirildiği; sunulan hizmet ile hizmet alıcıların beklentileri arasındaki uyum düzeyi” olarak tanımlanmıştır. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algıları nasıldır?
 - Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algıları cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine, derse devam durumuna ve genel not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeyleri ne durumdadır?
 - Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeyleri cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine, derse devam durumuna ve genel not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışan, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen araştırmalardır (Kaptan, 1995: 59).

2.4. Araştırmanın Örnekleme

Çalışmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 1. ve 3. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Kurumsal aidiyet ve yükseköğretim hizmet kalitesini belirlemek için bu kurumda bir sene yaşantı geçiren lisans öğrencileri ile 3 sene yaşantıya sahip olan lisans öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Evrenin sınırlı ve kolay ulaşılabilir olması nedeniyle evrenden örneklem belirleme yöntemi kullanılmamış olup, evrenin tamamına ulaşılması amaçlanmış ve uygulamanın yapıldığı sürede kurumda bulunan 1. ve 3. sınıfta öğrenim gören tüm Eğitim Fakültesi öğrencileriyle çalışma gerçekleştirilmiştir.

2.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada Firdaus (2005)'a ait HEDPERF ölçeğinden yararlanılarak oluşturulan Bektaş ve Akman (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılan Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.911 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın verileriyle ölçeğin güvenilirliği tekrar hesaplanmış ve Tablo 2'de Cronbach Alfa katsayısı 0.933 bulunmuştur.

Tablo 2

Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği Güvenirliği

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,933	28

Ayrıca, lisans öğrencilerinin kurumsal aidiyetlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından anket geliştirilmiştir. Anketin ilk formuna ilişkin uzman görüşleri alınmış, küçük bir gruba uygulanmış ve düzeltmeler yapılarak nihai form örneklem grubuna uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde parametrik sayıtların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılması ve homojen olması gerekmektedir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemede Saphiro Wilk Testi kullanılmıştır.

Tablo 3

Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
Yükseköğretim Hizmet Kalite Algı Ort.	,048	364	,041	,984	364	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Saphiro Wilk en güçlü normallik testi olduğu için Tablo 3'te anlamlılık değerine bakıldığında ,000 anlamlılık düzeyi bulunmuştur. $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu için dağılımın normal olmadığına kararı verilmiştir. Dolayısıyla verilerin çözümlenmesinde non-parametrik testler tercih edilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilere bakıldığında örneklemin 223'ü kadın, 141'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden 169 kişi 1.sınıfa devam etmekte iken 195 kişi ise 3. Sınıfa devam etmektedir. Genel not ortalamalarına bakıldığında ise 32 kişinin genel not ortalamasının 4.00-3.50 arasında, 174 kişinin 3.00-3.50 arasında, 96 kişinin 3.00-2.50 arasında, 40 kişinin 2.50-2.00 arasında, 20 kişinin ortalamasının ise 2.00'dan düşük olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yüzde 17'si (62 kişi) derslere yüzde yüz oranında devam ettiğini, yüzde 56'sı (205 kişi) yüzde seksen derslere devam ettiğini, yüzde 13'ü (48 kişi) kişi derslere yüzde altmış oranında, yüzde sekizi (30 kişi) derslere yüzde 40 oranında devam ettiğini, yüzde 3'ü (11 kişi) ise derslere katılım oranının yüzde 40'ın altında olduğunu ifade etmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerin derse devam durumlarına ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Derse Devam Durumları

		Derse Devam Yüzdeleri					
		%100	%80	%60	%40	%40'dan düşük	
Cinsiyet	Kadın	Kişi Sayısı	42	118	32	20	8
		Yüzdeler oranı	19,1%	53,6%	14,5%	9,1%	3,6%
Erkek	Kişi Sayısı	20	87	16	10	3	
		Yüzdeler oranı	14,7%	64,0%	11,8%	7,4%	2,2%

Cinsiyete göre öğrencilerin genel not ortalaması Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Genel Not Ortalaması

		Genel Not Ortalaması					
		4.00-3.50	3.50-3.00	3.00-2.50	2.50-2.00	2.00'dan düşük	
Cinsiyet	Kadın	Kişi sayısı	26	113	46	28	8
		Yüzdeler oranı	11,8%	51,1%	20,8%	12,7%	3,6%
	Erkek	Kişi Sayısı	6	61	50	12	12
		Yüzdeler oranı	4,3%	43,3%	35,5%	8,5%	8,5%

Öğrencilerin bölümlerine göre genel not ortalamasına ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Bölgelere Göre Öğrencilerin Genel Not Ortalaması

Bölgeler	Genel Not Ortalaması				
	4.00-3.50	3.50-3.00	3.00-2.50	2.50-2.00	2.00'dan düşük
Pdr1	17,3%	46,2%	28,8%	7,7%	
Pdr3	19,5%	48,8%	29,3%		2,4%
Türkçe1	7,4%	40,7%	48,1%		3,7%
Türkçe3		62,5%	22,5%	15,0%	
Sınıf1	12,8%	70,2%	10,6%	6,4%	
Sınıf3	11,4%	70,5%	11,4%	6,8%	
Okulöncesi1		27,3%	31,8%	18,2%	22,7%
Okulöncesi3		17,5%	25,0%	40,0%	17,5%
Toplam	8,8%	48,1%	26,5%	11,0%	5,5%

Öğrencilerin sınıflarına göre derse devam durumlarına ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7
Sınıflara Göre Öğrencilerin Derse Devam Durumları

Sınıflar	Derse devam durumları				
	%100	%80	%60	%40	%40'dan düşük
1	10,0%	39,4%	45,2%	4,8%	0,6%
3	15,2%	56,0%	12,0%	11,5%	5,2%
Toplam	17,4%	57,6%	13,5%	8,4%	3,1%

3.1. Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yükseköğretime ilişkin hizmet kalite algıları ne düzeydedir?" ifadesine ilişkin bulgular Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8
Eğitim Fakültesi Lisans öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalite Algıları Betimsel İstatistikleri

	N	En düşük puan	En yüksek Puan	Ortalama	SS
Yükseköğretim Hizmet Kalitesi	364	38,00	135,00	91,02	18,7

Tablo 8 incelendiğinde Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin toplam puan ortalamasının ($X=91,00$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 140 olduğu düşünüldüğünde, lisans öğrencilerinin yükseköğretimin kalitesine ilişkin ortalamasının üstünde bir algıya sahip oldukları gözlenmiştir. Standart sapma 18,7 bulunduğu için, yükseköğretimin hizmet kalitesi hakkında öğretmen adayları arasında oldukça farklı görüşler bulunmaktadır.

Araştırmanın birinci probleminin birinci alt problem cümlesi olan "Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesi algıları "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" ifadesine ilişkin bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	X	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	p
Yükseköğretim Hizmet Kalite Algısı	Kız	223	180,12	15190,500	40166,500	,587
	Erkek	141	186,27			

*p>0.05 düzeyinde

Tablo 9 'a göre kız öğrencilerin yükseköğretimin hizmet kalitesine ilişkin puan ortalamaları (\bar{X} =180,12), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından (\bar{X} =186.27) daha düşüktür. Buna karşın Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t=.587, p>.05].

Araştırmanın birinci probleminin ikinci alt problem cümlesi olan "Lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesi algıları "bölüm" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" ifadesine ilişkin bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının Bölüme Göre Farklılaşma Durumu

	BÖLÜM	N	X	sd	Ki Kare	p
Yükseköğretim Hizmet Kalitesi	Pdr1	41	138,43	7	77,807	,000
	Pdr3	52	166,13			
	Türkçe1	56	142,11			
	Türkçe3	40	164,74			
	Sınıf1	47	174,86			
	Sınıf3	44	189,85			
	Okulöncesi1	44	191,45			
	Okulöncesi3	40	311,21			
	Total	364				

Yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin bölümler arasında farklılık bulunup bulunmadığına bakıldığında analiz sonucunda anlamlılık değeri ,000 bulunduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunduğu ortaya çıkmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Bölgümlere göre Yükseköğretim Hizmet Kalitesi

	N	YHK_toplam puan	p
OKULÖNCESİ3 (311,2)	Türkçe3	164,74	.000
	Sınıf3	189,85	.000
	Sınıf1	174,86	.000
	Pdr3	166,13	.000
	Türkçe1	142,11	.000
	Pdr1	138,43	.000
	Okulöncesi1	191,45	.000

Okul öncesi 3.sınıf öğrencilerin yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin toplam puanları (311), diğer bölümlere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik 1.sınıf, Türkçe Öğretmenliği 1. Sınıf ve 3. Sınıf öğrencilerinin yükseköğretimin hizmet kalitesine ilişkin en düşük puana sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın birinci probleminin üçüncü alt problem cümlesi olan "Lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesi algıları "sınıf" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" ifadesine ilişkin bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

Eğitim Fakültesi Lisans öğrencilerinin Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu						
	Sınıf	N	Sıra ortalaması	Ki Kare	Sd	p
Yükseköğretim Hizmet Kalite Algı Toplam puan	1	169	168,41			
	3	195	194,71	5,659	1	0,17
	Toplam	364				

Tablo 12 incelendiğinde yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin öğrenci puanlarının öğrencinin hangi sınıfta öğrenim gördüğüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=1.003$, $p<.05$). Bu farklılık Eğitim Fakültesi 3.sınıf öğrencileri lehine farklılaşmaktadır. Eğitim fakültesinde 3.sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 1.sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere göre yükseköğretimdeki hizmet kalitesinden daha memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın birinci probleminin beşinci alt problem cümlesi olan “Lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesi algıları “genel not ortalaması” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ifadesine ilişkin bulgulara Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 13

Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının Genel Not Ortalamasına Göre Farklılaşma Durumu						
	not_ortalama	N	Sıra ortalaması	Ki Kare	Sd	p
YHK_toplam_puan	4.00-3.50	32	241,16			
	3.50-3.00	174	281,11			
	3.00-2.50	96	167,58			
	2.50-2.00	40	161,80	52,010	4	,000
	2.00'dan düşük	20	160,68			
	Total	362				

Not ortalaması 4.00-3.50 ve 3.50-3.00 olan öğrencilerin yükseköğretim hizmet kalite sıra ortalamaları diğer düşük genel not ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. En düşük sıra ortalamasına sahip olan öğrencilerin 2.50-2.00 ve 2.00’den daha düşük genel not ortalamasına sahip olan öğrenciler olduğu görülmektedir. En yüksek sıra ortalamasına sahip öğrenciler ise 3.50-3.00 genel not ortalamasına sahip olan öğrencilerdir.

Araştırmanın birinci probleminin altıncı alt problem cümlesi olan “Lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesi algıları “derse devam etme durumu” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ifadesine ilişkin bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14

Yükseköğretim Hizmet Kalite Algılarının Derse Devamlılık Oranlarına Göre Farklılaşma Durumu						
	derse_devam	N	Yüzde	Sıra ortalaması	Asymp.sig.	
YHK_toplam_puan	%100	62	%17	266,27		
	%80	205	%57	326,27		
	%60	48	%13	166,10		,000
	%40	30	%0,08	156,70		
	%40'dan düşük	11	%0,03	167,59		
	Total	356				
YHK_toplam_puan	%40		%100			,000
	%60		%80			,000

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin derse devam durumlarına bakıldığında yüzde 57’sinin derslere yüzde 80 oranında devam ettiği, yüzde 15’inin ise derslere yüzde 60 veya daha az devam ettiği görülmektedir. Yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin en yüksek puana sahip olan grup derslere yüzde 80 oranında devam eden öğrenciler iken en düşük puana sahip olan grubun ise derslere yüzde 40 oranında devam eden öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır. Derslere yüzde 100 ve yüzde 80 oranında devam eden öğrencilerin puanları diğerlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$).

3.2. Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Kurum Aidiyetlerine İlişkin Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Bu çalışmada Eğitim Fakültesindeki lisans öğrencilerinin bu kuruma aidiyetlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Anket maddelerinin analizinde aritmetik ortalama değil, en sık tekrar eden ölçüm olan mod değerlerine bakılmıştır. Öğrencilerin hangi maddelere ne düzeyde katıldığına ilişkin değerler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Kurumsal Aidiyete İlişkin Görüşler

	Anket Maddeleri
Kesinlikle Katılmıyorum	
Katılmıyorum	M5, M7, M8
Kararsızım	M30, M26, M20, M19, M18, M17, M12, M11, M10, M9, M6, M4, M3, M2
Katılıyorum	M29, M28, M27, M24, M25, M22, M23, M21, M16, M15, M14, M13, M1
Kesinlikle Katılmıyorum	

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin çoğunluğu 13 maddeye katıldıklarını, 14 maddede kararsız olduklarını ve 3 maddeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin katılmadıkları maddelere bakıldığında bu maddelerin ankette yer alan olumsuz maddeler oldukları görülmektedir.

Eğitim Fakültesi öğrencileri, ilk fırsatta buldukları kurumu değiştirmek istemektedirler.

Eğitim Fakültesi öğrencileri, bu kuruma isteyerek değil zorunluluktan devam etmektedirler.

Eğitim Fakültesi öğrencileri, kurumlarına herhangi bir aidiyet duymamaktadırlar.

Madde madde bakıldığında, Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin bu fakültede öğrenim görüyor olmaktan memnun oldukları (yüzde 50'si), öğrencilerin bu kurumu olumlu ve olumsuz bütün yönleriyle benimsedikleri (yüzde 37'si), öğrencilerin doğru kurum seçimi yaptıklarını çünkü burada yürütülen lisans programlarının iş hayatıyla uyumlu olduğunu (yüzde 43'ü) belirtmişlerdir. Ayrıca, Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler ve çalışanlar arasında güçlü bir işbirliği ve uyum olduğunu (yüzde 42'si); bu fakültenin bölgedeki diğer üniversite öğrencilerinin gelmek istediği gelişmiş bir kurum olduğunu (yüzde 49'u) ifade etmişlerdir. Ayrıca, Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin hizmet aldıkları bu kurumu başkalarına rahatlıkla tavsiye edebileceklerini (yüzde 45'i), bu kurumda eğitim almanın bir ayrıcalık olduğuna inandıklarını (yüzde 42'si), Eğitim fakültesinin misyon ve vizyonuyla güçlü bir kurum kültürüne sahip olduğunu (yüzde 43'ü), bu kurumun düzenlemiş olduğu etkinliklere katılmaktan mutluluk duyduklarını (yüzde 57'si), öğrencilerin güvenliğini yeteri kadar sağladığı için öğrenciler bu kurumda kendilerini güvende hissettiklerini (yüzde 51'i), öğrenim gördükleri kurumun sorunlarını kendi sorunları gibi gördüklerini (yüzde 41'i), mezuniyet sonrasında öncelikle bu kurumda görev almayı tercih edebileceklerini (yüzde 46'sı), kurumlarının öğrencilerin başarılarını (akademik, sosyal, sportif vb.) fark edip takdir ettiğini (yüzde 45'i), kurumlarına ilettikleri sorun ve önerilerin fakülte tarafından dikkate alındığını (yüzde 44'ü), bir sorunları olduğunda öğretim elemanlarıyla rahatça iletişim kurabildiklerini (yüzde 52'si) ve kurumlarının kendilerini önemsediklerini (yüzde 44'ü) belirtmişlerdir. Fakat lisans öğrencilerinin bir kısmı öğrencilerin bu kuruma isteyerek değil de zorunluluktan devam ettiğini (yüzde 29'u); kurumlarına herhangi bir aidiyet duymadıklarını (yüzde 20'si) ve ilk fırsatta buldukları bu kurumu değiştirmek istediklerini (yüzde 35'i) ifade etmişlerdir.

Kurumsal aidiyete ilişkin olumsuz çıkan maddelere bakıldığında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yüzde 52'si öğrencilerinin kurum aidiyetini geliştirmeleri için gerekli etkinlikler yapılmadığını, yüzde 47'si bir etkinlik başlatmak istediklerinde gereksiz resmi prosedürlerle karşılaştıklarını, yüzde 37'si kurumlarının kendilerine iyi birer kariyer fırsatı sunduğunu, yüzde 33'ü mezun olduktan sonra kurumlarıyla ilişki kurmayacaklarını belirtmişlerdir. Kurum vizyon ve kültürüyle ilgili olarak, lisans öğrencilerinin sadece yüzde 35'i Eğitim fakültesinin kurum aidiyetini geliştirmek için sistematik bir stratejiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Lisans öğrencilerinin kurum aidiyetine ilişkin maddelerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Kurum aidiyetinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmış ve Tablo 16'ya bakıldığında Mann Whitney U non-parametrik testi sonucunda 5 maddede anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p < .05$).

Tablo 16

Kurum aidiyetinin cinsiyete göre farklılaşma durumu,

	KA1	KA6	KA13	KA16	KA20
Asymp. Sig. (2-tailed)	,014	,003	,029	,005	,017

Kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilere göre bu maddelerde anlamlı derecede daha yüksektir. Eğitim Fakültesindeki kız öğrencileri, bu kurumda öğrenim görüyor olmaktan memnun olduklarını, Eğitim Fakültesinin bölgesindeki diğer üniversite öğrencilerinin gelmek istediği gelişmiş bir kurum olarak görüldüğünü, bu kurumun kendilerini önemsediklerini düşündüklerini; fakat Eğitim Fakültesi kurumunun öğrencilerin kurum aidiyetini geliştirmek için gerekli etkinlikler yapmadığını ifade etmişlerdir. Erkek öğrencilerin ortalaması kız öğrencilere göre 3 maddede anlamlı derecede daha yüksektir.

Eğitim Fakültesindeki erkek öğrenciler, bu kuruma isteyerek değil zorunluluktan devam ettiklerini, ilk fırsatta buldukları kurumu değiştirmek istediklerini, kurumlarına herhangi bir aidiyet duymadıklarını ifade etmişlerdir.

	KA5	KA7	KA8
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,003	,003

a. Değişken: cinsiyet

Kurumsal aidiyete ilişkin bu çalışmada incelenen ikinci değişken öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümleridir. Non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testine göre öğrencilerin bölümleri 8 maddede anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Eğitim fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü ile Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan öğrencilerin ortalamaları diğer bölüm öğrencilerine göre bu maddelerde daha yüksektir.

	KA1	KA4	KA10	KA12	KA13	KA15	KA21	KA22
Ki-Kare	25,440	19,197	16,480	12,713	12,646	22,793	15,139	19,714
Sd	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,001	,002	,013	,013	,000	,004	,001

Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü ile Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin kurumsal aidiyetleri çoğu maddede oldukça yüksek çıkmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencileri bu kurumda öğrenim görüyor olmaktan memnun olduklarını, öğretim elemanları, yöneticileri ve çalışanları arasında güçlü bir işbirliği ve uyum olduğunu, kurumlarına oldukça güçlü bir aidiyet duyduklarını, bu kurumun kendilerini önemsediklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencileri ise bu kurumda eğitim almanın bir ayrıcalık olduğuna inandıklarını, bu kurumun misyon ve vizyonu ile güçlü bir kurum kültürüne sahip olduğunu, öğrencilerin güvenliğini yeteri kadar sağladığı için öğrenciler bu kurumda kendilerini güvende hissettiklerini, bu kurumun öğrencilerinin başarılarını (akademik, sosyal, sportif vb.) fark edip takdir ettiğini, Eğitim Fakültesi öğrencileri birbirileri olduğu gibi kabul ettiklerini belirtmişlerdir.

Kurumsal aidiyete ilişkin bu çalışmada incelenen üçüncü değişken sınıf düzeyleridir. Eğitim fakültesi 3. Sınıf öğrencilerinin ortalamaları 1.sınıf öğrencilere göre 6 maddede daha yüksektir.

Tablo 17
Kurumsal Aidiyetin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

	KA2	KA3	KA6	KA14	KA19	KA25
Mann-Whitney U	14537,500	12838,000	14215,000	13600,500	14226,500	13479,500
Wilcoxon W	33647,500	26368,000	33325,000	27461,500	28254,500	27507,500
Z	-2,043	-3,212	-2,169	-2,708	-2,165	-2,965
Asymp. Sig. (2-tailed)	,041	,001	,030	,007	,030	,003

Eğitim fakültesi 3. Sınıf öğrencileri bu kurumu olumlu ve olumsuz bütün yönleriyle benimsediklerini, Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütülen lisans programlarının, iş hayatıyla uyumlu olduğu için buradaki öğrencilerin doğru kurum seçimi yaptıklarını düşündüklerini, bu kurumun bölgesindeki diğer üniversite öğrencilerinin gelmek istediği gelişmiş bir kurum olarak görüldüğünü, bu kurumun düzenlemiş olduğu etkinliklere katılmaktan mutluluk duyduklarını, mezuniyet sonrasında öncelikle bu kurumda görev almayı tercih edeceklerini ve sık sık devamsızlık yapanların kurum aidiyetlerinin ise düşük olacağını ifade etmişlerdir.

Kurumsal aidiyete ilişkin bu çalışmada incelenen dördüncü değişken genel not ortalamasıdır. Genel not ortalaması kurumsal aidiyete ilişkin 9 maddede farklılaşmaya yol açmaktadır. Genel not ortalaması 3.00 ve üzerinde olanlar not ortalaması 2.50'den düşük olanlara göre bu maddelerde anlamlı şekilde yüksek puana sahiptir.

Tablo 18
Kurumsal Aidiyetin Genel Not Ortalamasına göre Farklılaşma Durumu

	KA1	KA4	KA9	KA10	KA11	KA12	KA21	KA26	KA27
Ki-Kare	25,440	19,197	16,480	12,646	16,315	20,628	15,139	30,158	33,844
Sd	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,001	,002	,013	,003	,000	,004	,000	,000

Genel not ortalaması 3.00 ve üzerinde olan Eğitim Fakültesi öğrencileri, bu kurumda öğrenim görüyor olmaktan memnun olduklarını, bu kurumda öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler ve çalışanlar arasında güçlü bir işbirliği ve uyum olduğu, hizmet aldıkları kurumu başkalarına rahatlıkla tavsiye edebileceklerini, bu kurumda eğitim almanın bir ayrıcalık olduğuna inandıklarını, bu kurumun öğrencilerde kurum aidiyetini geliştirmek için sistematik bir strateji takip ettiğini, misyon ve vizyonu güçlü bir kurum kültürüne sahip olduğunu ve öğrencilerinin başarılarını (akademik, sosyal, sportif vb.) fark edip takdir ettiğini, bu kurumun öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümlerinde gerekli rehberliği sağladığını ve öğrencilerin kurumun karar alma mekanizmalarında etkin bir role sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Kurumsal aidiyete ilişkin bu çalışmada incelenen beşinci değişken öğrencilerin derse devam durumlarıdır. Derse devam durumu yüzde 60 ve üzeri olan öğrencilerin puanları diğer öğrencilere göre 8 maddede anlamlı şekilde yüksek çıkmaktadır. 14 haftalık ders süresinde en az 9 hafta derse devam eden Eğitim Fakültesi öğrencileri bu kurumda öğrenim görüyor olmaktan memnun olduklarını, burada yürütülen lisans programlarının, iş hayatıyla uyumlu olduğu için buradaki öğrencilerin doğru kurum seçimi yaptıklarını düşündüklerini, bu kurumda öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticileri ve çalışanları arasında güçlü bir işbirliği ve uyum olduğunu, hizmet aldıkları bu kurumu başkalarına rahatlıkla tavsiye edebileceklerini, bu kurumun düzenlemiş olduğu etkinliklere katılmaktan mutluluk duyduklarını, kurumlarının kendilerine iyi birer kariyer fırsatı sunduğunu düşündüklerini, kurumlarına ilettikleri sorun ve önerilerin fakülte tarafından dikkate alındığını, öğrencilerin kurumun karar alma mekanizmalarında etkin bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesini olumlu değerlendirmeleri üniversiteler açısından dikkate alınması gereken önemli hususlardan birisidir. Yükseköğretim hizmetinin kaliteli hale getirilmesi ve üniversite öğrencilerinde kurumsal aidiyet duygusunun geliştirilmesi öncelikli araştırma konuları arasında ele alınmalıdır. Bu çalışmada Eğitim Fakültesinde öğrencilerin yükseköğretim hizmet kalitesi algıları ve kurumsal aidiyet düzeyleri incelenmiş ve öğrencilerin yüzde 17'si (42 kız, 20 erkek) derslere yüzde yüz oranında devam ettiği, yüzde 56'sının (118 kız, 87 erkek kişi) ise derslere yüzde seksen devam ettiği ortaya çıkmıştır. Eğitim Fakültesindeki öğrencilerin genel not ortalamalarına bakıldığında ise yüzde 15'inin ortalamasının 4.00-3.50 arasında (26 kız, 6 erkek), yüzde 47'sinin kişinin ortalaması ise 3.00-3.50 arasında (113 kız, 61 erkek) olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyinde bakıldığında ise Eğitim Fakültesi 1.Sınıf öğrencilerin yüzde 10'unun derslere her zaman devam ettiğini, yüzde 39'unun ise derslere yüzde 80 oranında devam ettiği görülmektedir. Eğitim Fakültesi 3.sınıf öğrencilerin ise yüzde 15'i derslere her zaman devam ettiğini, yüzde 56'sı ise derslere yüzde 80 oranında devam ettiğini belirtmektedir.

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesini belirleyen en önemli değişkenler bölüm, sınıf düzeyi, derse devam durumu ve genel not ortalamasıdır. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesini ilişkin toplam puan ortalamasının ($X=91,00$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 140 olduğu düşünüldüğünde, lisans öğrencilerinin yükseköğretim kalitesine ilişkin ortalamanın üstünde bir algıya sahip oldukları gözlenmiştir; fakat standart sapma yüksek olduğu için yükseköğretim hizmet kalitesi hakkında öğretmen adayları arasında oldukça farklı görüşler bulunmaktadır.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik 3.sınıf, Türkçe Öğretmenliği 1. Sınıf ve 3. Sınıf öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin en düşük puana sahip oldukları görülmektedir. Eğitim fakültesinde 3.sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 1.sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere göre yükseköğretimdeki hizmet kalitesinden daha memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Not ortalaması 3.50-3.00 ve 4.00-3.50 olan öğrencilerin yükseköğretim hizmet kalite sıra ortalamaları diğer düşük genel not ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksektir. Yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin en yüksek puana sahip olan grup derslere yüzde 80 oranında devam eden öğrenciler iken en düşük puana sahip olan grubun ise derslere yüzde 40 oranında devam eden öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitim Fakültesine ilişkin öğrencilerin kurumsal aidiyetlerine bakıldığında yüzde 50'sinin bu fakültede öğrenim görüyor olmaktan memnun olduğunu, yüzde 37'sinin bu kurumu olumlu ve olumsuz bütün yönleriyle benimsediğini, yüzde 43'ünün doğru kurum seçimi yaptıklarını çünkü burada yürütülen lisans programlarının iş hayatıyla uyumlu olduğunu, yüzde 42'sinin öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler ve çalışanlar arasında güçlü işbirliği ve uyum olduğunu, yüzde 49'unun bu fakültenin bölgedeki diğer üniversite öğrencilerinin gelmek istediği gelişmiş bir kurum olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Eğitim Fakültesindeki kız öğrenciler, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında kurumsal aidiyetlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu kurumdaki kız öğrenciler, bu kurumda öğrenim görüyor olmaktan memnun olduklarını, Eğitim Fakültesinin bölgesindeki diğer üniversite öğrencilerinin gelmek istediği gelişmiş bir kurum olarak gördüğünü ve bu kurumda önemsendiklerini belirtirken; erkek öğrenciler, bu kuruma isteyerek değil zorunluluktan devam ettiklerini, ilk fırsatta buldukları kurumu değiştirmek istediklerini, kurumlarına herhangi bir aidiyet duymadıklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü ile Okul Öncesi Öğretmenliği okuyan öğrencilerin kurumsal aidiyetleri diğer bölümlere göre daha yüksek çıkmıştır. Eğitim fakültesi 3. Sınıf öğrencilerinin kurumsal aidiyetleri 1.sınıf öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksektir. Genel not ortalaması 3.00 ve üzerinde olanlar not ortalaması 2.50'den düşük olanlara göre kurumlarına daha yüksek bir düzeyde aidiyet duymaktadırlar. Derse devam durumu yüzde 60 ve üzeri olan öğrenciler -14 haftalık ders süresinde en az 9 hafta derse devam edenler- diğer öğrencilere kıyasla Eğitim Fakültesi kurumuna karşı daha üst düzeyde aitik hissetmektedirler.

Yükseköğretimde hizmet kalitesine ilişkin yaptığı çalışmada Cevher (2015), öğrencilerle yaptığı görüşmeler neticesinde en fazla tekrar edilen konunun "yetersiz kapasiteli derslikler" olduğunu, ikinci olarak da idari ve akademik birimlerin bir kampüste, dersliklerin ise başka bir kampüste yer almasının

hizmet kalitesini düşüren faktörler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğrenciler için hizmet kalitesine ilişkin en büyük sorunlardan birisi olarak dile getirilmiştir. Ayrıca öğrenciler akademik personelin niteliğinin de hizmet kalitesine ilişkin belirleyici etkenlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlasının öğretim elemanlarından memnun oldukları görülmektedir. Yükseköğretim hizmet kalitesini etkileyen diğer unsurlar dersliklerin düzeni, dersliklerdeki projeksiyonlar, temizlik ve hijyen değerlendirmeleri, barınma faaliyeti, güvenlik açığı, tesislerin yeterliliği, güvenlik görevlileri, sosyal olanakların yetersizliği ve barınma olanakları olarak sıralanmıştır.

Kontic (2014) ise yükseköğretimde hizmet kalitesiyle ilgili işletme bölümü öğrencileriyle yaptığı çalışmada fakülte binaları ve çevresinin görünüşünün kalite boyutunu en az etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin akademik personel boyutuyla ilgili oldukça memnun oldukları, idari personel boyutuyla ilgili düşük düzeyde memnun oldukları ve hizmet kalitesi boyutuyla ilgili orta düzeyde olumlu algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler için kaliteyi belirleyen en önemli maddenin akademik personelin kendilerini önemseyen ve ilgi gösteren bir şekilde davranmaları olduğu görülmektedir. Karakaya, Kılıç ve Uçar (2016) ise cinsiyetin yükseköğretim hizmet kalitesi algısını anlamlı şekilde farklılaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaptıkları çalışmada kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla öğretim programları ve öğretim elemanları değişkenlerini daha kaliteli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, ailesi ile ikamet eden öğrenciler ile yurt ve öğrenci evinde ikamet eden öğrenciler arasında öğretim şartları boyutuna ilişkin ailesiyle ikamet edenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yavuz ve Gülmez (2016)'in araştırma sonucuna göre öğrencilerin, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına ilişkin hizmet kalitesi algısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken; yükseköğretim kurumlarının kuruluş yıllarına ve öğrencilerin mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Yousapronpaiboon (2014) Tayland'da bir üniversiteden hizmet alan öğrencilerin yükseköğretim hizmet algıları ile beklentileri arasındaki farkın düşük olduğunu, bu farkın hizmet kalitesini iyileştirmek için yapılması gereken yükseköğretim hizmet iyileştirme çabalarıyla kapanacağını, bunun için de öncelikle o kurumda yer alan tesis, olanaklar ve ekipmanların yükseltilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Voss, Gruber ve Szmigin (2007) yükseköğretim hizmet kalitesine ilişkin yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öncelikle eğitimcilerin daha bilgili, heyecanlı, araya mesafe koymayan ve cana yakın olmalarını talep ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Öğrenciler yani hizmet alıcılar kurumlarından, değerli ve kıymetli bir öğretim tecrübesi yaşamak ve gelecekteki meslekleri için profesyonel gelişimlerini sağlamalarını istemektedirler. Ayrıca bu çalışmada hizmet alıcıların akademik ilgilerinden ziyade mesleki yönleri daha motive edici buldukları ortaya çıkmıştır.

Jelena (2010) da yükseköğretimde hizmet kalitesiyle ilgili öğrenci algılarının, eğitim süreci boyunca zamanla değişikliğe uğradığını ve derse devam, fakülte başarıları gibi faktörlerden etkilendiğini ifade etmiştir. Çalışmasının bulgularında, son sınıf öğrencilerden düzenli derse devam sürekliliği bulunan ve ders notları iyi olanların yükseköğretim hizmet kalite algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Melchor Cardona ve Bravo (2012) yükseköğretimde kalite ile ilgili olarak öğrenci memnuniyetini açıklamada faktör analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı değişkenleri "üniversiteye ve akademik programlara duyulan güven ve entelektüel gelişimi sağlamada ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili öğrenci algıları" olarak sıralamıştır.

Firdaus (2006) yükseköğretim hizmet kalitesiyle ilgili beş boyuttan bahsetmiştir. Hizmet kalite algısını ortaya koyan boyutları akademi dışındaki faktörler, akademik faktörler, kurumun profesyonel imaj ve itibarı, kurumun erişilirliği, ve programa ilişkin hususlar olarak belirlemiştir. Bununla ilgili olarak Beaumont (2012) doktora tezinde hizmet kalite algısına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunduğunu ve bu yükseköğretim hizmet kalitesi algılarının itibar ve performans gibi faktörlerden etkilendiğini, bu faktörlerin farklı akademik yıllardaki öğrenciler arasında değişiklik gösterdiğini; ama üniversite deneyimi gibi yıldan yıla değişiklik göstermeyen temel karakteristik unsurların da bulunduğu belirtmiştir. Bununla ilgili olarak "sosyal fırsatlar" ve "ek olanak ve hizmetler" gibi faktörlerin önem derecesinin birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar azalma gösterdiği, buna rağmen "kariyer hizmeti" ve "ders ve semerlerin kalitesi" faktörlerine verilen önemin artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yükseköğretim hizmet kalitesi, üniversite öğrencilerinin kurumsal aidiyetini doğrudan etkileyen değişkenlerden biridir. Öğrencilerde oluşturulacak aidiyet duygusu öğrencinin varlığının kurum tarafından kabul edildiğinin ve ona değer verildiğinin önemli bir göstergesidir. Kurumsal aidiyet duygusu

yüksek olan bireyler kurumlarının iyi bir temsilcisi olmakta, kurumlarının itibar, imaj ve prestijini yükseltmektedirler. Çalışanlar, kurum ve öğrenciler arasındaki bağlılık duygusu kurumda pozitif bir iklim oluşturmaktadır. Acar ve diğerlerinin (2005) de belirttiği gibi “yaygın ve sürekli etki sağlayacak kaliteli eğitimin şekillenmesinde, etkin olan birikim ve insan kaynağının, kurumsal aidiyet bilinci ile memnuniyet düzeyinin geri bildirimlerle desteklenmesi, eğitimdeki kaliteyi artırıcı bir unsurdur”. Öz (2014) yükseköğretimde kurumsal aidiyet ile ilgili İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle bir çalışma gerçekleştirmiş ve araştırmanın sonucunda İlahiyat Fakültesindeki lisans öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmış ve buradan yola çıkarak bu kurumun mezunlarına yüklediği misyonun yerine getirilmesine önemli katkı sunacağını dile getirmiştir.

Alemdar ve Köker (2013) kurum aidiyetinin sağlanmasını, iletişim süreçlerinin bilinmesi, temel değerlerin semboller aracılığı ile iletimi gibi kurum kültüründen beklenen işlevsel faydalar arasında belirtmiştir. Güçlü bir eğitsel kurum kültürünü oluşturmanın kuruma yönelik aidiyeti arttırdığını ve aynı zamanda bu durumun ders başarısını olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, lisans öğrencileri arasında kurumsal aidiyetin üst sınıflara doğru arttığı ama bu farklılığın oldukça düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonucunda yükseköğretimde kurumsal aidiyetin geliştirilmesi amacıyla “kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılım, eğitim-öğretim hedefleri konusunda bilgilendirme yapılması, kendilerini okudukları okul konusunda ayrıcalıklı hissettirecek uygulamaların yaşama geçirilmesi” şeklinde öneriler yapılmıştır.

Kaynaklar

- Acar, İ. A., Gençtürk, M., Göktepe, Ö., Keçeci, D., Kırdemir, V. & Yılmaz, C. (2005). Üniversitelerde stratejik planlama sürecinde eğitime yönelik sürdürülebilir kalite uygulamaları-süleyman demirel üniversitesi örneği. V. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu, İstanbul Ticaret Üniversitesi, 25-27 Kasım 2005
- Akgül, A. (1998). *Toplam kalite yönetim sistemi*. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Yayını.
- Akman H., Bektaş, S. (2013). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *Ekonometri ve İstatistik*, 18, 116-133
- Akyüz, Ö.F. (2006). *Değişim rüzgârında stratejik insan kaynakları planlaması*. Sistem Yayıncılık, 2. Baskı.
- Alemdar, A. G. M. Y., & Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin okul kültürü algısı üzerine ampirik bir araştırma: ege üniversitesi iletişim fakültesi örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6).
- Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *The British Psychological Society*, 63, 1-18.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Beaumont, D.J. (2012). Service quality in higher education: the students' viewpoint. Dissertation Thesis. Manchester: University Of Manchester.
- Bektaş, H., & Akman, S. U. (2013). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, (18), 116.
- Cevher, E. (2015). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ve kalite algısının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 8(39).
- Devebakan, N. (2003). Sağlık işletmelerinde algılanan hizmet kalitesinin ölçümünde SERVQUAL skorlarının kullanımı ve özel altınordu hastanesi uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 38-54.
- Efil, İ. (1999). Toplam kalite yönetimi ve ISO 9000 kalite güvence sistemi. Alfa Yayınları: İstanbul.
- Elmacı, O., Poyraz, K., Çalık, M. (1999). Yükseköğretimde Kalite Güvence Sisteminin Oluşturulmasına Yönelik Bir Değerlendirme Format Önerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 117.
- Firdaus, A. (2006). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 71-89.
- Firdaus, A. (2005). HEDPERF Versus SERVPERF The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 305-328.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 164-218.
- Hallinan, T. M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hıryappa, B. (2009). *Organizational behavior*. New Age International, Delphi.
- İbicioğlu, H. (2000). Örgütsel bağlılıkta pragmatik uyumun yeri. süleyman demirel üniversitesi. *İ.İ.B.F. Dergisi*, 15 (1), 13-22.
- İzğören, Ş.A., (1999). *İş yaşamında 100 kanguru*. Academyplus Yayınları: Ankara.

- Jelena, L. (2010). Determinants of service quality in higher education. *Interdisciplinary Management Research*, 6, 631-647.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetim sürecinde gözardı edilen unsurlardan tky merkez ve eğitim programları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 163-188.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. 10. Baskı, Rehber Yayınevi: Ankara.
- Karakaya, A.; Kılıç, İ. ve Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesi algısı üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2)
- Kontic, L. (2014). Measuring service quality in higher education: the case of serbia. In Human Capital without Borders: Knowledge and Learning for Quality of Life; Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2014 (645-654). ToKnowPress.
- Korkmaz, A. (2000). Yükseköğretim gençliğinin problemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 45.
- Madu, C., Aheto, J., Kuei, C. H.& Winokur, D. (1996). Adoption of strategic total quality management philosophic. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 13(3), 57-72.
- Melchor Cardona, M., & Bravo, J. J. (2012). Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a colombian university. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 23-29
- Melor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y. & Commins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45, 213-218.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Owlia, Mohammad S. & Elaine M. Aspinwall (1996). A Framework for the Dimensions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20.
- Öz, A. (2014). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeyi (AİBÜ ilahiyat fakültesi örneği). *AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 54-64
- Öztop, S. (2014). Kurumsal aidiyet bilincinin çalışanların örgütsel değişim algısı üzerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 299-316.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Rao, A. (1996). *Total quality manegement: a crossfunctional perspective*, Wiley: New York.
- Sığırı, Ü. (2007). İşgörenlerin örgütsel bağlılıklarının meyer ve allen tipolojisiyle analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2).
- Unesco.(2000). Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretim, vizyon ve eylem. (Türkçeye uyarlayan: Gülsüm Baskan). *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(22), 167-189.
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: the role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949-959.
- Wasti, S. A., (2002), Affective and Continuance Commitment to the Organization: Test of an Integrated Model in the Turkish Context, *International Journal of Intercultural Relations*, 26(5), 525-550.
- Yavuz, M. & Gülmez, D. (2016). The assessment of service quality perception in higher education. *Education and Science*. (41), 251-265
- Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: measuring higher education service quality in thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088-1095.



Research on Science Guidebooks That Classroom Teachers Use¹

Şafak ULUÇINAR SAĞIR²

Received:03 March 2017, Accepted:28 April 2017

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the suitability of guidebooks used by classroom teachers education 3. And 4. Grade students in primary school in Science class for the science education program and book examination criteria. In the study, for which a qualitative research method was used, document analysis was used to collect data. 9 Science guidebooks most commonly used by classroom teachers who served in Amasya city center and educated 3. and 4. grade students in 2015-2016 education year were studied. As a data collection tool, book research form and attainment evaluation form prepared in accordance with 2013 Science Education Program were used. In the study, "Compliance with Program" aspect, "Evaluation" aspect, "Scientific Content" aspect and "Language and Expression" aspect were found to be high. But "Preparation Stage" aspect was determined to be low. When the guidebooks were examined in terms of compliance with Science Education program attainments, it was found that attainments were okay in 5 of them while being partially present or lacking in 4 of them. In book research form of the examined guidebooks, it was found that the highest averages belonged to scientific content and language and expression aspects.

Keywords: Science Education, Guidebooks, Book Review, Classroom Teachers.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Guidebooks support education in terms of supplementing the course book with activities, projects and alternative assessment scales. The science resources that the teachers who use in their science teaching from the 3rd grade and use them in order to make effective and efficient teaching should be chosen correctly, useful, qualified and conformity to program. When the literature is examined, the deficiency of the studies carried out after the alteration of the curriculum about the textbooks and guidebooks and the need of research in this area have been put forward. The purpose of this research is to determine whether the guidebooks used in teaching are appropriate to the program and the criteria to chose textbook. It is important to investigate the appropriateness of the guidebooks currently used for the 2013 curriculum in order to support teachers in choosing books and to direct them to the right resources.

Methods

The research was designed according to the qualitative research approach and the document analysis method was applied. In 2015-2016 academic year, 102 classroom teachers working in the center of Amasya were reached and they were asked which resources they use in science lessons through a questionnaire. 9 guidebooks mostly used by 3rd and 4th grade teachers were selected. Without mentioning the names and the publishers of the guidebooks, 3rd grade guidebooks were coded as "A", "B" and "C" and the 4th grades "D", "E", "F", "G", "H" and "I. A book review form prepared by Yanpar (2005) was used as a data collection tool. The book review form consisting of program suitability, preparation study, evaluation, scientific content, language and narrative dimensions is of 70 items total. In addition, semi-structured 3-likert structured evaluation form was developed in order to determine the appropriateness of the books to the 2013 Science Curriculum. In data analysis, descriptive analysis of guide book evaluation forms and achievement evaluation forms were made and the data are tabulated in frequency and percentage.

¹Part of this study presented as an oral presentation at 12th Science and Mathematic Education Congress held in Trabzon on 28-30 September 2016.

²Assoc.Prof.Dr., Amasya University, Faculty of Education, safak.ulucinar@amasya.edu.tr

Results

The "Comformity to Program " dimension average of the guide books examined in the book review form was 2.24, the "Preparatory Work" dimension average was 1.66, the "Evaluation" dimension average was 2.07, "Scientific content" dimension average was 2.76, "Language and Expression" dimension average was 2.49. "B" and "E" received the highest score in terms of "Comformity to Program " (54), "B" received the highest score in the dimension "Preparation Studies" (21) , "B" and "E" received the highest score (29) in terms of "Evaluation", "B" received the highest score (60) in "Language and Expression" as guide books. As a result, "B" (210) and "E" (185) guide books have the highest total score and "A" guide book the lowest score (125). There are 32 achievements in the 3rd grade Science programme and 46 achievements in the 4th grade Science programme. The guidebook "A", doesn't contain 10 achievements. In the guidebook "D" does not consist of 2 achievements. In the guide book "H" does not consist of 11 achievements and in guidebook "I" doesn't include 11 achievements. Any lack of achievement isn't seen in the guidebooks "B", "C", "E", "F" and "G".

Discussion and Conclusions

In the study, the avarages of guidebooks used by classroom teachers were found to be high in comformity to program, scientific content and evaluation dimensions. The average score of the examined books was 2.24 out of 3 interpreted as sufficient level. When guidebooks examined according to the evaluation form, it was seen that the five books received a full score and the others were missing. There are similar results in the literature. Guide books should be carefully selected and used as preparation studies and scientific content. Guide books should be prepared to support teachers in the implementation of the curriculum. In this context, the lack of acquisitions, or the existence of partially referred achievements can be seen as the inadequacy of the book. As the guide books are removed in the 2013 Science curriculum, the use of guidebooks left to the teachers' own choice may prevent some achievements that the students should gain. It may be the case that wrongly selected books can be used in classrooms. For this reason, the books recommended to the teachers should be examined in detail, the teachers should be informed about the book selection and the teaching materials on the market should be checked.

Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Fen Kılavuz Kitaplarının İncelenmesi¹

Şafak ULUÇINAR SAĞIR²

Başvuru Tarihi:03 Mart 2017, **Kabul Tarihi:**28 Nisan 2017

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokulda 3. ve 4. sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersinde kullandıkları kılavuz kitapların fen öğretim programına ve kitap inceleme kriterlerine uygunluğunu incelemektir. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplamada doküman analizi uygulanmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Amasya merkez ilkokullarında 3. ve 4. sınıf öğretmenleri tarafından en çok kullanılan 9 Fen Bilimleri kılavuz kitabı incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak kitap inceleme formu ve 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programına göre hazırlanan kazanım değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırmada 'Programa Uygunluk' boyutu, 'Değerlendirme' boyutu, 'Bilimsel İçerik' boyutu ve 'Dil ve Anlatım' boyutu yüksek çıkmıştır. Fakat 'Hazırlık Aşaması' boyutu düşük çıkmıştır. Kılavuz kitaplar Fen Bilimleri Öğretim programı kazanımlarına uygunluğu bakımından incelendiğinde, 5'inde kazanımların tamam olduğu, 4'ünde ise kazanımların kısmen bulunduğu veya hiç bulunmadığı görülmüştür. İncelenen kılavuz kitapların kitap inceleme formunda bilimsel içerik ve dil ve anlatım boyutlarında en yüksek ortalamaların olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Kılavuz Kitap, Kitap İnceleme, Sınıf Öğretmenleri.

1. Giriş

Okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde öğretimin hedeflerini gerçekleştirmek için araç-gereç ve materyaller kullanılmaktadır. Materyaller ve bazı öğretim ortamları öğrenmeyi destekleyici amaçla kullanıldığı gibi, bazı ortamlarda ise tamamen öğretmen rolü üstlenerek içeriği doğrudan öğrencilere aktarmaktadır. Öğretim araçları, tebeşir ve kâğıttan başlayarak günümüzde bilgisayar ve ilişkili teknolojilere kadar, basitten karmaşığa çeşitlilik göstermekte, materyal oluşturabilmek için okul içi ve okul dışındaki araçlara ihtiyaç duyulmaktadır (Yanpar, 2005). Materyaller ders kitabından, haritalara ve teknolojik araçlara doğru çeşitlilik göstermektedir.

Öğretmenlerin derste kullandıkları önemli öğretim materyallerinin ders kitabı olduğu söylenebilir. Ders kitapları, öğretim programlarındaki bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel araçlardır (Ünsal & Güneş, 2003). Günümüzde de sınıfta kullanılan materyal niteliği ve sayısının çeşitliliğine rağmen ders kitapları önemini korumaktadır. Öğretmenlerin birçok etkinliği kitapla başlatıp kitapla sürdürdüğü, öğrencinin ödevlerinin verilmesi ve çalışmalarının takibinde ders kitabına başvurdukları bilinmektedir (Ceyhan & Yiğit, 2004). Bunun sebebi ders kitabının, öğretim programının bütün öğelerini içermesidir (Büyükalın, 2003). İyi bir ders kitabının öncelikle öğretim programına uygun olması gerekir (Morgil & Yılmaz, 1999). Ders kitaplarının yanında öğretim faaliyetlerine yardımcı olan ve öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim programına göre hazırlanan kılavuz kitaplar da öğretmenlerin yararlandığı materyalleri arasındadır. 2005 yılında öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinden sonra ders kitapları ile birlikte kılavuz kitaplar hazırlanmış ve sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır.

Öğretmen kılavuz kitabı öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırma, internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı eser olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006.a). Kılavuz kitaplar ders kitabına takviye niteliğinde aktiviteler, projeler ve alternatif ölçme değerlendirme ölçekleri içermesi açısından öğretimi desteklemektedir (Köseoğlu vd., 2003). Öğretmenlerin alıştıkları yöntemlerin dışındaki uygulamalara rehberlik etmesi, öğrenci merkezli öğretimin uygulaması bakımından önemlidir. Kılavuz kitaplarda öğretmenin kullanacağı teknikler, etkinliklere ne kadar süre ayrılacağı gibi katkılarla öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve eksiklerini gidermesi sağlanır

¹Bu çalışmanın bir bölümü 28-30 Eylül 2016'da Trabzon'da düzenlenen 12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, safak.ulucinar@amasya.edu.tr

(Turan & Karabacak, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen kılavuz kitabında bulunması gereken özellikleri 2589 sayılı Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 2006.b) belirtmektedir. Bu özellikler kısaca öğretim programındaki amaç ve kazanımlara uygunluk, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıracak örnekler içermesi, duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında kullanılabilir yöntem ve tekniklere yer verilmesi, öğrenci düzeyine uygunluk, öğrenciyi araştırmaya sevkedecek ödev proje gibi çalışmalara yer vermesi, konu sonunda kavram sözlüğü yer alması ve ünitelendirilmiş yıllık plan içermesi olarak sayılabilir.

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile ilkokullarda 3. sınıflarda Fen Bilimleri dersi getirilmiştir. Bu dersin öğretimini 3. ve 4. sınıflarda sınıf öğretmenleri yapmaktadır. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında kazanım sayılarının yaklaşık %65 oranında azaltıldığı, konu alanları içerisinde bulunan ünitelerden bir kısmının isminin değiştirildiği ve ayrılan ders saati sürelerinde değişikliklere gidildiği görülmüştür (Karatay, Timur & Timur, 2013). Öğretim programıyla birlikte ders kitapları değiştirilirken öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmamıştır. Sınıf öğretmenleri derslerde ya da ders dışında yardımcı kaynakları kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin Fen Bilimleri derslerinde kullandıkları kılavuz kitaplar çeşitlilik göstermektedir. Fen dersini 3. sınıftan itibaren öğretmeye başlayan öğretmenlerin etkili ve verimli bir öğretim yapabilmesi için kullanacakları kaynakların da doğru seçilmesi, kullanışlı, nitelikli ve programa uygun olması gerekir.

Fen ve teknoloji kılavuz kitapları hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı (Ayvacı & Ernas, 2009; Ayvacı & Çoruhlu, 2011; Bakar, Keleş & Koçakoğlu, 2009) ve fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi ders kitaplarının incelendiği (Çeken, 2011; Gökulu, 2015; Kavcar, Kınık & Kaplan, 2015; Küçüközer, Bostan, Kenar, Seçer & Yavuz, 2008; Tekbıyık, 2006; Ünsal & Güneş, 2003) çok sayıda araştırma yapılmıştır. Fen Bilimleri öğretim programındaki değişiklikten sonra kılavuz kitap ve ders kitaplarının incelemesinin yapıldığı çalışma sayısı sınırlıdır.

Öğretmenlere kitap seçiminde yardımcı olmak ve doğru kaynaklara yönlendirme yapabilmek açısından halen kullanılmakta olan kılavuz kitapların 2013 öğretim programına uygunluğunun araştırılması önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kullandığı Fen Bilimleri Dersi kılavuz kitaplarının programa ve kılavuz kitap inceleme kriterlerine uygunluğunun incelenmesidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma da nitel araştırma yaklaşımı ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2013). Karasar (2009)'ın belgesel tarama olarak tanımladığı bu yöntemde olgularla ilgili resim, film, araç-gereç, her türlü yazılmış ve çizilmiş mektup, rapor, tutanak, mevcut belge ve kayıtlar toplanıp, okunup belli sisteme göre kodlanıp inceleme yapılır. Bu araştırmada belirlenen Fen Bilgisi kılavuz kitaplarının incelemesi yapılmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmada, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Amasya merkez ilkokullarında görev yapmakta, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen 102 sınıf öğretmenine ulaşılmış, anket formu ile fen bilgisi dersinde kullandıkları kaynaklar sorulmuştur. Öğretmenlerin en fazla kullandıkları kılavuz kitaplar seçilerek incelenmiştir. 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin okuttuğu Fen bilimleri kılavuz kitaplarından en çok kullanılan 3 tanesi 3. sınıf, 6 tanesi 4. sınıfta okutulan 9 kitap seçilmiştir. Öğretmenlerin kullandığı kitapların listesi Ek 1 olarak verilmiştir. İncelenen kitapların ismi etik açıdan açıklanmamış, 3. sınıf kılavuz kitapları: "A", "B" ve "C", 4. sınıf kılavuz kitapları: "D", "E", "F", "G", "H" ve "I" ile kodlanmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Öğretmenlerin kullandığı kılavuz kitapların kitap inceleme kriterlerine uygunluğunu denetlemek için Yanpar (2005) tarafından hazırlanan kitap inceleme formu kullanılmıştır. Programa uygunluk (18 madde), hazırlık çalışması (7 madde), değerlendirme (12 madde), bilimsel içerik (13 madde), dil ve anlatım (20 madde) boyutlarından oluşan kitap inceleme formu toplam 70 maddedir. Üçlü likert türde hazırlanan form, evet- kısmen- hayır şeklinde işaretlenmektedir. Değerlendirme, Yanpar (2005)'teki şekliyle Evet: 3, Kısmen: 2 Hayır: 1 olarak yapılmıştır.

Kullanılan kılavuz kitapların, 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programına (MEB, 2013) uygunluğunu tespit amacıyla da yarı yapılandırılmış 3'lü likert yapıda kazanım değerlendirme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan form, programda yer alan kazanımlar "var, yok, kısmen" açıklama şeklinde oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Hazırlanan formlar kullanılarak kitapların betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık olduğu ve dolayısıyla önceden belirlenmiş temalara göre verilerin özet ve yorumlamasını içeren analizdir. Betimsel analizde özetlenip yorumlanan bilgilerin daha derinlemesine analiz edilmesiyle içerik analizi ortaya çıkmaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2013). Bu çalışmada, frekans, yüzde ve betimsel istatistiklerle gösterilmiştir.

3. Bulgular

Öğretmenlerin kullandığı 9 adet kılavuz kitap (3 tane 3. sınıf, 6 tane 4. sınıf) kitap inceleme formuna göre incelenmiştir. Kılavuz kitapların betimsel analizi Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Kitap değerlendirme formu alt boyutların betimsel analizi sonuçları

	N	Min.	Maks.	\bar{X}	s
Programa Uygunluk	9	1.00	3.00	2.24	0.73
Hazırlık Çalışmaları	9	1.00	3.00	1.66	0.72
Değerlendirme	9	1.00	3.00	2.07	0.62
Bilimsel İçerik	9	1.00	3.00	2.76	0.35
Dil ve Anlatım	9	1.00	3.00	2.47	0.42

Kitap inceleme formunda incelenen kılavuz kitapların "Programa Uygunluk" boyutu ortalaması 2.24, "Hazırlık Çalışması" boyutu ortalaması 1.66, "Değerlendirme" boyutu ortalaması 2.07, "Bilimsel içerik" boyutu ortalaması 2.76, "Dil ve Anlatım" boyutu ortalaması 2.47 bulunmuştur.

"Programa Uygunluk" boyutunda en yüksek ortalaması 2.66 ile 7. madde (P7) "İçerik, ilişkili olduğu alan ve konularla bağlantılı olarak sunulmuş mu?", ikinci olarak 2.55 ile P1 "Program öğeleriyle (hedef dav.-içerik-eğitim durumu-değerlendirme) paralellik taşımakta mıdır?", ve P12 "Uygun sorular sorulmuş mu?" maddeleri, en düşük ortalama 1.88 ile P6 "Bireyin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiş mi?" maddeleridir.

"Hazırlık çalışması" boyutunda ortalaması en yüksek 2.0 ile 3. madde (H3) "Soru ve çalışma sayısı öğrencilerin çok fazla zamanını almayacak şekilde düzenlenmiş mi?", en düşük ise 1.33 ile H1 "Hazırlık soruları verilirken, öğrencilerin ne yapacağına dair rehber bilgiler sunulmuş mu?" maddesi olmuştur.

"Değerlendirme" boyutunda en yüksek ortalama 2.55 ile 2. madde (D2) "Kapsam geçerliliği sağlanmış mı?", en düşük ortalama 1.22 ile D3 "Soruların puanları, puanların ne anlama geldiği hakkında öğrenciye bilgi verilmiş mi?", D7 "Değerlendirme ölçütü hakkında bilgi verilmiş mi?" ve D8 "Sonuç hakkında nasıl karar verileceğine dair ifadeler yer verilmiş mi?" maddeleri almıştır.

"Bilimsel içerik" boyutunda en yüksek ortalama 3.0 ile 4. madde (B4) "Kullanılan bilgiler geçerli mi?", B5 "Kavramlar doğru kullanılmış mı?", B6 "Hatalı genellemelerden kaçınılmış mı?" ve B13 "Kişisel görüşlerden kaçınılmış mı?" en düşük ortalama 2.11 ile B10 "Bilgiyi destekleyen yeterli örnek verilmiş mi?" maddesi almıştır.

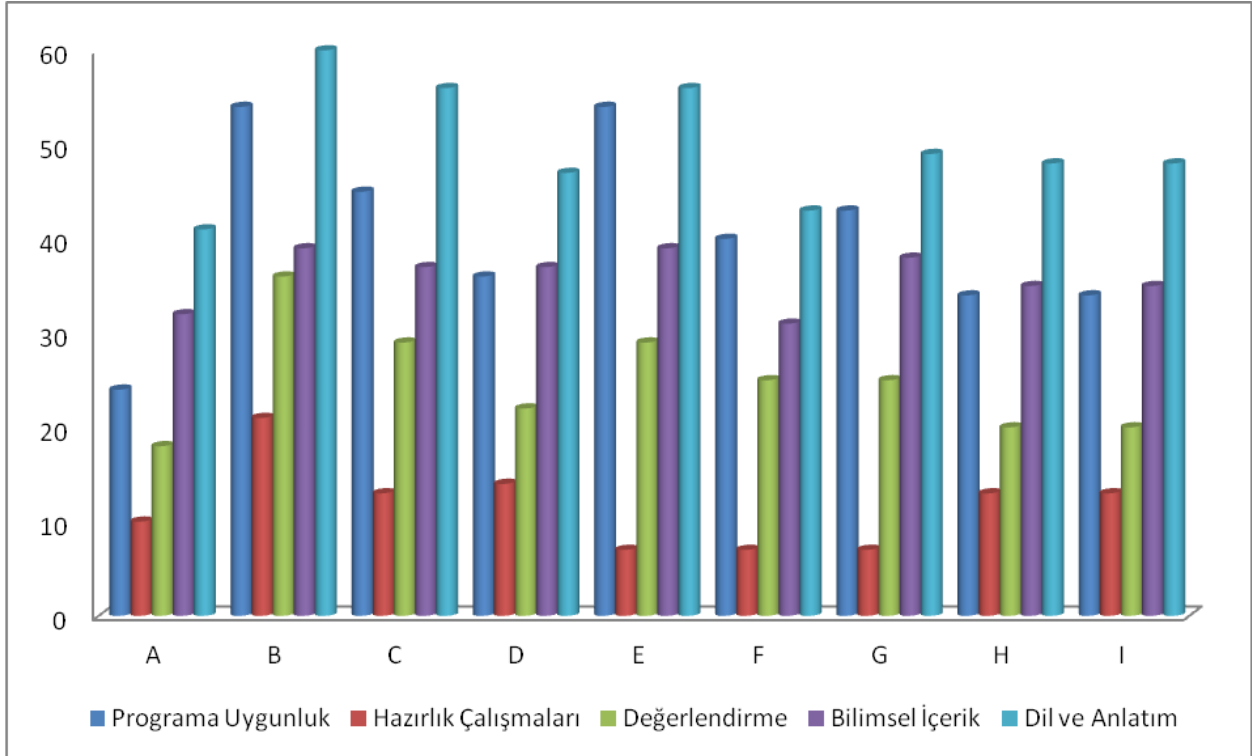
"Dil ve Anlatım" yönünden en yüksek ortalama 3.0 ile DA1 "Kullanılan noktalama işaretleri, sınıf seviyesine uygun mu?", DA2 "Noktalama işaretleri doğru kullanılmış mı?", DA9 "Bir kavrama karşılık kitabın her yerinde aynı kelimeler kullanılmış mı?" ve DA19 "Ders kitabında, yazarın üslubu hissediliyor mu?" en düşük ortalama 1.44 ile DA14 "Cümlelerde, gereksiz kelime kullanılmış mı?" maddeleri almıştır.

Tablo 2

Kılavuz kitapların kitap değerlendirme formu alt boyutlarına ait toplam puanları

Kitap	Programa Uygunluk	Hazırlık Çalışmaları	Değerlendirme	Bilimsel İçerik	Dil ve Anlatım	ve Toplam Puan
A	24.00	10.00	18.00	32.00	41.00	125
B	54.00	21.00	36.00	39.00	60.00	210
C	45.00	13.00	29.00	37.00	56.00	180
D	36.00	14.00	22.00	37.00	47.00	156
E	54.00	7.00	29.00	39.00	56.00	185
F	40.00	7.00	25.00	31.00	43.00	146
G	43.00	7.00	25.00	38.00	49.00	162
H	34.00	13.00	20.00	35.00	48.00	150
I	34.00	13.00	20.00	35.00	48.00	150

İncelenen kılavuz kitaplarda programa uygunluk boyutundan alınan puan ortalamaları diğerlerinden yüksek bulunmuştur. İncelenen kitaplardan 3. sınıf kitapları A-B-C, 4. Sınıf kitapları D-E-F-G-H-I olarak kodlanmış ve kitap inceleme formunun alt boyutları ve toplamda aldıkları puanları Tablo 2’de sonuçlar gösterilmiştir. Şekil 1’de şematik gösterim sunulmuştur.

**Şekil 1.** İncelenen kılavuz kitapların kitap inceleme formu alt boyutlarda puanlarının gösterimi

Şekil 1 incelendiğinde “Programa Uygunluk” yönünden en yüksek puanı (54), “B” ve “E” kılavuz kitapları, en düşük puanı (24) “A” kılavuz kitabının aldığı görülmektedir. “Hazırlık Çalışmaları” boyutunda en yüksek puanı (21) “B” kılavuz kitabı, en düşük puanı (7) “E”, “F” ve “G” kılavuz kitaplarına aittir. “Değerlendirme” yönünden en yüksek puanı (29) “B” ve “E” kılavuz kitapları, en düşük puanı (18) “A” kılavuz kitabındır. “Bilimsel İçerik” yönünden en yüksek puanı (39) “B” ve “E” kılavuz kitapları, en düşük puanı (31) “F” kılavuz kitabı almıştır. “Dil ve Anlatım” yönünden en yüksek puanı (60) “B” kılavuz kitabı, en düşük puanı (41) “A” kılavuz kitabının aldığı görülmüştür. Sonuç olarak incelenen kılavuz kitaplar içerisinde en yüksek toplam puanı “B” (210) ve “E” (185) kılavuz kitapları, en düşük toplam puanı (125) “A” kılavuz kitabı almıştır.

Kitapların öğretim programına uygunluğunun incelenmesi için kazanım değerlendirme formu kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Kılavuz kitapların kazanım değerlendirme formuna göre analiz sonuçları

	Var	Yok	Kısmen	Açıklamalar
A	17	10	5	5. ,7. ,9. ,10. ,14. ,15. ,21. ,24. ,29. ,32. kazanımlar yok. 3. ,11. , 17. ,19. ve 22. kazanımlar kısmen var.
B	32	-	-	Kazanımlar tamamen verilmiştir.
C	32	-	-	Kazanımlar tamamen verilmiştir.
D	27	2	17	8. ,42. kazanımlar yok. 1. ,2. ,7. ,14. ,15. ,16. ,17. ,18. ,19. ,22. , 23. ,27. , 32. ,33. ,37. ,38. ve 40. kazanımlar kısmen var.
E	46	-	-	Kazanımlar tamamen verilmiştir.
F	46	-	-	Kazanımlar tamamen verilmiştir.
G	46	-	-	Kazanımlar tamamen verilmiştir.
H	24	11	11	7. ,9. ,11. ,12. ,13. ,20. ,22. ,23. ,26. ,34. ,35. kazanımlar yok. 2. ,8. ,18. ,19. ,27. ,28. ,30. ,32. ,37. ,38. ve 39. kazanımlar kısmen var.
I	17	11	19	7. ,9. ,11. ,12. ,14. ,18. ,19. ,26. ,33. ,34. ve 37. kazanımlar yok. 2. ,8. ,22. ,23. ,27. ,28. ,30. ,32. ,38. ,39. ,40. ,41. ,42. ,43. ,44. ,45. ve 46. kazanımlar kısmen var.

3. Sınıf Fen Bilimleri dersinde 32 kazanım, 4. Sınıf Fen Bilimleri dersinde 46 kazanım bulunmaktadır. 3. sınıf kılavuz kitapları: "A", "B" ve "C", 4. sınıf kılavuz kitapları: "D", "E", "F", "G", "H" ve "I" ile kodlanmıştır. "A" kılavuz kitabında 10 kazanımın bulunmadığı, 5 kazanımın kısmen bulunduğu, "D" kılavuz kitabında 2 kazanımın bulunmadığı, 17 kazanımın kısmen bulunduğu, "H" kılavuz kitabında 11 kazanımın bulunmadığı, 11 kazanımın kısmen bulunduğu, "I" kılavuz kitabında ise 11 kazanımın bulunmadığı, 19 kazanımın kısmen bulunduğu, "B", "C", "E", "F" ve "G" kılavuz kitaplarında kazanımlarda bir eksiklik bulunmadığı görülmüştür.

İncelenen 3. sınıf Fen Bilimleri kılavuz kitabında bulunmayan kazanımlar şunlardır:

5. İtme ve çekmenin birer kuvvet olduğunu deneyerek keşfeder

7. Günlük yaşamda hareketli cisimlerin sebep olabileceği tehlikeleri tartışır.

9. Bazı maddelere dokunma, onları tatma ve koklamanın canlı vücuduna zarar verebileceğini fark eder.

10. Bireysel olarak ya da gruplar hâlinde maddelerle çalışırken gerekli güvenlik tedbirlerini almada sorumluluk üstlenir.

14. Ses şiddetinin işitme için belirleyici olduğunu gözlemler ve her sesin insan kulağı tarafından işitilemeyeceğini fark eder.

15. Ses şiddeti ile uzaklık arasındaki ilişkiyi kavrar.

21. Yaşadığı çevreyi tanıır ve bu ortamların temizliğinde aktif görev alır.

24. Elektrik ve su gibi kaynakların tasarruflu kullanılmasının önemini kavrar ve bu kaynakların kullanımında tasarruflu davranır.

29. Elektriğin can ve mal güvenliği bakımından güvenli kullanımına ilişkin yapılması gerekenleri araştırır ve elektrik çarpmasına yol açabilecek durumları kavrar

32. Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları model üzerinde karşılaştırır.

Kazanımlar incelendiğinde Kuvveti Tanıyalım ünitesinden 2, Maddeyi Tanıyalım ünitesinden 2, Çevremizdeki Işık ve Sesler ünitesinden 2, Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitesinden 1, Yaşamımızdaki Elektrikli Araçlar ünitesinden 2 ve Gezegenimizi Tanıyalım ünitesinden 1 kazanıma yer verilmediği belirlenmiştir.

4. sınıf Fen Bilimleri dersi kılavuz kitaplarında yer almayan kazanımlar şunlardır:

7. Egzersiz sonucunda nabızla ilgili elde ettiği verileri kaydeder ve yorumlar.

9. Kuvvetin, cisimlerin hareket ve şekillerini değiştirmesine yönelik deneyler yapar ve sonucu tartışır.

11. Mıknatısın etki ettiği maddeleri deney yaparak keşfeder.

12. Mıknatısların günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler verir.
13. Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar.
14. Maddenin hâllerini bilir ve aynı maddenin farklı hâllerine örnekler verir.
18. Maddelerin ısınıp-soğumasına yönelik deneyler tasarlar ve yapar.
19. Maddelerin ısı etkisiyle hal değiştirebileceğine yönelik deney yapar ve sonuçları yorumlar.
20. Madde ve cismi tanımlayarak aralarındaki farkları açıklar.
22. Günlük yaşamda karşılaştığı karışımların ayrıştırılmasında kullanılacak yöntemlere karar verir ve test eder.
23. Karışımları ayırmayı, ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.
26. Ortamları uygun şekilde aydınlatmanın göz sağlığı açısından önemini tartışır.
34. Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.
35. Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.
37. Mikroskobun tarihsel süreç içerisindeki gelişimini araştırır ve rapor eder.

İncelenen 4. sınıf Fen Bilimleri kitaplarında Vücudumuz Bilmecesini Çözelim ünitesinden 1, Kuvvetin Etkileri ünitesinden 3, Maddeyi Tanıyalım ünitesinden 6, Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri ünitesinden 3 ve Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz ünitesinden 1 kazanıma değinilmemiştir.

4. Tartışma

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kullandığı Fen Bilimleri dersi kılavuz kitapların yenilenen Fen Bilimleri öğretim programına ve kitap inceleme kriterlerine uygunluğu incelenmiştir. İncelenen kitaplarda genel olarak programa uygunluk, bilimsel içerik ve değerlendirme boyutlarında ortalamalar yüksek bulunmuştur. Demirbaş (2008)'in ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencileri bakımından değerlendirilmesini amaçladığı araştırmasında, "İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi", "Öğrenme ve Öğretme Süreçleri", "Değerlendirme", "Bilimsel İçerik" alt başlıkları altında genel olarak kitapların belirlenen kriterleri sağladığı yönünde görüş belirttiklerini ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları ve öğrencilerin kitapları değerlendirme boyutundaki düşünceleri incelendiğinde, soruların, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor içerikli davranışları ölçmeye yönelik hazırlanması ve ünite sonu değerlendirme sorularında eksikliklerinin olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Kılavuz kitapların programa uygunluk, hazırlık çalışmaları, bilimsel içerik ve değerlendirme boyutunda ortalamaları 3 üzerinden 2.24 çıkması yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Güzel ve Adıbelli (2011) araştırmalarında, ortaöğretim 9. sınıf fizik ders kitabının, eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden 5 üzerinden ortalama 3.60 puan almıştır. İlgili araştırmada öğretmenlerin ders kitabına verdikleri ortalama puana göre kitabı yeterli düzeyde buldukları, fiziksel özellikler, etkinlikler ve görseller alt boyutları için ders kitabını iyi olarak nitelendirdikleri, içerik, anlatım ve dil öğretimsel destek ile düzenleme alt boyutlarında ise yeterli olarak değerlendirdiklerini ifade edilmiştir. Bu yönüyle sonuçlar mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedir. Öte yandan kitabın, öğretmenlerin beklentisini karşılayacak nitelikte olmadığını ortaya koymaları yapılan araştırma ile farklılık göstermektedir. Bakar, Keleş ve Koçakoğlu (2009)'nun Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan kitap setlerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarında da, kitapların içerik, görsel tasarım, ölçme ve değerlendirme ile anlatım yönünden uygun olduğunu belirtilmektedir.

Araştırma bulgularına göre kılavuz kitapların niteliğiyle ilgili programa uygunluk boyutunun ortalaması olumlu yöndedir. Genç, Güner ve Güner (2014)'in çalışmalarında ise öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitapların nitelikleriyle ilgili olumsuz görüşlere yer verdiklerini; "Öğretmen kılavuz kitabında, öğrencilerin gelişim farklılıkları dikkate alınarak seviye gruplarına göre hangi hususların vurgulanması gerektiği belirtilmektedir." şeklindeki ifadeye "katılmıyorum" %47.6 ve "kesinlikle katılmıyorum" %9.7 şeklinde olumsuz cevaplar verdiklerini ifade ederek araştırmamızla farklılık göstermektedir. Yine kılavuz kitapların niteliğiyle ilgili, programa uygunluk boyutunda "Kitapta, ünite ve konuların ağırlığı, programdaki ağırlıklarına uygun mudur?" sorusuna evet diyenler %55.6 ile ortalamanın üstünde çıkmıştır. Söz konusu

araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%80.6), öğretmen kılavuz kitabının konuların işlenişinde ulaşılmak istenen hedefleri açıkça gösterdiğini belirterek bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmada 'Programa Uygunluk' boyutu, 'Değerlendirme' boyutu, 'Bilimsel İçerik' boyutu ve 'Dil ve Anlatım' boyutunun aritmetik ortalaması yüksek, 'Hazırlık Aşaması' boyutunun aritmetik ortalaması düşük çıkmıştır. Gökulu (2015)'nin çalışmasında da kılavuz kitapların giriş ve değerlendirme bölümleri yetersiz bulunmuştur. Hazırlık aşaması öğrencilerin o derste neleri öğreneceği hakkında giriş ve ön bilginin yoklandığı aşamadır. başlamadan önce neyi ne kadar öğreneceğini bilmesi öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrencinin anlamlı öğrenebilmesi için neyi neden öğreneceği ve nerede bu bilgiyi kullanacağı konusunda bilgilendirilmesi ve güdülenmesi gerekir (Yurdakul, 2004). Kılavuz kitapların öğrencinin ön bilgisini ortaya çıkaracak, kavram yanlışlarına dikkat çekecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca kılavuz kitaplarda öğretmenlere kavram yanlışlarının nasıl giderileceği ile ilgili bilgiler de verilmelidir (Köseoğlu vd, 2003). Kavram yanlışları ile ilgili araştırmalar ön bilgilerin kavram yanlışlığı oluşumunda etkili olduğunu; yeni bilgilerin öncekilerle organize edilmesi gerektiği aksi taktirde benimsenmeyeceğini belirtmektedir (Novak, 1990; Linder, 1993). Dolayısıyla kılavuz kitapların hazırlık çalışmaları ve bilimsel içerik olarak dikkatli bir şekilde seçilerek kullanılması gerekir.

Kazanım değerlendirme formunda ise kullanılan 5 kitabın kazanımları tam olarak verdiği, 4 kitapta ise kazanımları tam olarak verilmediği eksikler olduğu saptanmıştır. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan kitap inceleme kriterleri (TTKB, 2013) içinde içeriğin eğitim öğretim programındaki kazanımları kapsamaması gerektiği belirtilmektedir. Kılavuz kitaplar öğretim programının uygulanmasında öğretmene yardımcı olmak amacıyla hazırlanır. Bu bağlamda eksik kazanımlar olması veya kısmen değinilmiş kazanımların varlığı o kitabın yetersizliği olarak görülebilir. Bunları kullanan öğretmenler derste bazı kazanımların öğretimini yapamayacaktır. Fen Bilimleri dersi öğretim programındaki değişikliklerin öğretmenlerin kullandığı kitaplarda da bulunması ve uygulanması gerekir. Aksi taktirde kazanımlara ulaşılması güçleşecektir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- MEB'in revize edilen öğretim programına uygun sınıf öğretmenleri için Fen Bilimleri dersi kılavuz kitabı hazırlaması gerekmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin kullanacakları kılavuz kitaplarını kullanmadan önce tüm yönleriyle incelemesi gerekmektedir.
- Piyasada bulunan kılavuz kitapların Talim Terbiye Kurulu tarafından dikkatlice incelenip onaydan sonra kullanımına izin verilmelidir.
- Bu çalışmada genel hatlarıyla kılavuz kitaplar incelenmiş olup kitap içeriği resim, bilimsel bilgi, boyut ve yazı gibi özellikler bakımından da ayrıntılı incelemeler yapılabilir.
- Fen Bilimleri kitapları dışındaki diğer kılavuz kitapların da benzer şekilde incelenmesi önerilmektedir.

Teşekkür: Sınıf Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet Özgüler'e bu çalışmaya katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Ayvacı, Ş. H. & Çoruhlu, Ş, T. (2011). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 25-37.
- Ayvacı, Ş. H. & Ernas, S. (2009). Öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı kurama göre öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 212-225.
- Bakar, E., Keleş, Ö. & Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 41-50.
- Büyükanan, S. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*, (Ed. Cemalettin Şahin).Gündüz Eğitim ve Yayıncılık:Ankara.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Çeken, R. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarında kalp ve akciğer ile ilgili şekillerin içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 903-912.
- Demirbaş, M. (2008). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının belirli değişkenler bakımından incelenmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 22-32.
- Genç, S. Z., Güner, F. & Güner, A. S. (2014). İlk/ortaokul öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik görüşlerinin incelenmesi: çanakkale örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 79-109.
- Gökulu, A. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji ders kitap setlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 683-706.
- Güzel, H. & Adıbelli, S. (2011). 9. Sınıf fizik ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 201-216.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 19. Baskı.Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Karatay, R., Timur, S. & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 Yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 234-264.
- Kavcar, N., Kırık, N. S., & Kaplan, T. (2015). Fizik öğretmen adaylarının 12. Sınıf fizik kitabına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 1-24.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H. & Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı?* (1. baskı). Asil Yayın Dağıtım: Ankara.
- Küçüközer, H., Bostan, A., Kenar, Z., Seçer, S. & Yavuz, S. (2008). Altıncı sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(1), 111-126.
- Linder, C. J. (1993). A Challenge to conceptual change. *Science Education*. 77, 293 - 300.
- MEB (2006.a). Tebliğler Dergisi, Sayı: 2559 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2559.pdf> adresinden 18.08.2016 tarihinde görüntülenmiştir.
- MEB (2006.b). Tebliğler Dergisi, Sayı: 2589 http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2589_0.html 18.08.2016 tarihinde görüntülenmiştir.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı.
- Morgil, F. İ. & Yılmaz, A. (1999). Lise Kimya-II ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 26-41.
- Novak, J.D. (1990). Concept mapping : A useful tool for science education.*Journal of Research in Science Teaching*, 27 (10), 937-949.
- Sönmez V. & Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2013). http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_01/14062748_incelemekriterleri_14012013.pdf adresinden 21.10.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,14(2) 441- 446.
- Turan, İ. & Karabacak, N. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının öğretimdeki yansımaları. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 177, 138-151.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2003). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak meb ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 115-130.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayınları: Ankara.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş-ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ek 1.Sınıf öğretmenlerinin kullandığı Fen Bilimleri dersi kılavuz kitapların isim listesi ve kullanım sıklıkları listesi

Kitap İsmi	f	%
Ata Yayıncılık	14	13.7
Bilgin Çocuk	17	16.7
Hepsi Bir Arada	29	28.4
Dört Renk	19	18.6
Problem Yok	7	6.9
Üçgen Yayınları	3	2.9
Çalışkan Arı	5	4.9
Özet Anlatımlı Fen Bilgisi	3	2.9
108 Saat Fen Bilimleri	1	1.0
Mavi Deniz	3	2.9
Boş	1	1.0



Examining Ziya Gökalp's Work of "Golden Light" in Terms of Values Education

Cevat EKER¹, Kazım YILDIRIM²

Received: 18 April 2017, Accepted: 08 May 2017

ABSTRACT

The aim of this search is to analyze the book of Ziya Gökalp named 'Golden Light' which is suggested to be taught in primary schools and involved as one of the 100 masterpiece. In this study which was used qualitative research method document analysis technique was preferred to collect data and descriptive analysis method was used in the analysis of data. Phrases about values which are determined by the Ministry of Education to be gained for students of primary schools such as "Justice-fair, responsibility, diligence, authenticity-honesty, tolerance, compassion, self-confidence, patience, love, benevolence-solidarity, hospitality, loyalty and patriotism" are determined and given under the title of relevant value by interpreting. When the findings are analyzed; in the book of 'Golden Light' love is mostly involved and followed by patriotism, loyalty, benevolence-solidarity, authenticity-honesty, justice-fair, diligence, self-confidence, responsibility, tolerance, compassion and patience.

Keywords: Values, Values Education, Children's Books.

EXTENDED ABSTRACT

Since the existence, mankind which was in search of an order needs to create social structure of the values system to understand the events that take place around. If social structure is built by the values converted in to patterns of behavior that social structure exists within its own dynamics. Because the values shave the ability of navigation between groups of people and bring them together, such as adhesive particles like a magnet and has the feature of directing the method the direction of common goals. (Gülseren, 2009:40) In this way, values which are accepted by the majority of members to be right and necessarily to ensure the society's own existence, unity operation and continuation can be considered as common sense, purpose and the basis of moral principles or beliefs.

In learning and transferring of values to new generations; education has an important role. The years in which individuals gain basic values and adopt these values are primary school years. Growing up individuals who adopt basic human values is among the main missions of the family, society and school. Reading books is one of the most important tools that enable the students to get the date and values. Books create values and make it easier to get values. It excavates social values to children's heart, mind, spirit. (Alver, 2005:308) In brief, reading books helps learning or transferring of values which are accumulated, accepted and shared in society throughout the ages by the child. That allows transfer of materials to the next generations. (Firat and Mocan, 2014 s: 28) In 2015 Ministry of Education formed a reading booklist named '100 Masterpiece' that are advised for elementary school students by 8081 released circular numbered on 04.08.2005. They were suggested for 5, 6, 7 and 8. grade students. In this published circular, students are encouraged to read these Works and emphasized the importance by saying "Reading book enriches human personality. A well-selected book is a new horizon for man. The way of looking at the world is shaped by books." (2005/70.M.E. Circular) In this study which made with this importance, it is aimed to determine which values are transferred by the work of Ziya Gökalp which is named "Golden Light", is one of 100 basic masterpieces.

Document analysis which is one of the qualitative method was used in obtaining the data of this study. Descriptive analyzing is used in data analyzing. While the work is being examined in terms of value education, stories in the

¹Assoc.Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, cevateker@gmail.com

²Assist.Prof.Dr., Sakarya University, Hendek vocational school, kyildirim@sakarya.edu.tr

work are also being examined and located directly or implicitly values, set by the Ministry of Education such as 'Justice-fair, responsibility, diligence, authenticity-honesty, tolerance, compassion, self-confidence, patience, love, benevolence-solidarity, hospitality, loyalty, patriotism' are determined and then given under the relevant title.

As a result of research, ZiyaGökalp's 'Golden Light', which is advised to be read in primary schools and located as one of 100 masterpiece, consists of 7 tales and 93 pages. In this work, it is observed that values of love, patriotism, fidelity and benevolence-solidarity are directly given. In the book, the value of love is hinted heavily and is clearly underlined by the 18 sentences in different places. Patriotism becomes second frequent value and 15 sentences based on gaining it. On the other hand, patience is the least value given. Despite of these findings, it is observed that the values in the work include a balanced distribution. As a result, it can be said that this work, which has been examined, has a rich content in values education.

Based on the research findings, the following recommendations can be made;

The examined book has a rich content which are expected to be gained values in primary schools. The book should be read by students. The analysis of book done in terms of value in the classroom by students and teachers is important in terms of drawing attention of students on important values. Except from text books, reading books is effective in developing reading consciousness and in teaching values. In this respect, the works which will be prepared or recommended for students should have content that will give the students value.

Değerler Eğitimi Açısından Ziya Gökalp' e Ait "Altın Işık" Adlı Eserin İncelenmesi

Cevat EKER¹, Kazım YILDIRIM²

Başvuru Tarihi: 18 Nisan 2017, **Kabul Tarihi:** 08 Mayıs 2017

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında okutulması önerilen ve 100 temel eser içerisinde yer alan Ziya Gökalp' in "Altın Işık" adlı kitabında değerlerin yer alma durumunu analiz etmektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veri toplamak için doküman analizi tekniği tercih edilmiş, verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okullarında kazandırılması için öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması için belirlemiş olduğu, "Adalet-adil olma, sorumluluk, çalışkanlık, doğruluk-dürüstlük, hoşgörü, merhamet, öz güven, sabır, sevgi, yardımseverlik-dayanışma, misafirperverlik, vefa ve vatanseverlik" değerleri ile ilgili ifadeler belirlenmiş, ardından bu ifadeler yorumlanarak ilgili olduğu değerler başlığı altında verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde "Altın Işık" adlı kitapta en fazla yer verilen değerler, sevgi değeri olduğu bunu sırasıyla, vatanseverlik, vefa, yardımlaşma-dayanışma, doğruluk-dürüstlük, adalet-adil olma, çalışkanlık, öz güven, misafirperverlik, sorumluluk, hoş görü, merhamet ve sabır değerinin takip ettiği belirlenmiştir. Eser belirlenen değerler bakımından zengin bir içeriğe sahip olmasından dolayı değerlerin çocuklara kazandırılmasında materyal olarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler Eğitimi, Çocuk Kitapları.

1. Giriş

İnsanoğlu, varoluşundan itibaren kendisi için bir düzen arayışında olup etrafında gerçekleşmekte olan olayları anlamak için bir takım değerler sisteminin oluşturduğu toplumsal yapıya ihtiyaç duymuştur. Toplumsal yapı, davranış kalıbına dönüştürülen değerler tarafından inşa edilirse, o toplumsal yapı kendi öz dinamikleri ile var olur. Çünkü değerlerin, bir grup insanın arasında gezinme ve onları tıpkı bir miktatısa yapışan parçacıklar gibi bir araya getirme ve onları ortak hedefler doğrultusunda çalışmaya yöneltme özelliği vardır (Gülseren, 2009: 40). Bu yönüyle değerler, toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançları olarak kabul edilebilir.

Beill'e göre (2003: 13), insanlar toplumsal kurallar ve gelenekler yoluyla iyiyi, kötüyü, doğruyu, yanlış ayırmayı ve kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler. Edinilen bu ölçü "değerler" adı verilen kanaatler ve inançlar bütünüdür. Rokeach' e göre değerler (1973: 5), fikir ve inançlardır, amaç ve davranışlarla ilişkilidirler, durum ötesidirler, davranış ve olayların seçim ve değişimine kılavuzluk ederler ve taşıdıkları öneme göre sıralanırlar. Bozkurt (2004: 93), değerleri amaç-larımızı ve davranışlarımızı belirlemede bize neyin doğru, neyin yanlış olduğunu söyleyen standartlar ya da toplumsal olarak arzu ettiğimiz şeyler hakkında paylaşılan soyut fikirler olarak tanımlamaktadır. So-nuçta değerler bize iyi, kötü, güzel, çirkin, ahlaki ve gayri ahlaki şeyler hakkında ölçütler sunmaktadır. Benzer bir tanımda Çiftçi (1999), değerleri toplumun üyeleri tarafından paylaşılan, toplumun gereksinim-lerinin karşılanması açısından yararlı görülen ve duygularla yakından ilişkili olan ölçüler olarak tanımlamıştır. Değerlerin hem bireysel hem de toplumsal boyutu vardır. Bireysel boyutta değerler, insanın davranışlarına rehberlik eden temel doğruları temsil ederken toplumsal anlamda bir topluluğun iyiliği, kötü-lüğü, önem derecesi gibi çeşitli açılardan insanların üzerinde hemfikir olduğu olguları ortaya koyar (Welton ve Mallan, 1999:140).

İnsan değer üreten tek varlıktır. Değerlerin önemli bir özelliği, doğuştan bireyle birlikte gelmeyip yaşanarak ve öğrenilerek kazanılmasıdır. Değerler toplum tarafından yaratılır ve bireylere benimsetilir. Her toplumda tarihi, dini, felsefi ve kültürel değerlerden oluşan bir "değerler sistemi" vardır ve bu sistem, toplumun kültürel dokusunu oluşturur (Kirman, 2004: 57). Bu nedenle değerlerin edinimi başlı başına bir eğitim sorunudur (Yeşil ve Aydın, 2007: 65). Eğitimle ilişkisi bakımından ele alındığında değerler, hayatla doğrudan ilişkili olması ve insanın insanca yaşama çabasına yardımcı olması bakımından her çağda eğitim hem konusu hem amacı olmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bir değer oluşması ve yerleşmesinde toplumun o değeri kabullenmesi, onaylaması büyük önem taşımaktadır. Değerler toplumun ortak malıdır ve toplumu oluşturan insanların büyük çoğunluğu tarafından benimsendiği ve kullanıldığı takdirde devam edebilmektedir. Değerlerin, bir toplumdaki ödül ve cezanın da temelini oluşturduğunu savunan Fichter (2006: 175), değerlerin işlevlerini şöyle belirtmiştir;

¹Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, cevateker@beun.edu.tr

²Yrd. Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, Hendek Meslek Yüksek Okulu, kyildirim@sakarya.edu.tr

- Değerler bireyin ve toplumların sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılır. Bireyin çevresindekilerin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardım eder.
- Değerler kişilerin dikkatini yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, birey veya grup için her zaman en iyi olmayabilir. Fakat o nesnenin sosyal olarak değerli görülmesine ve onun için çaba gösterilmesine yol açar.
- Her toplumda ideal düşünme ve ideal davranma yollarına değerler tarafından işaret edilir. Değerler, sosyal olarak kabul edilebilir davranışın âdeta şemasını çizer. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kolayca anlayabilir.
- Değerler kişilerin sosyal rollerini seçmesine ve gerçekleştirilmesine rehberlik eder.
- Değerler toplumsal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Ayrıca değerler onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar.
- Değerler dayanışmayı sağlayan başlıca unsurlardandır. İnsan kendisiyle aynı değeri taşıyan insanlara yaklaşır. Ortak değerler, toplumsal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir.

Bireyler günlük hayatının önemli bir kısmını çeşitli topluluklar arasında geçirmektedir. Hayat her birimizin kendi keyfine göre değil, toplum kurallarına ve değerlerine bağlı olarak yaşamamızı gerekli kılar (Yıldırım ve Yıldırım, 1997: 18). İşte insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik budur. İnsan kendi davranışlarını kendi iradesi dışında, toplum tarafından belirlenen değerlere uydurarak hayatını devam ettirme eğilimi gösterir. Fichter' in (2006: 175), yukarıda ifade ettiği gibi değerlerin iki temel işlevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireye yaşadığı topluma ayak uydurması için nasıl davranacağı konusunda rehberlik ederek onun sosyalleşmesini sağlamak ve huzurlu bir insan olmasına katkıda bulunmaktadır. Bir diğer işlevi ise, insanları benzer görüşlerde birleştirerek toplumsal bütünlüğü kurmak, korumak ve bu değerleri gelecek nesillere aktarmaktır.

Bir toplumun varlığını ve gelecekte devamını sağlayan önemli unsurlardan biri olarak görülen değerlerin, gelecek kuşaklara aktarılmasında eğitim önemli bir araçtır. Değerler eğitiminin amacı, bireylerin sahip oldukları en iyi özelliklerini ortaya çıkararak, onların kendilerini gerçekleştirme yolunda, iyi ahlakla donatmaktır (Aydın ve Akyol, 2012). Değerlerin kazanımı sürecinde aile ve okul başta olmak üzere birçok kişi ya da kuruma görevler düşmektedir. Çünkü değerlerin kazanımı insanın yaşamı boyunca her alanında devam etmektedir. Özellikle ilköğretim kademesinde çocukların okuduğu hikâyeler ve romanlar değerleri kazanmasında önemli etkiye sahiptir. Kavcar (1982), edebiyat eserlerinin değerlerle ilişkisini şu şekilde ifade etmektedir. Edebiyat eserleri insana özgü bazı değer ve niteliklerin yerleşip kökleşmesi, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesinde önemli görevler üstlenir. Kısacası edebi eserler hem bireysel hayatla hem sosyal hayatla ilgili olarak, iyiye, güzele ve doğruya yönelme, yeni değerler kazandırma yolunda bireylere önemli telkinlerde bulunur, bireylerin bunlar doğrultusunda eğitilmesini sağlar. Edebi eserler işlevi gereği bireysel, toplumsal ve evrensel değerlere yer vermelidir. Çağlayan' a göre edebi eserler (2013: 90), doğru bilgiler sunmalı, değerler kazandırmalı, bireysel ve sosyal yardımlaşmayı önemseyen mesajlar taşımalı, nezaket, sevgi ve saygıya dayalı davranışlar kazandırarak bireylerin ahlaki, kültürel ve bedensel yeteneklerine katkı sağlayarak daha çocukluk yıllarından itibaren bu değerleri çocuklara aktarılmalıdır. Sever' e göre (2008: 20-21), insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin bireysel değerler ilk çocukluk döneminden başlayarak çocuklara verilmelidir. Bu aktarımda çocukların duygularına hitap eden ve onların zihinsel, duygusal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikteki çocuk kitapları, çocukların eğitiminde önemli roller üstlenir. Böylece çocukların edebi eserleri okumaları ile değerleri öğrenmeleri ve kazanmaları desteklenmiş olur.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Toplumun varlığını ve gelecekte devamını sağlayan unsurlardan olan değerlerin öğrenilmesinde ve gelecek kuşaklara aktarılmasında eğitim önemli bir yere sahiptir. Bireylerin temel değerleri kazandığı ve bu değerleri benimsediği yıllar ise, ilköğretim yıllarıdır. Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek aile, toplum ve okulun başlıca misyonları arasındadır.

Öğrencilerin bu değerleri tanımasını ve değerleri edinmesini sağlayan en önemli araçlardan biri de okuma kitaplarıdır. Kitaplar değerler oluşturur ve bu değerlerin kazandırılmasını kolaylaştırır. Çocuğun ruhuna, zihnine toplumsal ve insani değerleri kazır (Alver, 2005: 308). Kısaca okuma kitapları, çocuğun çağlar boyunca toplum içinde biriken, kabul gören ve paylaşılan değerleri tanımasına, öğrenmesine yani değerlerin aktarılmasına yardımcı olmaktadır. Okuma kitapları değerlerin gelecek kuşaklara aktarımını sağlayan en önemli materyalleridir (Fırat ve Mocan, 2014 s: 28). Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 04. 08. 2005 tarihinde yayımlanan 8081 numaralı genelge ile ilköğretim öğrencileri için tavsiye edilen "100 Temel Eser" adı ile okuma kitapları listesi oluşturulmuştur. Bu listedeki kitaplar; 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri için önerilmiştir. Yayımlanan genelgede "Kitap okuma insan şahsiyetini zenginleştirir. İyi seçilmiş bir kitap, insan için yeni bir ufuktur. Dünyaya bakış tarzı kitaplarla şekillenir." denilerek, öğrenciler bu eserleri okumaya teşvik edilmiş ve önemine vurgu yapılmıştır. (2005/70, M.E. B. Genelge). Bu çalışma ile, 100 temel eser arasında yer alan Ziya Gökalp' in "Altın Işık" adlı eserin iletmiş olduğu değerlerin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın verilerinin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek' e göre (2008: 224), betimsel analizde temalar önceden belirlenir, veriler bu belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Eser değer eğitimi bakımından incelenirken eserde yer alan hikâyeler değerlendirilip, doğrudan veya örtük olarak yer alan ve Millî Eğitimin Bakanlığı' nın öğretim programlarında kazandırılması için belirlemiş olduğu "Adalet/Adil olma, sorumluluk, çalışkanlık, doğruluk/dürüstlük, hoşgörü, merhamet, öz güven, sabır, sevgi, yardımlaşma/dayanışma, misafirperverlik, vefa ve vatanseverlik" değerleri ile ilgili ifadeler belirlenmiş, ardından bu ifadeler yorumlanarak ilgili olduğu değer başlığı altında verilmiştir.

2.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, MEB' in 2005 yılında ilköğretim okulları için tavsiye ettiği "100 Temel Eser" listesinde yer alan Ziya Gökalp' in "Altın ışık" adlı eseri oluşturmaktadır. Eser 2005 yılında Timaş yayınlarında basılmış ve 93 sayfadan oluşan bir kitaptır. Bu eserin seçilmesinde, Milli Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu değerleri temsil edebilme özelliğine sahip olması etkili olmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki yol takip edilmiştir:

Öncelikle MEB'in 2005 yılında yayınladığı öğretim programlarında kazandırılması için önerdiği değerler belirlenmiştir. Analiz işlemleri öğretim programlarında belirtilen tanımlar çerçevesinde yapılmıştır. Örneklemde yer alan Ziya Gökalp' in "Altın ışık" adlı eseri her bir araştırmacı tarafından okunarak ilgili değerlerin bu kitaplarda nasıl ve ne oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu ifadeler üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Ardından kitapta yer aldığı düşünülen değerlerle ilgili ifadelerin belirlenen değerleri yansıtıp yansıtmadığı noktasında Türkçe eğitimi bölümü uzmanları ile değerlendirmeler yapılarak, değer veya değerlerin doğruluğu test edilmiştir. Sonuç olarak bu değerlerle ilgili olduğuna karar verilen ifadelere bulgular kısmında yer verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, "Altın Işık" adlı eserde yer alan değerlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Eserde yer alan değerler ile ilgili cümlelerin sayısı ve yüzdeleri tablo 1 de verilmektedir.

Tablo 1 Kazandırılacak Temel Değerlerin "Altın Işık" Adlı Kitapta Yer Alma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Değerler	N	%
Adalet/adil olma	8	7.0
Sorumluluk	5	4.4
Çalışkanlık	8	7.0
Doğruluk/Dürüstlük	9	7.9
Hoşgörü	5	4.4
Merhamet	5	4.4
Öz güven	6	5.3
Sabır	3	2.6
Sevgi	18	15.8
Yardımlaşma/Dayanışma	12	10.5
Misafirperverlik	6	5.3
Vefa	14	12.3
Vatanseverlik	15	13.1
Toplam	114	100

Tablo 1 incelendiğinde “Altın Işık” adlı eserde yer alan değerler ile ilgili cümlelerin toplamının (n: 114; %100) olduğu görülmektedir. Kitapta en fazla sevgi değeri ile ilgili cümlelerin yer aldığı (n:18 ; % 15.8) görülmektedir. Bu değeri sırasıyla; vatanseverlik değeri (n:15 ; % 13.1), vefa değeri (n:14 ; % 12.3), Yardımlaşma/Dayanışma değeri (n:12 ; % 10.5), Doğruluk/Dürüstlük değeri (n:9 ; % 7.9), adalet ve çalış-kanlık değeri (n:8 ; % 7.0), öz güven ve misafirperverlik değeri (n:6 ; % 5.3), sorumluluk, hoşgörü ve merhamet değeri (n:5 ; % 4.4), sabır değeri (n:3 ; % 2.6), içeren cümlelere yer verildiği görülmektedir.

3.1. Adalet/Adil Olma

“Altın Işık” adlı eser adil olma değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=8) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 20),

“Çocuklar hazineleri aralarında taksim ettiler. Her biri hissesini kendi katırıyla payitahta getirdi. Dört arkadaşı birer konak satın aldılar, birer dükkân açtılar. İş gücü sahibi oldular.”

İfadesi yer almaktadır. Burada çocukların hazineyi aralarında eşit şekilde dağıtmaya çalıştığı görülmektedir. Bu da adil olma değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.2. Sorumluluk

“Altın Işık” adlı eser sorumluluk değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=4) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 25),

“Bir gün akşama doğru Tembel Ahmet’in evinde karısıyla annesi konuşuyorlardı. Kapı çalındı. Tembel Ahmet size gönderdi diye içeriye, narla dolu bir heybe uzatıldı. Heybeyi eve getiren Tembel Ahmet’in arkadaşıydı.”

İfadesi yer almaktadır. Burada Tembel Ahmet’in arkadaşının, kendisinden istenilen bir görevi yerine getirdiği görülmektedir. Bu da sorumluluk değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.3. Çalışkanlık

“Altın Işık” adlı eser çalışkanlık değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=8) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 11),

“Keloğlan, henüz yedi yaşında iken ekmeğini kendi eliyle kazanmaya başladı. Hamallık, kahveci yamaklığı, aşçı çıraklığı, seyyar satıcılık gibi birçok işe girdi.”

İfadesi yer almaktadır. Burada Keloğlan’ın birçok işe girmesi ve çalışma konusunda istekli olması çalışkanlık değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.4. Doğruluk/Dürüstlük

“Altın Işık” adlı eser doğruluk/ dürüstlük değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=9) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 40),

“Kız, bütün başına gelenleri şehzadeye anlattı. Sonra şu sözleri söyledi.”

İfadesi yer almaktadır. Burada kız, başına gelenleri olduğu gibi dürüstçe anlatması doğruluk/dürüstlük değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.5. Hoşgörü

“Altın Işık” adlı eser hoşgörü değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=5) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 79),

“Yoktur İncil’ e karşı bizim hiçbir kinimiz, onu mübarek tanır hatta bizim dinimiz.”

İfadesi yer almaktadır. Burada İncil’e karşı bakış açısı anlatılmaktadır. Bu ifade hoşgörü değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.6. Merhamet

“Altın Işık” adlı eser merhamet değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=5) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 79),

“Acı bu masum halka, çocuklara Allah’ım! Yalnız beni vur, öldür, olmasa da günahım.”

İfadesi yer almaktadır. Burada çocukların korunmasına yönelik yapılan dua, merhamet değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.7. Öz güven

“Altın Işık” adlı eser öz güven değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=6) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 11),

“Keloğlan on iki yaşına gelince kendi nefesine güvenen tam bir erkek oldu. Artık büyük işlere girmek, şan kazanmak, büyük adam olmak istiyordu.”

İfadesi yer almaktadır. Burada Keloğlan’ın kendine güvenmesi ve kendine göre geleceğe yönelik planlarının olması, öz güven değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.8. Sabır

“Altın Işık” adlı eser sabır değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=3) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 15),

“Koyunlar ağılda, ağılsa buraya bir buçuk saat uzak Demek ki, yine iki saat bekleyeceksin .”

İfadesi yer almaktadır. Burada, koyunların gelmesini iki saat gibi bir süre beklemesi sabır değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.9. Sevgi

“Altın Işık” adlı eser sevgi değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=18) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 33),

“O şimdiki halinden çok memnundu. Çünkü kocasını candan, gönülden seviyordu.”

İfadesi yer almaktadır. Burada, kadının kocasına duyduğu gönülden sevgi, sevgi değerinin verilmesi için uygun bir örnektir. Kitapta sevgiye dair 18 cümle vardır. Ve olaylar hep sevgi konusu temel alınarak anlatılmaktadır.

3.10. Yardımlaşma/Dayanışma

“Altın Işık” adlı eserin yardımlaşma/ dayanışma değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=14) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 26),

“Kız, babasıyla, annesiyle görüştüktan sonra nişanlısının yanına gitmek istedi. Tembel Ahmet nişanlısının eniştesi olduğunu, kendisinin de memlekete gitmek üzere olduğundan onu götürebileceğini söyledi.”

İfadesi yer almaktadır. Burada, Tembel Ahmet’ in kıza yaptığı teklif, yardımlaşma/dayanışma değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.11. Misafirperverlik

“Altın Işık” adlı eser misafirperverlik değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=6) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 54),

“Çocuklara biraz çorba yedirdi.”

İfadesi yer almaktadır. Burada, Çocuklara ikramda bulunulması, misafirperverlik değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.12. Vefa

“Altın Işık” adlı eser vefa değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=16) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 14),

“Annem ölürken bana vasiyet etmişti. Biraz büyürsem buraya gelip, ablasını görmemi benden rica etmişti. İşte ben de arkadaşlarımla beraber, seni görmeye geldim .”

İfadesi yer almaktadır. Burada, çocuğun annesinin vasiyetine uyararak teyzesini ziyarete gitmesi vefa değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

3.13. Vatanseverlik

“Altın Işık” adlı eserin vatanseverlik değerini içermesi bakımından incelendiğinde; toplam (n=14) cümlede bu değere yer verilmiştir. Bu değer ile ilgili örnek olarak (Gökalp, 2005, s: 81),

“Beni düşünme, ben eski bir askerim, düşmen yüz kat olsa da hududumu beklerim.”

İfadesi yer almaktadır. Burada, bir askerin vatan toprağını ve vatan sınırlarını korumaya yönelik duyduğu sevgi ve istek, vatanseverlik değerinin verilmesi için uygun bir örnektir.

4. Sonuçlar ve Öneriler

İlköğretim okullarında okutulması önerilen ve 100 temel eser içerisinde yer alan Ziya Gökalp'in "Altın Işık" adlı kitabı yedi masaldan ve 93 sayfadan oluşmaktadır. Bu eserde; Sevgi, vatanseverlik, vefa ve yardımlaşma-dayanışma değerlerinin doğrudan verebilecek ve kazandırılacak özellikte cümleye yer verildiği görülmüştür. Kitapta sevgi değeri çeşitli cümleler ile yoğun olarak hissettirilmiş, farklı yerlerde 18 cümle ile açıkça vurgulanmıştır. Vatanseverlik ise sıkça bahsedilen ikinci değer olup, 15 cümle bu değeri kazandırmaya yöneliktir. Sabır değeri ise, en az yer verilen değer olmuştur. Bu bulguya rağmen, incelenen eserde yer alan değerlerin dengeli bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak incelenen bu eserin değerler eğitimi bakımından oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

Değerler insan hayatının vazgeçilmez unsuru olduğuna göre, değerler eğitiminde nitelikli okuma kitaplarından faydalanmanın gerekli olduğu görülmektedir. Değerler eğitiminin esasını değerleri öğretmek oluşturmaktadır. Özellikle de okullarda verilen değerler eğitimi, sağlıklı bir toplum inşa etmede önem arz etmektedir (Bridge 2003). Çünkü okullar, yeni değerlerin kazandırıldığı ve pekiştirildiği ortamlardır. Okulda verilecek değerler eğitimi, öğrencilerin eğitim yaşantılarının bir parçası haline getirilmesiyle etkili olabilecektir. Değerler yaşantıyla öğrenilir. Bu nedenle hayatın içinde uygulamalara da ihtiyaç vardır. Sosyal ortam olan okullarda değerler, çocukların davranış ve tutumlarının sonucunda çevrelerinden gördükleri tepkiler ve yorumlarla gelişir. Ayrıca sınıf içinde oluşan ortak bir sosyal doku, çocukların değerlerini geliştirmesinde zemin oluşturacaktır.

Araştırma bulgularından yola çıkarak şu öneriler yapılabilir;

Değerlerin kuşaklar arası aktarımıyla devamlılıklarının sağlanması önemlidir. İncelenen kitap ilköğretim okullarında kazandırılması beklenen değerler bakımından zengin bir içeriğe sahiptir. Kitabın öğrenciler tarafından okunması sağlanmalıdır.

Kitabın öğrenciler ve öğretmenler tarafından sınıf ortamında içerdiği değerler bakımından analizinin yapılması öğrencilerin olumlu değerlere dikkatinin çekilmesi açısından önemlidir. Ayrıca ders kitapları dışında yer alan okuma kitapları, öğrencilerde okuma bilincinin gelişmesinde ve değerlerin öğretiminde etkili kaynaklardır. Bu bakımdan Öğrenciler için hazırlanacak veya önerilecek eserlerin öğrenciye değer kazandıracak içeriğe sahip olmalarına dikkat edilmelidir.

Kaynaklar

- Alver, K. (2005). Çocuk ve edebiyat. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, 104- 105, 307-308
- Aydın, M. Z. & Akyol G., Ş. (2012). Okulda değerler eğitimi yöntemler etkinlikler-kaynaklar. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Beill, B. (2003). İyi çocuk, zor çocuk "doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır? (Çev: Cuma Yorulmaz). Arkadaş Yayınevi: Ankara.
- Bridge, B. (2003). *Etik değerler eğitimi*. Beyaz Yayınları: İstanbul.
- Bozkurt, V. (2004). *Değişen dünyada sosyoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım: Bursa.
- Çağlayan, A. (2013). *Ahlak pusulası ahlak ve değerler eğitimi*. Dem Yayınları: İstanbul.
- Çiftçi, O. (1999). *Sosyolojiye giriş temel kavramlar*. Akademi Kitabevi: Trabzon.
- Efe, H. (2008). Derslerde karikatür ile konuyu bütünleştirme aşamaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 97, 51-53.
- Fırat, H. & Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikayelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (3), 25-49.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir?* (Çev. Nilgün Çelebi), Anı Yayıncılık: Ankara.
- Gökalp, Z. (2005). *Altın ışık*. Timaş yayınları: İstanbul.
- Gülseren, H., Ö. (2009), Değerlerimiz ve eğitimde kalite ödülü, I. Ulusal İyilik Sempozyumu, Elazığ, 39-51.
- Kavcar, C. (1982). *Edebiyat ve eğitim*. Engin Yayınları: Ankara.
- Kirman, M., A. (2004). *Din sosyolojisi terimleri sözlüğü*. Rağbet Yayınları: İstanbul.
- M.E.B. (2005). İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser Konulu Genelge.2005/70, Erişim tarihi: 15 Mayıs 2016 http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2005_70.html
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Pres.: New York.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları: İzmir.
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Houghton Mifflin Company: Boston.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.

Yıldırım, N. & Yıldırım, K. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Masaüstü Yayıncılık: Edirne.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.



The Investigation of the Effects of Computer-Assisted Instruction and Laboratory Instruction on Students' Achievement and Students' Attitudes towards the Course¹

Soner YAVUZ², Mehmet AKÇAY³

Received: 01 November 2016, Accepted: 09 May 2017

ABSTRACT

This study investigates the effects of computer-assisted instruction and laboratory instruction of the unit "electric" on students' attitudes towards science course and their achievement. The sampling for the study consists of 5th grade students attending a middle school in the "Merkez" district of Muş in 2015-2016 academic year. Two different 5th grade classes were selected; one was assigned as an experimental group, and the other was assigned as a control group. In the experimental group, the unit "Electric" was taught through a computer-assisted instruction method for 2 weeks. In the control group, the same unit was taught through laboratory instruction methods for the same period of time. As data collection tools, the study employed a "Science Course Achievement Test" and "Scale of Attitudes towards Science Course". The achievement test and attitude scale were administered to both groups as a pre-test and post-test. At the end of the study, it was found that computer-assisted instruction increased the academic achievement more than laboratory instruction method. No significant difference based on teaching methods was found between the students' attitudes towards the science course.

Keywords: Computer-assisted Instruction, Laboratory Instruction, Achievement, Attitude.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Interactive learning environment may facilitate affective science education. Computer assisted instruction could help to create such interactive learning environments. Besides, computer assisted instruction is a key element to keep up to date current trends in science education. Laboratory is one of the most favorable instruction methods for science teaching. Researchers argue that laboratory activities increase problem solving skills also promote logical thinking and conducting researches. This study is conducted to analyze if there is an effect of computer assisted instruction and laboratory instruction on students' academic achievement and attitude toward science courses.

Methods

Research design of the study is Quasi Experimental design. Study is performed with 31 5th grade elementary school students in Muş 2015-2016 academic year. 16 students and 15 students are randomly assigned to experimental group and control group respectively. Science course achievement test and attitude toward science course scale were administered. Academic achievement test is derived from question pool, which is created by Ministry of National Education. Attitude is analyzed by Attitude Toward Science Course Scale, which is 5 point Likert type scale.

Results

T test is conducted and results show that there is no significant difference in pre-test scores neither attitude nor achievement tests. There is significant difference in achievement pre-test and post-test scores for both experimental group and control group. Similarly, achievement post-test scores of experimental group is significantly higher than control group. On the other hand there is no significant difference in attitude pre-test and post-test scores neither

¹ This study is a pilot study of ongoing master thesis.

² Prof.Dr., Bülent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, soneryavuz67@gmail.com

³ Teacher, Master student, Güzeltepe Imam Hatip Elementary School, mehmet61.146@gmail.com

attitude nor achievement tests. There is no significant difference in attitude post-test scores for control group and experimental group.

Discussion and Conclusions

Results show the positive and significant effect of instruction method on achievement. Because, computer usage in class may help to transform abstract concepts to concrete concepts. Besides computer based instruction diversify learning environment by its interactive nature. There was no significant difference in attitude scores. Because, study was performed for a short period and attitude is developed in long time period. Teachers may use computer based instruction and interactive tools to motivate students, by the way achievement could be increased.

Bilgisayar Destekli Öğretim ile Laboratuvar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Ders Başarılarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi¹

Soner YAVUZ², Mehmet AKÇAY³

Başvuru Tarihi: 01 Kasım 2016, **Kabul Tarihi:** 09 Mayıs 2017

ÖZET

Bu çalışmada, elektrik ünitesini içeren bilgisayar destekli ve laboratuvar destekli öğretimlerinin öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik başarı ve tutum düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Muş ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulun 5.Sınıf öğrencilerinden toplam 31 öğrenci oluşturmaktadır. Ortaokulun 5.sınıflardan iki farklı şube seçilerek, rasgele olarak bir şubedeki öğrenciler deney grubu, diğer şubedeki öğrenciler ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda öğrencilerle “elektrik” ünitesi bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile 2 hafta süreyle işlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı ünite laboratuvar destekli öğretim yöntemi kullanılarak aynı zaman diliminde anlatılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Fen Bilimleri Dersi Başarı Testi” ve “Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği her iki gruba ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar destekli öğretiminin laboratuvar destekli öğretim yöntemine göre, fen bilimleri dersindeki öğrenci başarısını daha fazla artırdığı gözlenmiştir. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarında ise her iki yöntem arasında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Destekli Öğretim, Laboratuvar Destekli Öğretim, Başarı, Tutum.

1. Giriş

Fen bilimleri konuları genelde soyut kavramlar içermektedir. Bu nedenle fen bilimleri alanında öğrencilere çok sayıda duyu organına hitap eden ve yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin içinde olacakları ortamlar hazırlanmalıdır. Fen öğretiminde teknolojinin eğitim ve öğretim sürecine entegre edilmiş en güzel örneği olarak bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) verilebilir. Fen öğretiminde, BDÖ, öğrencilere bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusu kazandırma, soyut kavramları benzetim ve model ile somutlaştırma, öğrencinin kendi hızına göre öğrenmeyi kolaylaştırma, bazı tehlikeli deneyleri sınıf ortamında gerçekleştirebilme, resim, video, ses, animasyon gibi çoklu ortam teknikleri ile öğretimi güçlü ve zevkli kılarak öğrencilerin öğrenim durumlarında bireysel farklılıklarına cevap verebilme gibi özellikleri bulunmaktadır (Güven ve Sülün, 2012). Özellikle fen öğretiminde çağın teknolojisini takip etmek çok önemlidir. Bu nedenle fen öğretiminde bilgisayar destekli çalışmanın faydaları geniş kapsamlı olarak araştırılmalı, bu faydaların önemi dikkate alınarak bu alandaki gelişmeler takip edilmeli ve eksiklikler mümkün olduğunca giderilmelidir. Bilgisayar destekli öğretim; bilgisayarın öğrenmenin olduğu bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşan bir öğretim yöntemidir. Öğretici bilgisayar simülasyonları yardımıyla öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarının sağlanması bakımından önemlidir. Bu nedenle konuları hareketli, görsel, işitsel ortamlar üzerine kurulmalıdır.

BDÖ için FATİH projesi önemli bir adımdır (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi). Eğitimde FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmıştır. Öğrencinin, sadece derste başarıyla değil, ilgi alanları, aktiviteleri ve eğilimleriyle değerlendirilebilmesi ve bu yolla, öğrencilerin tüm öğrencilik hayatlarına ait verinin analizinin yapılmasının önemi de ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin sadece sınavla değerlendirildiği sistemden; sınav sonuçlarına göre eksik kalan yönlerini görerek, bunları görsel olarak analiz ederek, ders dışındaki ilgi alanlarını tespit ederek, özel yeteneklerini keşfederek,

¹ Bu çalışma Yüksek Lisans Seminer dersi kapsamında yapılan araştırmanın bir kısmı olup aynı isimli Yüksek Lisans tezinin pilot çalışmasıdır.

² Prof. Dr, Bulent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, yavuz@beun.edu.tr

³ Öğretmen-Y, Lisans Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, Güzeltepe İmam Hatip Ortaokulu, mehmet61.146@gmail.com

hangi yolla daha kolay öğrendiğini anlayarak, hangi alanlara eğilimli olduğunu fark ederek, değerlendirildiği bir sisteme geçiş bu proje ile hedeflenmektedir. Bu sistemle sınıf yönetimi kullanılarak, öğretmen-öğrenci etkileşimli tahta-tablet etkileşiminin sağlanması, bilgi edinme/öğrenme süreçleri daha etkin kullanılması, sınıf içi üretilen materyalleri öğrencileri ile paylaşabilmesi, ödev gönderebilmesi, öğrencilerinin sınıf içerisinde öğrenme düzeylerini daha kontrollü olarak ölçebilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca öğrenci okul dışında da öğrenme sürecine devam edebilmektedir. Eğitimde FATİH Projesi ile öğrenci, bulunduğu ortamdan bağımsız olarak ders notlarına, ders içi projelere ve öğretmen tarafından verilen ödevlere ulaşabilmekte, ürettiği bilgileri öğretmeni ve diğer arkadaşları ile paylaşabilmekte ve ayrıca EBA ile yardımcı dokümanlarla öğrendiği konuları pekiştirebilmektedir (MEB).

Fen bilgisi öğretiminde uygulanabilecek bilimsel öğretim yöntemleri arasında laboratuvar, proje, soruşturma, buluş ve ders gezileri de yer almaktadır (Çilenti, 1985). En çok kullanılan yöntem ise laboratuvar yöntemidir. Laboratuvar, öğretmek istenen bir konu veya kavramın öğrenciye; birinci elden kendisinin yapması şeklinde veya gösteri yolu ile öğretildiği ortamdır (Yılmaz ve Morgil, 1999). Eğitimcilerin çoğu laboratuvarın, bilimsel düşünme sürecini anlamada ve öğrenmede önemli araçlardan biri olduğunu öne sürmektedirler. Uygun laboratuvar aktiviteleri öğrencilerin, araştırma yapma, problem çözme ve mantık yürütme yeteneklerinin gelişiminde etkilidir. Örneğin el becerisi, gözleme dayanan yeteneğin gelişmesi ve bilimsel kavramların anlamada bu aktiviteler öğrencilere yardım edebilir. Öğrenciyi iletişim ve iş birliğinde gayretlendirerek öğrenci başarısını arttıracak pozitif davranışlar geliştirebilir. Fen laboratuvar uygulamalarının verimliliğine laboratuvar ortamı ve öğrenciye bağlı değişkenlerin etkisi vardır. Yapılan çalışmalar laboratuvar ortamındaki önemli değişkenlerin; öğretmen tutum ve davranışları, laboratuvar aktivitelerinin içeriği, öğretim amaçları, laboratuvar yönetimi ve öğrenme çevresi olduğunu göstermiştir (Hofstein ve Lunetta, 1982).

Fen öğretiminde en sık başvurulan ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan yöntem olan laboratuvar yöntemi, zihinsel faaliyetlere çok önem veren, öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde çalışmalarına imkan tanıyan bir öğretim yöntemidir. Ayrıca bu yöntem sayesinde öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı sağlanmış olur. Laboratuvar çalışması, muhakemeyi, eleştirel düşünmeyi, bilimi anlamayı etkiler ve öğrencilere bilgi üretme yollarını öğretir (Akdeniz ve diğerleri, 1999). Deney yoluyla kazanılan bilgiler daha kalıcı olacağından klasik öğretim yerine; deney, araştırma ve tartışmaya dayalı modern fen eğitimine yer vermeli ve öğrenci deneyi bizzat yaparak öğrenmelidir.

Araştırmada, ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri dersi "Elektrik" ünitesi ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca uygulamalar 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muş İli, Merkez İlçesinde Güzeltepe İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmış olup bilgisayar destekli uygulamalar ve laboratuvar etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma kapsamında; denetim altına alınamayan değişkenlerin bütün grupları aynı şekilde etkilediği, uygulamada kullanılacak olan yazılımların öğretim açısından niteliğinin, araştırmanın amacına uygun olduğu, her iki şubede öğretmenlerin ders işleme konusunda aynı verimlilik ve etkiye oldukları ve öğrencilerin kendilerine verilen başarı testi ve tutum ölçeğini içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın ana problem cümlesi; "Bilgisayar destekli öğretim ile laboratuvar destekli öğretimin öğrencilerin ders başarısı ve derse karşı tutumlarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde kurulmuştur.

Ana problemin çözümlenebilmesi için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile laboratuvar destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin başarıları açısından ön testleri arasında bir farklılık var mıdır?
2. Bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile laboratuvar destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin tutumları açısından ön testleri arasında bir farklılık var mıdır?
3. Bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin ön test ve son test başarıları açısından farklılık var mıdır?
4. Bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin ön test ve son test tutumları açısından farklılık var mıdır?

5. Laboratuvar destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin ön test ve son test başarıları açısından farklılık var mıdır?
6. Laboratuvar destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin ön test ve son test tutumları açısından farklılık var mıdır?
7. Bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile laboratuvar destekli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin son test başarıları açısından farklılık var mıdır?
8. Bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile laboratuvar destekli öğretim metotlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin son test tutumları açısından farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmada, ortaokul 5.sınıf fen bilimleri dersinde elektrik ünitesinin bilgisayar ve laboratuvar destekli olarak işlenmesinin, öğrencilerin ders başarıları ve tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla, yarı deneysel kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen (Quasi Experimental Design) seçilmiştir. Deneme modelleri neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Yarı deneme modellerine ise, “olabilenin en iyisi” olarak bakılmalı ve öyle değerlendirilmelidir. Özellikle, toplum bilimlerinde sık sık yapılmakta olan alan araştırmalarında, bu modelin geçerliği yüksektir (Karasar, 2010). Araştırmada kullanılan bilgisayar destekli ve laboratuvar destekli öğretim yöntemleri bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler ise öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile derse karşı tutum düzeyleridir. Araştırmanın deseni Tablo.1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Kontrol	Başarı Testi Tutum Ölçeği	Laboratuvar Destekli Öğretim	Başarı Testi Tutum Ölçeği
Deney	Başarı Testi Tutum Ölçeği	Bilgisayar Destekli Öğretim	Başarı Testi Tutum Ölçeği

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında ortaokul 5.sınıf fen bilimleri dersinde “Elektrik” ünitesinin bilgisayar destekli öğretim ve laboratuvar destekli öğretim yöntemlerine göre işlenmesinin öğrencilerin ders başarı ve tutumlarına olan etkisinin incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

2.2. Örneklem ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muş ilinde, Merkez ilçesinde Güzeltepe İmam Hatip Ortaokulu 5.sınıf öğrencilerinden farklı iki şubeden toplam 31 öğrenci oluşturmaktadır. 5.sınıftan iki şube yansız atama ile “Kontrol Grubu” ve “Deney Grubu” olarak seçilmiştir. Öğrencilerin sayıları ve gruplara göre dağılımları Tablo.2’de verilmiştir.

Tablo 2 Araştırmanın örneklemini

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız	7	6	13
Erkek	9	9	18
Toplam	16	15	31

Araştırma kapsamında öğrencilerin ders başarılarını ve derse karşı olan tutumlarını belirleyebilmek için veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

Fen Bilimleri Dersi Başarı Testi: Başarı testi, ortaokul 5. Sınıf ünitelerinden “Elektrik” ünitesi hakkında öğrencilerin ön bilgi düzeylerini öğrenmek ve uygulama sonunda başarı düzeylerini ölçebilmek amacıyla düzenlenmiş bir testtir. Hazırlanan test, çoktan seçmeli test türündedir. Testin içeriğindeki

sorular, müfredat amaçlarına ve özelliğine uygun olarak hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin kullanımına sunulan ve analizleri yapılmış kazanım testleri içinden seçilmiştir. Oluşturulan 20 soruluk çoktan seçmeli testin puanlanması; her doğru cevap için "1" puan ve yanlış ve boş cevaplar için "0" puan şeklindedir. Bu puanlama sonucunda testte alınabilecek en yüksek puan bütün soruların doğru olması halinde "20" puan olarak ve en düşük puan olarak ise bütün soruların yanlış cevaplanması halinde "0" puan olarak hesaplanmıştır.

Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği: Öğrencilerin derse karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla Gezer, Köse ve Bilen (2006) tarafından geliştirilmiş tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek, öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutumlarının sevgi (2 madde), korku (3 madde), ilgi (5 madde), zevk (7 madde) ve meslek (3 madde) boyutlarını içermektedir. Kullanılan ölçek 5'li likert tipte olup 10 olumlu, 10 olumsuz ifadeli olmak üzere toplam 20 madde içermektedir. Bu maddeler "Tamamen Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum" olmak üzere beş kategoride ölçeklendirilmiştir. Olumlu ve olumsuz ifadeler tek numaralı ve çift numaralı sayılara eşit olacak şekilde dağıtılmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra "Tamamen Katılıyorum" kategorisinden başlayarak sırayla olumlu cümleler 5, 4, 3, 2, 1 olarak, olumsuz cümleler ise 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubu ile laboratuvar destekli öğretimin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında başarı ve tutum düzeyleri bakımından farklılık olup olmadığını tespit etmek için, istatistiksel analiz yöntemlerinden bağımsız gruplar (kontrol ve deney grupları) t-testi kullanılmıştır. Grupların kendi içinde, araştırmanın başlangıcı ve bitimi arasında fark olup olmadığını tespit edilmesinde ise, bağımlı gruplar için (kontrol ya da deney gruplarının ön-test ve son-test karşılaştırmaları) t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları $p=0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Analizler öncesinde yapılan betimsel analiz sonucunda, ham verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında verilerin normal dağılım kabul edilecek sınırlar içinde olduğu belirlendiğinden parametrik analiz yöntemlerinin kullanılması uygun bulunmuştur.

3. Bulgular

Elektrik konusunun öğretimine yönelik olarak, bilgisayar destekli öğretim ile laboratuvar destekli öğretimi karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmada, uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ölçme araçları ön test, uygulama sonrasında son test olarak uygulanmış, elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 3

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanlarına göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	n	x	s	t	p
Deney	16	6,13	2,419	-0,437	0,481
Kontrol	15	6,47	1,885		

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun başarı ön testinden elde ettiği puanın ortalaması 6,13 iken kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamasının 6,47 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; deney grubu ile kontrol grubu arasında ön test başarı puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir ($t(29) = -0,437$; $p = 0,481$; $p < 0,05$).

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puanlarına göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	n	x	s	t	p
Deney	16	48,06	9,110	-1,109	0,469
Kontrol	15	51,53	8,262		

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun tutum ön testinden elde ettiği puanın ortalaması 48,06 iken kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test puan ortalamasının 51,53 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; deney grubu ile kontrol grubu arasında ön test tutum puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney gurubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir ($t(29) = -1,109$; $p = 0,469$; $p < 0,05$).

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5

Deney grubu öğrencilerinin ön test – son test başarı puanlarına göre bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Test	n	x	s	t	p
Ön Test	16	6,12	2,419	-2,569	0,021
Son Test		8,88	4,703		

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun başarı testinden elde ettiği ön test ve son test puanlarına göre yapılan bağımlı gruplar t-testinde; ön test başarı ortalaması 6,12 iken son testte ortalama 8,88 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre; ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney gurubu öğrencilerinin konuyu öğrendikleri söylenebilir ($t(15) = -2,569$, $p = 0,021$; $p < 0,05$).

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 6

Deney grubu öğrencilerinin ön test – son test tutum puanlarına göre bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Test	n	x	s	t	p
Ön Test	16	48,06	9,110	-1,976	0,067
Son Test		51,31	6,107		

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun tutum testinden elde ettiği ön test ve son test puanlarına göre yapılan bağımlı gruplar t-testinde; ön test tutum ortalaması 48,06 iken son testte ortalamanın 51,31 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre ön test ve son test tutum puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin tutumlarının değişmediği söylenebilir ($t(15) = -1,976$, $p = 0,067$; $p < 0,05$).

3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 7

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test başarı puanlarına göre bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Test	n	X	s	t	p
Ön Test	15	6,47	1,885	-2,899	0,012
Son Test		8,60	2,197		

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubunun başarı testinden elde ettiği ön test ve son test puanlarına göre yapılan bağımlı gruplar t-testinde; ön test başarı ortalaması 6,47 iken son testte ortalama 8,60 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre; ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol gurubu öğrencilerinin konuyu öğrendikleri söylenebilir ($t(14) = -2,899$, $p = 0,012$; $p < 0,05$).

3.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 8

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test tutum puanlarına göre bağımlı gruplar t-testi sonuçları

Test	n	x	s	t	p
Ön Test	15	51,53	8,262	-0,367	0,719
Son Test		50,87	5,235		

Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubunun tutum testinden elde ettiği ön test ve son test puanlarına göre yapılan bağımlı gruplar t-testinde; ön test tutum ortalaması 51,53 iken son testte ortalamasının 50,87 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre ön test ve son test tutum puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının değişmediği söylenebilir ($t(14) = -0,367$, $p = 0,719$; $p < 0,05$).

3.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 9

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarına göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	n	x	s	t	p
Deney	16	8,88	4,703	0,206	0,002
Kontrol	15	8,60	2,197		

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunun başarı son testinden elde ettiği puanın ortalaması 8,88 iken kontrol grubu öğrencilerinin başarı puan ortalaması 8,60 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; deney grubu ile kontrol grubu arasında ön test başarı puan ortalamaları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin konuyu kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi öğrendiği söylenebilir ($t(29) = 0,206$; $p = 0,002$; $p < 0,05$).

3.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 10

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanlarına göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Gruplar	n	x	s	t	p
Deney	16	51,31	6,107	0,218	0,618
Kontrol	15	50,87	5,235		

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun tutum son testinden elde ettiği puanın ortalaması 51,31 iken kontrol grubu öğrencilerinin tutum son test puan ortalamasının 50,87 olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre; deney grubu ile kontrol grubu arasında son test tutum puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin son tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir ($t(29) = 0,218$; $p = 0,618$; $p < 0,05$).

4. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, uygulamalar başlangıcında hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin başarı ve tutumları açısından bir farklılık olmadığı ve birbirlerine yakın düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Uygulamalar sonucunda, hem bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ön test-son test puanları ile hem de laboratuvar destekli öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test-son test puanları arasında son testler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu farklılık öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarılarını arttırdığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci bağımsız değişkeni olan başarı değişkeninin yöntemlere göre incelenmesi için uygulamalar sonucunda hangi yöntemin daha etkili olduğu konusunun da belirlenmesi gereklidir. Bunu için yapılan analizler sonucunda; deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bunun nedeni olarak, konunun işlenmesi sırasında

bilgisayarın kullanılmasının soyut kavramları somut hale çevirmesi gösterilebilir. Ayrıca konunun işlenmesinden sonra öğrencilerin bilgisayar aracılığıyla çok sayıda alıştırma ve uygulama yapma fırsatını bulmaları da bunu desteklemiş olabilir. Bunun yanında çeşitli programlardan faydalanarak, görsel-ışitsel ve psiko-motor alanların kullanılmasının, içeriğin ve etkinliklerin bilgisayar yoluyla öğrenciye verilmesinin, bilgisayarla oluşturulan analogi ve modellemelerin konunun daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünülmektedir. Bilgisayar destekli öğretim alanında yapılan çalışmalarda öğrenci başarısını arttırdığı yönünde çok sayıda benzer çalışma bulunmaktadır ve benzer sonuçlar çeşitli araştırmacılar tarafından da tespit edilmiştir (Çinici ve diğerleri, 2013; Daşdemir ve Doymuş, 2012; Güven ve Sülün, 2012; Ergörün, 2010; Bülbül, 2009; Karademir, 2009; Okur, 2009; Akçay ve diğerleri, 2007; Hançer, 2007; Liao, 2007; Çepni ve diğerleri, 2006; Çömek ve Bayram, 2006; Dockery, 2006; Pektaş ve diğerleri, 2006; Akçay ve diğerleri, 2005; Aykanat ve diğerleri, 2005; Saka ve Yılmaz, 2005; Özmen ve Kolomuç, 2004; Morgil ve diğerleri, 2003; Yiğit ve Akdeniz, 2003; Traynor, 2003; Yenice, 2003; Aycan, 2002; Çekbaş ve diğerleri, 2003; Çağıltay ve diğerleri, 2001).

Araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni olan tutum değişkeninin yöntemlere göre incelendiğinde ise; deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumları açısından hem ön test hem de son testte bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda gruplara uygulanan bilgisayar destekli öğretim ve laboratuvar destekli öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı göstermiş oldukları tutumları farklılık yaratacak şekilde etkilemediğini düşündürmektedir. Öğrencilerin tutumlarında olumlu bir gelişme olmamasının nedenini, araştırmanın kısa bir zaman dilimi içinde uygulanması olabilir. Tutumların değişmesi için daha fazla zamanın geçmesi ve daha fazla uygulamanın yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonunda, çalışmada kullanılan bilgisayar destekli öğretimin "Elektrik" ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısını daha çok arttırdığı göz önüne alındığında, öğrencilerin dikkat, ilgi ve güdülerini olumlu yönde arttıran ders yazılımlarının ve internet sayfaları üzerinden yayımlanan simülasyon, video, görsel ve ışıtsel ortamlarının daha fazla kullanılması önerilebilir. Ayrıca okullarımızdaki sınıflarda bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi sistemlerin yaygınlaştırılması ve bunların etkili kullanımının sağlanması da yararlı olacaktır. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin daha aktif bir şekilde kullanımı için, öğretmenlere, bilgisayar kullanımı, güncel fen bilimleri ders yazılım programlarının tanıtımı ve fen bilimleri ile ilgili internet siteleri hakkında bilgi verilebilir. Çalışma sonunda öğrencilerin derse karşı tutumlarının değişmediği dikkate alındığında ve kısa süren bir eğitimle bunun değişmesinin zor olduğu gözlemlendiğinden, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarını ölçmek için uzun süreli çalışmalar tasarlanabilir. Daha geniş ve kapsamlı araştırmalar yapılması için büyük örneklemeler alınarak, farklı düzeylerde, farklı konularda yazılımlar geliştirilerek uygulamalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B. & Uçar, V. (2007). Bilgisayar destekli kimya öğretimin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisine bir örnek: "radyoaktivite". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-106.
- Akçay, S., Aydoğdu, M., Şensoy, Ö. & Yıldırım, H.İ. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6.sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 103-116.
- Akdeniz, A. R., Çepni, S. & Azar, A. (1999). Fizik öğretmen adaylarının laboratuvar kullanım becerilerini geliştirmek için bir yaklaşım. III. Ulusal Fen Bilimleri Sempozyumu, Trabzon, MEB Basımevi, Ankara, 118-125.
- Aycan, Ş. (2002). Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli çalışmanın faydaları; demirci (manisa)'de bir örnek. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 197-204.
- Aykanat, F., Doğru, M. & Kalender, S. (2005). Bilgisayar destekli kavram haritaları yöntemiyle fen öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 391-400.
- Bülbül, O. (2009). *Fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N. & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19-28.
- Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B. & Savran, A. (2003). Bilgisayar destekli eğitimin öğrenciler üzerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 76-78.

- Çepni, S., Taş, E. & Köse, S. (2006). The effects of computer assisted materials on students' cognitive levels, misconceptions and attitude toward science. *Computers and Education*, 46, 192-205.
- Çilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi*. Kadioğlu Matbaası: Ankara.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Ekici, M. & Yalçın, H. (2013). Sanal ve geleneksel laboratuvar uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin ışık ve ses ünitesiyle ilgili başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 92-106.
- Çömek, A. & Bayram, H. (2006). Fen bilgisi öğretiminde ısı konusunun bilgisayar destekli öğretim materyalleri ile öğretilmesi. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Daşdemir, İ. & Doymuş, K. (2012). 6.sınıf elektrik ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 197-208.
- Dockery, J. A. (2006). The effectiveness of computer assisted instruction in preparing academically at risk students for the georgia high school graduation test. Workforce Education Forum, Chapella University, 120.
- Ergörün, O. (2010). *Bilgisayar destekli fizik öğretiminin öğrenci başarısına ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gezer, K., Köse, S. & Bilen, K. (2006). 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisine yönelik tutumları (buldan örneği). Buldan Sempozyumu. Pamukkale Üniversitesi, 23-24 Kasım, Denizli.
- Güven, G. & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Hançer, A.H. (2007). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin kavram yanılırları üzerine etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 69-81.
- Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (1982). The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52(2), 201-21.
- <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> Eğitimde FATİH Projesi (Erişim Tarihi:01.11.2016)
- Karademir, E. (2009). Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin fen ve teknoloji dersi elektrik ünitesindeki akademik başarı düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Liao, Y. C. (2007). Effects computer assisted instruction on students' achievement in taiwan: a meta analysis. *Computer and Education*, 48, 216-233.
- Morgil, İ., Özyalçın Oskay, Ö., Yavuz, S. & Arda, S. (2003). The factors that affect computer assisted education implementations in the chemistry education and comparison of traditional and computer assisted education methods in redox subject. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 35-43.
- Okur, N. (2009). *Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının elektromanyetik dalğanın tanecik modeli konusunu öğrenmelerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özmen, H. & Kolomuç, A. (2004). Bilgisayarlı öğretimin çözeltiler konusundaki öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 57-68.
- Pektaş, M., Solak, K. & Türkmen, L. (2006). Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının sindirim sistemi ve boşaltım sistemi konularını öğrenmeleri üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 465-472.
- Saka, A.Z. & Yılmaz, M. (2005). Bilgisayar destekli fizik öğretiminde çalışma yapraklarına dayalı materyal geliştirme ve uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 120-131.
- Traynor, L. P. (2003). Effects of computer assisted instruction on different learners. *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 137-143.
- Yılmaz, A. & Morgil, F.İ. (1999). Kimya öğretmenliği öğrencilerinin laboratuvar uygulamalarında kullandıkları laboratuvarın şimdiki durumu ve güvenli çalmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 104-109.
- Yiğit, N. & Akdeniz, A. R. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: elektrik devreleri örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 99-113.
- Yenice, N. (2003) Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 79-85.



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr



Religion and Religious Education in Kazakhstan¹

Mahmut ZENGİN², Zhansaya BADAGULOVA³

Received: 05 April 2017, Accepted: 10 May 2017

ABSTRACT

A large majority of Kazakh people lived as Muslim people for centuries and tried to maintain their connection with Islam during the period of the Communist era. Obtaining independence in 1991 became the turning point in Kazakhstan's history. Religious education started to be given in the country after liberation. The study of religious education in Kazakhstan over the last 25 years is significant and meaningful regarding revealing the development of the process of collaboration between the Religion and the State. This article aims to offer a closer look at the processes of understanding of religion, religious education and realization of the necessity of institutions which facilitate collaboration between the State and religion. In this context, the process of independence of Kazakhstan, economic, social and cultural structures, ethnic and religious groups, and the process of institutionalization of religious education were examined and evaluated.

Keywords: Kazakhstan, Religious Education, Religious Organizations, Teaching Religion, Religious Education in Kazakhstan.

¹ This article is derived from a master thesis of "Religion, Religious Institutions and Religious Education in Kazakhstan".

² Assist.Prof.Dr., Sakarya University, Faculty of Theology, Department of Religious Culture and Ethics Knowledge Education, zengin@sakarya.edu.tr

³ MA Student, Sakarya University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy and Religious Studies, zhansaya.badagulova@ogr.sakarya.edu.tr

Kazakistan'da Din ve Din Eğitimi¹

Mahmut ZENGİN², Zhansaya BADAGULOVA³

Başvuru Tarihi: 05 Nisan 2017, **Kabul Tarihi:** 10 Mayıs 2017

ÖZET

Kazak halkının büyük bir çoğunluğu asırlar boyunca Müslüman bir halk olarak yaşamış ve komünizm döneminde de İslam ile olan irtibatını muhafaza etmeye çalışmıştır. 1991 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nden ayrılarak bağımsız bir devlet olması, Kazakistan tarihinde yeni bir dönüm noktası olmuştur. Bu tarihten sonra ülkede din eğitimi verilmeye başlanmıştır. Son 25 yılda din eğitiminin Kazakistan'daki serüveninin incelenmesi, bu süreçte yaşanan gelişmeleri ortaya koyması yönüyle önemli ve anlamlıdır. Bu çalışma, Kazakistan'daki din ve din eğitimi ile ilgili süreçleri incelemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda çalışmada Kazakistan'ın bağımsızlık süreci, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı, ülkedeki etnik ve dini gruplar ile din eğitiminin kurumsallaşma süreci ele alınmış, yaygın ve örgün din eğitimi uygulamaları değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Kazakistan Tarihi, Eğitim, Dini Kurumlar, Din Öğretimi, Kazakistan'da Din Eğitimi.

¹ Bu makale, "Kazakistan'da Din, Dini Kurumlar ve Din Eğitimi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

² Yrd.Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, zengin@sakarya.edu.tr

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, zhansaya.badagulova@ogr.sakarya.edu.tr

1. Introduction

Kazakhstan is the second largest country of the former Soviet republics, after Russia, with a population of 17.01 million in 2014 (Committee on Statistics of Kazakhstan, 2014, 12). Kazakhstan shares borders with China, Kyrgyzstan, Turkmenistan, Uzbekistan, and Russia ("Kazakhstan Creates Favorable Investment Climate," 2010). According to official numbers of the 2009 census, the share of the major ethnic groups as it stands today: Kazakhs 60,47 % of the population (9.540.806), Russians 24,5 % (3.869.661), Uzbeks 2.9 % (463.381), Ukrainians 2.68 % (422.680), Uighurs 1.53 % (241. 946), Tatars 1.4 % (226.803), Germans 1.1 % (220.975), other nationalities 4.5 % (790.240).

On October 25, 1990, the "Declaration on State Sovereignty" was adopted and on December 16, 1991, the Supreme Council adopted the Law "On State Independence of the Republic of Kazakhstan" which designated the status of Kazakhstan as an independent, democratic and constitutional state.

As of August, 8th, 2016 in Republic of Kazakhstan religious groups operate religious activities in 3.621 religious organizations. Muslim religious communities make the majority 2.517 (11.237.000) of all religious organizations. In Kazakhstan there are 229 religious associations of Orthodox (3.200.000), 88 religious associations of the Catholic Church (184.000), 5 Judaic (5.300), 4 Buddhist (14.000), 12 associations of Krishanits, 27 religious associations of nonconventional religions (Bakhai, Ahmadiya, munits, etc.) in number of 30.000, 219 Pentecostal Churches, 181 Evangelical Christians-Baptists organizations, 106 Presbyterian Churches, 60 organizations of Witnesses of Jehovah, 42 Seventh Day Adventists Churches, 26 New Apostolic Churches, the total number of them is 1.200.000 (Committee on Statistics of Kazakhstan, 2014, 12).

Religious organizations in Kazakhstan are officially registered as a non-profit and non-governmental organization and obeyed to meet established registration requirements and restrictions on distribution of religious materials, and new rules for opening places of worship according to the Law on Religion. As it stated in The Law of the Republic of Kazakhstan on Religious Activity and Religious Associations (2011), religious denominations should be implemented their activities with the cooperation of Ministry for Religious and Civil Society Affairs. Officially religious activities are controlled and approved by Ministry. Moreover, all religious associations by certain deadlines need to pass re-registration. Only those denominations which were given licenses and approvals have rights to operate legally in Kazakhstan. Otherwise, unregistered religious organizations are to be liquidated and reported at the request of Ministry of Justice.

In Kazakhstan, religious education was commenced in 2009 for 9th-grade students at secondary schools. In this framework, "Secularity and Basics of Religious Studies" subject started to be taught in public schools to prevent the destructive activity of suspicious religious groups. Moreover, the subject will support and maintain comprehension of the concept of unity among students (Kosichenko, 2012). Religious literacy confronts the fallible ideology and practice of extremity. The main aim of the paper is to provide sufficient information about religious institutions and education in Kazakhstan.

1.1. History of Religion and Religious Groups in Kazakhstan

Religious diversity of Kazakhstan resulted in complexity of political and historical events. In this part we will give general insights in historical processes of Kazakhstan's religions, their genesis, role and development over time.

Soucek (2000) in his work "Inner Asia" mentioned Central Asian region was ruled by several suzerains and had exercised several beliefs such as Zoroastrianism, Manichaeism, Buddhism, Christianity and Shamanistic cults during the early medieval time. Like this, Soucek stresses the importance of accepting the territorial location of Kazakh steppes which played a crucial role in spreading world religions in Central Asian countries.

Beyond doubt, tengrianism dominated for a long time in Central Asia before arriving in the region of world religions. Tengrianism based on the belief in a Creator and believers worshiped "sky" as the God of Universe. Probably first appeared in the second century and dominated for a long period in the steppes.

In actual fact, Christianity arrived earlier in the steppes. In vast compendium of Catholic history, the chief-editor Vian (2001) mentions medieval historian Biruni refers to the beginning of the III century A.D as the date when first Christians appeared in the territory of Central Asia. Also, historical sources

reference to the existence of churches in III–IV centuries. In the early fourth century, the Archdiocese of Nestorian Christians was established in the city of Merv.

Despite the arrival of numerous religions and movements, the dominant religion in the steppes remained Islam. The process of converting people to Islam was not even and flawless, but with time due to specific reasons Islam took control over Kazakhstan's steppes. In the XIV century Islam was spread in Altyn Orda Empire, which was preceded by Mongol Empire. Safargaliev (1960) in his work "The collapse of the Golden Horde" observes the roots of Kazakhs came from Altyn Orda. Berke Khan, as one of the most powerful emperor, during his rule mostly used Islam as a useful tool to emerge an internal and external organizational structure to fulfill his political ambitions to control Altyn Orda. In his research Mussabekov (2012) advocates that later the situation of acceptance Islam has changed when the entrance of Kazakh lands in the sphere of Russian influence in XVIII – XIX centuries strengthened Islam's positions because Kazakh tribes experienced necessity to stand apart from foreign invasion in a daily life of the steppes.

Besides Islam, new religions came with the settlers and refugees of Tsarist Russia (officially known as the Russian Empire, was a state existed from 1721 until it was dismissed in 1917). The Russian Empires territories gradually annexed parts of East European countries, Persia and the Ottoman Empire. Thus, Johnstone and Mandryk (2001) conclude the subjects of conquered countries were obliged to serve in peripheral parts of the Russian empire. So, Protestants had served in the Russian army and settled in military garrisons by the end of the XX century. Also, many exiled people came from East Europe to Kazakhstan as Poles, Finns, and Swedes who were Protestants or Catholics. Suchwise, in the steppes, started to appear new religions, which representatives still live in Kazakhstan's present society.

As previously stated, a political and societal life of Kazakh people closely interrelated with a history of the Russian Empire. The October Revolution, which brought entirely new understanding in the relationship between the Church and the State after the breakdown of Tsarist Russia, became a wholly new stage in the life of the Kazakh. In 1920, under the Soviet decree, Kazakhstan for the first time received its state system. The country was included as an autonomous national entity into the Russian Federation.

After comprising fifteen countries in the Soviet Union, the Bolsheviks with the leader Joseph Stalin started effective and extensive liquidation campaign of all mosques, churches or all religious schools in 1920. Materialistic outlook and ideology of the Party implied holding atheistic attitude and eradication of all religious beliefs. In the case of Protestants, for instance, Shlymova et. al (2013 in their research "Religious organizations of Kazakhstan") state the fact of the early years of the Soviet regime (1921-28), Kazakhstan Protestants suffered massive repression. For instance, during the period of repressions, only three pastors of the Lutheran Church survived of almost two thousand pastors.

As regards Islam, due to the particular place of Islam within citizens, the Bolsheviks were obliged to defuse measures to prevent an ardent reaction from Central Asian nationalities. In the 1940s, during a temporary religious melt due to effects of the Second World War, the Kremlin allowed a limited restoration of 'official' Islam in the form of the Kazakhstani branch of the Spiritual Administration of Muslims of Central Asia and Kazakhstan (SADUM) with its center in Tashkent. At this point, Khalid (2008) emphasizes the organization of SADUM implemented the new way to observe and control the religious situation in the region.

Despite the fervent confrontation of the Bolsheviks with the Orthodox Church in the earliest periods of the establishment of the Soviet Union, nevertheless, the restoration of the Orthodox life in Kazakhstan according to Abdakimov (1994) began in 1945. Almaty diocese was established and ruled by Metropolitan Nicholas, which marked the new stage of the Orthodox Church developing in Kazakhstan territories. The activity of the Orthodox Church steadily started to expand.

Regarding the Catholic Church, which along with other religions has experienced severe persecution during first decades of the establishment of the Soviet Union, the Church passed through the toughest period in its history. There was the almost complete destruction of the Catholic Church and its administrative structures in the Soviet Union. As Tulsy (2003) mentions in his work, by the end of 1970 the Catholic Church recovered most of its parishes.

1.1.1. Islam

For a long time, the majority of old Turkic tribes in Kazakhstan somehow opposed Islam and integration period of Islamization of the steppes was ambiguous and muddled. The only real contact most Kazakhs had with Islam states Olcott (2010) in her book about Kazakh people seems to have been through the Sufi holy men who moved around the steppe. For the Kazakhs' nomadism which hindered settlement to practice mosque-based devotion, Sufism was more suitable to the tribal environment. Indeed, Sufism itself has roots in pre-Islamic times since people still influenced by mystique beliefs and worships.

The acceptance of Islam local conditions was simplified in Central Asia by Hanafite School which law is the most flexible of the Sunni schools. Thereby, Naumkin (2005) in his paper about Kazakh steppes emphasizes the traditional customary law "adat" would go along with the Islamic sharia for many centuries, inclusively during Russian colonial rule and would end after the formation of the Soviet Union.

The October Revolution according to Allabergen (2009) indicated a new stage in political development and relationship between the State and the Church. In the mid-1920s religious activities of Muslim people were outlawed, and Islamic education was disrupted and reduced to a few hujras (educational groups) which continued to function illegally only in southern Kazakhstan. In her continuous study about Kazakhstan Yemeliyanova (2014) points out the fact ethnic Uzbeks in the official Islamic institutions of Soviet Kazakhstan enjoyed supremacy over the native population. Subsequently, Uzbek domination also accounted for Kazakh Muslims very restricted access to only two centers of formal Islamic education, Mir-i Arab Madrasa in Bukhara and the Islamic Institute in Tashkent which was reopened in the 1970s.

As states the representative of the State Committee for Religious Affairs Karashulakov (2015) in his report a growing number of Muslim communities, so if in 1991 the number was 68-70 (mosques, madrasas); in the early 2000s has reached more than 1500; then in April 2010 there were already 2383 Islamic religious organizations (mosques, madrasas). Many historical and cultural monuments and mosques were restored and renovated. Currently, in the country, there are 2,517 Muslim organizations. Today, some there are 44 Muslim charitable centers in Kazakhstan.

In 1990, SADUM collapsed, and SAMK was established as an independent association, the first of which was elected chairman Ratbek Haji Nysanbayuly. The chairman of SAMK is Supreme Mufti who elected at the general meeting. His candidacy for Supreme Mufti unofficially should be agreed with the Akorda (the official workplace of the President of Kazakhstan). Spiritual Administration of Muslims of Kazakhstan (SAMK) is the biggest and most influential in the country religious non-governmental organization, which brings together most of the Muslims of Kazakhstan.

1.1.2. Orthodoxy

The story of Orthodoxy in Kazakhstan is associated initially with military settlements have arisen as a result of the annexation of Kazakhstan to Russia. In the south, the first military parables (small churches, houses of worship) appear in 1866 in Shymkent settlement and Turkestan.

The Russian Orthodox Church, despite the records which included information about relevantly friendly relationships between Orthodox and Muslim in the 19th century, continually attempted to persuade Tsarist Government to announce Islam as a threat to the Russian Empire. The Church foresaw ways to convert the Kazakhs to Christianity. Even during the period of severe persecution in the Soviet Union, the Russian Orthodox Church remains its dominance within other Christian Churches.

Today, the Orthodox faith is the second largest religion in Kazakhstan (about 28 percent of the population). By 1 January 2003, the Russian Orthodox Church had 222 parishes in the Republic (the number for 1989 was 62) and eight monasteries. In 1991, they were divided into three eparchies (Almaty and Semipalatinsk, Shymkent, and the Urals) by a decision of the Holy Synod. In 1999, the Almaty and Semipalatinsk eparchy were transformed into the Astana and Almaty eparchy that also included the Christian Orthodox structures of Astana, the new capital of Kazakhstan. For a long time, Patriarch of Moscow and All Russia Alexei II (is the official title of the primate of the Russian Orthodox Church. It is often preceded by the honorific "His Holiness") refused to unite the Orthodox Churches into the single Kazakhstani Exarchate. In 1995, he visited the Republic; it was as late as May 2003 when the Holy Synod

passed a decision about a Metropolitan See in Kazakhstan; Metropolitan Methodius (Nemtsov) was appointed as its head.

In recent years, the structural betterment of Orthodoxy in the country was carried out. Since 2010, the Metropolitan of Astana and Kazakhstan is Alexander Mogilev. According to official numbers in Kazakhstan, there are 229 religious organizations. Also in the country, there are Armenian Apostolic Churches and eight Old Believer churches ("Christianity in Kazakhstan," 2015).

Nowadays the Russian Orthodox Church holds many activities to educate youth and provide them sufficient help. It should be noted that a specially fixed-head priest has taught the current youth groups working in each of the Orthodox Church (in addition to Sunday schools). In February 2012, he held the Congress of Orthodox Youth of the Republic of Kazakhstan, where it was decided to establish Orthodox Youth Movement of Kazakhstan.

1.1.3. Catholicism

As it was mentioned above in the Kazakh steppes new religions started to spread with arriving of the settlers and refugees of Tsarist Russia. The second wave of exiled people who held different religious positions was during the First World War, when considerable number of prisoners of war and refugees who were Catholics arrived in Kazakhstan. Some Catholic parishes in Kazakhstan were quite numerous. In his extensive study, Tserokh (2005) exposes related data on the past events on real numbers of believers settled in Kazakhstan's steppes. For example in 1917 in a Catholic religious institution in the city of Petropavlovsk, there were about 5,000 believers of the Polish, German and Lithuanian descent. Kustanaisky parish had a remarkable number of houses of worship and about 6,000 Catholics.

The Stalinist repressions also have known as the Great Purge (1936-1938) has led to the exile of a vast number of Catholics, mostly Germans, Ukrainians and Poles by nationality to Kazakhstan and camps where many of them died. Many of the priests who have served their sentence in the camps after their release continued to serve in local Catholics in Kazakhstan.

The Relationship Agreement between Kazakhstan and the Holy See was signed on 24 September 1998, during the official visit of the Head of the State Nursultan Nazarbayev to the Vatican. Starting May 19, 2003, Chairman of the Bishops' Conference of Kazakhstan is Archbishop-Metropolitan Archdiocese of the Blessed Virgin Mary in the city of Astana is Tomasz Peta Bernard. Today there are 88 Catholic organizations in the Republic which instructed by priests from Poland, Italy, Germany, America, and Korea.

Followers of the Uniate (Greco-Catholic) Church attend Catholic churches, all of them being either settlers from Western Ukraine or their descendants. So far, there are three Uniate organizations in Kazakhstan (in Pavlodar, Astana, and Karaganda). In 1997, the Karaganda Uniate organizations acquired a church of its own, the first in the Republic (Karashulakov and Ibrayev, 2014).

Kazakhstan has the Catholic Church province (Archdiocese), the center of which is the Roman Catholic Archdiocese of Maria Santissima in Astana. 88 Catholic communities are functioning, five of which are branches of the Greek Catholic Church of Kazakhstan.

1.1.4. Protestantism

Like Catholics Protestant arrived to the Kazakh steppes for military service. In the early years of the Socialist regime, Kazakhstan Protestants suffered massive repression. However, the prominent researcher of Soviet archives Tulsy (2003) mentioned the mass deportation of the Volga Germans which remarkably increased the number of Lutherans. Only since the 1960s, there was a gradual legalization of Lutheranism. If in 1966 in Kazakh the Soviet Socialist Republic was registered only one (Akmola) Lutheran congregation with 480 parishioners (another 88 organizations with 2957 operated without registration), then in 1986 there were 101 organizations, without registration - 44 organizations with 1,404 followers.

Union Baptist Church of Kazakhstan was established in October 1992 at the Founding Congress of Baptist Churches in the city of Almaty. Previously, Kazakhstan's Baptist Church was a member of AUCECB (All-Union Council of Evangelical Christians-Baptists) with the center in Moscow, which united many of the former Soviet Union Baptist Church.

In Kazakhstan, Protestants arose in the early 1990s and gave rise to an enormous group of charismatic churches, the largest of which are "New Life" with 38 organizations, "Agape" with 22 organizations and "Source of Life" with 28 organizations.

In his compendium, Danilenko (2009) gives the following data on the groups of Protestants in Kazakhstan. According to official numbers, the largest Protestant religious unity is Evangelical Christians-Baptists with 105 organizations. Among them, there are centralized structures as Churches of the Union of Evangelical Christians-Baptists with only 68 organizations and 27 independent Baptist churches function autonomously. The greatest number of Evangelical Christians-Baptists presented in Almaty Oblast with 24 organizations, Almaty with 15 organizations, South Kazakhstan with 13 organizations and in Karaganda regions with 53 organizations.

Active religious association "Jehovah's Witnesses" with 60 organizations which local religious organization is "Seventh-day Adventists" (42 associations) and 11 organizations "of the New Apostolic Church" have arisen in XIX-XX centuries in Kazakhstan.

1.1.5. Judaism

Likewise, other religious groups, the first Jews arrived in the steppes with Russian settlers long before the 1940s when thousands of Jews families were exiled to Central Asia. In his report about Jewish history in Kazakhstan Praisman (2005) mentions the existence of resources about first arrivals referred to Jewish settlers in the city of Verny (Almaty today) after giving the fortress town status in 1867. By the end of 1870 in Verny was formed Jewish community of the town. On the territory of Kazakhstan settled only those Jews who had the right to live outside of sedentary settlements. There were many doctors among the Jews who lived in the territory of Kazakhstan in the early XX century; also pharmacists, owners of industrial and commercial enterprises.

Oreck (2016) mentions in his study about approximately 8,500 Holocaust-fleeing Jews settlers who were exiled during World War Two to Kazakhstan. The first synagogue in Kazakhstan appeared before the revolution, the oldest of which is preserved in Semipalatinsk. At present, there are synagogues in the cities of Astana, Almaty, Aktobe, Petropavlovsk, Pavlodar and others.

The religious life of Jewish community was rehabilitated after obtaining independence. Researcher of the religious life of Kazakhstan's denominations Trofimov (2003) remarks in the last few decades there was the outflow of Jews from Kazakhstan to Israel. Nevertheless, despite the outflow of the Jewish population, the number of Judaic communities increased by the end of 2010. Early in 2003, there were Judaic communities practically in all regional centers (before 1998 there were four of them: two in Almaty, one in Shymkent and one in Kzyl-Orda). Since 1996, Yeshayah Cohen became the Chief Rabbi of Kazakhstan. In 1998, a Jewish cultural center was opened in Almaty. It was named after Menahem Shneerson, the Seventh Lubavitch Rabbi. The synagogue, the first newly built one in the post-Soviet period, is named after his father, Levi Itzhak. Since 2002 the newspaper "Shalom" is published in Kazakhstan. At the beginning of 2011, there were 26 Jewish religious associations. According to the re-registration outcomes, today, all Jewish organizations emerged into four local Jewish religious associations.

1.1.6. Other religions or religious movements

Besides traditional beliefs, in Kazakhstan nowadays there are a lot of religious organizations which represent new religious movements. The spread of these religious movements concurred with the turning-point in Kazakhstan society's life in the 1990s when the breakdown of the Soviet Union broke all fundamental ideological and religious mindsets.

In Kazakhstan, there are such religious organizations as Seventh-day Adventists, the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints (Mormons), Baha'i Community, Moon's Unification Church (Moonies), Society for Krishna Consciousness, etc.

Today the Society for Krishna Consciousness has spread around the world, namely the United States and Europe. Before re-registration, there was 14 religious association of Krishna. As a result of re-registration, currently, in Kazakhstan, operate eight local religious associations Society of Krishna Consciousness.

Another steadily increasing in the number movement is spiritual center of National Spiritual Assembly of the Bahá'ís of Kazakhstan, which is located in Almaty, considered as one of the most populous in Central Asia. The most influential preachers are descendants from Iran the Gulf States, and Malaysia. At the beginning of 2011, there were 20 religious organizations of the Baha'i denomination. Currently, in Kazakhstan, there are six local religious communities of the Baha'i Faith in Almaty, Akmola, Karaganda and South Kazakhstan oblasts and Astana and Almaty cities.

In his paper about history and development of Buddhism in modern Kazakhstan Azilhanov (2014) mentions "Almaty Won Buddhist Church" which operates in Almaty with the head of which is Palagina Larisa Lvovna. Local Religious Organization (LRO), created in 1997, has its specialized religious building actively attended by followers. The founder of Won Buddhism is Pak Chong Bing, better known under the name Sothesan Tedzhonsa (1891-1943), and was venerated by Buddhists as the "Buddha of a New Era". "Local Buddhist religious association of West Kazakhstan region" is headed Lyudmila Bykov, who actively proselytizes the basis of Won Buddhism. Today, Kazakhstan has two Buddhist religious organizations, which are located in Almaty and West Kazakhstan region.

Buddhists set up their community in Almaty in 1999. It is a multinational religion, and it unites Buriats, Mongols, and Kalmyks for whom Buddhism is a traditional religion. There are followers of Nipponzan Myohoji Buddhist Order founded in Japan in the 20th century. A monk of the order Junsei Terasawa visited Almaty twice (in 1994 and 1998) where he met his followers. In 2002, Terasawa organized a peace march across Pakistan and India which also attracted Buddhists from Kazakhstan to join the campaign.

1.2. Religious Education in Kazakhstan

In the present day, citizens of Kazakhstan are acutely aware of the significance of religious literacy, but the process of solving the problem still does not meet satisfactory level (Nadirova et al., 2015). Religions were presented in Kazakhstan's history long before the Soviet period and had deep roots in the past. This way, religious education was an intrinsic part of socio-cultural developments and changes. As distinct from the world, Post-Soviet Union countries in the early 1990s experienced more difficult processes of managing the profound changes in the society. Moreover, a long-lasting deterring anti-religious ideology of Communist Regime deeply deteriorated people's conscious and overall perception of religion. Therefore, the formation of religious instruction in Kazakhstan lacks consistent and continuous character. In this part, we will discuss main stages of the establishment and the development of religious education as the subject and the matter in Kazakhstan's society. Subsequently, official and non-official religious education in Kazakhstan, their history, initial points and the process of formation will be considered.

1.2.1. Religious Education in Public Schools, National Universities

From the first days of independence, uncontrolled religious education was opened to all comers in a significant number of private and missionary activities. Negligence and a belated reaction to the religious education in Kazakhstan inevitably have led to internal issues which, in the next place, nowadays have generated incompatibilities within society. In the light of recent socio-cultural changes and realities Kazakhstan's Government recognized the necessity of institutions in order to regulate relationship and collaboration between religion and public society. Also, the head of the Office of The Ministry of Culture and Sports Myrzayev (2015) emphasized in his report numerous attempts to solve the issue already were taken by the Government ever since religious radicalism imposed the threat on political order in Central Asian countries and Kazakhstan.

For a long time, there was no appropriate institution responsible for religious education in Kazakhstan in the 1990s, besides "Ahmet Yesevi University" which started teaching "Religion and Freedom of Thought" program in 1991. Starting from 1999 in "Al-Farabi Kazakh National University" and from 2002 in "Eurasian National University" prepared religion experts in the sphere of world religions. In 2002, "Buketov Karaganda State University" also offered courses in Religious Studies both for bachelor and master programs. In universities for students, the course was offered as a main course (Religious Studies) or elective course (History of Religions, World Religions, etc.). There were attempts to implement a broad range of courses to prepare specialists in the different field. Nevertheless, due to lack of Teaching Staff and materials, these attempts failed in a short term. Today in six universities there is only "Religious Studies" course, and two of them offer "Theology" course for students.

There are only six official universities which offer appropriate secular religious education: two on the national level are "Eurasian National University" and "Kazakh National University"; two on the state level are "Karaganda State University" and "Kazakh-Turkish University", which mutually operates in Kazakhstan and Turkey; two private universities "Nur-Mubarak Egyptian University of Islamic Culture" and "The University of Foreign Languages and Professional Career".

In their study Kartabayeva, Soltyeva and Beisegulova (2015) emphasize the importance of religious education, which a new subject for Kazakhstan and the fundamental problem of the subject arises from the fact that university courses mostly focused on research rather than pedagogical aspects of "Religious Studies". Poor initial presentation of the subject and the ambiguity of the definition of specialty deters prospective students from choosing "Religious Studies". According to official numbers annually there are only 530 graduate students.

Nevertheless, in Kazakhstan until 2011 there was neither standardized religious education training for teachers nor unified curriculum for public schools. Also, only couple years ago "Ahmet Yesevi University" and "Al-Farabi University" offered courses for teachers of religious education that would prepare qualified teachers for public schools to provide appropriate comprehension of religious diversity for pupils.

Kazakhstan holds the strict interpretation of secularism, which is also reflected in school instruction. The Ministry introduced religious studies — regarding knowledge about religions — only in 2009. "Secularity and Basics of Religious Studies", as particular subject, is taught only for one year, in grade 9th. The Ministry currently does not aim to lengthen tuition period.

School education plays a crucial role in promoting a climate of religious tolerance when addressing the situation in schools with teachers of religious education. The topic of religion appears to meet with high interest from students who are curious to learn more about other people believes. The class takes place within the premises of schools and does not include visiting places of devotion or religious sites located in the proximity of the schools.

After the two-year pilot experiment in 2011, the Government officially put Religious Education under control and started to manage curriculum and allocation processes. Due to the ambiguity of the subject learning about religions and specialty there were contentious debates within specialists, educational agencies and in societal level and within academic circles in Kazakhstan. Many other problems as lack of examined methodology, lack of a clear consensus or the large variety of unrelated textbooks, etc. severely hinder the improvement of the overall development of the subject.

The "Secularity and Basics of Religious Studies" subject covers the range of topics and knowledge. In the teaching of the subject non-confessional approach was approved as compulsory according to the Decree of the Ministry (Podoprigora, 2012). The "Secularity and Basics of Religious Studies" subject is focused on giving students a systematic knowledge of the importance of religion, its history and role in the society; forming an idea of religion from the position of secularism; teaching tolerance skills in the comparing of the basics of different religious faiths and religious knowledge; explaining to students the meanings of world outlook, cultural and moral religions. Approximately 8 hours are dedicated to forming healthy religious perspective of students; the rest is distributed between teaching world religions, new religious movements and religious situation in Kazakhstan. The course is aimed to provide adequate and profound knowledge about beliefs, rituals, holy leaders, places, moral values, etc. in the past and nowadays of every world religion (as Christianity, Islam, Buddhism, and Judaism). Notable, more hours were allocated for Islamic culture and influence of Islam on Kazakh philosophers and Kazakh history. The non-confessional approach in teaching and curriculum are meant to reflect the reality of Kazakhstan and its religious peculiarities.

Above all the challenges concern about teaching the "Secularity and Basics of Religious Studies" subject, researchers denoted professional training teachers above all the challenges. This resulted in the shortage of teachers, whose social needs should be fulfilled. A minimum working hour (34 for a year) hinders professionals who hold a diploma in this field from starting a career at school. As for today reality, the subject of "Secularity and Basics of Religious Studies" in public schools are taught by teachers of social sciences (history, cultural studies, and basics of law). Minimum of working hours becomes the biggest obstacle in the dilemma of teaching religions at school. Since the subject is taught once per week (one hour) there are 34 hours allotted to the "Secularity and Basics of Religious Studies" subject. Respectively,

even a teacher (graduated with “Religious Studies” diploma) who has 2-3 year experience receives a monthly salary of 55.000 tenges. As it was mentioned above, annually some graduate students hardly reach 550, and respectively alumni prefer to enroll to more well-paid structures as prisons, ministries, intelligence agencies.

The Offices of Education in each administrative division organizes workshops and seminars to support teachers to widen their knowledge and share experience in teaching religious education and presentation of educational materials. Moreover, pluralistic approach, the multicultural content of students demand comprehensive and objective works in teaching religion help students constructively understand the history of world religions and promote peaceful co-existence. Initial and in-service training activity of “Secularity and Basics of Religious Studies” teachers demands operative actions from education administrators. Therefore, “Secularity and Basics of Religious Studies” subject’s teachers training still endangers various discussions and controversies among scholars and observers (Lebedev, 2013; Smagulov, 2009; Erpay and Jandarbek, 2015).

Another important aspect of teaching religion is creating of an appropriate textbook for students. The writing and of new textbooks is one of the fundamental issues in religious education in Kazakhstan since there was no the practice of preparing materials in this field by present instructors and educators. As Rymarz and Engebretson (2005) sum up in their study about the importance of the textbook in teaching religion: “A good religious education textbook can certainly help to improve the work of less qualified and experienced teachers; it cannot substitute for academic knowledge, experience and teaching expertise (p.59)”.

To provide appropriate religious education, yet having inextricable difficulties and lack of Teaching Staff at schools, it is crucial to concentrate on preparing comprehensive textbooks. As Erpay and Jandarbek (2015) stress in their research there were many attempts on the part of different writers to offer an appropriate book for schools. Writers as Dosym Omarov or Artur Artemiev offered books about the history of religions which eventually were rejected after examinations due to lack of the objectivity of religious knowledge and lack of non-confessional perspectives.

This way, the first textbook introduced to schools was “Secularity and Basics of Religious Studies” in January 2010, and at that time it was the only textbook available to teach the “Secularity and Basics of Religious Studies” subject introduced for the 9th class, with the leader author G. Esim. Eventually, Ministry of Education and Science refused to accept the textbook. The failure of the former manual presented by G. Esim is caused by many reasons. Nevertheless, *petra scandali* of the textbook was its objectivity – it supposed to inform 9th-grade students different world religions in a neutral way but the chapter on “New Religious Movements” – had slightly deviate tone. Instead of assuming a warning for pupils this section was interpreted as overly alerting and nontraditional.

According to Myrzayev (2015) textbooks of D. Kenzhetay will be used for teaching in 2016-2017 academic years. In comparison with G. Esim's textbook, new textbook has some advantages. There were presented exact notes concerning materials allowed learners to form real religious ideas. Therefore, National Instruction on the “Secularity and Basics of Religious Studies” subject in schools started the second phase of implementation in September 2016 with newly introduced Curriculum. The Ministry is responsible for creating National Curriculum which all public schools are obliged to follow. Nevertheless, some corrections and suggestions are accepted from the Office of Education of each oblast (administrative division). Secondary education is the responsibility of oblast and district administrators.

1.2.2. Religious Education in Institutions, Seminaries, Colleges, Madrasas

Non-secular educational institutions in Kazakhstan make a substantial part of the school system. Currently, in the country, there are only 15 religious, educational institutions: two Christian (Orthodox Theological Seminary in Almaty and Catholic Seminary of Mary, Mother of the Church) and 13 Islamic educational institutions (9 madrasas which maintained college status, 2 High Schools, and two educational centers). As for 2013, the total number of introductory courses and Sunday schools was 397 (334 of them are Islamic, 44 of Orthodox, 15 of Protestant, and 4 Catholic schools). Unlike National Universities, these educational institutions offer the confessional approach to learning religion. Only four of them are obtained status of official Universities: “Orthodox Theological Seminary” in Almaty and “Catholic Seminary of Mary, Mother of the Church”, “Nur-Mubarak Egyptian University of Islamic Culture”

controlled by Ministry for Religious and Civil Society Affairs and “Higher Education Islamic Institution” controlled by DUMK (Духовное управление мусульман Казахстана) (Ministry for Religious and Civil Society Affairs [MRCSA], 2013).

1.2.3. *Islamic Institutions for Religious Education*

In 1990s, SAMK founded “Higher Education Islamic Institution” (Исламский институт повышения квалификации имамов Республики Казахстан) with a two-year education in Almaty which distributed imams in mosques of the country. However, official registration of the institution was approved only in 2002. In some mosques were held training courses for lower-ranking clergy, religious enlightenment engaged in circles and Sunday schools. The Spiritual Administration of the Muslims (SAMK) actively address issues of religious training of highly qualified workers.

In the 1990s three madrassas of 9 (“Ushkonyr,” “Shymkent,” “Saryagash”) received the status of the college. Today all of them recognized as official colleges. The Madrasa College, along with religious subjects also teaches secular subjects. Students who have graduated from the Madrasa College may work not only in religion but also in the public sphere. These vocational schools are similar to Turkish Imam Hatip Schools.

At Higher Education Islamic Institution, as of January 1, 1997, at first and second courses students were learning the basis of Islam and Arabic Language. Note that the training is four years, but the entire 3rd and 4th years were the practice in mosques. Naturally, at that time a little number of graduate students was insufficient for the high number of mosques. Therefore, many mullahs know little Arabic, and the Koran is practically not read the text but scam surah from Quran (“The spread of Islam in Kazakhstan,” 2015).

The decision on construction of the institution “Nur-Mubarak,” which was adopted at the meeting of the two presidents during the visit of President of Kazakhstan N. Nazarbayev to Egypt, laid the foundation of qualified Islamic education. As for higher Islamic education, the first official University which offered qualified education was “Nur-Mubarak University” in 2001. The agreement on the establishment of the “Egyptian University of Islamic Culture Nur-Mubarak” was ratified by the Parliament of the Republic of Kazakhstan on July 2, 2003.

The University was granted a license of the Ministry of Education and Science. Today, “Nur-Mubarak University” is a school that trains qualified imams, Islamic studies, religious studies, teachers of Arabic language and literature, translators and scientists. Since its commencement to the present day, more than 300 people came out of the walls of the “Nur-Mubarak University” graduates.

Kazakhstan prepared the state standard on specialty “Islamic Studies” and in June 2011 it was officially introduced in the classifier of Higher and Postgraduate Education Specialties of the country. It is believed by Kazakh authorities the approach makes it possible for Islam on the ideological level, to prevent and neutralize the arguments are based on generating manifestations of religious radicalism. At the same time, it is for Islam in Kazakhstan is recognized as “an increasing role in the consolidation of society”, which development is impossible without the active support of political power.

1.2.4. *Catholic Institutions for Religious Education*

In 1991, in Karaganda was established an official center of “Apostol Administration of Kazakhstan and Central Asia” which had the responsibility of all Central Asian countries which had Catholic followers. Catholic Churches of Central Asian countries such as Uzbekistan, Tajikistan, Kyrgyzstan, and Turkmenistan were controlled from Karaganda. In 2015 the construction of the Main Church in Karaganda was completed. It is one of the largest dioceses of Kazakhstan. With time Karaganda is becoming the religious and cultural center of the Catholic Church of Kazakhstan. “Theological Seminary Mary - Mother of the Church” in Karaganda is so far the only institution in the whole of Central Asia. It began its existence in 1997 and was called “Redemptoris Mater”.

However, the official date of the birth of educational center was July 16, 1998, when his Holiness John Paul Lenga inaugurated the seminary, entrusting it under a special maternal care Virgin Mary - Mother of the Church (Karashulakov and Ibrayev, 2014). A full course of studies in the seminary lasts six years. The study is organized as follows: 4 years of Theology, two years of Philosophy (graduated school), and

another year of the practice in example course (elective course), during which the seminarians more intimately acquainted with the life of the community and the activities of parish priests. Educational programs combine undergraduate subjects approved by the Training Committee of the Catholic Church and discipline taught-specific educational standards of the Republic of Kazakhstan. The Seminary offers the next courses as Liturgy, Bible Studies, History of Catholic Church and Theology.

1.2.5. Orthodox Institutions for Religious Education

According to Trofimov (2003), Almaty Orthodox Theological Seminary was established as the higher religious, educational institution for training clergy, choir directors and psalmists to the parishes of the Orthodox Church of Kazakhstan. The history of the seminary begins in 1991, when the decision of the Holy Synod on January 29 the Diocesan Seminary was opened in Almaty. Initially, the school was located at Holy Nicholas Cathedral, Almaty, and at the beginning assumes only a two-year training period.

From 2001 until 2010 the Seminary had the status of Academy. Lately, in September 2010 were held first entrance exams in the newly established Seminary. In the first year of full-time and correspondence department of thirty-eight students were admitted from different cities and dioceses of the Orthodox Church of Kazakhstan. The term of study at the seminary on the pastoral office has changed, and educational tuition was extended up to 5 years (preparatory course and 4-year bachelor courses).

As Rysbekova (2015) acknowledges in her study of the Orthodox Church in Kazakhstan, educational programs combine undergraduate subjects approved by the Training Committee of the Russian Orthodox Church and discipline taught-specific educational standards of the Republic of Kazakhstan. During the entire period of study, students study the main body of theological sciences, including Doctrinal Discipline, Biblical Studies, Church History, Ancient and Modern Languages.

1.2.6. Protestant Institutions for Religious Education

Protestant and New Protestant movements do not have any official religion establishments in the level of higher education. Religious organizations conduct Sunday schools in the body of The Union of Baptist Churches of Kazakhstan or their parishes.

As Danilenko (2009) states in his extensive research, Union of Baptist Churches of Kazakhstan was established in October 1992 at the Founding Congress of Baptist Churches in the city of Almaty up to nowadays functioned as official Institution which responsible for Pedagogy and Methodology of Christian education. Union Baptist Church of Kazakhstan was organized to coordinate, to assist the churches in matters of missionary work, spiritual education, publications, and acquisition of religious literature, social service, as an aid in issues of spiritual care for the representation to external and society.

According to recent reports, despite the strict constraints cast by State, The Union of Baptist Churches of Kazakhstan managed to register the educational institution which is still needed to comply educational standards of the Republic of Kazakhstan since it has no official accreditation. Basic theological subjects are taught at "Bible High School" (Библейский Институт): Overview of Old and New Testament, Dogmatic, History of Christianity, Counseling, Psalms, Acts of the Apostles, Christian ethics, principles of the gospel. All departments of Institute are working in part-time courses. It means the student must arrive at the Institute 4 times a year, musicians three times a year or for a 2-week session. So, the program allows the student to complete the course of training on the job in the service of the Church and production. Terms of training on the training received brothers and sisters.

Other less populous religious organizations also lead Sunday Schools in their parishes. For example, there are few Judaic schools and educational centers as "Ohel Levi Yizkhok" or "Or Avner", which provide youth programs and teach basics of Jewish belief. There are more religious educational programs (as "Foundation" program provided Society for Krishna Consciousness to learn basics of sacral texts) in other religious organizations which give people profound details and knowledge about their beliefs.

2. Conclusion

Over the last few years, religious education in Kazakhstan has become one of the most discussed and conflicting topics. From the first days of independence, uncontrolled religious education brought the

country to the critical situation when lack of religious literacy threatens the security of the State. Undoubtedly, the Government of Kazakhstan had the flawed and imperfect policy on the matter of religion in the sphere of education: the Ministry had included religious studies in school Curriculum only in 2009. At the same time, despite its prevalence, unlicensed religious, educational activity, as well as other forms of confessional religious education such as Sunday schools, is not welcomed by the state bodies. And for a long time, secular schools in Kazakhstan were not offering the religious education which, subsequently, brought many issues in society. In 2011 learning about religion from secular perspectives in high schools became compulsory and put in place a new foundation for collaboration between the State and the religion when the religion entered the educational sphere.

Nevertheless, in the light of recent socio-cultural changes and realities Kazakhstan's Government faced the necessity of institutions responsible for regulation relationship and collaboration between religion and public society. So there were raised heated disputes from societal level to academic circles throughout the country. So, teaching religion and solving the issues related to implementation of the "Secularity and Basics of Religious Education" subject became a critical point demanded comprehensive and agile action plan.

The scope of the study was limited regarding mixed data and appropriate resources on the topic of learning and teaching religion since there is no official database for religious education in Kazakhstan and scarce of academic research in the joint field of religion and education. Nevertheless, the paper extends our knowledge of the religious situation in Kazakhstan since its formation.

The processes of implementing official curricula and courses for teaching religious education and the opening of training centers and institutions of specialists of religion were passive and stagnant. Partly it was culpability of the State, which holds a strict position in controlling the activity of religious organizations. Nowadays there are still a little number of High Educational Institutions to provide practical knowledge for theologians and specialists. Only 6 Public Universities offer "Religious Studies" course which is critically insufficient to satisfy the realities of the State. The research has also shown that, besides Islamic educational institutions, there are a relatively little number of high schools of other denominations.

The situation of implementing the "Secularity and Basics of Religious Education" subject in the 9th grade in public schools brought new opposition and aversion within educators and observers of the religious situation in Kazakhstan. The government has developed a new curriculum, program which was tested in some schools. As follows, more comprehensive initiatives were done in the last few years.

Consequently, for Kazakhstan the issue of religious education is critical. In this case, religious education at schools is significant for the younger generation, regarding their cultural and normative integrations. Religious education will highly benefit from the improvement of the issue. Moreover, the transfer of fundamental values is essential to guarantee a minimum level of social consistency.

We believe that comprehensive initiatives of the Government would foster present critical situation of the subject. There are still some difficulties as the important competence of teachers in public schools, inferring SBRS in the curriculum, its modification of resources and textbooks implementation of holistic approaches. Further investigation and experimentation into developing an appropriate program for training teachers of religious education are strongly recommended. Also, despite of the implementation of final draft on National Instruction on the "Secularity and Basics of Religious Education" subject in 2016, curricula reforms need constant revision and renewal of resources. New textbooks are supposed to highlight the new premises of education which correspond with educational and political paradigms of Kazakhstan.

References

- Abdakimov, A. (1994). *History of Kazakhstan (From Ancient Times to the Present Day)*. Almaty: Almaty.
- Allabergen K. (2009). *History and Press*. Pavlodar: Kereku.
- Azilhanov M. (2014). *The guidance of a religious expert*. Astana: Agency of RK for Religious Affairs.
- Committee on Statistics of Kazakhstan (2014). *Census 2009 of the Republic Kazakhstan, 2009*, p. 12. Kazakhstan: Committee on Statistics of Kazakhstan.
- Danilenko L. M. (2009). *The role of religious expertise in the prevention of extremism*. Astana: Agency of Religion RK.

- Engbretson, K. & Rymarz, R. (2005). Putting textbooks to work: Empowering religious education teachers. *British Journal of Religious Education* 27(1), p 53-63.
- Erpay I. & Jandarbek Z. Training Problems of Religious Studies in Independent Kazakhstan. *DergiPark. 1* (4), p. 33-39. DOI: 10.14486/IJSCS17.
- Johnstone P. & Mandryk J. Kazakhstan (2001). Operation World 2001. London: Paternoster Publishing, 2001.
- Karashulakov Z., Ibrayev E. (2014). A collection of material concern religious affairs: in support for the government employee. Astana: Agency of RK for Religious Affairs.
- Karashulakov Z. (2015). The development of an interconfessional relationship, worldwide experience, and Kazakhstan. Retrieved from [HTTP://www.mckr.kz/en/measures-of-the-center/our-publications/item/352-развитие-государственно-конфессиональных-отношений-мировой-опыт-и-казахстана](http://www.mckr.kz/en/measures-of-the-center/our-publications/item/352-развитие-государственно-конфессиональных-отношений-мировой-опыт-и-казахстана).
- Kartabayeva E., Soltyeva B. & Beisegulova A. (2015). Teaching Religious Studies as an Academic Discipline in Higher Education Institutions of Kazakhstan. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 214, 290 - 296.
- Khalid, A. (2007). *Islam after Communism: Religion and Politics in Central Asia*. Berkeley: University of California Press.
- Kosichenko A. (2012). Priorities and Methodology of Religious Studies in Kazakhstan. *Series of Social and Human Sciences*, 4, 217.
- Lebedev S. (2013). Illusions and reality of teaching religion [Лебедев Сергей Константинович, Иллюзии и реальность предмета религиоведение, 2013] Retrieved from <http://www.edinstvo.kz/content/иллюзии-и-реальность-предмета-религиоведение>
- Ministry of Religious Affairs and Civil Society. The activity of Ministry (2013). Data about students of theological schools in the Republic of Kazakhstan 2013. Retrieved from http://www.din.gov.kz/rus/deyatelnost/deyatelnost_duxovnyx_uchebnyx/?cid=0&rid=1158
- Mussabekov M. (2012). Some problems of cultural education in Kazakhstan, presented at 2nd Cyprus International Conference on Educational Research, CY-ICER 2013, Cyprus, 2012. Published by Elsevier Ltd. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.961
- Myrzayev B. (2015, October 8). Preparation of educational and methodological curriculum "Secularity And The Basics Of Religious Studies" is an obligation of modern society. Retrieved from <http://www.niac.gov.kz/ru/expertiza/item/327-podgotovka-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-svetskost-i-osnovy-religiovedeniya-trebovanie-sovremennogo-obshchestva>
- Nadirova G., Kaliyeva S., Mustafayeva A., Kokeyeva D., Arzayeva M. & Paltore Y. (2016). Religious Education in a Comparative Perspective: Kazakhstan's Searching. *Anthropologist, Kamla-Raj*, 26(1, 2), 97-103.
- Naumkin V. (2005). The Roots of Islamic Radicalism: contending approaches and explanations & The importance of the culture of violence and determinism. In *Radical Islam in Central Asia: Between Pen and Rifle*. Lanham: Rowman & Littlefield
- Olcott M. (1995). *The Kazakhs*. California: Hoover Institution Press
- Oreck D. (2016, June 3). Jewish of Kazakhstan. Retrieved from <http://www.jewishvirtuallibrary.org/kazakhstan-virtual-jewish-history-tour>
- Podoprigora R. (2012). Religious education in Kazakhstan. *The Routledge international handbook of religious education*. London and New York, Routledge, 196.
- Praisman L. (2005). Kazakhstan. *The Jewish Encyclopedia In Russian On The Web*. Retrieved from <http://www.eleven.co.il/article/15520>
- Rysbekova S. (2015). Missionary activity of the Orthodox Church in Kazakhstan. *KazNU Bulletin. Philosophy series. Cultural science series. Political science series. 1* (50). 2015, 221-237.
- Safargaliev, M. (1960). *The collapse of the Golden Horde*. Saransk: Yurtaali.
- Soucek S. (2000). *A History of Inner Asia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shlymova G., Kozyrev T., Smagulov R., Abdrakhieva R. (Eds). (2013) *Religious Denominations In Kazakhstan*. Astana: RDA ARA RK.
- Shepiev, B. (2009). Dintanu Panin Okituvdig Keybir Meselesi Turalı Birer Söz. Retrieved from <http://masa.kz/article/view/id/1485>
- Smagulov, K. (2009). The religious situation today in Kazakhstan. *Central Asia and the Caucasus*, 12 (3).
- Schreiner P. (2004). Models of Religious Education in Schools in Europe. Paper presented at the Teaching for Tolerance, Respect and Recognition in Relation to Religion or Belief Conference, 2-5 September 2004, Oslo. p. 3-15. Retrieved from <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/Schreiner1202.doc>
- Tasbolatov, E. (2009). Mektepterde Dintanuv Sabağı Bastaldı. Retrieved from http://dinislam.kz/news/02092009_mektepterde_dintanu_sabay_bastaldy/2009-09-02-1431
- The Law of the Republic of Kazakhstan On Religious Activity and Religious Associations Chapter 4, Article 15 (2011).
- Trofimov, I. (2003, June 06). Re: Religion in the social-political context of Kazakhstan. Retrieved from The CA&CC Press® AB /Central Asia & Central Caucasus Press AB http://www.ca-c.org/journal/2003/journal_eng/cac-06/06.troeng.shtml
- Tserokh G. (2005). *Kazakhstan. Catholic Encyclopedia* (Volume 2, 134). Moscow: Franciscan Publisher
- Tulsky M. (2003, May 21). Confessional palette. Confessional portrait of Kazakhstan. Portal-Credo. Retrieved from <http://portal-credo.ru/site/?act=fresh&id=102>

- Vian G. (2001, September 2001). History of The Catholic Church In Kazakhstan. L'Osservatore Romano. Retrieved from <https://www.ewtn.com/library/CHISTORY/KAZAKHST.HTM>
- Yemelianova, G (2014). Islam, national identity and politics in contemporary Kazakhstan. *Asian Ethnicity*, 15 (3), 286-301, DOI: 10.1080/14631369.2013.847643



Coaching Behaviour Displayed Level By The School Principals' And Leadership Capacity In School

Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK¹

Received: 15 December 2016, Accepted: 29 May 2017

ABSTRACT

In this research, the aim was to examine the coaching behaviour displayed and the leadership capacity by the school principals at private schools in central districts of Denizli city. Two scales were used in the study; first one is School Principal's Coaching Behaviour Scale developed by the researcher. Second scale is School's Leadership Capacity Scale. In the survey model study, data was collected from 9 school principals and 159 teachers at 12 private schools in central districts of Denizli city. Study was conducted on the private schools between 2014-2015 academic year in central districts of Denizli city. School principals indicate the things they can do for teachers' occupational development under the headlines of the behaviours as being encourager and having the trust on teachers. Teachers expect from school principals to be supporter for activities have contribution for their occupational development in a continuous learning such as course and congress and to show emphatic behaviour. There is an average level relationship detected between coaching behaviour displayed level by the school principals and schools' leadership capacity. It can be said that a school principal with leadership behaviour will be able to accelerate the creation of an effective school by activating the leadership capacity of the school.

Keywords: Leadership Capacity, Coaching, Coaching Behaviours of School Principals.

EXTENDED ABSTRACT

Economical sphere, technological innovations and progress lead to cope with continuous adaptations and change also recently increasing demands by schools as in systems and associations. At that point, schools and naturally school principals seem to be at the center. Among recently increasing demands, accountability, boosting students' success, developing the teacher qualifications, power of competition, to do collaboration and leadership can be counted. Looking at the practice, it may be said that school principals spend their most of the time dealing with routine or bureaucratic procedures, therefore, they have no time to monitor and to develop the teaching practise at school. School principals' leadership ability has a big impact on improvement of school, culture, mission, structure and school success (Day, 2000; Leithwood, Jantzi. & Steinbech, 1999; Waldron & McLeskey, 2010). These all requires high-capacity leadership (Robertson, 2009). In this context, it is possible to say that school principals' abilities which strengthen the leadership are so much significant. Coaching is at stake as one of these abilities (Bresser & Wilson, 2006). Today, it can be said that leadership can not be encumbered to just one person, instead, it had better to have an approach in which people perceive leadership as an organizational qualification (Lambert, 2002; Ogawa & Bossert 2000). If coaching is to be dealt with a perception as to organizational quality, the term leadership capacity of organization comes to the point. It can be said that in addition to school principals' leadership abilities, nowadays studies on school management has started to change the sides with creating the leadership capacity at schools by improving the abilities and skills of the school members (Harris & Lambert, 2003). Coaching behaviour of school principal can be taken into account as a leadership ability contributes to improve his/her leadership abilities, teachers' achieving the educational objectives, to get feedback about their performance, ensure continuous development and learning (Pürçek Işıklar, 2015). The main aim of this study is to examine the level of displaying coaching behaviour by school principals and schools' leadership capacity in terms of the views of principals and teachers.

Survey model was used in purpose to describe the existing phenomenon. Study was conducted on 14 private schools at the center of Denizli between 2014-2015 academic year. 12 private schools can be reached and data were

¹ Dr., Expert, IŞIKLAR Education and Counseling, kadriyeisiklar@gmail.com

collected from 9 school principals and 159 teachers working at there. First scale is School Principal's Coaching Behaviour Scale developed by Pürçek Işıklar (2015) to explore the views of principals and teachers about displayed coaching behaviour by school principals. Second scale is The Leadership Capacity of School developed by Lambert (2003) and School Principal's Leadership Capacity Scale adapted to Turkish by Kılınç in 2016 (Kılınç & Özdemir,2016).

Most of the school principals can be said as veteran but new at school they are working and in school directorate. About 1/3 teachers are within their first 5 years in occupation while 2/3 them are new and have a working time as less than 2 years. In each of the three dimensions as communication, detection of case and improving of School Principals' and Teachers' Coaching Behaviour Scale, it is seen that the perception of school principals' about displaying level of coaching behaviour is higher than the average. It is seen that school principals and teachers have higher perception than average in 4 dimensions as distributed leadership, shared school vision, collaboration and common responsibility and perceived student success in School Principals' and Teachers' Leadership Capacity Scale. It is seen that school principals indicate the topics about possible things they can do for teachers' occupational development which are related to school principal's relationship and communication styles as being encourager and having the trust on them. Teachers expect from school principals to be supporter for activities have contribution for their occupational development in a continuous learning such as course and congress and to show emphatic behaviour.

There is an average level relationship determined towards coaching behaviour and distributed leadership, shared school vision, collaboration and common responsibility and perceived student success in communication, detection of case and improvement dimensions. Coaching behaviours displayed by school principals might be an effective tool to find out the leadership capacity of the school and improve it by creating a secure and critical atmosphere at school.

Okul Müdürlerinin Koçluk Davranışı Gösterme Düzeyi ve Okulun Liderlik Kapasitesi

Kadriye IŞIKLAR PÜRÇEK ¹

Başvuru Tarihi: 15 Aralık 2016, **Kabul Tarihi:** 29 Mayıs 2017

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Denizli ili merkezindeki özel okullarda okul müdürlerinin koçluk davranışları gösterme düzeyi ve okulun liderlik kapasitesini araştırmaktır. Çalışmada iki ölçek kullanılmıştır; ölçeklerden ilki araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Müdürünün Koçluk Davranışları Ölçeğidir. İkinci ölçek ise Okulun Liderlik Kapasitesi Ölçeğidir. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkezinde bulunan özel okullar oluşturmaktadır. Tarama modeliyle yapılan araştırmada veriler, Denizli il merkezinde bulunan 12 özel okuldan 9 okul müdürü ve 159 öğretmenden toplanmıştır. Okul müdürleri öğretmenin mesleki gelişimi için yapabilecekleri başlığı altında, cesaretlendirici olmak ve öğretmene güven duyma davranışlarını belirtmektedirler. Öğretmenler ise okul müdürlerinden mesleki gelişimleri için eğitim, kurs, kongre gibi sürekli öğrenme ve gelişmeye katkı sağlayıcı etkinliklere katılımlarına destek olmalarını beklemektedirler. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyi ile okulun liderlik kapasitesi arasında orta düzey bir ilişki saptanmıştır. Koçluk davranışlarına sahip bir okul müdürünün okulun liderlik kapasitesini harekete geçirerek etkili okulun oluşumuna ivme kazandıracığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Kapasitesi, Koçluk, Okul Müdürünün Koçluk Davranışları.

1. Giriş

Doğadaki canlılar ve bu canlıları saran çevre, karşılıklı ilişkiler ile meydana gelmiş, süreklilik gösteren bir bütün yani ekosistem içerisinde var olurlar. Eğitim sistemi ve okul bir sosyal sistem olarak bu ekosistemin ya da süper sistemin bir parçasıdır. Ekosistem/süper sistem; eğitim, ekonomi, siyaset, kültür gibi sistemlerden oluşmaktadır. Eğitim sisteminin kendisi de bir tür ekosistemdir. Ekonomik ortam, teknolojik yenilikler ve gelişmeler, örgütlere ve sistemlere olduğu gibi okullarda da sürekli bir uyum ve değişimi ve beraberinde yeni ve artan taleplerle başa çıkmayı getirmektedir. Bu noktada en merkezde bulunanlar okullar ve doğal olarak okulların müdürleridir. Yeni ve artan talepler arasında; hesap verebilirlik, öğrenci başarısını artırma, öğretmen niteliklerini geliştirme, rekabet gücü, işbirliği etme ve liderlik sayılabilmektedir. Uygulamaya bakıldığında okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu okulun rutin veya bürokratik işlemlerinin aldığı dolayısıyla okulda yapılan öğretimi izlemeye, geliştirmeye pek zaman bulamadıklarını söylemek mümkündür.

Türk Eğitim Derneğinin Ulusal Eğitim Programında (TED, 2015) yer alan eğitim tanımı şöyledir;

“Eğitim, insanın geçmişten geleceğe doğru uzanan bilgi, beceri, duyuş, davranış içeriklerini, okul dâhil her yerde, toplumdaki etkilenerek ve toplumu etkileyerek tecrübe etmesi sonucunda potansiyelinin açığa çıkmasına yol açan ve bu süreçte kendisine, ailesine, ülkesine insanlık için değer yaratmasını hedefleyen fiziksel, duygusal, bilişsel, sosyal yaşantılar toplamıdır. Aynı zamanda toplumsal mutabakata dayalı, ortak değerler üzerine inşa edilmiş bir ülke ödevidir.”

Okuldaki insan ve madde kaynağını en verimli biçimde kullanarak işletmek, geliştirmek, yaşatmak en başta okul müdürlerinin sorumluluğudur ve okulların etkililiği okul müdürlerinin etkililiği ile birlikte anılmaktadır. Hatta Türkiye’de bir okulun yönetim kalitesiyle ilgili saptama yapılırken “her okul, müdürü kadardır” sözünün yaygın olarak kullanıldığı görülebilir. Etkili okul araştırmaları, okul müdürünün etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermekteyse de okul gibi karmaşık bir örgütün etkililiği ve varlığını devam ettirebilmesi için öğretmenlerin ve uzmanların da bilgi, beceri ve uzmanlıklarının işe koşulması gerektiği vurgulanmaktadır (Balci, 2000; Conzemius & O’Neill, 2001). Okul müdürü öğrencilere etkili bir öğrenme ortamı sunmak yanında öğretmenlere ve okulun diğer çalışanlarına da uyumlu bir iş ortamı sağlamaktan da sorumludur. Okulu bir diğer yönden, yalnızlık

¹Dr., Eğitim Uzmanı, IŞIKLAR eğitim ve danışmanlık, kadriyeisiklar@gmail.com

mesleği olarak da görülen öğretmenlikte iş birlikçi davranışlara ve çalışanların kapasitelerini kullanma fırsatlarına, öğretmenlerin uzmanlıklarına yapılan vurgu ile ele alabiliriz (Murphy, 2005).

Okul müdürünün liderlik becerilerinin, okulun gelişmesinde, kültüründe, misyonunda, yapısında ve okulun başarısında çok büyük etkisi olmaktadır (Day, 2000; Leithwood, Jantzi. & Steinbech,1999; Waldron & McLeskey, 2010). Bütün bunlar yüksek kapasiteli bir liderliği gerektirmektedir (Robertson, 2009). Bu bağlamda okul müdürünün liderliği güçlendiren becerilerinin oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Koçluk bu becerilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bresser & Wilson, 2006). Koçluk günümüzde, çalışanların gelişimi, performans (iş başarımı) artışı sağlama ve örgütsel değişim amacıyla kullanılmaktadır. Koç sunduğu güvenli ve aynı zamanda eleştirel ilişki tarzı ile koçluk alanın öğrenmesini kolaylaştırmayı, davranış değişikliğini desteklemeyi, hedef odaklı davranışlarını artırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlara ulaşmak için koçun ilişki kurma ve sürdürme becerilerine, etkili iletişim becerilerine ve hizmet alanların ihtiyacı olan koçluk tekniği, modeli veya yaklaşımını uygulama becerisine sahip olması gerekmektedir (Passmore, 2014). Etkili iletişimin kurulamadığı durumda, iletişim yaşam enerjisini düşüren bir kargaşa kaynağına dönüşebilmekte, çalışanı daha öfkeli bir ruh haline sokabilmektedir (Baltaş, 2011:10; Sayar, 2011: 190). Okul müdürlerinin gösterecekleri koçluk becerileri, etkili bir iletişim atmosferinin oluşmasını, zümre çalışmalarının daha verimli hale gelmesini, öğretmenlerin motivasyonlarının artmasını, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesini kolaylaştırarak, öğrencilerin akademik başarılarında da artışa yol açabilecektir (Yirci, Özdemir, Kartal & Kocabaş, 2014). İlişki kurma, sürdürme ve iletişim becerisi okul çalışanlarının deneyimlerine, ilgilerine ve hayallerine değer vermek yoluyla liderlik kapasitesi oluşturmada önemli bir etkidir. Özellikle ilişki kurma ve sürdürme becerisinin koçun duygusal zekâ düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Passmore, 2014). Koçluk son tahlilde hedef odaklı değişimi ve gelişimi harekete geçirebilen ve bu değişimin ve gelişimin hedefe varılana dek sürmesinde koçluk alana eşlik eden bir ilişki ve iletişim kurma biçimidir. Bir koç olarak okul müdürü ise, öğretmenlerin eğitimsel hedeflerini gerçekleştirmesini, performansına ilişkin geri bildirim almasını, performansını sürekli yükseltmesini amaçlayan, sürekli gelişim ve öğrenme sürecini öğretmenle birlikte planlayan ve yöneten kişidir (Pürçek Işıklar, 2015).

Liderlik, farklı özellik ve yetenekteki izleyenlerin duygusal, ruhsal, fiziksel enerjilerini belirli bir amaca ulaşmak için kullanmaları yönünde etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (Behling & Rauch, 1984; Paterson & Winston, 2006). Bu amaç kaynağını temel değer ve inançlardan alan paylaşılmış kapsayıcı bir gelecek resmine (vizyona) sahip bir yapılanmadır. Bu yapılanma farklı bir liderliği gerektirmektedir çünkü tek bir kişinin liderlik becerilerine bağlı kalmak okulun gelişimini sağlaması ve bunu sürdürmesi için yeterli olmayabilir (Harris & Lambert, 2003; Marzano vd., 2005). Geleceğin okullarında okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve diğer okul çalışanları arasındaki hiyerarşik mesafenin kapanacağından söz eden Katzenmeyer ve Moller'e (2001) göre öğrenci öğrenmesini artırmak ve okulda gerekli değişimleri gerçekleştirebilmek için okuldaki tüm bireylerin eğitim sürecine katacakları bilgi, beceri ve uzmanlıklarından faydalanmak gerekmektedir. Günümüzde, liderliğin sadece bir kişiye atfedilemeyeceği, bunun yerine liderliğin örgütsel bir nitelik olarak algılanmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir (Lambert, 2002; Ogawa & Bossert 2000). Liderlik örgütsel bir nitelik olarak ele alınacak olursa karşımıza örgütün liderlik kapasitesi kavramı çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu'na göre kapasite, Fransızca kökenli bir kelime olup "kapsama gücü", "bir işletmenin üretim miktarı", "anlama ve kavrama yeteneği" olarak tanımlanmaktadır. Sözlük anlamı olarak aynı zamanda "belli bir alana sığabilecek en yüksek miktar", "görevleri yerine getirebilme becerisi", "öğrenmeye dayalı zekâ yetisi", "büyüme ve gelişmeye yönelik potansiyel" olarak ifade edilmektedir. Kapasite, her birey, grup, örgüt ve toplumda potansiyel olarak bulunmaktadır. Önemli olan kapasite geliştirme çalışmalarıyla bu potansiyelin ortaya çıkarılmasıdır. Okul müdürünün liderlik becerilerine ek olarak günümüzde okul yönetimi alanında çalışmaların okul toplumu üyelerinin beceri ve yeteneklerini geliştirerek okulda liderlik kapasitesi yaratmaya doğru kaymakta olduğunu söylemek mümkündür (Harris & Lambert, 2003).

Okul müdürünün koçluğu okul müdürünün liderlik becerilerini güçlendirmesini, öğretmenin eğitimsel hedefleri gerçekleştirmesini, performansına ilişkin geri bildirim almasını, performansını sürekli yükseltmesini, sürekli gelişimi ve öğrenmesini sağlayabilecek bir liderlik becerisi olarak ele alınabilir (Pürçek Işıklar, 2015). Okul müdürünün koçluk davranışlarının, okulda, iletişim, gözlem, sorgulama, geri bildirim, yansıtma, takdir ve mesleki gelişim süreçlerini başarıyla çalışır hale getireceğini ve bu şekilde öğrenciler, öğretmen ve diğer çalışanlar için öğrenmeyi ve uyumlu çalışmayı kolaylaştıracak bir ortamın oluşmasını sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Koçluğun okuldaki nihai hedefi öğrenci öğrenmesidir.

Ayrıca okul müdürlerinin koçluk eğitimi sonrası okulda liderlik etme yeteneklerinde artış olduğu gözlemlenmiştir (Nieuwerburgh, 2012: 105).

İletişim insan vücudundaki kan ve kan dolaşımı sistemine benzetilebilir. Okulda öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir ortamın oluşmasında iletişim süreci önemli bir yere sahiptir. Etkili bir iletişim süreci okulda dinleme, soru sorma, yansıtma süreçlerini aktif edeceğinden öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir ortam oluşturabilir. Koçluk davranışları gösteren okul müdürlerinin, okuldaki iletişim ve ilişki ağını nitelikli bir şekilde çalıştırabileceğini ve güçlendirebileceğini, çalışanlar, öğrenciler, veliler ve yönetim arasında güven odaklı bir ilişki kurulmasını sağlayabileceğini, çalışanların potansiyelinin ortaya çıkmasını destekleyecekleri, öğrenci öğrenmesi, çalışanların iş doyumunu, performans artışını sonuçta örgütsel etkililiği yükseltebileceğini söyleyebiliriz.

1.1. Araştırmanın Amacı

Günümüzde örgüt yapıları, süreçleri ve yönetim tarzlarındaki değişimin eğitim örgütlerini de etkilediğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada okul müdürünün koçluk davranışları ve okulun liderlik kapasitesi konu edilmiştir. Alana ilişkin yapılan literatür taramasında okul müdürünün koçluk davranışları ve okulun liderlik kapasitesini birlikte ele alan çalışmaya rastlanmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı okul müdürünün koçluk davranışları gösterme düzeyi ile okulun liderlik kapasitesini okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri açısından incelemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcılara göre (müdür, öğretmen) okul yöneticilerinin iletişim, durum saptama, geliştirme boyutlarındaki koçluk davranışları nasıldır?
2. Katılımcıların (okul müdürü, öğretmen) liderlik kapasitesinin alt boyutlarına (dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı) ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin gösterdikleri koçluk davranışları ile liderlik kapasiteleri arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme durumları ile okulun liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada var olan durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar. İncelenen durum, olay, nesne özgün koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003, 77). Araştırmanın araştırma evrenini, 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkezinde bulunan 12 adet özel okul oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan 9 okul müdürü ve 159 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden ilki Pürçek Işıklar (2015) tarafından geliştirilen okul müdürünün koçluk davranışlarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerini saptamayı amaçlayan Okul Müdürünün Koçluk Davranışları Ölçeğidir. Okul Müdürünün Koçluk Davranışları Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde koçluk davranışlarını iletişim (8 madde), durum saptama (9 madde) ve geliştirme boyutlarında (9 madde) ölçen toplam 26 madde ile "okul müdürünün öğretmenin mesleki gelişimi için yapması gerekenler nelerdir, yazar mısınız" sorusunu içeren bir adet açık uçlu soru yer almaktadır. Toplam 26 maddeden oluşan, beşli likert tipi ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için cronbach alfa ve iki yarı güvenilirliği analizleri yapılmıştır. Buna göre cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümü için .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için yapılan iki yarı güvenilirliği analizinde ise I. ve II. yarı cronbach alfa değeri .93 ve .95; Sperman Brown katsayısı .93 bulunmuştur. İkinci ölçek Okulun Liderlik Kapasitesi Ölçeğidir. Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve Kılınç (2016) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Okul Müdürünün Liderlik Kapasitesi Ölçeğidir (Kılınç & Özdemir,2016). Dağıtımçı liderlik (7 madde), paylaşılan okul vizyonu (6 madde) , işbirliği ve ortak sorumluluk (9 madde), algılanan öğrenci başarısı (8 madde) isimli dört boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşan dördümlü likert tipi ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) tüm ölçek için .97 olarak bulunmuştur (Kılınç & Özdemir, 2016).

Koçluk sürecinin başarısı temelde dört değişkenden etkilenmektedir. Bunlar; koçluk becerileri (iletişim, gözlem yapma, geliştirme becerileri), koçluk alanla koç arasındaki ilişkinin güvene dayalı niteliği,

koçluk alanın istekliliği ve potansiyelidir (zekâ, algılayış düzeyi, kişilik vb.) (Blackman, 2010). Koçluk sürecinde amaçlanan güvene dayalı, destekleyici ve cesaretlendirici, ancak yönlendirici olmayan bir ilişkinin kurulması ve sürdürülmesi etkili iletişim ile mümkündür. İletişim koçluk sürecinin tümünde sürmektedir. Durum saptama sürecinde koç, çalışanların davranışlarını, yetersizliklerini, performans kayıplarını ve bunların sebeplerini derinlemesine araştırmaya yönelik ve bu konularda onların perspektifini öğrenmeye yarayacak güçlü (soruşturucu, sondaj) sorular sormaktadır (Pürçek Işıklar, 2015). Güçlü sorular, koçluk alanı gelişim sürecinde düşünmeye, keşfetmeye, harekete geçmeye sevk eden sorulardır. Geliştirme sürecinde koçluk alanın performans hedeflerine, istenen performansın önündeki engellerin ve engelleri ortadan kaldıracak çözümlerin farkına varmasına, belirlenen zaman diliminde koçluk alanın performansını izleme ve değerlendirmeye odaklanmaktadır.

Araştırmada kullanılan veriler araştırmacının kendisi tarafından Mayıs-Haziran 2015 tarihlerinde yüz yüze iletişimle toplanmıştır. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının normal bir dağılımda 0 olması beklenmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde ise katsayıların ± 1 aralığına yakın değerler olduğu görülmüştür. -1 ile +1 arasında değer alan çarpıklık ve basıklık katsayılarının normalden aşırı sapma göstermediği söylenebilir. Bu değerlendirmeler sonucunda dağılımın normal olduğu varsayılarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Özdamar, 2004). Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ilişkilerin tespit edilmesi için pearson korelasyon analizi, gruplar arası farklılıkları belirtmek için varyans analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın problemine ve alt problemlerine cevap aramak amacıyla toplanan verilerden elde edilen, araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmen sayıları, buldukları okulda ve buldukları görevde çalışma süreleri, okul müdürünün koçluk davranışları ve liderlik kapasitesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Denizli il merkezinde bulunan 12 özel okuldan 9 okul müdürü ve 159 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre sayıları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1
Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere İlişkin Dağılımları

Değişken	Düzye	N	
		Müdür	Öğretmen
Cinsiyet	1. Kadın	4	103
	2. Erkek	5	56
	Toplam	9	159
Toplam Hizmet Süresi	1. 5 yıl ve altı	1	46
	2. 6-10 yıl	1	45
	3.11-15 yıl	3	32
	4.16-20 yıl	2	6
	5.21 yıl ve üstü	2	30
	Toplam	9	159
Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi	1. 2 yıl ve altı	4	115
	2. 3-5 yıl	3	31
	3. 6-10 yıl	-	6
	4.11-15 yıl	1	6
	5.16-20 yıl	1	1
	Toplam	9	159

Tablo 1’de sunulan okul müdürlerinin cinsiyetlerine ilişkin dağılım incelendiğinde toplam 9 okul müdüründen 4’ünün kadın, 5’inin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 103’ü kadın, 56’sı erkektir.

Tablo 1’de sunulan okul müdürlerinin toplam hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde toplam 9 okul müdüründen; 5 yıl ve daha az hizmet süresi olanlar ve 6-10 yıl olan okul müdürlerinin sayısının 1’er (%11), 11-15 yıl arası yıl hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 3 (%33), 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri yıl hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 2’ser (% 22) olduğu görülmektedir. Toplam 159 öğretmenin toplam hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde, 5 yıl ve daha az hizmet süresi olan öğretmen sayısının 46 (%29), 6-10 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin sayısının 45 (% 28), 11-15 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin sayısının 32 (%20), 16-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin sayısının 6 (%0,4), 21 yıl ve üzeri yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin sayısının 30 (%19) olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 1’de sunulan okul müdürlerinin buldukları okuldaki toplam hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde toplam 9 okul müdüründen; 2 yıl ve daha az hizmet süresi olanlar 4 (%22), 3-5 yıl olan okul müdürlerinin sayısının 3 (%33), 11-15 yıl arası yıl hizmet süresi olan okul müdürlerinin ve 16-20 yıl arası hizmet süresi olan okul müdürlerinin sayısının 1’er (%11) olduğu görülmektedir. Toplam 159 öğretmenin buldukları okuldaki toplam hizmet sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde, 2 yıl ve daha az hizmet süresi olan öğretmen sayısının 115 (%72), 3-5 yıl olan öğretmenlerin sayısının 31 (%19), 6-10 yıl arası hizmeti olan ve 11-15 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin sayısının 6’sar (%0,4), 16-20 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin sayısının 1 (%0,01) olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin çoğunun mesleklerinde kıdemli ancak buldukları okulda okul müdürlüğünde yeni oldukları ifade edilebilir. Öğretmenlerin ise yaklaşık 1/3 ‘ü öğretmenlik mesleğinde ilk beş yıllarının içerisinde yer alırken, yaklaşık 2/3 ‘ü ise buldukları okulda henüz yenidirler ve iki yıldan kısa bir çalışma süresine sahiptirler.

Tablo 2’de okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul müdürünün koçluk davranışı gösterme düzeyine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 2

Okul müdürlerinin iletişim, durum saptama ve geliştirme boyutlarındaki koçluk davranışlarına ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri

	N	\bar{X}	SS
İletişim	168	4,22	,69
Durum saptama	168	3,98	,78
Geliştirme	168	3,92	,897

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin koçluk davranışları ölçeğinin iletişim, durum saptama ve geliştirme boyutlarının her üçünde de okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyine ilişkin algısının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderlik kapasitesi ölçeğine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Ölçeğine İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Dağıtımçı liderlik	168	3,11	,78
Paylaşılan okul vizyonu	168	3,27	,77
İş birliği ve ortak sorumluluk	168	3,29	,75
Algılanan öğrenci başarısı	168	3,34	,70

Sonuçlar incelendiğinde okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtılmış liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarının dördünde de ortalamasının üzerinde bir algılamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4'de okul müdürlerinin gösterdikleri koçluk davranışları ve liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiye dair analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Gösterdikleri Koçluk Davranışları ile Okulun Liderlik Kapasitesi Arasında İlişki

	\bar{X}	SS	İletişim	Durum Saptama	Geliştirme	Dağıtılmış liderlik	Paylaşılan okul vizyonu	İş birliği ve ortak sorumluluk	Algılanan öğrenci başarısı
İletişim	33,768	5,4979	1						
Durum saptama	31,851	6,2492	,595**	1					
Geliştirme	35,262	8,0762	,631**	,806**	1				
Dağıtılmış liderlik	21,780	5,4635	,608**	,666**	,715**	1			
Paylaşılan okul vizyonu	29,399	6,9688	,563**	,605**	,674**	,879**	1		
İş birliği ve ortak sorumluluk	19,750	4,5317	,576**	,632**	,644**	,838**	,898**	1	
Algılanan öğrenci başarısı	26,768	5,6473	,554**	,628**	,652**	,836**	,894**	,901**	1

** p<0,01

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerinin gösterdiği koçluk davranışı alt boyutları ile liderlik kapasitesi alt boyutları arasında her boyutta orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde pearson korelasyon analizine göre r değeri ,50 - ,70 arasındaki ilişki durumu orta düzey olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2004). Boyutlar arası korelasyonlar incelendiğinde bir boyuttaki değişim ile diğer değişkenin boyutlarının birbiri ile doğrusal ilişkiye sahip olduğu ve ,554 ile ,715 arasında değişen katsayılarla ilişki bulunduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin (Çizelge 1) ve öğretmenlerin (Çizelge 2), koçluk davranışları ölçeğinde yer alan "Okul müdürünün öğretmen mesleki gelişimi için yapması gerekenler nelerdir" sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekansları gösterilmiştir. Okul müdürünün öğretmenin mesleki gelişimi için yapması gerekenlere yönelik okul müdürlerinin yanıtları Çizelge 1'de sıralanmıştır.

Çizelge1

Okul Müdürünün Okul Müdürünün Öğretmenin Mesleki Gelişimi İçin Yapması Gerekenler Nelerdir Sorusuna Okul Müdürlerinin Verdiği Yanıtlar

Ana Kategori	Alt-Kategoriler	Frekans (n)
Davranışlar	Cesaretlendirici, teşvik edici olmalı	4
	Öğretmene güven duymalı	4
	Model olmalı	1
	Öğretmenlerin farklı teknikleri paylaşmalarını sağlamalı	1

Çizelge 1 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili yapabilecekleri konusunda, cesaretlendirici olmak, öğretmene güven duymak gibi okul müdürünün ilişki ve iletişim kurma tarzını işaret eden konuları belirttikleri görülmektedir.

Okul müdürünün öğretmenin mesleki gelişimi için yapması gerekenlere ilişkin öğretmen yanıtları Çizelge 2'de sıralanmıştır.

Çizelge2

Okul Müdürünün Öğretmenin Mesleki Gelişimi İçin Yapması Gerekenler Nelerdir Sorusuna Öğretmenlerin Verdiği Yanıtlar

Ana Kategori	Alt-Kategoriler	Frekans (n)
Davranışlar	Rehberlik etmeli	3
	Empatik olmalı	5
	Öğretmenlerin mesleki eğitim, kurs, kongrelere katılmalarını sağlamalı	7
	Ödüllendirmeli	2
	Cesaretlendirici, teşvik edici olmalı	3

Çizelge 2 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinden mesleki gelişim fırsatları, empatik davranış, rehberlik ve cesaretlendirici davranış beklediklerine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinden mesleki gelişimleri için eğitim, kurs, kongre gibi sürekli öğrenme ve gelişmeye katkı sağlayıcı etkinliklere katılımlarına destek olmalarını ve empatik davranışlar göstermelerini beklemektedirler. Okul müdürünün öğretmenlerle ilişki ve iletişim kurma tarzı, öğretmenlerce mesleki gelişim ile ilgili davranışlardan biri olarak algılanmaktadır. Öğretmenler empatik davranış, rehberlik ve cesaretlendirici davranışı öğretmenin mesleki gelişiminin bir parçası olarak görmektedirler. Hem okul müdürleri hem de öğretmenler okul müdüründen öğretmenleri cesaretlendirici davranışlar göstermesini beklemektedirler.

4. Sonuç

Her örgüt farklı insanî ve kurumsal becerilere sahiptir. Okulların da etkilenmekten kaçamadığı, değişime uyum becerisinin artık neredeyse bir zorunluluk haline geldiği günümüzde, kurumlar ve yöneticiler değişime uyum ve dayanmalarını sağlayacak çeşitli beceriler edinmek durumunda kalabilmektedirler. Okul müdürlerinin giderek artan ve karmaşıklaşan görevleri, toplumsal yaşamdaki hızlı değişimler, öğretmenlerin okul süreçlerine katılımı ve uzmanlık alanlarından faydalanılmasına yönelik yapılan çalışmalar okul müdürlerinin rol karmaşası yaşamasına yol açabilmektedir (Marsh, 2000). Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır (Balcı, 2000).

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Müdürünün Koçluk Davranışları Ölçeği” ve Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve Kılınc tarafından (Kılınc & Özdemir, 2016) Türkçeye uyarlaması yapılan “Okulun Liderlik Kapasitesi Ölçeği” kullanılarak okul müdürünün koçluk davranışları gösterme düzeyi ve okulun liderlik kapasitesinin incelenmesi amaç edinilmiştir. Çalışmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin halen görev yaptıkları okulda çalışma süreleri beş yıldan kısa olmakla birlikte hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin çoğu meslekte kıdemlidirler.

Koçluk davranışları ölçeğinin iletişim, durum saptama ve geliştirme boyutlarının her üçünde de okul müdürleri ve öğretmenlerin okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyine ilişkin algısının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Güven ve açıklığa dayalı etkili bir iletişim bütün koçluk süreci için hayati önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişimlerinde eleştirel ve yargılayıcı olmayan, güvene, anlamaya, keşfetmeye dayalı açık bir iletişim içerisinde oldukları görülmektedir. Okul müdürlerinin koçluk becerilerinin öğretmenlerce nasıl algılandığına ilişkin bir araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerle etkili bir iletişim kurabilmesinin, etkileşimi artırdığı, okul iklimini geliştirdiği gibi öğretmenlerin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Yirci vd., 2014). Koçluk davranışları gösteren okul müdürü, iletişim, ilişki kurma ve sürdürme becerisi ile okul çalışanlarının beceri ve yeteneklerini güvenli bir ortamda geliştirmelerine ve sergilemelerine fırsat yaratabilecektir. Durum saptama boyutunda hedef, öğretmeni ondan beklenen performansla ilişkin bilgi ve beceriler açısından gözlemlenmek ve güçlü yönleri ile gelişime açık yönlerini belirlemek olmaktadır. Okul müdürü öğretmenin performansına ilişkin bilgiye öğretmenin hedeflerini içeren bir kontrol listesine uygun olarak sınıf ortamında dersin içeriğine ve sunuluşuna, öğretmenin öğrencilerle ilişkileri, davranış biçimine ilişkin gözlemlerle, öğretmenin meslektaşları, velileri ve öğrencilerinin istek ve şikayetleriyle ulaşmaktadır. Geliştirme boyutunda ise durum saptama boyutunda yapılan gözlemler sonucu elde edilen bilgiler yansıtma ile (geri bildirim vererek) paylaşılmaktadır. Geribildirim kişiye tutum, düşünce ve davranışlarının bıraktığı etki konusunda bilgi verme olarak tanımlanabilir. Geribildirimde amaç, düzeltmek, geliştirmek veya pekiştirmektir. Okul müdürü geliştirme boyutunda öğretmenin geliştirilmeye açık mesleki yönleri, hedeflere ulaşma derecesi konusunda geri bildirim verir, mesleki gelişimi için (kitap, eğitim, kongre, çalıştay, söyleşi vb.) önerilerde bulunur.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin liderlik kapasitesi ölçeğinin dağıtılmış liderlik, paylaşılan okul vizyonu, işbirliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarının dördünde de ortalamasının üzerinde bir algılamaya sahip oldukları görülmektedir. Okul kapasitesi öğrenci performansının artırılması noktasında okul çalışanlarının kolektif gücü şeklinde ifade edilebilir. İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlemeyi hedefleyen bir çalışmada üst düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla yapılan çalışmalar arasında, öğrenci başarısının

ödüllendirilmesi, öğrenci başarısını takip, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ile birlikte öğrenci koçluğunun da bulunduğu belirtilmektedir (Kılınç & Özdemir, 2016). Okulu mekanik bir yapı olarak görmek okul çalışanlarının kapasitelerini gelişimini harekete geçirmekten çok sınırlama eğilimi taşımaktadır (Morgan,1998). Oysa liderlik kapasitesinin örgütün kendi kendini yönetebilmesi yani “parçadaki bütünü” yaşatan holografik bir örgüte dönüşmesinin koşullarını sağlayabileceği belirtilmektedir (Lambert, 2003; Morgan, 1998).

Okul müdürlerinin gösterdiği koçluk davranışı ile liderlik kapasitesi arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. İş yaşamının gerektirdiği bu değişim ortamında okullar da amaçlarına ulaşabilmek için sahip oldukları insan kaynağının bilgi ve becerilerini etkin şekilde kullanabilmek, kapasiteyi ortaya çıkaracak beceriler edinmek durumundadırlar. Etkili okul araştırmaları, okul müdürünün etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermekteyse de okul gibi karmaşık bir örgütün dinamik ve sağlıklı şekilde işlev görmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için okulun diğer çalışanlarının yani öğretmenlerin ve uzmanların da bilgi, beceri ve uzmanlıklarının işe koşulmasında yeni bir beceri setine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Koçluk üç nedenle çağdaş yöneticilikte çekirdek bir beceri olarak görülebilir; geliştirmek, potansiyeli ortaya çıkarmak ve performans artışı sağlamak. Koçluk, çalışanları hedefe ulaşmak yönünde sorumluluk almaya özendirir, yetkilendirir, geliştiren ve ilham ve cesaret verici ortam ve koşulları oluşturan yönetsel bir eylemdir (Çınar, 2016). 2001 yılında İngiltere’de Okul Müdürleri Liderlik ve Yönetim Programının içerisine koçluk uygulamaları dahil edilmiştir. Dört aşamadan oluşan programda; eğitim özel veri tabanına erişim, koçluk, elektronik ağlar, bilgi paylaşımı ve grup olarak problem çözme etkinlikleri yer almaktadır. Okul müdürleri görevlerine gelmeden evvel meslekten bir koçtan bire bir eğitim ile liderlik yeterliği sertifikası almaktadırlar. Bu koçlar, genellikle deneyimli okul müdürleridir (Tomlinson, 2002). Yine İngiltere’de, Ulusal Strateji Kitabında koçluk, okul liderlerinin sürdürülebilir gelişmesi ve öğretmenleri sürekli öğrenen profesyonellere dönüştürme gücü olarak tanımlanmıştır (Nieuwerburgh, 2012). Amerika Birleşik devletlerinde 2010 yılında Orta Öğretim Okul Müdürleri Ulusal Birliğince (National Association Of Secondary School Principal NASSP) yayımlanan “21.Yüzyılda Başarılı Okul Liderleri için 10 Yönetici Becerisi” adlı kitapta yer alan beceriler arasında; çalışanları geliştirme becerisi, çalışanlara öğretim, koçluk ve yardım etme, gözlem ve verilere dayalı geribildirim verme yer almaktadır (NASSP, 2010). Koçluk eğitimi almış ve koçluk davranışları gösteren okul müdürlerinin; iletişim (konuşma, dinleme, geri bildirim verme) becerilerinde öğretmenlerde performansında ve liderlik becerilerinde artış gözlemlendiği ifade edilmektedir (Eğmir, 2012; Nieuwerburgh, 2012, 105; Özoğlu, 2011).

Okul müdürlerinin öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili yapabilecekleri konusunda, okul müdürlerince, cesaretlendirici olmak, öğretmene güven duymak gibi okul müdürünün ilişki ve iletişim kurma boyutunu işaret eden konuların belirtildiği görülmektedir. Öğretmenler ise okul müdüründen mesleki gelişimleri için eğitim, kurs, kongre gibi sürekli öğrenme ve gelişmeye katkı sağlayıcı etkinliklere katılımlarına destek olmalarını ve empatik davranışlar göstermelerini beklemektedirler. Öğretmenler hem iletişim hem geliştirme boyutunda beklentilere sahiptirler.

Okul müdürünce yapılacak koçluk, okul çalışanlarının güçlü ve gelişmeye açık yanlarını keşfetmelerine, yetkinliklerini geliştirmelerine kendilerini ve ortamı sorgulamalarına yol açan, çözüm üreten aktif bir öğrenme modelidir. Çalışanlar potansiyelini keşfedip performansını geliştirerek, özyönetim ve kendi kendisine koçluk becerisi de kazanmaktadırlar. Okul müdürünün koçluk davranışları ve okulun liderlik kapasitesinin araştırıldığı bu çalışmada okul müdürünün koçluk davranışları ile okulun liderlik kapasitesi arasında orta düzey bir ilişki saptanmıştır. Okul müdürünün göstereceği koçluk davranışları okulda güvenli ve geliştirici bir örgütsel ortam sağlayarak okulun liderlik kapasitesini ortaya çıkartmada, geliştirmede ve sürdürmede etkili bir beceri olabilir.

Kaynaklar

- Balcı, A. (2000). *Etkili okul: kuram, uygulama, araştırma*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Baltaş, Z. (2011). *Kurum içi koçluk*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Blackman, A. (2010). Coaching as a leadership development tool for teachers. *professional Development in Education*. 36 (3). 421-441.
- Bresser, F. & C. Wilson. (2006). “What is coaching?” in excellence in coaching: the industry guide, Edited By J. Passmore, 9-25. Kogan Page: London.

- Conzemius, A. & O'Neill, J. (2001). Building shared responsibility for student learning. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çınar, Z. (2016). Coaching ve mentoring. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)*, 3(1).
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice, reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(1), 113-127.
- Eğmir, E.(2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkinlik düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Grant, A.M., Passmore., J. Cavanagh.& M.J.Parker, H.M. (2010). The state of playing coaching today: A comprehensive review of the field. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. 25.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead. Open University: Philadelphia.
- Karasar, N.(2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Katzenmeyer, M.& Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Kılınc, Ç.& Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(49)
- Leithwood, K., D. Jantzi. & R. Steinbech. (1999). *Changing leadership for changing times*. philadelphia, PA: Open University Press.
- Marzano, R., Waters, T., McNulty.& B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marsh, D. D. (2000). Educational leadership for the twenty-first century: Integrating three essential perspectives. In The Jossey-Bass reader on educational leadership (pp. 126-145). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morgan,G.(1998). *Örgüt metaforları*. Mess Yayını: İstanbul.
- Murphy, J. (2005). Connecting teacher leadership and school improvement. Thousand Oaks, California: Corwin.
- NASSP. (2010). National Association Of Secondary School Principals. ABD.
- Nieuwerburgh, V. C. (2012). *Coaching in education*. Karnac Books: London.
- Ogawa, R. T. & Bossert, S. T. (2000). Leadership as an organizational quality. The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership Jossey-Bass.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi, 5. Baskı: Eskişehir.
- Özoğlu, B. (2011). *Okul yöneticilerin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Parsloe, E. (1997). *Koç ve kılavuz olarak yönetici*. İlk kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.: Ankara.
- Passmore, J.(2014). *Mastery in coaching* . Kogan Page . UK.
- Pürçek Işıklar, K. (2015). Ankara ili devlet ilköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışları ve öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile ilişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Robertson, J. (2009). Coaching Leadership Learning Through Partnership. *School Leadership & Management*, 29 (1): 39-49.
- Sayar, K.(2011). *Terapi, kültürel bir eleştiri*. Timaş Yayınları: İstanbul.
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding Mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Open University Press: Buckingham, England.
- Türk Eğitim Derneği (2015). *Ulusal eğitim Programı*. TED. Ankara
- Waldron, N. L. & J. McLeskey. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1):58-74.
- Patterson, K. &Winston, B. E. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66.
- Yirci, R., Özdemir, T.Y., Kartal, S.E. & Kocabaş, İ. (2014). Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. *School Leadership and Management*. 34(5).



Determination of Classroom Teachers' Approach to Classroom Management¹

Mustafa KALE², Derya BABURŞAH³

Received: 07 May 2017, Accepted: 29 May 2017

ABSTRACT

The objective of the research is to determine classroom teachers' approach to classroom management and to analyze such approaches in terms of various variables. The research has been conducted with the participation of 420 classroom teachers working for state schools in Mamak District of Ankara Province. The research was done using the survey method. A survey called 'Classroom Management Approaches' includes 47 items under five sub-units for the purposes of revealing the approaches of classroom management towards classroom management. Data was analyzed using SPSS 15 package program. For data analysis, frequency, arithmetic average, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) are employed. When we deal with the findings of research; teachers' approaches to classroom management means are found in high level, approaches of classroom teachers towards classroom management are concluded on the behalf of female in terms of gender, whereas no significant difference is found according to class level, experience, number of students, education level of teachers and program type. No significant difference is determined in approaches of classroom teachers towards classroom management according to gender, class level, experience, number of students, education level of teachers and program type in terms of 'plan program tasks', 'relation arrangements' and 'arrangement of physical structure in class'. In terms of time management, teachers who have worked for 16-20 years as teachers and those who have two-year degree are found to be more positive than the other teachers. In terms of behavior management, results are for the favor of female teachers, those who have worked for 16-20 years as teachers and those who have 41-50 students have more positive results when compared to other teachers.

Keywords: Classroom Management, Classroom Management Tendency, Classroom Teacher.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the classroom management tendencies of classroom teachers and to examine these trends in terms of various variables. This study was conducted with a survey model. 1366 classroom teachers serving in government primary schools in the district of Mamak, Ankara for 2013-2014 academic year constitute the universe of the study. The sampling is composed of 420 classroom teachers selected randomly from within this universe. The scale developed by Sivri Gülünay (2012) was used as data collection tool by obtaining permission from the researcher. The questionnaire titled "Classroom Management Trends" contains 47 items in five sub-dimension.

The obtained data were analyzed at 0.05 significance level using by frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, independent sample t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA). The high scores on the scale were interpreted as indicating that the teachers carried the desired qualifications for classroom management.

According to the findings obtained, classroom management means of classroom teachers were generally found to be "very high". In the sub-dimensions of classroom teachers for classroom management tendencies, it was the arrangement of the physical structure of the classroom in which the teachers regarded themselves as less successful, while the size of the relationships was the dimension in which they regarded themselves as the most sufficient. It was found out that there was a statistically significant difference in the findings obtained according to the gender

¹This article is produced from a postgraduate study of Determination of Classroom Teachers' Approach to Classroom Management.

²Assist. Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Primary School Teaching. mustafakale66@gmail.com

³Teacher, MEB., deryababursah@gmail.com

variable and that the female classroom teachers perceived themselves more positively in the classroom management than the male teachers. This finding is consistent with the results of the study conducted by Yalçinkaya and Tonbul (2002), Çelik Akkaya (2006), Erol (2006), İlgar (2007), Komitoğlu (2009) and Özgan, Yiğit, Aydın and Küllük (2011). It is seen that there is no significant difference according to classroom level, duration of vocational service, students' presence, teachers' graduated education level, and the graduated program by teachers.

In the sub-dimension of plan-program activities, it is seen that there is no significant difference according to gender, classroom level, duration of vocational service, students' presence, teachers' graduated education level, and the graduated program by teachers.

In the sub-dimension of relationship arrangements, it is seen that there is no significant difference according to gender, classroom level, duration of vocational service, students' presence, teachers' graduated education level, and the graduated program by teachers. In the dimension of physical structure of the class, it is seen that there is no significant difference according to gender, classroom level, duration of vocational service, students' presence, teachers' graduated education level, and the graduated program by teachers. It is seen that the time management dimension does not show any significant difference according to gender, classroom level, students' presence and the graduated program by teachers. There was a significant difference based on occupational seniority. It is observed that the classroom teachers who have been working for 16-20 years seem to feel more sufficient than classroom teachers who have been working between 6-10 years. It has been found that there is a significant difference based on the level of education graduated. It has been seen that classroom teachers who are working as associate degree graduates are more positive in time management than classroom teachers who are working as postgraduate.

In terms of behavior management for the classroom management tendencies, it is seen that there is no significant difference according to classroom level, level of education graduated and the graduated program by teachers. Statistically significant difference has been found according to gender, duration of vocational service and level of education graduated. Women have been determined to have a higher average. According to vocational seniority, it has been determined that classroom teachers who have been working between 16-20 years to be more positive than classroom teachers working between 6-10 years. It has also been determined that classroom teachers, who teach students between the number of 41-50, are more positive in behavior management than classroom teachers who teach students between the number of 16-20.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi¹

Mustafa KALE², Derya BABURŞAH³

Başvuru Tarihi: 07 Mayıs 2017, **Kabul Tarihi:** 29 Mayıs 2017

ÖZET

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi devlet okullarında görev yapan 420 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma betimsel olup tarama modeline göre tasarlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim eğilimlerini ortaya koymak amacıyla beş alt bölümde 47 maddelik "Sınıf Yönetimi Eğilimleri" ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler SPSS 15 paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizlerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama değerlerinin hesaplanması ile t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri çok iyi düzeyindedir, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri cinsiyete göre kadınlar lehine sonuçlanırken, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin 'plan program etkinlikleri', 'ilişki düzenlemeleri' ve 'sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi' açısından, cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Zaman yönetimi açısından, meslekte 16-20 yıl arasında çalışanların ve ön lisans mezunu olanların daha olumlu oldukları görülmüştür. Davranış yönetimi açısından kadın sınıf öğretmenlerinin lehine, 16-20 yıl arasında çalışanların ve 41-50 arası sınıf mevcuduna sahip olanların diğerlerine göre daha olumlu oldukları ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Eğilimi, Sınıf Öğretmeni.

1. Giriş

Eğitim insan hayatının vazgeçilmez unsurlarından biridir. Eğitim, insana özgü ve insana yönelik etkinlikler bütünüdür. Toplumsal ve kültürel devamlılığın sağlanması, ekonomik gelişmenin sürdürülebilir olması yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesi ve yeterliliğine bağlıdır. Eğitim farklı yollarla ve hayatın her alanında devam etmektedir. Sokakta, mağazada, markette, parkta, okulda, kursta. Çoğu davranış değişikliği yaşam içinde değişik yollarla yaşanabilir. Hatta davranış değişikliği için sadece gözlem yapmamız bile yeterli olabilir. Amacımız, istendik davranış değişikliği ise bu planlı ve programlı olmak zorundadır. Eğitim kurumları bir plan dâhilinde görevlerini ifa ederler. Özcan (2012) eğitim kurumlarını, bireylerin toplumsal yapı içinde aileden sonra en uzun süreli kaldıkları yer olarak tanımlamaktadır.

Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği yerler okullarımızdır. Okullardaki bu rol öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilmiştir. Eğitim sistemimizdeki başarı grafiğinin artması da eğitim ve öğretim ortamlarındaki başarının artmasına bağlıdır. Eğitim ve öğretim ortamlarından biri olan sınıflarımız ve sınıf yönetimleri hayati önem arz etmektedir (Akkaya, 2011). Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanıdır. Ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin büyük kısmı sınıfta geçer (Aydın, 2012). Sınıf yapıları, içinde yer alan bireylerin benimsedikleri yazılı olan ve olmayan kurullarla, değerlerle, inançlarla, iletişimlerle ve sürekli ilişkilerle (Özcan, 2012) inşa edilmektedir.

Okuldaki öğretmenler öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını gözden geçirerek öğrencilerin öz-yeterliliklerini artırıcı sınıf ortamı oluşturmalı ve buna göre öğrenme etkinlikleri sağlamalıdır (Demirdağ, 2015). Öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin öğretmen tarafından karşılanması eğitimin niteliğini artırır (Şentürk ve Oral, 2008). Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı eğitim-öğretim ortamı iyi yönetilen bir sınıf içinde oluşur. Nitelikli eğitim için öğretmenin iyi yönetilen sınıflar oluşturması gerekmektedir. Aydın'a (2012) göre, sınıf içi yaşantıların planlanması, düzenlenmesi ve yönetilmesi öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşir. Terzi (2001)'ye göre, eğitim yönetimin ilk ve en önemli basamağı sınıf

¹Bu makale, "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Yrd.Doç.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, mustafakale66@gmail.com

³Öğretmen, MEB, deryababursahh@gmail.com

yönetimidir. Sınıf yönetimi, bu anlamda eğitim kalitesini ortaya çıkaran bir konumdadır ve önem taşımaktadır.

Öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetebilmesi için bazı davranışları sergilemesi beklenir. Bunlar; öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarını bilme, öğrenciler arasında olumlu iletişim ve etkileşim kurma, olumlu sınıf ortamı oluşturabilme ve olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol etme olarak belirtilebilir (Erden, 2008). Bir öğretmenin sınıfta yapması gereken ilk şey eğitimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamı sağlamak olmalıdır. Öğrencileri sevmek gereklidir ancak yeterli değildir (Aydın, 2012). Öğretmenin insan ilişkilerinde duyarlı ve hassas olması beklenir, öğrencileri ile iletişimine çok dikkat etmelidir. Unutmamalıdır ki, sınıf ortamında birçok değişik kültürden ve farklı yapıdaki aile ortamından gelmiş öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenin sınıf yönetimi alan bilgisi ne kadar kuvvetli olursa olsun öğrencilerin bu farklılığını da dikkate alarak öğrenci ile ilişkilerine yansıtmalıdır. Sınıf yönetiminde söz sahibi olan öğretmen öğrenciler için her şeydir. Özellikle, okul öncesi öğretmeni ile başlayıp sınıf öğretmeni ile devam eden eğitim-öğretim sürecinin lideri olan tüm öğretmenler öğrencilerin gözünde her şeyin en iyisini bilen, en iyi şekilde anlatan ve onları en çok seven konumdadır. Günümüzde bu durum her ne kadar değişiklik gösterse de ilkokullardaki öğrenciler halen öğretmeni model almaktadır.

Amacımız en üst düzeyde öğrenmenin gerçekleşeceği sınıflar oluşturmak ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelemek gereklidir. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf yönetim eğilimlerini belirleme açısından onlara bir dönüt olma niteliği taşımaktadır. Bu araştırma öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi ve alana kaynaklık etmesi açısından da önemlidir. Ayrıca, Ankara'da daha önce yapılmamış bir araştırma olma niteliğindedir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin her alanda kendini geliştirmesini bekler. İyi yönetilen sınıflar eğitim öğretimde kalitenin artmasına yardımcı olacaktır. Araştırmada sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri başlığı altında görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin; cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, mesleki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve mezun olunan program türüne göre;

1. Sınıf yönetimi eğilimleri nasıldır?
2. Sınıf yönetimi eğilimleri, plan-program etkinlikleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf yönetimi eğilimleri, ilişki düzenlemeleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf yönetimi eğilimleri, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf yönetimi eğilimleri, zaman yönetimi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf yönetimi eğilimleri, davranış yönetimi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı, Ankara ili Mamak ilçesinde, devlet ilkokullarında görev yapan 1366 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklemine ise bu evren içerisinden tesadüfi yollarla seçilen 420 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin %69 (290)'unu kadın, %31 (130)'ini erkek öğretmenler oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerin %25,4 (107)'ü birinci sınıf, %29 (122)'u ikinci sınıf, %21,9 (92)'u üçüncü sınıf ve %23,7 (99)'si dördüncü sınıfı okutmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %63,8 (268)'i üniversitelerin sınıf öğretmenliği programından mezun olurken, %36,2 (152)'si sınıf öğretmenliği harici programlardan mezun olmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin %3,5 (15)'i 1-5 yıl arasında, %23,5 (99)'i 6-10 yıl arasında, %20,4 (86)'ü 11-15 yıl arasında, %29,5 (124)'i 16-20 yıl arasında ve %23,1 (96)'i de 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin %10,2 (43)'si ön lisans, %80,4 (338)'ü lisans ve %9,4 (39)'ü ise lisansüstü eğitim almıştır. Sınıf öğretmenlerinin %23,5 (99)'i 1-20 arası, %53,3 (224)'ü 21-30 arası, %20 (84)'si 31-40 arası ve %3,2 (13)'si ise 41-50 arası öğrenci mevcuduna sahiptir.

Veri toplama aracı olarak Sivri Gülünay (2012) tarafından geliştirilmiş ölçek, araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölüm ise orijinal ölçeğe ait, 5 alt

boyutta toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerden 1-12 arası plan program etkinlikleri, 13-29 arası ilişki düzenlemeleri, 30-33 arası fiziki yapı düzenlemeleri, 34-37 arası zaman yönetimi, 38-47 arası davranış düzenlemeleri ile ilgilidir. Veri toplama aracı beşli likert tipi derecelendirme esas alınarak geliştirilmiştir. Elde edilen veriler 1.00-1.80 "Çok Zayıf", 1.81-2.60 "Zayıf", 2.61-3.40 "Orta", 3.41-4.20 "İyi", 4.21-5.00 "Çok İyi" olarak değerlendirilmiştir. Ölçme aracı kullanılmadan önce araştırmacı tarafından pilot uygulaması yapılmış ve ölçme aracının güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alpha katsayısı 0,94 bulunmuştur.

Elde edilen veriler, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (S), bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak, 0,05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda istenilen niteliklere sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Sınıf öğretmenlerinin; cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve mezun olunan program türüne göre, sınıf yönetimi eğilimleri nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Yönetimi Eğilimleri Ortalamalar Tablosu

Başlıklar	Ortalama (\bar{X})
Plan Program Etkinlikleri	4,50
İlişki Düzenlemeleri	4,63
Sınıfın Fiziki Yapısının Düzenlenmesi	4,36
Zaman Yönetimi	4,42
Davranış Yönetimi	4,51
Sınıf Yönetimi Eğilimleri Genel	4,48

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi eğilimleri genel ortalaması ($\bar{X} = 4,48$) "çok iyi" düzeyinde bulunmuştur. Alt boyutlara bakıldığında ise en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4,63$) ilişki düzenlemeleri boyutundadır. En düşük ortalama ise ($\bar{X} = 4,32$) sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi boyutundadır. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyut, ilişki düzenlemeleri boyutu iken kendilerini daha az yeterli gördükleri boyut sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 2). Yapılan t-testi analizi [$t(418) = 2.189, p < .05$] sonucu cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan kadın öğretmenlerin ($\bar{X}_{top} = 214,10$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}_{top} = 210,84$) göre sınıf yönetiminde daha olumlu olduklarını göstermektedir (Tablo 2).

Sınıf yönetimi eğilimlerinin, okutulan sınıf düzeyine [$F(2,416) = .165, p > .05$], meslekteki hizmet süresine [$F(3,415) = 2.178, p > .05$], sınıftaki öğrenci mevcuduna [$F(3,416) = 1.098, p > .05$] ve öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyine [$F(1,417) = 1.288, p > .05$] göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mezun olunan program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi [$t(418) = -1.047, p > .05$] sonucuna göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimi Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}_{top}	SS	sd	t	p
Kadın	290	214,10	13,59	418	2,189	,02
Erkek	130	210,84	15,20			

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri ile ilgili bulgulara genel olarak bakıldığında yapılan t-testi ve ANOVA analizlerine göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerin erkek sınıf öğretmenlerine göre sınıf yönetimi eğilimlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim eğilimleri '*plan program etkinlikleri*' boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması birbirine çok yakındır. Plan program etkinlikleri alt boyutu genel ortalaması ($\bar{X}=4,50$) "çok iyi" düzeyindedir. Plan program etkinlikleri ifadeleri incelendiğinde her bir ifadenin ortalaması birbirine yakın çıkmıştır. "*Öğrencilerin derse katılımını sağlarım*" ifadesini, % 77'si her zaman, % 22'si genellikle, %1'i ara sıra olarak işaretlemişlerdir. Nadiren veya hiç bir zaman cevabını hiç kimse vermemiştir. En yüksek ortalamaya sahip olan plan program etkinlikleri maddesi, "*Öğrencilerin derse katılımını sağlarım*" ($\bar{X}= 4,76$) olurken en az ortalamaya sahip olan madde ise "*İşlenen konuyu önceki ve sonraki konu ile ilişkilendiririm*" ($\bar{X}= 4,28$) olmuştur.

Plan program etkinlikleri puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi [$t(418) = 1.43, p>.05$] sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Plan program etkinlikleri puanlarının okutulan sınıf düzeyine [$F(2,416) = .223, p>.05$], meslekteki hizmet süresine [$F(3,415) = 1.559, p>.05$], sınıftaki öğrenci mevcuduna [$F(2,416)= 1.117, p>.05$] ve öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyine [$F(1,417)= 1.808, p>.05$] göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Plan program etkinlikleri puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları program türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi [$t(418)= -.040, p>.05$] sonucuna göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini plan program etkinlikleri açısından incelemek için yapılan t-testi ve ANOVA analizleri sonuçlarından elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin plan program etkinlikleri açısından cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin plan program etkinlikleri açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin ilişki düzenlemeleri konusundaki görüşlerinin ortalamaları birbirine çok yakındır. İlişki düzenlemeleri alt boyutunun genel ortalaması, ($\bar{X}= 4,63$) "çok iyi" düzeyindedir. En yüksek ortalamaya sahip olan madde "*Öğrencilerime isimleri ile hitap ederim*" ($\bar{X}= 4,85$) olmuştur. Görüşlerin % 86'sı her zaman, %14'ü genellikle, % 0,2'si ara sıra, % 0,2'si nadiren şeklindedir. En az ortalamaya sahip olan madde ise, "*Sınıf içerisinde bireylerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenlerim*" ($\bar{X}= 4,35$) ifadesi olmuştur.

İlişki düzenlemeleri puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi [$t(418) = 1.792, p>.05$] sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlişki düzenlemeleri puanlarının okutulan sınıf düzeyine [$F(2,416)= .198, p>.05$], meslekteki hizmet süresine [$F(3,415)= 1.634, p>.05$], sınıftaki öğrenci mevcuduna [$F(2,416) = .721, p>.05$] ve öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyine [$F(1,417)= .602, p>.05$] göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlişki

düzenlemeleri puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları program türüne göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi [$t(418) = -.625, p > .05$] sonucuna göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini ilişki düzenlemeleri açısından incelemek için yapılan t-testi ve ANOVA analizleri sonuçlarından elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin ilişki düzenlemeleri açısından cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin ilişki düzenlemeleri açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Anketimizden elde edilen verilere göre, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi başlığı altında alınan görüşlerin ortalamaları birbirine yakındır. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi alt boyutunun genel ortalaması ($\bar{X}=4,36$) "çok iyi" düzeyindedir. En yüksek ortalamaya sahip madde, "Sınıfın fiziki koşullarını olumlu bir öğrenme ortamı desteklemesi ve öğrencilere uygun olması için düzenlerim" ($\bar{X}=4,52$), en az ortalamaya sahip olan madde "Oturma düzenini oluştururken öğrencilerin isteklerini dikkate alırım" ($\bar{X}=3,96$) olmuştur. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi hakkındaki görüşlerin ortalamaları arasında büyük fark yoktur.

Sınıfın fiziki yapısının düzenlemesi puanlarının cinsiyete göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi [$t(418) = 1.053, p > .05$] sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıfın fiziki yapısının düzenlemesi puanlarının sınıf düzeyine [$F(2,416) = .292, p > .05$], meslekteki hizmet süresine [$F(3,415) = 1.786, p > .05$], sınıftaki öğrenci mevcuduna [$F(2,416) = .184, p > .05$] ve öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyine [$F(1,417) = 1.728, p > .05$] göre farklılaşmış farklılaşmadığını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıfın fiziki yapısının düzenlemesi puanlarının mezun olunan program türüne göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi [$t(418) = -1.126, p > .05$] sonucuna göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi açısından incelemek için yapılan t-testi ve ANOVA analizleri sonuçlarından elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi açısından cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri, zaman yönetimi görüşleri ortalamaları birbirine yakındır. Zaman yönetimi alt boyutu genel ortalaması ($\bar{X} = 4,42$) "çok iyi" düzeyindedir. En yüksek ortalamaya sahip madde "Derse zamanında girer, zamanında dersten çıkarım" ($\bar{X}=4,62$) olmuştur. Öğretmenlerin %63'ü her zaman, %35'i genellikle, %1,5'i ara sıra seçeneğini işaretlemiştir. En az ortalamaya sahip madde "Ders sırasında olumsuz bir davranış ile karşılaştığımda dersi bölmeden müdahale ederim" ($\bar{X} = 4,22$) olmuştur.

Zaman yönetimi puanlarının cinsiyete göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi [$t(418) = 1.937, p > .05$] sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Zaman yönetimi puanlarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA [$F(2,416) = .219, p > .05$] sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır..

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri, zaman yönetimi puanlarının mesleki hizmet süresine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir yapılmıştır. Analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin 'zaman yönetimi' açısından öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$F(3,415) = 2.739, p < .05$]. Bu bulgu, meslekte 16-20 yıl arasında ($\bar{X}_{top} = 18$) çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin, 6-

10 yıl arasında ($\bar{X}_{top}= 17,3$) çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine göre, zaman yönetimi konusunda daha olumlu olduklarını ortaya koymaktadır. Zaman yönetimi puanlarının öğrenci mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA [$F(2,416)= .987, p>.05$] sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimleri 'Zaman Yönetimi' Puanlarının Meslekteki Hizmet Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}_{top}	SS	KT	sd	KO	F	p
1-5 yıl	15	17,7	1,83	37,066	415	9,266	2,739	,02
6-10 yıl	99	17,3	2,05	1403,913		3,383		
11-15 yıl	86	17,4	1,87	1440,979				
16-20 yıl	124	18	1,67					
21 ve üzeri	96	17,9	1,77					

Zaman yönetimi puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. ANOVA analizi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin zaman yönetimi açısından öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $F(1,417) = 5.348, p<.01$. Bu bulgu, ön lisans ($\bar{X}_{top}= 18,2$) mezunu sınıf öğretmenlerinin lisansüstü ($\bar{X}_{top} = 16,9$) mezunu olan sınıf öğretmenlerine göre, zaman yönetimi konusunda daha olumlu olduklarını ortaya koymaktadır. Zaman yönetimi puanlarının mezun olunan program türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi [$t(418)= -1.619, p>.05$] sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimleri Zaman Yönetimi Puanlarının Mezun Olunan Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}_{top}	SS	KT	sd	KO	F	p
Ön lisans	43	18,2	1,82	36,035	417	18,017	5,348	,00
Lisans	338	17,7	1,80	1404,944		3,369		
Lisansüstü	39	16,9	2,08	1440,979				

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini zaman yönetimi açısından incelemek için yapılan t-testi ve ANOVA analizleri sonuçlarından elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin zaman yönetimi açısından cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, öğrenci mevcuduna ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulurken, meslekteki hizmet süresi ve mezun olunan eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Meslekte, 16-20 yıl arasında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl arasında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine göre, ön lisans mezunu olarak çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin lisansüstü mezunu olarak çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine göre, zaman yönetimi konusunda daha olumlu oldukları görülmüştür.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri, davranış yönetimine ilişkin görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahip olan madde "Öğrencileri, yapmaları beklenen davranışlardan haberdar ederim" ($\bar{X}= 4,72$) ve "Sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımını sağlarım" olurken en az ortalamaya sahip olan madde "Olumsuz davranışa dersin işlenişi neden oluyorsa öğretim yöntem ya da tekniğinde değişiklikler yaparım" ($\bar{X}= 4,29$) olmuştur. Davranış yönetimi alt boyutu genel ortalaması ($\bar{X} = 4,51$) "çok iyi" düzeyindedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri, davranış yönetimi puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 5). Analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin davranış yönetimi açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $[t(418)= 2.506, p<.05]$. Bu bulgu, sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan kadın öğretmenlerin ($\bar{X}_{top} = 45,40$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}_{top}= 44,38$) göre davranış yönetiminde daha olumlu olduklarını göstermektedir. Davranış yönetimi puanlarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA $[F(2,416)= .229, p>.05]$ sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimleri 'Davranış Yönetimi' Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}_{top}	SS	sd	t	p
Kadın	290	45,40	3,69	418	2,506	,01
Erkek	130	44,38	4,22			

Davranış yönetimi puanlarının öğretmenlerin meslekteki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin davranış yönetimi açısından öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $[F(3,415)= 2.696, p<.05]$. Bu bulgu, davranış yönetiminde 16-20 yıl arasında ($\bar{X}_{top} = 45,6$) çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin, 6-10 yıl arasında ($\bar{X}_{top} = 44,1$) çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimleri 'Davranış Yönetimi' Puanlarının Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}_{top}	SS	KT	sd	KO	F	p
1-5 yıl	15	44,5	3,04	160,513	415	40,128	2,696	,03
6-10 yıl	99	44,1	4,26	6178,049		14,887		
11-15 yıl	86	44,9	3,71	6338,562				
16-20 yıl	124	45,6	3,56					
21 ve üzeri	96	45,5	4,01					

Sınıf yönetimi eğilimleri, davranış yönetimi puanlarının öğrenci mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Analiz sonuçları, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin davranış yönetimi açısından öğretmenlerin sınıf mevcudlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $[F(2,416)= 4.479, p<.01]$. Bu bulgu, davranış yönetiminde 41-50 arasında ($\bar{X}_{top} = 46,9$) öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, 1-20 arasında ($\bar{X}_{top} = 43,9$) öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Davranış yönetimi puanlarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA $[F(1,417)= 1.801, p>.05]$ sonucuna göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Davranış yönetimi puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları programa göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan t-testi $[t(418) = -1.549, p>.05]$ sonucuna göre de istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini davranış yönetimi açısından incelemek için yapılan t-testi ve ANOVA analizleri sonuçlarından elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin davranış yönetimi açısından okutulan sınıf düzeyine, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulurken, cinsiyete, meslekteki hizmet süresine ve öğrenci mevcuduna göre anlamlı bir fark göstermiştir. Kadın sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, 16-20 yıl arasında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl arasında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine göre, 41-50

arasında öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin 1-20 arasında öğrencisi olan sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu oldukları görülmüştür.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimleri 'Davranış Yönetimi' Puanlarının Öğrenci Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları

Öğrenci Mevcudu	N	\bar{X}_{top}	SS	KT	sd	KO	F	p
1-20 arası	99	43,9	4,39	198,336	416	66,112	4,479	,00
21-30 arası	224	45,3	3,73	6140,226		14,760		
31-40 arası	84	45,3	3,47	6338,562				
41-50 arası	13	46,9	3,17					

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri genel olarak "çok iyi" düzeyinde bulunmuştur. Gündüz (2001) çalışmasında müfettişlerin, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda "bazen" yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Çelik Akkaya (2006) sınıf yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen algılarını "orta" düzeyde bulmuş iken, Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011)'ün tespitleri "çok iyi" düzeyinde olduğu yönündedir. Bu tespit araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Yine Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011), Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ve Yıldırım (2012) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin "iyi" düzeyde olduğunun tespiti bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri alt boyutlarında, öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyut, ilişki düzenlemeleri boyutu iken kendilerini daha az yeterli gördükleri boyut sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yeterli hissettikleri boyutun ilişki düzenlemeleri boyutu olması, öğretmenlerin davranışlarına dikkat ettiklerinin ve iletişim kurmada hassasiyet gösterdiklerinin bir göstergesi olabilir. Öntaş ve Okut (2017)'un yaptıkları araştırmaya göre, sınıf yönetimi eğilimi boyutları açısından en yüksek ortalamanın ilişki düzenlemeleri ve plan, program etkinlikleri olurken, en düşük ortalamanın sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi olduğunu belirtmeleri, Yıldırım (2012)'in, öğretmenlerin en iyi beceriye sahip oldukları boyutun "iletişim ve etkileşim" daha az beceriye sahip oldukları boyutun ise "öğrenme ortamının düzenlenmesi" olduğunu tespit etmesi bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Çelik Akkaya (2006) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kendilerini etkinlik yönetimi boyutunda en yeterli, zaman boyutunda ise en yetersiz hissettiğini belirtmesi bu araştırma sonuçlarıyla uyumlu değildir.

Sınıf yönetimi eğilimlerinin ilişkili elde edilen bulgularda cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı farkın olduğu ve kadın sınıf öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre kendilerini sınıf yönetiminde daha olumlu gördükleri tespit edilmiştir. Bu bulgu, Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Çelik Akkaya (2006), Erol (2006), İlgar (2007), Komitoğlu (2009) ve Özgan ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Kadınların toplumda, evde veya girdikleri her ortamda annelik duygularından kaynaklanabilecek, karşısındaki duygularını ve düşüncelerini dikkate almaya daha eğilimli olmaları temel faktör olarak gösterilebilir. Kadın öğretmenlerin, sınıf yönetimi esnasında da öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini erkeklere göre daha çok göz önünde bulundurduğu söylenebilir. Ayrıca bazı araştırmalarda da erkek öğretmenler lehine sonuçlar bulunmuştur. Şahin ve Altunay (2011), erkek öğretmenlerin uyarma davranışları alt boyutunda farklılık bulmuştur. Erkeklerde uyarma davranışlarının daha baskın olduğu söylenebilir. Dilci (2012), sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin sınıf yönetimi boyutunda erkekler lehine olduğunu belirtmiştir. Ancak, yapılan bazı araştırmalar cinsiyet değişkeninin herhangi bir fark yaratmadığını göstermektedir. Terzi (2001), Burç Doğan (2006), Kohen (2006), Topal (2007), Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008), Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Çubukçu ve Girmen (2008), Çetin (2009), Köse Özay (2010), Korkut ve Babaoğlu (2010), Zengin Bağcı (2010), Şahin ve Altunay (2011), Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011) ve Sivri Gülünay (2012)'in araştırma sonuçları, bu araştırma sonuçlarının aksini göstermektedir.

Sınıf yönetimi eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, sınıf düzeyi farklı olan öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimlerinin benzer nitelikte olduğu yönündeki araştırma sonuçlarını, Topal (2007)'in yaptığı araştırma sonuçları desteklemektedir. Erol (2006)'un belirlediği, 2. sınıfta okutan öğretmenlerin diğer sınıfları okutan öğretmenlere göre daha olumlu tutum davranışlara sahip oldukları, Ercoşkun (2011)'un, 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaştığını tespit eden araştırma sonuçlarıyla, bu araştırma sonuçları örtüşmemektedir.

Mesleki hizmet süresi farklı olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin benzer nitelikte olduğu bu araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur. Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Denizel Güven ve Cevher (2005), Topal (2007), Çetin (2009), Zengin Bağcı (2010), Akkaya (2011), Özgan ve diğerleri (2011) ve Dilci (2012)'nin araştırma sonuçları elde edilen bu sonuç ile örtüşmektedir. Çelik Akkaya (2006), mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf yönetimi davranış boyutunda 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine; etkinlik yönetimi boyutunda 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Erol (2006), 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha olumlu tutum davranışlara sahip olduklarını ifade etmiştir. İlgar (2007), 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüklerini, Yeşilyurt ve Çankaya (2008), 21 yıldan fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin daha az deneyime sahip olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi niteliklerinin daha üst düzeyde olduklarını, Komitoğlu (2009), 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde büyük ölçüde anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Ünal ve Ünal (2009), deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere göre farklılıklar taşıdığını açıklamıştır. İlhan (2011) ve Şahin ve Altunay (2011) sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin sınıf yönetimi becerilerinin tüm alt boyutları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ünal ve Ünal (2012), deneyimli öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerinde daha ılımlı olup sınıfı kontrol altında tuttuklarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin öğrenci mevcutlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı araştırma sonuçlarından bir diğeridir. Denizel Güven ve Cevher (2005), Topal (2007) ve Zengin Bağcı (2010) araştırma sonuçları bu araştırma sonuçları ile uyumludur. Öğrenci mevcudu ne kadar artarsa artsın, öğretmen sınıf yönetimini sınıfta rahatlıkla oluşturabiliyorsa öğrenci mevcudunun etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak, Yalçınkaya ve Tonbul (2002)'un araştırmasında sınıf mevcudu az olan öğretmenler lehine bir sonuç çıkarken, Erol (2006), sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenlerin 20'den az ve 50'den fazla olan öğretmenlere göre daha hassas davrandıklarını belirtmiştir. İlgar (2007), sınıf mevcudu 30'dan az olan gruplar lehine fark çıktığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin öğretmenlerin mezun oldukları eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bu araştırma sonuçlarındandır. Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Burç Doğan (2006), Topal (2007), Zengin Bağcı (2010), Özgan ve diğerleri (2011), Şahin ve Altunay (2011) tarafından yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonucun aksine, Denizel Güven ve Cevher (2005), lise ve ön lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının diğer mezuniyet düzeylerine oranla daha yüksek bulmuştur. Yine Erol (2006)'un lisans tamamlama ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmenlerin daha olumlu olduklarını, İlgar (2007)'in öğretmen okulu mezunlarının daha hassas davrandıklarını bulması, Komitoğlu (2009)'un, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezun olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek puan almaları, Sivri Gülünay (2012)'in, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin lehine, Eğitim Fakültesi ve diğer eğitim kurumları arasında anlamlı fark bulmaları bu araştırma sonuçları ile uyumlu değildir. Ayrıca, Yeşilyurt ve Çankaya (2008), araştırmalarında ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puan almaları da göze çarpan noktalarındandır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin Öğretmenlerin mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenliğinden veya farklı bir alandan mezun olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslında, sınıf öğretmenliği alanından mezun olanların sınıf yönetimi beceri, algı ve eğilimlerinin diğer alandan mezun olanlara göre daha yüksek olması beklenir ancak bu araştırma sonuçları bunu desteklememektedir. Üstelik Erol (2006)'un, elde ettiği sonuçlar diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlere göre daha olumlu tutum ve davranışlara sahip olduklarını yönündedir.

Sınıf yönetimi eğilimleri içerisinde yer alan plan-program etkinlikleri boyutunun cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermemiş olması, Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından

yapılan araştırma sonucu ile uyumludur. Çelik Akkaya (2006), Çubukçu ve Girmen (2008)'in yaptığı çalışmada "planlama" boyutunda kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğretim sürecini planlamaya daha fazla dikkat ettikleri sonucu bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Plan-program etkinlikleri boyutunda sınıf düzeyi ve mesleki kıdeme göre istatistiki olarak fark bulunamamıştır. Mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği sonucu, Çelik Akkaya (2006)'nın araştırma sonucu ile tutarlılık sağlarken, Sivri Gülünay (2012)'in 26 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların kendilerini daha yeterli hissettiğini saptaması bu araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Çubukçu ve Girmen (2008), Korkut ve Babaoğlu (2010)'ın yaptıkları çalışmada deneyimin plan program etkinliklerinde önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Plan-program etkinlikleri boyutunda öğrenci mevcudu ve mezun olunan program türüne göre de farklılık bulunamamıştır.

Sınıf yönetimi eğilimleri içerisinde yer alan ilişki düzenlemeleri boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamış olması, Korkut ve Babaoğlu (2010)'ın araştırma sonucu ile örtüşmektedir. İlişki düzenlemeleri boyutunda sınıf düzeyine ve mesleki kıdem değişkenine göre herhangi bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği sonucu, Çelik Akkaya (2006) tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık sağlarken, Sivri Gülünay (2012) 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin kendilerini diğerlerine göre daha yeterli gördüklerini belirtmesi bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Korkut ve Babaoğlu (2010), deneyim süreleri 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi boyutu beceri algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. İlişki düzenlemeleri boyutunda öğrenci mevcudu ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyinde Yıldırım (2012), yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin iletişim-etkileşim boyutundaki beceri düzeylerinin lisans derecesine sahip öğretmenlerden daha iyi olduğunu belirtmiştir. İlişki düzenlemeleri boyutunda mezun olunan program türüne göre de farklılık göstermemiştir.

Sınıf yönetimi eğilimleri içerisinde yer alan sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamış olması Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından yapılan araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılaşma göstermediği sonucu, Sivri Gülünay (2012)'in 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenler lehine olarak bulunduğu sonuç ile örtüşmemektedir. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Korkut ve Babaoğlu (2010), deneyim süreleri 10 yıldan fazla olan sınıf öğretmenler lehine sonuç bulmuştur. Yıldırım (2012), 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar öğretmenlerin öğrenme ortamının düzenlenmesi konusunda kendilerini 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi boyutunda öğrenci mevcudu ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Ancak, Sivri Gülünay (2012), Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi ve diğer yükseköğretim kurumları mezunu öğretmenlere göre kendilerini sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi konusunda daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2012), eğitim durumu değişkeni açısından öğrenme ortamının düzenlenmesi boyutlarında öğretmen algıları arasında anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Yine sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi boyutunda mezun olunan program türüne göre farklılık göstermemiştir.

Sınıf yönetimi eğilimleri içerisinde yer alan zaman yönetimi boyutunda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Zaman yönetimi boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir. 16-20 yıl arasında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl arasında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Korkut ve Babaoğlu (2010), deneyim süreleri 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre zaman kullanımı boyutu beceri algıları daha yüksek olduğunu saptaması bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Zaman yönetimi boyutunda öğrenci mevcuduna göre farklılık göstermediği sonucunu, Çelik Akkaya (2006)'nın yaptığı araştırma desteklemektedir. Sivri Gülünay (2012), sınıf mevcudu 30'dan az olan öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda kendilerini daha yeterli algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Zaman yönetimi boyutunda mezun olunan eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın özellikle Önlisans ve Lisans mezunları arasında olduğu görülmektedir. Lisans mezunu grubun ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Zaman yönetimi boyutunda mezun olunan program türüne göre de farklılık göstermemiştir.

Sınıf yönetimi eğilimlerinin davranış yönetimi açısından, cinsiyet değişkenine göre kadınlar ve erkekler arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın çıktığı görülmektedir. Kadınların ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Davranış yönetimi boyutunda sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılaşma

göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Davranış yönetimi boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık bulunmuş, 16-20 yıl arasında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl arasında çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu oldukları saptanmıştır. Çelik Akkaya (2006), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutuna ilişkin algıları, 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre daha düşük olduğunu tespit etmiş, bu tespit araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Çubukçu ve Girmen (2008), mesleki kıdemin sınıfta davranış yönetimi alt boyutlarında meslekteki hizmet süresinin etkili bir unsur olduğunu tespit etmiştir. Korkut ve Babaoğlu (2010), deneyim süresi 11-25 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre davranış düzenlemeleri boyutu beceri algılarının daha yüksek olduğunu saptaması da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Davranış yönetimi boyutunda öğrenci mevcuduna göre farklılık gösterdiği sonucu, Sivri Gülünay (2012), tarafından yapılan araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Davranış yönetimi boyutunda mezun olunan eğitim düzeyine ve mezun olunan program türüne göre de farklılık bulunamamıştır.

Elde edilen bulgular ve tartışmalar ışığında, sınıf yönetimi yaşantıları, bu yaşantıların izlenmesi ve değerlendirilmesi, sınıf yönetimine etki eden dış kaynakların incelenmesi ve etkisi, olası sınıf yönetimi modellerinin karşılaştırılması ve özgün bir sınıf yönetimi modeli geliştirilmesi gibi birçok konuda araştırma yapılabilir. Bu araştırma nicel boyutta yapıldığından, araştırma sonuçlarının çeşitlenmesi ve zenginleşmesi adına nitel boyutta da veriler toplanıp daha farklı yöntemle araştırmalar yapılabilir. Çalışma sonuçları alana zenginlik katabilir. Araştırmamızda kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri erkek öğretmenlere göre daha olumlu çıkmıştır. Bu durumda erkek öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi anlayışlarını inceleyen daha detaylı araştırmalar yapılabilir. Erkek öğretmenlerin konu hakkındaki fikirleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Kaynaklar

- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi*. (15. Baskı). Pegem: Ankara.
- Burç Doğan, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Çelik Akkaya, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142.
- Demirdağ, S. (2015). Öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerinin yetenek, ortam ve eğitim kalitesine göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 315-323.
- Denizel Güven E. & Cevher F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 166-183.
- Ercoskun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Arkadaş Yayınevi: Ankara.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Kohen, L. (2006). *Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri İstanbul'daki üniversitelerden bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Köse Özay, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. & Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113.
- Öntaş, T. & Okut, L. (2017). Özel eğitim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115.
- Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 73-90.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. & Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617-635.
- Sivri Gülünay, D. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918.
- Şentürk, H. & Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Unal, Z. & Unal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary school in Turkey. *The Educational Forum*, 73, 256-270.
- Ünal, Z. & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41-60.
- Yalçinkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yeşilyurt, E. & Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, C. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını yönetme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 79-92.
- Zengin, Bağcı P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



Examining the Guidance Roles of Educational Inspectors Based On the Perceptions of the School Teachers¹

Seyithan DEMİRDAĞ², Emriye ECER³, Kübra AYDOĞAN⁴, Seval TUNÇ⁵

Received: 01 May 2017, Accepted: 30 May 2017

ABSTRACT

Inspection includes the improvement of the learning process and the development of the teaching program and teaching materials. The aim of the study is to examine guidance roles of educational inspectors based on the perceptions of the school teachers. The quantitative study included a descriptive model. The study group was composed of 175 teachers who were selected by a non-random selection method in the province of Zonguldak, Turkey. Among the participants, there were 106 women (60.6%) and 69 men (39.4%). In the study, a developed scale named "The Guidance Roles of Education Inspectors" was used for data collection. The instrument also included four subscales. The t-test, ANOVA, Pearson correlation and stepwise regression analyzes were used to analyze the data obtained according to the research questions. According to findings, the perceptions of teachers were at the highest level on guidance roles for school administration, and the lowest on guidance roles for the improvement of teachers. The results also showed that there were a positive and a significant relationship between the guidance roles of educational inspectors for the improvement of teachers and school administration and instructional activities.

Keywords: Inspection, School Administration, Inspectors of National Education, Teachers, Inspector's Roles.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Inspection system provides a clear perspective for the realization of the aims of the Turkish National Education in the education system and acts as a bridge between the supervisor, administrator, and teacher. The system helps teachers to be motivated and provide efficiency for the process of science in schools. Inspection; (Gökçe, 1994, Gündüz, 2015, Özdemir et al., 2011), by means of its functions, affects students through school administrators and teachers. Inspection checks the working process and corrects the deviations in the process. This helps keeping the organizations healthy. This study is important in order to determine the necessity of the inspections made and to show how effective they are in educational institutions. Despite being addressed within the field of education administration, research on the field of education administration in the field remains limited and inadequate (Aydın, 2007, Başar, 1995, Bozkurt and Başaran, 2003, Kayıkçı, 2005, Köklü, Büyükoztürk and Çokluk, 1995; Taymaz, 2005).

When the relevant literature is examined, the scope of the studies at primary, secondary, and high school level is insufficient as the participants have not been familiar enough with the inspection system. Therefore, it is hoped that the findings of this research will contribute to school-based inspections, development of inspections, and the expected performance of educational inspectors. Accordingly, the aim of this study is to measure the perceptions of the teachers about the level of guiding roles of national education inspectors.

¹This paper was presented at the 9th International Congress of Educational Research at Ordu University on May 11-14, 2017.

²Assist.Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, seyithandemirdag@gmail.com

³Ereğli Faculty of Education, Department of Turkish Literature, emriye_ecer@hotmail.com

⁴Ereğli Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling, kubra.aydogan42@gmail.com

⁵Ereğli Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling, tncseval@gmail.com

Methods

In this study, it was aimed to measure the perceptions of the teachers about the level of the guidance roles of the national education inspectors. In this quantitative study, a descriptive model was used to collect necessary data. With this model, the researchers aim to be portray the events based on their past or present situations (Karasar, 2010).

Results

This study investigated whether the guidance roles of the National Education Inspectors showed a meaningful difference according to the teachers' educational status. According to the results obtained from the Anova analysis, the guidance roles of the National Education inspectors did not show a significant difference on factors such as the improvement of teachers ($F = ,91; p > .05$), school administration ($F = 1,08; p > ,05$), instructional activities ($F = 1,50; p > ,05$), and teaching activities ($F = ,51; p > ,05$). The study also examined whether the guidance roles of the National Education Inspectors showed a meaningful difference according to the teachers' teaching fields. According to the results of the Anova, the guidance roles of the National Education inspectors did not show a significant difference on factors such as the improvement of teachers ($F = 2,27; p > .05$), school administration ($F = 1,00; p > ,05$), instructional activities ($F = 1,05; p > ,05$), and teaching activities ($F = 1,81; p > ,05$).

Discussion and Conclusion

According to the teachers' perceptions, the guidance roles of the National Education Inspectors did not differ according to these teachers' educational status, teaching areas, and teaching experience. The results of this research are similar to the research findings of Kurnaz (2002) in terms of teacher opinions. The results from the both surveys in the study showed that all teachers found inspectors inadequate and that there was no significant difference between teacher opinions based on their teacher experience. Similarly, results from Kavas's (2005) study indicated that there was no statistically significant difference in the opinions of the teachers about the guidance roles of the educational inspectors based on their teaching fields. Lastly, the findings from the study of Köroğlu ve Oğuz (2011) suggested that there was no significant difference in the opinions of teachers about the guidance roles of the educational inspectors based on these teachers' gender, teaching fields, and teaching experience.

Öğretmenlerin Milli Eğitim Müfettişlerinin Okul Yönetimine Yönelik Rehberlik Rollerine İlişkin Algıları¹

Seyithan DEMİRDAĞ², Emriye ECER³, Kübra AYDOĞAN⁴, Şeval TUNÇ⁵

Başvuru Tarihi: 01 Mayıs 2017, **Kabul Tarihi:** 31 Mayıs 2017

ÖZET

Teftiş, öğrenme sürecinin iyileştirilmesi, öğretim programının, öğrenme ve öğretme materyallerinin geliştirilmesidir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin milli eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarını ölçmektir. Bu nicel çalışmada, ilişkisel tarama modeline dayanan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak iline bağlı bir ilçedeki seçkisiz olamayan (non-random) yöntemle seçilen ve devlet okullarında görevli olan 175 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 106'sı kadınlardan (%60.6), 69'u ise erkeklerden (%39.4) oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak dört alt boyuttan oluşan Denetimde Rehberlik İlgili Yeterlilikler Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin araştırma sorularına göre analiz edilebilmesi için t-testi, ANOVA, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Aşamalı Regresyon analizleri kullanılmıştır. Bulgulara göre, Milli Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama okul yönetimine yönelik rehberlikte, en düşük ortalama ise eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlikte gerçekleştiği görülmüştür. Sonuçlara göre ayrıca, müfettişlerin eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlik rolleri ile okul yönetimine, öğretim faaliyetlerine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rolleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Teftiş, Okul yönetimi, Milli Eğitim müfettişleri, Öğretmenler, Rehberlik Roller.

1. Giriş

Eğitim, bir toplumun yetiştirmek istediği insanlara yönelik temel hedeflere ulaşmayı sağlayan sistemli bir yapıdır. Buluç'a (1997) göre eğitim, toplumların ilerlemesinde rol oynayan önemli etkenlerden biri olup çağdaşlaşmanın, kalkınmanın ve gelişmenin temel kriterlerinden biridir. Bir toplum olarak ilerleyebilmek ve refah düzeyine erişebilmek için iyi bir eğitimin verilmesi gereklidir. Bunu sağlamak içinde okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003). Türk eğitim sistemi, yönetim özelliklerine göre, merkezi bir yönetim yapısına sahiptir. Türkiye'de eğitimle ilgili toplumsal, politik ve ekonomik kararların aldığı mercii Milli Eğitim Bakanlığı'dır (Memduhoğlu, 2012).

Örgütsel bir yapıda bulunan eğitim kurumları farklı nitelik ve nicelikte eleman, araç-gereç ve binaya sahip olmalıdır (Kale, 2013). Bu gereklilik de eğitim kurumlarında yönetim ve teftişi doğurmuştur (Buluç, 1997). Eğitimde beklenen amaçlara ulaşabilmek, mevcut durumu belirlemek ve beklentileri karşılayabilmek için yönetim ve teftiş sisteminin bulunduğu eşgüdümlü olarak yürütülmeleri gerekmektedir (Sarpkaya, 2004; Yıldırım, 2001). Teftiş sistemi eğitim kurumlarındaki çeşitli nitelik ve nicelikteki personelin istihdamına, araç-gereç ve binalarının sağlanması ve inşasının gerekliliğine ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye olumlu şekilde katkıda bulunmaları için, çalışanları teşvik etmekle ilgilenir (Buluç, 1997; Gökçe, 1994).

Kamunun faydasına olacak şekilde durumları kontrol eden teftiş yönetimin bir parçasıdır. (Bursalıoğlu, 1994). Teftiş; öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla, öğretmenleri eğitim zeminine dâhil etme; kurumlarda yapılmakta olan işlerin mevcut duruma uygun olarak yapılıp yapılmadığının yetkili kişiler tarafından teftiş edilmesi ve gözetlenmesi süreci olarak da tanımlanabilir (Gündüz 2008; Taymaz, 1982). Teftiş, öğrenme sürecinin iyileştirilmesi, öğretim programının, öğrenme ve öğretme materyallerinin geliştirilmesidir (Gökçe, 1994). Teftişin amacı var olan durumu saptamaktan öte eğitim-öğretimde niteliğin ve verimin artmasını sağlamak, daha verimli hale getirilmesi için ilgililere önerilerde bulunmaktır (Aydın, 2003; Dağlı, 2000; Su, 1974; Ünal, 1999). Zaman içerisinde teftiş kavramı öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine imkân sağlayan bir süreç olduğu görülmüştür. Başaran'a (1993) göre teftiş, evrensel bir değer

¹ Bu çalışma 11-14 Mayıs tarihinde Ordu Üniversitesinde düzenlenen 9^{cu} Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuştur.

²Yrd.Doç.Dr.,Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, seyithandemirdag@gmail.com

³ Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği bölümü emriye_ecer@hotmail.com

⁴ Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, PDR bölümü kubra.aydogan42@gmail.com

⁵ Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, PDR bölümü ncseval@gmail.com

olup hem tüm sistemlerin alt sistemi hem de yönetim süreçlerinin bir ögesidir. Dolayısıyla hiçbir örgüt kuruluşu ve gayesi fark etmeksizin teftiş olmadan çalışamayacağını dile getirir.

Türk eğitim sisteminde teftiş olgusu ilk defa, Rüstiye Mekteplerinin (ortaokul) açılmasının akabinde 1838 yılında yayınlanan bir tasarıda yer almıştır (Su, 1974). Türk Eğitim Sisteminde teftiş hizmetlerinin Tanzimat Döneminde başladığı tahmin edilmektedir (Kodaman, 1980). İlk kez 1847 yılında yayınlanan bir talimat ile okulları teftiş etmek ve hocalara yol göstermek üzere memurların olduğu ve bunlara "Mektep Muini" denildiği belirtilmektedir (Aydın, 2007; Binbaşoğlu, 2005; MEB, 1977; Yılmaz, 2014). Teftiş gayesi ile görevlendirilen elemanlar 1862 yılına kadar mesleki yardımda bulunmaktaydılar. Fakat bu tarihten sonra okullaşma oranının arttığı görülmüştür ve buna yönelik teftiş olgusunun esasları belirlenip, ilk kez teftiş ve müfettiş kavramları kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 1977; Sağlamer, 1985).

Eğitim tarihimizde bilinen en eski belge Meclis-i Maarif tarafından 1876 da yayınlanan bir talimat olup teftiş gayesiyle görevlendirilecek kişileri ve hangi hususlarda teftiş yapılması gerektiğini belirtmiştir (Akyüz,1989). 1913 yılında yürürlüğe konan Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati ilk mekteplerde teftişin ilk mektep müfettişleri tarafından yapılması öngörülmüştür. 1914 yılında yürürlüğe giren Maarif Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname, ortaöğrenim ve diğer kurumların teftişinde göz önüne alınacak esasları belirtmektedir (Taymaz, 1995). Yine aynı talimatname ile müfettişliğin ciddi bir hal alması, il ve ilçelerde örgütlenmesi sağlanmıştır (Aytekin, 1991).

İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine dair yönetmelik 1923 yılında, yani Cumhuriyet döneminde yapılan konuyla ilgili ilk çalışmadır. "İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi" ise 1927 tarihlidir ve müfettişlerin seçilmesine dair ilk belgedir (Başar, 1995). Ülkemizde Bakanlık Teftiş Kurulu 1933 yılında kurulup görev, yetki ve sorumlulukları tekrar belirlenmiştir. Eğitim sisteminde uzun süre geçerli olan ikili teftiş yapısı 1961'de oluşturulmuştur ve son halini 1993'te kazanmıştır. 652 sayılı KHK'de 14.03.2014 tarih 28941 sayılı Resmi Gazete' de yayınlanan 6528 sayılı "Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile teftiş sisteminde köklü değişikliğe gidilmiştir. Bakanlık merkez teşkilatındaki teftiş birimi ile taşrada illerdeki teftiş birimi "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı" çatısı altında toplanarak ikili teftiş yapısına son verilmiştir. Bu yönetmelikle Maarif Müfettişlerinin görev, yetki ve sorumlulukları, atanmaları, görevlendirilmeleri, çalışma usul ve esasları belirlenmiştir (Ateş, 2014).

Teftiş ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kurum teftişi insan ve madde kaynaklarının ölçütlere göre değerlendirilmesi kapsarken, ders teftişi bir eğitim kurumundaki öğretmenlerin öğretim ve eğitim faaliyetlerindeki çalışmaların gözetimi, incelenmesi ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Taymaz, 2005). Teftiş olgusunun üç önemli ögesi mevcuttur. Bunlar durum saptama, değerlendirme ile düzeltme ve geliştirmedir (Aydın, 2003; Başar, 1995; Karagözoğlu, 1977; Taymaz, 1982). Teftiş, merkezi düzeyde, taşra düzeyinde ve kurum düzeyinde teftiş olmak üzere üç kısımda incelenmektedir (Ateş, 2014; Taymaz, 1995). Merkezi teftişte, görev merkezi Ankara olan başkanlığın bünyesindeki müfettişlerin çalışma merkezi de burada bulunmaktadır (MEB, Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 1999). Teftiş Kurulu Başkanlığı, bakanın veya bakanın yetkili kılması üzerine müsteşarın emri veya onayı ile bakan adına, bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde teftiş, inceleme, soruşturma iş ve işlemlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak gibi görevleri vardır (MEB, Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 1999). Taşra düzeyinde yapılan teftişte, Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, başkan ve başkan yardımcıları, müfettiş ve müfettiş yardımcılarında oluşan bir danışma ve teftiş etme birimi olup eğitim müfettişlerinin görev ve yetkilerini belirlemiştir. Son olarak, kurum düzeyinde teftişte ise okul müdürü, ilköğretim ve okul öncesi kurumlarında görevli öğretmenlerin kurum düzeyinde değerlendirmesini yapmakla yükümlüdür (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1999).

Teftişin etkililiğini arttırmada önemli bulunan teftiş ilkeleri; amaçlılık, planlılık, durumsallık, açıklık, demokratiklik, bütünlük, süreklilik ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadır (Gökçe, 1994). Bununla birlikte teftişi yapan müfettişlerin teftiş hakkında neler bildiği, nelere dikkat etmesi ve neleri göz önünde bulundurması gerektiği önemlidir (Atay, 1996). Kahraman'ın (2003) ilköğretim müfettişlerinin etik ilkelere uyma seviyelerini ölçtüğü çalışmasında ilköğretim okulu yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Araştırmasında müfettişler adil değerlendirme yapması yönünde yeterince etkili bulunmamıştır. Bu sonuç çeşitli ilkeler bakımından Aydın'ın (2003) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Kurtulan'ın (2007) özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri konu alan çalışması; etik olmayan yönetici davranışlarının öğretmenlerin etik kurallar

bakımından ikilem yaşandığını, mesleki bilgi ve beceri yetersizliğinin tükenmişlik yarattığını, başarı ve iş doyumunu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Teftiş süreci sadece kontrol ve değerlendirmenin yapıldığı bir denetleme sistemi olarak görülmeye başlanmıştır. Özdayı ve Özcan (2005) okullardaki teftiş sürecindeki geribildirimlere göre, teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşlerine dayandırılarak değerlendirilmişlerdir. Yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre teftiş, bugünkü anlayış içinde öğrenmeyi sürekli hale getirememektedir. Yılmaz'a (2009) göre, okul müdürlerinin yaptığı teftiş faaliyetlerinin birçok gerekçesi vardır. Bu gerekçeler: okul müdürlerinin teftiş edecekleri öğretmenleri müfettişlerden daha iyi tanınması, öğretmenlerin iyi yönlerini, geliştirilmesi gereken yönlerini bilmesi, öğretmenlerin yaptıkları her türlü etkinlikten haberdar olması, öğretmenlerin sadece ders saatlerindeki değil ders dışı zamanlardaki etkinliklerinden haberdar olmasıdır. Türk Eğitim Sisteminde, okul müdürlerinin bu görevi yerine getirmesindeki en önemli engel, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almamış olmasıdır. Bu durum, mevcut okul yöneticilerinin çoğunluğunun yönetim ve teftiş ile ilgili bilgilerinin eksik olmasından kaynaklanmaktadır (Çağan, 1998; Dağlı, 2000; Ekleme, 2001; Güçlü, 1998; Özbaş, 2002; Taş, 2003). Tekin ve Yılmaz (2014) yaptıkları çalışmada, sistem içerisinde üretken bir teftiş sisteminin varlığının gerekliliğini incelemişlerdir. Teftişle ilgili algıları belirlemek amacıyla ilk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin teftişe ilişkin metaforik algıları ölçülmüştür. Çalışma sonucunda ilk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlar ile "teftiş" en çok durum saptaması olarak görülmüştür.

Eğitimde sürekli bir ilerleme ve gelişmenin sağlanabilmesi için müfettişlerin başarılı bir şekilde hizmet vermesi gerekir. Bu durum ancak müfettişlerin gerekli yeterliklere sahip olmaları ve benimsenen yeterlikler doğrultusunda hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmeleri ile gerçekleşmiş olacaktır. Bu amaçla Selçuk, Uslu ve Yalçınkaya (2012) eğitim müfettişlerinin mesleki yeterlikler kapsamında hizmet içi eğitime duydukları ihtiyaca ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim müfettişlerinin mesleki yeterlikleri önemseme düzeylerine ilişkin görüşleri ile hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüşleri arasında olumlu düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Teftişin bir hizmet içi eğitim olarak değerlendirilmesinden hareketle, müfettişlerin hizmet içinde eğitimleri önem kazanmaktadır. Eğitim sisteminde, eğitim-öğretimde oluşan değişimleri takip etme ve kazanmada, müfettişler de en az öğretmenler kadar sorumludur ve bu değişim ile yenilikleri öğretmenlere aktaracak, kazandıracak uzmanların başında müfettişler gelmektedir (Aydın, 2003). Müfettişlere verilen hizmet içi eğitim, öğretmenlerle müfettişler arasında bir köprü olduğu kadar öğretmenlerin yeni öğretim programlarını, eğitim-öğretim alanında yaşanan değişiklikleri tanımlarının önemli yollarından biri olacaktır (Taymaz, 1995).

Balyer ve Gündüz (2014) yaptıkları çalışmada eğitim müfettişlerinin teftiş görevlerinden dolayı yaşadıkları stres düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitim müfettişlerinin teftişin etkisizliğinden, görev alanlarının genişliğinden, iletişim sorunlarından ve çalışma koşullarının zorluğundan kaynaklı olarak "orta" düzeyde stres yaşadıkları saptanmıştır. Akcan ve Polat (2015) çalışmalarında müfettişlerce yapılan teftişlerin öğretmen motivasyon düzeyine etkisinin hangi yönde ve ne düzeyde olduğunu incelemişlerdir. Bu çalışma sonuçları incelendiğinde teftişler sırasında öğretmenlerin motivasyonunu arttıran ilk iki durum, müfettişin öğretmene yaklaşımı ve etkili iletişimi olduğu görülmüştür. Teftiş sürecinde öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyen durumların ise; maarif müfettişlerinin olumsuz yaklaşımı, kendi yasal gücünü ön plana çıkarması, yeterli rehberlik faaliyetinde bulunmaması, sadece evrak kontrolü yapması olarak belirlenmiştir (Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün, 2011). Sapancı, Aslanargun ve Kılıç'ın (2014) çalışmalarından elde edilen bulgulara göre müfettişlerin en fazla yasal güçlerini kullanmaya meyilli oldukları görülmüştür.

Eğitim sisteminde Türk Milli Eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesini teftiş sistemi sağlar ve yapmakta olduğu işlevler bakımından amir-yönetici-öğretmen arasında köprü görevi görmektedir. Öğretmenleri motive edip verimlilik sağlarken bilimin sürecini okullara taşır. Teftiş; yerine getirdiği işlevlerle, yönetici ve öğretmenler yoluyla öğrenciye yansır (Gökçe, 1994; Gündüz, 2015; Özdemir vd., 2011). Teftiş, işleyen süreci kontrol eder, süreçteki sapmaları düzeltir ve süreci geliştirir. Bu durum örgütlerin sağlıklı olarak devamlılığına yardımcı olur. Bu çalışma yapılan teftişlerin gerekliliğini belirlemek ve eğitim kurumlarında ne kadar etkili olduğunu ortaya koyması amacıyla önemlidir. Eğitim yönetimi alanı içinde ele alınmasına rağmen, eğitim yönetimine ilişkin alan yazında teftiş ile ilgili araştırmalar sınırlı ve yetersiz kalmaktadır (Aydın, 2007; Başar, 1995; Bozkurt ve Başaran, 2003; Kayıkçı, 2005; Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 1999; Taymaz, 1995; Taymaz, 2005).

İlgili alan yazın incelendiğinde teftişle ilgili olarak, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki çalışmaların kapsamı dar olup, katılımcılar teftiş veya müfettiş sistemi içinde yeterince yer alamamışlardır. Bu nedenle, bu araştırmanın bulgularının, okullarda yapılan teftiş hizmetlerinin gerekli olup olmadığına, bu konuda yapılacak mevzuat çalışmalarına, eğitim teftişi uygulamalarının geliştirilmesi ve eğitim teftişinden beklenen performansın sağlanması sürecine katkıda bulunacağına ve yeni araştırmalara kaynaklık edebileceği umulmaktadır. Buna göre, bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin milli eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ölçülmesidir. Bu amaç doğrultusunda, şu alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine, okul yönetimine, öğretim faaliyetlerine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rolleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin rehberlik rolleri bu öğretmenlerin eğitim durumları, öğretmenlik alanları ve kıdem değişkenlerine göre nasıl bir fark göstermektedir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine, okul yönetimine, öğretim faaliyetlerine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rolleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rolleri bu müfettişlerin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerinin bir yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin milli eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu nicel çalışmada, ilişkisel tarama modeline dayanan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model ile geçmişte ya da hala var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmesi amaç edinmiştir (Karasar, 2010).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak iline bağlı bir ilçedeki seçkisiz olmayan (non-random) yöntemle seçilen ve devlet okullarında görevli olan 175 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 106'sı kadınlardan (%60.6), 69'u ise erkeklerden (%39.4) oluşmaktadır. Eğitim durumlarına göre incelendiğinde, katılımcıların 2'sinin ön lisans (%1.1), 154'ünün lisans (%88) ve 18'nin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlik alanları incelendiğinde 62'sinin Okul Öncesi Öğretmeni (%35.4), 2'sinin Rehber Öğretmen (%1.1), 41'nin Matematik, Fen veya Teknoloji Öğretmeni (%23.4), 59'nun Edebiyat, Dil, Tarih veya Coğrafya Öğretmeni (%33.7) ve 11'nin ise Resim, Müzik veya Beden Eğitimi Öğretmeni (%6.3) olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdeme göre analiz yapıldığında ise katılımcıların 18'nin 1-5 yıl (%10.3), 24'nün 6-10 yıl (%13.7), 45'nin 11-15 yıl (%25.7), 49'nün 16-20 yıl (%28) ve 39'nun ise 21 yıldan daha fazla (%22.3) görev yaptıkları tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Denetimde Rehberlik İlgili Yeterlilikler Ölçeği kullanılmıştır. Ateş (2014) tarafından geliştirilen ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Likert tipi ölçeğin ortalama değerlerine yönelik aralıklar, "1.00-1.80: Hiç katılmıyorum", "1.81-2.60: Az katılıyorum", "2.61-3.40: Orta düzeyde katılıyorum", "3.41-4.20: Çok katılıyorum" ve "4.21-5.00: Kesinlikle katılıyorum" şeklinde verilmiştir. Yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda 22 maddeli olan ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha = .97$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlikleri incelendiğinde sırasıyla Eğitim Çalışanlarının Kendilerini Geliştirme ve Yenilikleri Takip Etme Faaliyetlerine Rehberlik Boyutu için $\alpha = .97$, Okul Yönetimine Rehberlik Boyutu için $\alpha = .87$, Öğretim Faaliyetlerine Rehberlik Boyutu için $\alpha = .87$ ve Eğitim Faaliyetlerine Rehberlik Boyutu için ise $\alpha = .80$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmada, aynı ölçeğe uygulanan pilot testi sonucunda hem ölçeğe hem de alt boyutlara ait güvenilirlik katsayısının, $\alpha > .80$ olduğu görülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmadaki verilerin analiz edilmesi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı

istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine, okul yönetimine, öğretim faaliyetlerine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rollerinin düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen değer, $p > 0,05$ olduğundan, verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Bu bağlamda, verilerin analizi için istatistiksel testlerden parametrik testler kullanılmıştır. Müfettişlerin rehberlik rollerinin öğretmenlerin eğitim durumları, öğretmenlik alanları ve kıdem değişkenlerine göre nasıl bir farklılık gösterdiğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Milli Eğitim müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine, okul yönetimine, öğretim faaliyetlerine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rolleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Müfettişlerin eğitim çalışanlarının gelişimine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rollerinin bu müfettişlerin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerini yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için ise Aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine, okul yönetimine, öğretim faaliyetlerine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rollerinin düzeyleri incelenmiştir (Tablo 1). Buna göre, Milli Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama okul yönetimine yönelik rehberlik ($\bar{X} = 3,09$: Orta düzeyde katılıyorum), en düşük ortalama ise eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlik ($\bar{X} = 2,72$: Orta düzeyde katılıyorum) boyutunda gerçekleşmiştir. Müfettişlerin rehberlik rolleri öğretim faaliyetlerine yönelik rehberlik boyutunda “Orta düzeyde katılıyorum ($\bar{X} = 3,09$)” düzeyinde, eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik boyutunda ise aynı şekilde “Orta düzeyde katılıyorum ($\bar{X} = 2,78$)” şeklinde gerçekleşmiştir.

Tablo 1

Milli Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N = 175)

Değişkenler	N	Min	Max	\bar{X}	S
Eğitim Çalışanlarının Gelişimine Yönelik Rehberlik	175	1,00	5,00	2,72	1,07
Okul Yönetimine Yönelik Rehberlik	175	1,00	5,00	3,09	1,09
Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	175	1,00	5,00	3,01	1,16
Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	175	1,00	5,00	2,78	1,14

Milli Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 2). Anova analizi sonucunda elde edilen sonuçlara göre Milli Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlik ($F_{2,171} = ,91$; $p > ,05$), okul yönetimine yönelik rehberlik ($F_{2,171} = 1,08$; $p > ,05$), öğretim faaliyetlerine yönelik rehberlik ($F_{2,171} = 1,50$; $p > ,05$) ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik ($F_{2,171} = ,51$; $p > ,05$) boyutlarında, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Tablo 2

Rehberlik Rollerinin Eğitim Durumuna Göre Anova Değerleri

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı	F	p	
Eğitim Durumu	Eğitim Çalışanlarının Gelişimine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	2,07	,91	,40
		Gruplar içi	193,73		
	Okul Yönetimine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	2,57	1,08	,34
		Gruplar içi	203,87		
	Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	4,07	1,50	,22
		Gruplar içi	231,67		
	Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	1,33	,51	,59
		Gruplar içi	221,97		

Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin öğretmenlik alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 3). Anova analizi sonucunda elde edilen sonuçlara göre Milli Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlik ($F_{4,170} = 2,27$; $p > .05$), okul yönetimine yönelik rehberlik ($F_{4,170} = 1,00$; $p > .05$), öğretim faaliyetlerine yönelik rehberlik ($F_{4,170} = 1,05$; $p > .05$) ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik ($F_{4,170} = 1,81$; $p > .05$) boyutlarında, öğretmenlerin öğretmenlik alanlarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Tablo 3
Rehberlik Rollerinin Öğretmenlik Alanına Göre Anova Değerleri

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı	F	p	
Öğretmenlik Alanı	Eğitim Çalışanlarının Gelişimine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	10,11	2,27	0,06
		Gruplar içi	189,1		
	Okul Yönetimine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	4,78	1,00	0,40
		Gruplar içi	202,5		
	Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	5,75	1,05	0,38
		Gruplar içi	232,2		
	Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	9,33	1,81	0,12
		Gruplar içi	218,9		

Milli Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4). Anova analizi sonucunda elde edilen sonuçlara göre Milli Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlik ($F_{4,170} = 1,40$; $p > .05$), okul yönetimine yönelik rehberlik ($F_{4,170} = 1,30$; $p > .05$), öğretim faaliyetlerine yönelik rehberlik ($F_{4,170} = ,92$; $p > .05$) ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik ($F_{4,170} = 1,46$; $p > .05$) boyutlarında, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Tablo 4
Rehberlik Rollerinin Mesleki Kıdeme Göre Anova Değerleri

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı	F	p	
Mesleki Kıdem	Eğitim Çalışanlarının Gelişimine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	6,36	1,40	,23
		Gruplar içi	192,88		
	Okul Yönetimine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	6,15	1,30	,27
		Gruplar içi	201,13		
	Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	5,06	,92	,45
		Gruplar içi	232,91		
	Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	Gruplar arası	7,62	1,46	,21
		Gruplar içi	220,62		

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine, okul yönetimine, öğretim faaliyetlerine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rolleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Tablo 5). Sonuçlara göre, müfettişlerin eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlik rolleri ile okul yönetimine ($r = ,86$; $p < .05$), öğretim faaliyetlerine ($r = ,77$; $p < .05$) ve eğitim faaliyetlerine ($r = ,80$; $p < .05$) yönelik rehberlik rolleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda, müfettişlerin okul yönetimine yönelik rehberlik rolleri ile öğretim faaliyetlerine ($r = ,73$; $p < .05$) ve eğitim faaliyetlerine ($r = ,79$; $p < .05$) yönelik rehberlik rolleri arasında da pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak, müfettişlerin öğretim faaliyetlerine yönelik rehberlik rolleri ile eğitim faaliyetlerine ($r = ,75$; $p < .05$) yönelik rehberlik rolleri arasında de pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 5

Milli Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4
Eğitim Çalışanlarının Gelişimine Yönelik Rehberlik	1,00			
Okul Yönetimine Yönelik Rehberlik	,86**	1,00		
Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	,77**	,73**	1,00	
Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	,80**	,79**	,75**	1,00

Not. **p<0,01

Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rollerinin bu müfettişlerin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerinin bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir (Tablo 6). Analiz sonuçlarına göre, müfettişlerin eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlik rollerinin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerinin % 74'ünü açıkladığı görülmüştür (F = 496,24; P < .01). Sonuçlara göre müfettişlerin eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rollerinin ise okul yönetimine yönelik rehberlik rollerinin % 2'sini açıkladığı görülmüştür (F = 284,85; P < .01).

Tablo 6

Milli Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Düzeylerine İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Grup	Değişkenler	B	SE	Beta	t	p
1	(Constant)	,70	,11	-	6,07	,00
	Eğitim Çalışanlarının Gelişimine Yönelik Rehberlik	,87	,03	,86	22,27	,00
2	(Constant)	,58	,11	-	5,23	,00
	Eğitim Çalışanlarının Gelişimine Yönelik Rehberlik	,65	,06	,63	10,20	,00
	Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Rehberlik	,26	,05	,27	4,44	,00

Not. F1 = 496,24; p < .01; R = ,86; R2 = 0,74; R2 değişim= ,74

Not. F2= 284,85; p < .01; R = ,87; R2 = 0,76; R2 değişim= .02.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirmelerine yönelik algılarının ve beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir (Bush, 2003). Öğretmenler özellikle Milli Eğitim müfettişlerinin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerinin ortaya çıktığını savunmuştur. Özdayı ve Özcan (2005) da çalışmasında benzer sonuçlar bulup, bunun sebebi olarak da teftiş sürecini sadece kontrol ve değerlendirmenin yapıldığı bir teftiş sistemi olarak, yalnızca sistemdeki aksaklıkların nedenleri ve önlemleri hakkında bilgi veren bir kurum olarak görülmesinden kaynaklandığını belirtmiştir (Ladd, 2007). Milli Eğitim Müfettişleri eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rollerini diğer değişkenlere göre daha az yansıtmaktadır. Müfettişlerin, uygulamada, mesleki yardım ve rehberlik rolünden çok değerlendirme rolüne yöneldikleri görülmektedir. Öğreticilik rolünün yeterince yerine getirilemeyişi ile ilgili görülen nedenleri ise şöyle sıralamak olasıdır: hizmet-içi eğitime ayrılan bütçenin azlığı, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim gereksinimlerini belirlemeden çok değerlendirme amacıyla yapılması, müfettişlerin öğretmenler için hizmet-içi eğitim çalışmaları düzenlemeye az zaman ayırmalarıdır (Burgaz, 1995; Ladd, 2007; Luginbuhl, Webbink, ve de Wolf, 2007). Korkmaz ve Özdoğan'ın (2005) İl Eğitim Müfettişlerinin rehberlik görevlerine ilişkin Kayseri ilinde yaptıkları araştırmada, bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, İl Eğitim Müfettişleri, rehberlik boyutuna ilişkin görevleri "çok iyi" düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünürken; öğretmenler "az düzeyde" gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Kavas'ın (2005) çalışmasında ise İlköğretim Müfettişlerinin teftiş davranışlarına göre, öğretmenlerin algılarına ilişkin cevapların aritmetik ortalaması sonucu elde edilen puanlara göre ankette yer alan teftiş davranışları 'bazen' düzeyinde gerçekleşmiş, buna karşılık öğretmen beklentilerinin aritmetik ortalaması sonucu ise 'her zaman' düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmen algılarına göre Milli Eğitim Müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine, okul yönetimine, öğretim faaliyetlerine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rollerinin düzeyleri ortalama değerdedir. Yani Milli Eğitim Müfettişlerini kapsayan rollere dayalı değişkenler belli bir düzeyde gerçekleştirilmektedir. Ancak bunlar arasında öğretmen algılarına göre okul yönetimine yönelik rehberlik rollerinin Milli Eğitim Müfettişleri tarafından daha sık uygulandığı söz konusudur. Bunun sebebi geleneksel teftiş kavramı ve müfettiş imajına bağlı kalınması ve teftişin sadece bir değerlendirme süreci olarak algılanmasıdır (Atay, 1996; Heifetz, 1994). Bu durum eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlik rollerinin düzeylerinin daha düşük çıkmasının sebebini açıklamaktadır. Köroğlu ve Oğuz'un (2011) araştırma sonucuna göre eğitim

müfettişleri yapacakları rehberlik ile öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayarak eğitimin niteliğinin artmasına katkıda bulunabileceklerini göstermektedir (Ladd ve Fiske, 2009).

Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim Müfettişlerinin rehberlik rolleri bu öğretmenlerin eğitim durumları, öğretmenlik alanları ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir. Bu araştırma sonuçları öğretmen görüşleri açısından Kurnaz'ın (2002) araştırma bulguları ile de benzer sonuçlar taşımaktadır. Her iki çalışmada da, tüm öğretmenler müfettişleri yetersiz bulmaktadırlar ve kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kavas'ın (2005) araştırmasında da Eğitim Müfettişlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici, öğretmen ve Eğitim Müfettişleri görüşlerinde öğretmenlik alanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Köroğlu ve Oğuz' un (2011), yaptıkları çalışmada cinsiyet, öğretmenlik alanı ve mesleki kıdem değişkenine göre eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberliğe yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ovalı (2010) ise çalışmasında eğitim-öğretim durumu ile ilgili rehberlik rollerini yerine getirmede, dersliklerin eğitim-öğretime hazırlanması ile ilgili rehberlik konusunda ve yönetim-çevre ilişkileri ve mesleki gelişim konusu ile ilgili rehberlik rollerini yerine getirmelerinde farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgular Ünal, Demirkol ve Ümmet'in (2010) yaptığı araştırmaların mesleki kıdem ile ilgili bulgularını destekler niteliktedir. Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişleri görüşlerinde alan değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumda eğitim müfettişlerinin yapmış oldukları rehberlikte, öğretmenlerin sınıf ya da alan öğretmeni olması davranışlarında farklılığa sebep olmamaktadır (Köroğlu ve Oğuz, 2011; Luginbuhl vd., 2007). Ateş' in (2014) çalışmasında ise kıdem yılı değişkenine göre öğretim faaliyetlerine yönelik rehberlik boyutu ele alındığında öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim Müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine, okul yönetimine, öğretim faaliyetlerine ve eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rolleri arasında pozitif ve yüksek bir ilişki bulunmuştur. Ünal ve Sığırcı'nın (2000) çalışmasında da öğretmenlerin, müfettişlerden beklentilerinin "yüksek" düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenler; müfettişlerin kendilerine rehberlik yapmalarını, yeni gelişmeleri aktarmalarını, eksiklik ve hatalarını düzeltmede destek olmalarını beklemektedirler. Bunlarla birlikte; esnek, tarafsız, örnek tutum ve davranışlar sergileyen, çevresiyle iyi ilişkiler kurabilen, eleştirmekten çok takdir eden, kendilerine değer veren, dinleyen, güven veren bireyler olmalarını beklemektedirler. Müfettişlere verilen hizmet içi eğitim, öğretmenlerle müfettişler arasında bir köprüdür ve öğretmenlerin yeni öğretim programlarını, eğitim-öğretim alanında yaşanan değişiklikleri tanımalarının önemli yollarından biri olacaktır (Taymaz, 1995). Aküzüm ve Özmen' in (2013) çalışmasının sonucuna göre müfettiş rollerinin yeterliliklerine ilişkin araştırma sonuçlarının incelenmesi ile öne çıkan hususlar, müfettişlerin rollerini "yüksek" düzeyde gerçekleştirdiklerini, buna karşılık öğretmenlerin, müfettişlerin bu rollerini gerçekleştirme düzeyini "düşük" düzeyde, okul yöneticilerinin ise genellikle "orta" düzeyde yeterli buldukları yönündedir (Heifetz, 1994).

Öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim müfettişlerinin eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik rehberlik rolleri bu müfettişlerin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerini yordamaktadır. Teftişin asıl amacı okul yönetiminin değerlendirilmesiyle birlikte eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik katkı sağlamaktır. Eğer bu katkı sağlanmışsa teftiş amacına ulaşır ve Milli Eğitim müfettişlerinin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerinin de açıklanmasını sağlar. Eğitim sisteminde, eğitim-öğretimde oluşan değişimleri takip etme ve kazanmada, müfettişler de en az öğretmenler kadar sorumlu bulunmaktadır. Çünkü bu değişim ve yenilikleri öğretmenlere aktaracak, kazandıracak uzmanların başında müfettişler gelmektedir (Aydın, 2003; McCarthy, 1999). Öğretmenlerin algılarına göre müfettişlerin eğitim faaliyetlerine yönelik rehberlik rolleri okul yönetimine yönelik rehberlik rollerini yordamamaktadır. Aküzüm ve Özmen (2013), bu bulguları desteklemekle birlikte, benzer şekilde müfettişlerin görev çeşitliliğinin fazla olması, iş yüklerine bağlı olarak görevlerinden her birinin gerçekleşme düzeyini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabileceği sonucuna da ulaşmıştır. Müfettişlerin öğretmenlere yönelik rehberlik görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin yapılan araştırmalardan Başar (1995), Danyeri (2001), Gün (2001), Kamal (1994) ve Şimşek' ten (2004) elde edilen bulgular göstermiştir ki; aradan geçen uzun bir sürece rağmen, araştırma yapılan konuya ilişkin problem hâlâ güncelliğini devam ettirmektedir. Teftiş kurumunun yapısal ve işlevsel görev dağılımındaki hatalar bu soruna sebep olurken düzeltilmesi aşamasında, teftiş kurumunun soruşturma, teftiş ve rehberlik birimleri doğrultusunda tekrar yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim ile görevli olan yetkililer, bilimsel çalışmalara dayandırılarak

yapılacak olan değişiklik ve yenilikler ile bu yapılanmanın gerçekleştirilmesini sağlayabilirler (Korkmaz ve Özdoğan, 2005; McCarthy, 1999).

Öğretmenlerin milli eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ölçüldüğü bu çalışmada sınırlı sayıda öğretmene ulaşılabilmektedir. Gelecekte, araştırma sonuçlarının literatüre daha fazla katkıda bulunmasını sağlamak adına araştırmacılar tarafından farklı yaklaşımlar geliştirilebilir. Birincisi, araştırma farklı eğitim bölgelerinde uygulanabilir. İkincisi, müfettiş algılarına göre teftiş etkinliklerinde öğretmen davranışları ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir. Üçüncüsü, ilköğretim müfettişlerinin teftiş davranışlarına ilişkin öğretmen beklentilerinin karşılanmamasının huzursuzluk nedeni olacağı göz önüne alındığında, teftiş davranışlarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri araştırılabilir. Dördüncüsü, devlet okullarında olduğu gibi özel okullarda da ilköğretim müfettişlerinin teftiş davranışlarına ilişkin öğretmen alguları belirlenebilir ve devlet okullarıyla karşılaştırmasını kapsayan bir araştırma yapılabilir. Beşincisi, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini engelleyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Altıncısı, eğitim kurumlarında yapılan teftişlerin, okul yönetimine yönelik değerlendirmeleri haricindeki rollerinin nasıl kazandırılmasıyla ilgili farklı ülkelerin teftiş sistemleri de göz önüne alınarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Son olarak, eğitim kurumlarındaki teftişlerde eğitim çalışanlarının gelişiminin sağlanması birçok çalışmada vurgulanmıştır. Bunun için Milli Eğitim müfettişlerinin okul yönetimine karşı rehberlik rolleriyle, eğitim çalışanlarının gelişimine ilişkin rollerinin ilişkisi araştırmalarla ortaya konabilir.

Kaynakça

- Akcan, E., & Polat, S. (2015). Müfettiş denetiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Journal of International Social Research*, 8(40).
- Aküzüm, C., & Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri: bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 56(56), 97-120.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.
- Atay, K. (1996). İlköğretim müfettişlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 25-38.
- Ateş, A. (2014). *Milli eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin alguları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, İ.P. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem A Yayınevi: Ankara.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. (6.Baskı). Hatipoğlu Basım ve Yayımları: Ankara.
- Aytemir, H. (1991). *İttihâd ve Terakkî dönemi eğitim yönetimi*. Gazi Eğitim Fakültesi.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2014). Eğitim müfettişlerinin görevlerinden dolayı yaşadıkları stres düzeyinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Kadioğlu Matbaası: Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bozkurt, E., & Başaran, A. (2003). *Türk milli eğitim teftiş sisteminde yapılanma sorunu*. Tem-Sen Yayınları: Ankara.
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, 4, 27-30.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları, 9. Basım: Ankara.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23, 431- 442.
- Danyeri, Ö. (2001). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 73-78.
- Güçlü, N. (1998). Okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül, 1998.
- Gün, A.N. (2001). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri ile öğretmenlerin alguları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Gündüz, Y. (2008). *Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Mili Eğitim Bakanlığı teftiş sisteminin yenilenme ihtiyacı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Y. (2015). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(34).
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers* (Vol. 465). Harvard University Press.
- Kahraman, N. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu etik ilkelere uyma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kale, M. (2013). Perceptions of college of education students in Turkey towards organizational justice, trust in administrators, and instructors. *Higher Education*, 66(5), 521-533.
- Kamal, M. S. (1994). *Ortaöğretimde müfettişlerin rehberlik etkinlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kayıkçı, K., & Müfettişi, H. M. E. M. İ. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 507-527.
- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamid devri eğitim sistemi* (Vol. 22). Ötügen.
- Korkmaz, M., & Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-443.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, A. G. Ö. (1999). İlköğretim müfettişlerinin araştırma yeterlikleri ve araştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 325-339.
- Köroğlu, H., & Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 9-25.
- Kurnaz, Ö. (2002). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlikleri konusundaki görüşleri (İstanbul ili Beşiktaş ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kurtulan, I. (2007). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ladd, H. F. (2007, November). Holding schools accountable revisited. In Spencer Foundation Lecture in Education Policy and Management, presented at the 2007 APPAM Fall Research Conference, Washington DC, November (Vol. 8).
- Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2009). Weighted student funding for primary schools: An analysis of the dutch experience. Sanford School of Public Policy Working Paper (Duke University), SAN09-02.
- Luginbuhl, R., Webbink, D., ve de Wolf, I. (2007). Do school inspections improve primary school performance?. The Hague, The Netherlands: CPB.
- McCarthy, J. P. (1999). The articulation of secondary and higher education: Four historical models at the University of Georgia. *History of Higher Education Annual*, 19, 42-43.
- MEB. (1977). Cumhuriyet Devrinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- MEB. (1999). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği; MEB. (2001). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi; <http://www.meb.gov.tr>
- MEB. (2014). Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Resmi Gazete (14.03.2014/28941), Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdayı, N., & Özcan, Ş. (2005). Teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(136).
- Özdemir, T. Y., Özcan, B. M., & Akgün, M. (2011). Denetlenenlerin rehberlik/teftiş sürecinde memnun oldukları/olmadıkları hususlar. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi Kongre Kitabı, 506-520.
- Özyar, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme politikaları. Ankara. 10(6), 2010. http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunu.htm
- Sağlamer, E. (1985). *Eğitimde teftiş ve teknikleri*. Gül Yayınevi: Ankara.
- Sapancı, A., Aslanargun, E. & Kılıç, A. (2014). Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretimi Dergisi*. 2(2), 52-68.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 114-129.

- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, 149-167.
- Selçuk, G., Uslu, A. C., & Yalçınkaya, M. (2012). Eğitim müfettişlerinin mesleki yeterlik düzeylerine göre hizmet-içi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 288-310.
- Su, K. (1974). *Türk eğitiminde teftişin yeri ve önemi*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Taş, A. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme durumları. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 166-176.
- Taymaz, H. (2005). Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Taymaz, H. (1995). Teftişte karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 109-112.
- Taymaz, H. (1982). *Teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Ünal, A. (1999). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S., & Sığırcı, M. (2000). Öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 281-294.
- Ünal, S., Demirkol, Z. & Ümmet, D. (2010). İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. Kütahya. 501- 507.
- Yıldırım, B. (2001). İlköğretimde denetimin etkinliği için yeni bir iletişim modeli. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 214-224.
- Yılmaz, H. (2014). Tanzimattan günümüze maarif müfettişliği ile ilgili düzenlemeler bağlamında etik ilkeler. *Türkiyat Mecmuası*, 24/Güz, 261-284.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).



Bibliographic Research Of Books which Written to Teach Turkish to the English during the Ottoman Period¹

Abdullah ŞAHİN², Erhan YEŞİLYURT³

Received: 02 May 2017, Accepted: 01 June 2017

ABSTRACT

Teaching Turkish as a foreign language is a subject that has been started to be considered from the work of Kaşgarlı Mahmut's "Divan-ı Lügâti't Türk". Since the 15th century the Ottoman Empire had a word in world politics The interest of the English to the Turks and the Turkish has increased. Consequently, for the English needs of learning Turkish, Turkish teaching books started to be written by English or English speaking researchers. In this period, the number of books written for teaching Turkish to the English is seventeen. Knowing the contents of these Works, important to give better works at teaching Turkish as a foreign language and teaching Turkish to English.

Keywords: Teaching Turkish to the English during the Ottoman Period, Turkish Education, Teaching Turkish as Foreign Language, Teaching Turkish to English, Textbook.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

The purpose of this study is to examine the works written during the Ottoman period in order to teach Turkish to English in bibliographical terms. For this purpose The problematic crossover of the research is determined as follows: What is the status of bibliographical works written in order to teach Turkish to English during the Ottoman period? Taking advantage of experience in the teaching of Turkish as a foreign language is important in that the language teaching is realized in a more systematic and quality manner. Studies on the history of teaching Turkish to the English will lead and basing to new studies.

Methods

This research is a qualitative study. The most commonly used data collection methods in qualitative research are interview, focus group interview and observation. At Turkish teaching books for English; Qualitative characteristics such as the date of publication, place of publication, language information subjects were examined. The sample of this research is the same as the universe. According to that, Seventeen works written by British or English researchers in order to teach Turkish to the English during the Ottoman period were examined. Data collection tools of the research are Turkish grammar books which documents written to teach Turkish to the English.

Results

Reading Book of the Turkish Language with a Grammar and Vocabulary, written by William Barker in 1854 in London. The work begins with an alphabet display. The Turkish Campaigner's Vade-Mecum Of Ottoman Colloquial Language was written by William Redhouse for the soldiers returning to Istanbul from Crimean War in June, 1855. A Simple Transliterated Grammar Of The Turkish Language With Dialogues And Vocabulary was written by Edwin

¹This study is derived from doctoral dissertation "Teaching Turkish to English during the Ottoman Period"

²Assoc.Prof.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, abdsahin25@hotmail.com

³Assist.Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, erhan_yesilyurt@hotmail.com

Arnold in London in 1877. In the foreword of the book, Edwin Arnold mentioned that his work would be a useful resource for new learners. *Comprising A Condensed Grammar With Idiomatic Phrases, Exercises, And Dialogues, And Vocabulary* was written in 1879 by Charles Francis Mackenzie in London. The author gave information about the political history in front of the work. *A Practical Elementary English Grammar* Charles The work written by James Tarring in 1886 in London consists of ten chapters.

Discussion and Conclusions

When the works written in order to teach Turkish to the English in the Ottoman period were compared in terms of language information subjects It is seen that all Turkish teaching books touch the subjects of language information. Only Redhouse, Vaughan, Mackenzie, and Wells, on the other hand, have pointed out their differences in the matter of language knowledge not mentioned by other authors.

All the works were published in London, except Elias Riggs' *Outline of a grammar of the Turkish language* which written to teach English to the English during the Ottoman period. Riggs has published his work in Istanbul. The publication of books in the period of publication can be done more easily in London, Authors prepare works for English and the authors are mostly due to their lives in England may be the cause of the situation.

Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi Kitaplarının Bibliyografik Olarak İncelenmesi¹

Abdullah ŞAHİN², Erhan YEŞİLYURT³

Başvuru Tarihi: 02 Mayıs 2017, **Kabul Tarihi:** 01 Haziran 2017

ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Kaşgarlı Mahmut'un "Divân-ı Lügâti't Türk" adlı eserinden itibaren üzerinde düşünölmeye başlanan bir konudur. Osmanlı Devleti'nin 15. yy.'dan itibaren dünya siyasetinde söz sahibi olmasıyla İngilizlerin Türklere ve Türkçeye olan ilgisi artmıştır. Buna bağlı olarak İngilizlerin Türkçe öğrenme ihtiyacına cevap vermek amacıyla İngiliz olan ve İngilizce bilen araştırmacılar tarafından Türkçe öğretimi kitapları yazılmaya başlanmıştır. Bu dönemde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapların sayısı on yedidir. Bu eserlerin neler olduğunun ve mahiyetinin bilinmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve İngilizlere Türkçe öğretiminde daha vasıflı eserler verilmesinde önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlıda İngilizlere Türkçe Öğretimi, Türkçe Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, İngilizlere Türkçe Öğretimi, Ders Kitabı.

1. Giriş

Teknolojiye ve diğer bilimsel gelişmelere bağlı olarak toplumlar arası iletişim daha da artmış ve buna bağlı olarak yabancı dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalara da daha çok ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Türkçenin Türkçe bilmeyenlere öğretimi Kaşgarlı Mahmut'un "Divân-ı Lügâti't Türk" adlı eseriyle başlamıştır. Daha sonra birçok millet Türkçe öğrenmek üzere çalışmalar yapmaya başlamış, Türk olmayan ve sonradan Türkçe öğrenen araştırmacılar da kendi vatandaşlarına Türkçe öğretebilmek amacıyla eserler vermeye başlamışlardır.

Bu dönemde Artin Hindoglou 1829 yılında Theoretisch – Praktische Türkische Sprachlehre adlı eserini, G. Jacop Türkisches Lesebuch I adlı eserini, Jehlitschka Grammatik der Türkischer Sprache adlı eserini, Gyula Németh Türkische Grammatik adlı eserini, M. Padel Türkisch adlı eserini, H. Stumme Türkische Lesestücke adlı eserini, G. Weil Grammatik der Osmanisch – Türkischen Sprache adlı eserini Almanlara Türklere öğretmek amacıyla; Arthur Lumley Davids Grammaire Turke, Jean Deny Grammaire de la Langue Turque, Fr. Dietrici Chrestomathie Ottomane, L. Dubeux Eléments de la Grammaire Turque, Amedée Jaubert Eléments de la Grammaire Turke, Auguste Pfizmaier Grammaire Turque adlı eserini Fransızlara Türkçe öğretmek amacıyla; Filippo Argenti 1553 yılında Regola del Parlare Turco adlı eserini, L. Antonelli 1724 yılında Primi Principi Della Grammatica Turca adlı eserini, Pietro Ferraguto 1611 yılında Grammatica Turchesca adlı eserini, B. Pianzola 1781 yılında Grammatica Turca adlı eserini İtalyanlara Türkçe öğretmek; O. İ. Senkovskiy 1829 yılında Krmannaya Kniga Dlya Russkih Voinov Turetskih Pohodah adlı eserini, A. Mihail Terentyev 1875 yılında Grammatika Turetskaya, Persidskaya, Kirgizskaya, Uzbekskaya adlı eserini Ruslara Türkçe öğretmek amacıyla yazmışlardır (Özçam, 1997). Ancak bu dönemde Türkçe öğrenmek isteyen milletler ve bu amaçla yazılan eserler bunlarla sınırlı değildir. Çalışmanın amacı İngilizlerin yazdıkları Türkçe öğretim kitaplarının incelenmesi olduğu için Osmanlı döneminde diğer milletler tarafından yazılan eserlere örnek vermek amacıyla küçük bir kısmına değinilmiştir.

Bu çalışmanın amacı Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserlerin bibliyografik açıdan incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şöyle belirlenmiştir: Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserlerin bibliyografik açıdan durumu nedir? Bu soruya daha ayrıntılı cevaplar verebilmek amacıyla aşağıdaki alt problemler bulunmuştur:

¹ Danışmanlığını Doç. Dr. Abdullah Şahin'in yaptığı "Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretimi" başlıklı yayımlanmamış tezden yararlanılmıştır.

² Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abdsahin25@hotmail.com

³ Yrd.Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, erhan_yesilyurt@hotmail.com

- Eserlerin basım tarihi nedir?
- Eserler nerede basılmıştır?
- Eserlerde hangi dil bilgisi konularının öğretilmesi amaçlanmıştır?
- Eserlerde Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik ön yargı var mıdır?

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarında tecrübelerden yararlanmak dil öğretiminin daha sistemli ve kaliteli bir şekilde gerçekleşmesinde önem arz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında İngilizlere Türkçe öğretiminin geçmişi üzerine yapılacak çalışmalar yapılması planlanan yeni çalışmalara yol gösterecek ve dayanak oluşturacaktır.

Dil öğretiminde dil bilgisi kurallarının önemli bir yeri vardır. Yeni bir dil öğrenen birey edindiği dilin kuralları ile cümleler kurarak iletişimini gerçekleştirmiş olur. Büyük çoğunlukla yirmi birinci yüzyıla kadar dil öğretimi dil bilgisi öğretimiyle eş değer görülüyordu. Bu nedenle Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarının genel mahiyeti de bu yöndedir. Araştırmanın dil bilgisi açısından yapılması da bu açıdan değerlendirilmez.

Berna Moran, "Türklerle ilgili İngilizce Yayınlar Bibliyografyası" adıyla bir eser kaleme almıştır. Yazar, eserinde on beşinci yüzyıldan on sekizinci yüzyıla kadar olan çalışmalara değinmiş ve bu eserleri maddeler halinde değerlendirmiştir. Moran (1964) eserinde şu bilgilere yer vermektedir:

İngiltere’de Türklerle ilgili yayın bir hayli geç başlar. Gerçi Haçlı Seferleri münasebetiyle Ortaçağ vakayinamelerinde Türklerden söz edilir ama bu eserler İngilizce değil Latince ve zaten "Türk" kelimesi bunlarda çok genel anlamda kullanılmakta, bazen sadece Müslümanlar kastedilmektedir. Bundan ötürü bibliyografyada Türklerle ilgili ilk eser olarak G. Caoursin'den çevrilmiş ve 1482'de basılmış olan Rodos kuşatmasına dair kitabı aldık.

İngilizlerin Türkiye ve Türkçeye karşı ilgisi 1500’lerde artmaya başlamıştır. 1581’de Türkiye Kumpanyası’nın kurulmasından sonra ve özellikle 1582’de William Harborne’un (Harebrowne’in) İstanbul’a büyükelçi tayin edilmesi ile Türk - İngiliz diplomatik ilişkilerinin resmen başlamasından sonra (Kurat 1953) Türkiye Kumpanyası’nın 1592’de Venedik Kumpanyası ile birleştirilerek Levant Kumpanyası’nın (The Levant Company) kurulması üzerine, İngiliz tüccarların ve seyyahların Türkiye’ye ilgilerinin giderek arttığını görürüz. Bu tüccar ve seyyahlardan bazıları İngiltere’ye dönüşlerinde, Türkiye’ye ilişkin gözlemlerini ve deneyimlerini içeren seyahatnameler yayınlamışlardır (Umunc, 2013).

Yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserlerin çalışmalara konu olması yeni değildir. Bu çalışma öncesinde de gelecekte yazılacak Türkçe öğretim kitaplarına yol göstermesi ve Türkçe öğretiminin tarihi gelişiminin belirlenmesi amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Özçam, 1997 yılında Türkiye Türkçesi ile ilgili gramer çalışmaları adlı makalesinde Cumhuriyet dönemini de kapsamak kaydıyla çeşitli milletler tarafından Türkçe öğretmek amacıyla yazılan dil öğretim kitaplarına yer vermiştir. Ersoylu, 1981 yılında Türk dili üzerine yazılmış İngilizce gramerler adlı çalışmasında İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan dil öğretim kitaplarına yer vermiştir. Ancak bu çalışma incelendiğinde Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserlerin çoğuna yer verilmediği görülmektedir.

İngilizlerin ülkemize olan ilgisi Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını da beraberinde getirdi. Bu ihtiyaçların karşılanması amacıyla İngilizlere Türkçe öğretim kitapları yazılmaya başlandı. Osmanlı döneminde 1709 yılından 1910 yılına kadar 201 yıllık süreçte İngilizlere ve İngilizce bilenlere Türkçe öğretmek amacıyla 17 adet İngilizce kitap yazılmıştır.

Osmanlı döneminde yazılan İngilizlere Türkçe öğretim kitapları şunlardır:

1. Thomas Vaughan, Grammar Of The Turkish Language (Türk Dil Bilgisi)
2. Arthur Lumley Davids, Grammar Of The Turkish Language (Türk Dil Bilgisi)
3. Charles Boyd, The Turkish Interpreter Or A New Grammar Of The Turkish Language (Türkçe Tercüman ya da Türk Dilinin Yeni Dil Bilgisi)
4. William Burckhardt Barker, A Reading Book Of The Turkish Language (Türk Dilinin Okuma Kitabı)
5. William Burckhardt Barker, A Practical Grammar Of The Turkish Language; With Dialogues And Vocabulary (Türk Dilinin Pratik Dil Bilgisi – Diyalog ve Sözlük İle Birlikte)
6. James William Redhouse, The Turkish Campaigner’s Vade-Mecum Of Ottoman Colloquial Language (Türk Seferine Çıkanlara Osmanlı’nın Günlük Konuşma Dili)

7. Edwin Arnold, A Simple Transliterated Grammar Of The Turkish Language With Dialogues And Vocabulary (Türk Dilinin Basit Çevrilmiş Dil Bilgisi – Diyalog ve Sözlük İle Birlikte)
8. Elias Riggs, Outline Of A Grammar Of The Turkish Language (Türk Dil Bilgisinin Ana Hatları)
9. Frank Lawrence Hopkins, Elementary Grammar Of The Turkish Language: With A Few Easy Exercises (Türk Dil Bilgisine Başlangıç: Birkaç Kolay Alıştırma İle)
10. Abu Said, Turkish Self – Taught Or The Dragoman For Travellers In The East, Being A New Practical And Easy Method Of Learning The Turkish Language (Doğudaki Gezginler İçin Rehber ya da Görüşler, Yeni Pratik ve Kolay Yöntemlerle Türk Dili öğretimi)
11. Charles Francis MacKenzie, A Turkish Manual Comprising A Condensed Grammar with Idiomatic Phrases, Exercises, And Dialogues, And Vocabulary (Deyim Kalıpları, Alıştırmalar, Diyalog ve Sözlük ile Oluşturulmuş Dil Bilgisi İçeren Türkçe El Kitabı)
12. Charles Wells, A Pratical Grammar Of The Turkish Language (Türk Dilinin Pratik Dil Bilgisi)
13. James William Redhouse, A Simplified Grammar Of The Turkish Language (Türk Dilinin Basit Dil Bilgisi)
14. Charles James Tarring, Turkish Grammar (Türk Dil Bilgisi)
15. Anton Tien, A Turkish Grammar, Containing Also Dialogues and Terms Connected with the Army, Navy, Military Drill, Diplomatic and Social Life (Sosyal Yaşam, Diplomasi ve Ordu ile İlişkili Diyalog ve Terimler İçeren Türk Dil Bilgisi)
16. V. H. Hagopian, Ottoman Turkish Conversation Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi)
17. V. H. Hagopian, Key to the Ottoman - Turkish Conversation – Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi Anahtarı)

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna (evren/örneklem), veri toplama ve veri analizine yer verilmektedir.

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinin başında görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem gelmektedir. Bunların yanında çeşitli türdeki dokümanlar da (belgeler, yazışmalar, fotoğraflar gibi) nitel araştırmada kullanılan verilere temel oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya konu olan İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarının basım tarihi, basım yeri, eserlerde işlenen dil bilgisi konuları gibi niteliksel özellikleri üzerinde durulduğu için araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmada daha sağlıklı veriler elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma sonucunda elde edilecek olan olgu ve kavramlara ulaşmada yol göstermesi açısından yazılı, basılı vb. malzemenin incelenerek analiz edilmesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek, 2009).

Bu araştırmanın evreni aynı zamanda örneklemini oluşturmaktadır. Buna göre Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla İngiliz veya İngilizce bilen araştırmacılar tarafından yazılan on yedi eser incelenmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçlarını İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan dokümanlardan İngilizlere Türkçe öğretimi dil bilgisi kitapları oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması sürecinde İngilizlere Türkçe öğretimine yönelik yazılan eserler incelenmiş, inceleme sonucu önemli noktalar not alınmış ve alınan notlar yardımıyla çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Doküman analizi sürecinde, bir araştırmacı öncelikle amacına yönelik mevcut kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak bazı değerlendirme işlemleri yapar. Doküman analizi yoluyla yapılan sentezler, o alanda yapılmış bütün eserleri belirli özelliklere göre sınıflandırabilme özelliğine sahiptir (Çepni, 2012).

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonuçlarına göre yer alan bulgular yer almaktadır.

3.1. *Grammar Of The Turkish Language, Thomas Vaughan*

Grammar of the Turkish Language adlı kitap, Thomas Vaughan tarafından 1709 yılında Londra'da yazılmıştır. Eser, İngilizlerin Türk dili gramerinin, Türkçe ile ilgili dil çalışmalarının en eski dönemlerine aittir.

Eserin önsözünde Türkçenin bazı fonetik özellikleri ve Türk alfabesi yer almaktadır. Yazar, kitabında dil bilgisine örneklerle yer vermiştir. Eserde kullanılan dil bilgisi konuları şu şekildedir; Ünlem, isim, sıfat, zamir, fiil, zarf, fiilimsiler, edat, bağlaç ve zamanlar. Eserin ilerleyen kısımlarında Vaughan, cümle örneklerine yer vermeyi de ihmal etmemiştir.

Kitabın sonunda küçük bir sözlük İngilizce- Türkçe olarak düzenlenmiştir. Haftanın günleri, aylar (şemsi-kameri), zaman, yıldızlar, vücudun kısımları, çeşitli meslekler, balıklar, ağaçlar, hayvanlar, meyveler, sebzeler, renkler, metaller, mineraller, yeryüzü, gemicilik, askerlik, şehir, giyecekler, yemek, içmek, değerli taşlar, fiiller, ülkeler, hükümdarlıklar, milletler vb. konularda ayrı ayrı başlıklar altında meydana getirilen sözlüğün konuşmalar kısmında ise günlük hayatla ilgili cümlelere yer verilmiştir (Ersoylu, 1981).

Eserde Bahtiyarnâme'den, Kutadgu Bilig'den, Tezkire-i Evliya'dan, Âcâibül Mahlukat'tan ve Hümâyunnâme'den parçalara rastlanmıştır. Bunların dışında Vaughan, Çağatayca'ya örnek olarak Babürnâmeden, Şecere-i Türki'den ve Mesâlisün Nefais'ten yararlanmıştır.

3.2. *Grammar Of The Turkish Language, A. L. Davids*

Grammar of the Turkish Language adlı eser 1832'de Londra'da yazılmıştır. Eser Arap harfleriyle Sultan Mahmud Han'a yazılmış bir ithafla başlamaktadır.

"Yüce Majesteleri Sultan Mahmud Han'a. Onun zekâ ve yeteneği sayesinde Osmanlı İmparatorluğu yeniden hayat buldu ve kurumları Avrupa ile Asya krallıkları arasında seçkin bir mertebeye yükseldi. Bu Türk dili grameri yüce majestelerinin alçakgönüllülükle adanmış zarif izinleriyle yüce majestelerinin en itaatkâr hizmetkârı Arthur Lumley Davids tarafından adanmıştır.

Yazar sonraki sayfada şu ilginç bilgiyi vermektedir:

"Bu Türk dili gramer kitabı yazarın uygun vakitlerinde, basıma gönderme gibi bir niyeti bulunmadan yaklaşık 5 yıl önce tamamlandı. 12 ay önce sultanın nazik izniyle biz bu konuda çalışma yapmadan basım işi kararlaştırıldı. Böyle bir el yazısı (Yukarıdaki sultanın övüldüğü yazı), basım için hazırlanmazsa kitabın basımı kabul edilmeyebilirdi."

Eser; gramer, sözlük ve seçme parçalar başlıklı üç ana bölümden oluşmaktadır. Ön söz bölümünde Türklerin tarihi geçmişinden bahsedilmektedir. Orta Asya'nın anlatıldığı bölümde Çin tarihinin Türk tarihi ile bağlantısı yer alır. Bu bölümde ayrıca Uygur, Tatar, Çağatay, Moğol ve Hunlara da değinilmiştir. 12 Hayvanlı Türk Takvimine ayrıca değinen Davids bu takvimin mucidi olarak Uygur ve Kırgızları gösterir. Bölümün sonunda Evliya Efendi (Evliya Çelebi), Hacı Halife (Kâtip Çelebi) ve Nabi Efendi'den bahsedilmekte, ayrıca birkaç şiir örneği verilmektedir.

Yazar gramer bölümünde zamirler ve türlerini, fiiller, fiillerin çekimleniş, olumsuz halleri, edatlar, söz dizimi kuralları gibi konuları örneklerle işlemiştir. Eserin son kısımda sözlük bölümü yer almaktadır. Sözlüğü yazar aylar, günler, evren, zaman ve meyveler gibi ayrı başlıklara ayırmıştır. Eserin diyaloglar kısmında yazar, konularla ilgili farklı başlıklar kullanmıştır. Kitabın sonunda da Arap harfleriyle ve transkriptleri ayrı ayrı yazılmış örnek metinler vermiştir.

3.3. *The Turkish Interpreter Or A New Grammar Of The Turkish Language, Charles Boyd.*

Charles Boyd, The Turkish Interpreter Or A New Grammar Of The Turkish Language adlı eserini 1842 yılında yazmıştır. Eser, Paris'te Firmin Didot Freres yayınevi, Londra'da ise Smith Elder yayınevi tarafından basılmıştır.

Kitap altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde alfabe yer almaktadır. Eserin devamında her harfle ilgili ayrı ayrı dörder örnek verilmiştir. Bu örnekler Arap harfleriyle ve Latin harfleriyle Türkçe ve İngilizce olarak verilmiştir. Üçüncü bölümde söyleyişi düzenleyen 4 işaret ele alınmıştır. Bunlardan meddelif ve hemzeliften örneklerle bahsedilmiştir. Ayrıca bu bölümde yazar sesli harflere de değinmiştir. Dördüncü bölüm belirleyicilerle ilgili bölümdür. Bu bölüme yazar, Türk dilinin İngilizcedeki gibi 'the' sözcüğüne benzer belirleyici bir kelimeye sahip olmadığını söyleyerek başlar. Yazar 5. Bölümde isim çekimleri üzerinde durmuştur. Kitap bir fabl ve İncil'den bir parça ile son bulur.

Eserde kullanılan dil bilgisi konuları şu şekildedir: isim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, ekler, edatlar, bağlaçlar.

3.4. *A Reading Book Of The Turkish Language, William Burckhardt Barker*

Reading Book of the Turkish Language with a Grammar and Vocoublary adlı eser, William Barker tarafından 1854 yılında Londra'da yazılmıştır. Eser, alfabe gösterimi ile başlar. Eserde alfabenin anlatımından sonra sayılar verilir. Ardından açıklamalar ve örnek sözcükler eklenmiştir. Bu bölümlerden sonra Barker, dil bilgisi konularından isimler, sıfatlar, zamirler ve fiillere ayrı başlıklar halinde değinir.

Eserde isimler anlatıldıktan sonra farklı kelime örnekleriyle, isimlere eklerin getirilişi gösterilmiştir:

- Ev - A hause
- Evin - Of a hause
- Eve - To a hause
- Evi - The hause
- Evden - From a hause (Yeşilyurt, 2015)

Eserin dil bilgisi anlatımından sonra telaffuz bölümü yer alır. Bu bölümde yazar, Nasreddin Hoca'dan seçtiği hikâye örneklerini Arap ve Latin harf karşılığıyla Türkçe ve İngilizce olarak vermiştir. Eserin sonunda Türkçe İngilizce sözlük yer almaktadır. Ayrıca sözlük kısmında Fuzuli'den bir dörtlük Arap - Latin harfleriyle Türkçe ve İngilizce olarak verilmiştir.

Barker'ın bu eseri ile aynı yıl yazdığı A Practical Grammar of the Turkish Language With Dialogues and Vocabulary adlı eser yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir set oluşturur. Bu kitap okuma çalışması ağırlıklı iken diğer kitapta gramer hâkimdir.

Eserde, isim, sıfat, zamir, fiil, fiilimsiler, ekler dil bilgisi bölümünde işlenmiştir.

3.5. *A Practical Grammar Of The Turkish Language; With Dialogues And Vocabulary, William Burckhardt Barker*

Turkish Grammar Dialogues and Vocoublary adlı bu eser, William Burchhardt Barker tarafından 1854'te yazılmıştır. Eser, Barker'ın aynı yıl yazdığı Reading Book of the Language with a Grammar and Vocoublary adlı eserini tamamlayıcı niteliktedir. Bu haliyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılan ilk kaynak set sayılmalıdır. Barker, bu eserinde de diğer eserinde olduğu gibi Arap ve Latin harflerini bir arada kullanmıştır.

Yazar eserine alfabeyi vererek başlar, daha sonra dil bilgisi öğretimine yer verir. Eserde dil bilgisinden; isim, sıfat, zamir, fiil, fiilimsiler ve ekleri sırasıyla başlıklar halinde ve örneklerle işlenmiştir.

Yazar fiil konusunu işlerken, çekimli fiil ve zamanlara değinmektedir; fiil örneklerini tüm zamanlar ile çekimleyip cümle içerisinde İngilizce örneklere de yer vermektedir. Bu bölümde fiillerin olumsuzlarını, soru hallerini ve farklı şahıslarla çekimlenişlerini de göstermektedir.

Barker dil bilgisini bitirdikten sonra, Türklerin günlük hayatta kullandıkları cümle kalıplarına yer vermiştir:

Sabahınız hayır ola.

Vaktiniz hayır ola.

Keyfiniz iyi mi? ... gibi.

Barker, eserin sonunda da sözlük kısmını vererek eserini tamamlamıştır (Yeşilyurt, 2015).

3.6. *The Turkish Campaigner's Vade-Mecum Of Ottoman Colloquial Language, James William Redhouse*

Bu eser William Redhouse tarafından 1855 yılının haziran ayında Kırım Savaşı'ndan İstanbul'a dönen askerler için yazılmıştır. Eserin birinci bölümünde; ünlü harfler, ünsüz harfler, çift harfler, ayın, hemze, vurgu ve telaffuz, ikinci bölümünde etimoloji yer almıştır. Bu bölümde; isimler, sıfatlar, zamirler ve fiiller üzerinde durulmuştur. Eserde fiiller konusu tüm ayrıntılarıyla verilmeye çalışılmıştır.

Eserin üçüncü bölümü türetme kısmıdır. Yazar; kalemlik, yazlık, akıllı ve kırık gibi örneklerle türetme konusunu ele almıştır. Dördüncü bölümünde cümle bilgisi ve söz dizimi konuları işlenmiştir. Eserin sonunda büyük bir sözlük bölümü yer alır.

Dilbilimci, mütercim ve sözlük yazarı olan Redhouse 1856 yılında da şimdiye kadarki en kapsamlı Osmanlıca - İngilizce sözlüğü yayımlamıştır. Eserde; Ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil, fiilimsiler, zamanlar dil bilgisi konuları olarak işlenmiştir.

3.7. *Outline Of A Grammar Of The Turkish Language, Elias Riggs*

Eser 1856 yılında İstanbul'da yayımlanmıştır. Yaşadığı dönemde Anadolu'da misyoner olarak faaliyet gösteren Riggs, eserini Ermeni harf sistemiyle yayımlamıştır. Eser, imla, köken bilimi ve söz dizimi olmak üzere üç ana bölümden meydana gelmektedir. Eser; isim, fiil, zamir, edat, bağlaç ve sıfat konuları üzerinde durur.

3.8. *A Simple Transliterated Grammar Of The Turkish Language With Dialogues And Vocabulary, Edwin Arnold*

A Simple Transliterated Grammar of the Turkish Language 1877 yılında Londra'da yazılmıştır. Edwin Arnold kitabın önsözünde eserinin Türkçeyi yeni öğrenenler için faydalı bir kaynak olacağından bahsetmiştir.

Eserin birinci bölümünde alfabe yer verilmiştir. Sonrasında isimler, sıfatlar, fiiller, sayılar, zamirler, zarflar gibi dil bilgisi konularına değinilmiştir. Bu bölümde yazar birde "Eyvah! , Aferin! , Kes sesini! " gibi bazı ünlemlerin İngilizcelerini de vermiştir.

İkinci bölüm sözdizimiyle ilgilidir. Yazar bu bölümün sonuna sözlük bölümü de yerleştirmiştir. Kitapta Türkçeyi öğrenenlere, günlük hayatta gerekli olacak bazı kısa cümleler ve karşılıkları da verilmiştir.

Eserde yer alan dil bilgisi konuları şunlardır: İsim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, Edatlar, Bağlaçlar.

3.9. *Elementary Grammar Of The Turkish Language: With A Few Easy Exercises, Frank Lawrence Hopkins*

Elementary Grammar of the Turkish adlı eser 1877 yılında Londra'da yazılmıştır. Eserin başında alfabe bölümü yer almaktadır. Ardından da dil bilgisi kuralları alıştırmalarıyla beraber işlenmiştir.

Eserde yer alan dil bilgisi konuları; isim, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, bağlaç ve zamanlardır. Eser, hacim bakımından diğer kitaplara göre nispeten daha küçüktür. Bunun nedeni yazarın dil bilgisi kurallarında ayrıntıya inmeyip daha çok sözlük ve alıştırmaya metinlerine yer vermesidir.

3.10. *Turkish Self-Taught Or The Dragoman For Travellers In The East, Being a New Practical And Easy Method Of Learning The Turkish Language, Abu Said*

Eser 1877 yılında Londra'da yazılmıştır. Eser turistler için hazırlanmıştır. Eserde, şu ana kadar hiçbir eser herhangi bir görevi ya da sıfatı olmayan halk için yazılmamıştı ibaresi geçer. Ancak yapılan araştırmalar 1877 öncesi Türkçe öğretmek amacıyla yazılan birçok eserin halktan hiçbir görevi bulunmayanlar için de yazıldığını göstermektedir.

Eserde yer alan dil bilgisi konuları; ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil ve zarflardır.

3.11. *Comprising A Condensed Grammar With Idiomatic Phrases, Exercises, And Dialogues, And Vocabulary, Charles Francis MacKenzie*

Bu eser 1879 yılında Londra'da Charles Francis Mackenzie tarafından yazılmıştır. Yazar eserin ön sözünde siyasi tarihle ilgili bilgiler vermiştir. Eserde Kıbrıs ve Batum'un Osmanlıya geçmesinden bahsedilmiştir.

Yazar ön söz sonrasında alfabeyle vererek Türkçenin kullanımıyla ilgili kurallardan bahsetmiştir. İsim, sıfat, zamir, fiil zarf, fiilimsiler, ekler, edatlar ve bağlaçlar alıştırmalarıyla birlikte detaylı bir şekilde kitapta verilmiştir.

İkinci bölümü başlığı sözler ve diyaloglardır. Bu kısımda günlük konuşmalarda karşımıza çıkan ifadeler ve diyalog örneklerine yer verilmiştir. Eserin sonunda Mackenzie cümle kalıplarını Türkçe - İngilizce karşılıklı olarak vermiştir.

3.12. *A Practical Grammar Of The Turkish Language, Charles Wells*

Dr. Charles Wells eserini 1880'de, Londra'da yazmıştır. Kitabın tanıtım bölümünde hiçbir Avrupa diliyle yazılmış Türkçe gramer kitabında alıştırmaya bulunmadığı söylenmektedir. Öğrenciler için kuralları okumanın yararlı olmayacağı, onların muhakkak konularla ilgili alıştırmaya yapmaları gerektiği söylenmektedir.

Yazar eserin tanıtım kısmından sonra alfabeyle yer vermiştir. Eserde; Ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, fiilimsiler, edatlar, bağlaçlar anlatıldıktan sonra konularla ilgili alıştırmalar yer alır.

Yazar kitabın on beşinci bölümünü Türkçe imla kurallarına ayırmıştır. Kitapta bir de atasözleri bölümü bulunmaktadır. Yazar bu bölümde örnek atasözlerini, Arap alfabesi ve Latin alfabesi ile Türkçe - İngilizce olarak vermiştir.

Kitabın sonunda, kitapta yapılan yanlışların doğrularının yer aldığı bir bölüm de yer almaktadır.

3.13. *A Simplified Grammar Of The Turkish Language, James William Redhouse*

Redhouse bu eseri 1884'te Londra'da yazmıştır. A Simplified Grammar Of The Turkish Language üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde harfler ve imla yer alır. İkinci bölümde ise yazar Osmanlı köken bilimi üzerinde durmuştur. Ayrıca bu bölümde ayrı maddeler halinde ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, fiilimsiler, edatlar ve bağlaçlar dil bilgisi konuları olarak işlenmiştir.

Eserin üçüncü bölümünde sözdizimi kuralları üzerinde durulmuştur. Bu bölüm on üç ayrı başlıktan oluşmuştur. Yazar eserini ilave bir bölüm ile sona ermiştir.

3.14. *A Practical Elementary Turkish Grammar, C. J. Tarring*

Charles James Tarring tarafından 1886 yılında Londra'da yazılan eser on bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm tanıtım bölümüdür. Bu bölümde Türk dil bilgisi hakkında bilgi yer alır. Tarring, Türklerin kendilerine ait bir alfabeyle sahip olmadıklarından, Arap alfabesini kullandıklarından ve Osman Nurettin Efendi'nin çalışma boyunca yazmaya yardım ettiğinden bahseder.

İkinci bölümden başlayarak dil bilgisi kuralları ayrı ayrı işlenmiştir. Her konunun hemen ardından da alıştırmalar verilmiştir. Eserde yalnızca Latin harfleri kullanılmış, eski harflere yer verilmemiştir. Dil bilgisi bölümleri verildikten sonra cümle örnekleri verilmiştir. Bunu yaparken de önce İngilizce cümleler verilmiş, karşısına da Türkçe karşılıkları yazılmıştır. Diğer eserlerde olduğu gibi bu eserde de konu anlatımlarının ardından sözlük verilmiştir.

Yazar kitabının son bölümünde hikâye ve " Tilki ile Şahin" , "Bülbül ile Atmaca" , "Horoz ve Keklik" ve " Köpek" gibi fabllardan örnekler vermiştir.

Ünlem, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, bağlaç dil bilgisi konuları olarak işlenmiştir.

3.15. *A Turkish Grammar, Containing Also Dialogues And Terms Connected With The Army, Navy, Military Drill, Diplomatic And Social Life, Anton Tien*

Anton Tien eserini 1896 yılında yazmıştır. 418 sayfadan oluşan eser Londra'da, S. Low, Marston and Company tarafından yayımlanmıştır. Geniş bir dil bilgisi bölümünün bulunduğu eser atasözleri ve deyimlere özel yer ayırmasıyla öne çıkmaktadır. Eserde konu anlatımından sonra diyalog bölümü başlar. Bu bölümde Latin alfabesi ile İngilizce cümleler, Arap alfabesi ile Türkçe karşılıkları ve Latin alfabesi ile yine Türkçe karşılıkları yer alır. Eser diğer metin türlerinden örneklerle sona ermektedir.

Eserde yer alan dil bilgisi konuları; ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, edatlar ve bağlaçlardır.

3.16. Ottoman Turkish Conversation Grammar, V. H. Hagopian

Eser, 1907'de Londra'da yazılmıştır. Yazar kitabın ön sözünde Türklerin tarihi geçmişi hakkında bilgi vermiştir. Eserin giriş bölümünde alfabe ve harf sistemi gösterilir. Harfler Arap harfleriyle verilir.

Birinci bölümde Hagopian belirsiz ve belirli sıfatlardan bahsetmiştir. Daha sonra fiiller, isimler, sıfatlar, zamirler ve edatlar dil alıştırmalarıyla birlikte kitapta yer alır. Eser, yazıldığı dönemde karşılaşılan diğer dil öğretim kitaplarından farklı olarak her konudan sonra okuma etkinliklerine yer verir. Eserde konu anlatımından sonra sözlük bölümü göze çarpar. Yazar eserine Arap harfleriyle yazılmış süslü yazı (rika, sülüs) örnekleriyle son vermiştir.

3.17. Key To The Ottoman - Turkish Conversation – Grammar, V. H. Hagopian

Eser, 1908 yılında Londra'da yazılmıştır. Yazar, eserin ön sözünde bu eseri önceki eseri olan Ottoman Turkish Conversation Grammar'ı tamamlamak amacıyla yazdığından bahseder. Hagopian önceki eserin eksikliğini kapatmak için bu eserinde konu anlatımı dışında çokça etkinliklere yer verir.

Eserde işlenen dil bilgisi konuları; ünlem, isim, sıfat, fiil, zarf, ekler, edat ve bağlaçlardır. Eser, okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleriyle öne çıkmaktadır. Ayrıca yazar; "Bu anahtar Osmanlı - Türk dil bilgisinde alıştırmaların, çevirilerin, okuma çalışmalarının ve Türkçe eklerin çevirisini içermektedir. Öğrenciler Türkçeden İngilizceye çevirilerin oryantal renklere sahip olduğunu görecektir. Öğrenciler, gramerin ilk sayfasından başlayarak Türk yazısıyla ilgili yazma çalışmaları yapmalıdırlar." sözleriyle kitabın gramer – tercüme yöntemiyle kaleme alındığını göstermektedir.

Tablo 1

Osmanlı Döneminde İngilizce Yazılan Türkçe Öğretim Kitaplarının Bulgulara Göre Şeması

Sıra	Yazarlar / Eserler	Dil bilgisi	Basım Yılı	Basım Yeri
1	T. Vaughan - Grammar Of The Turkish Language	Ünlem, isim, sıfat, zamir, fiil, zarf, fiilimsiler, edat, bağlaç, zamanlar	1709	Londra
2	L. Davids - Grammar Of The Turkish Language	Ünlem, isim, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, bağlaç	1832	Londra
3	C. Boyd - The Turkish Interpreter Or A new Grammar Of The Turkish Language	İsim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, ekler, edatlar, bağlaçlar	1842	Londra
4	W. B. Barker - A Reading Book Of The Turkish Language	İsim, sıfat, zamir, fiil, fiilimsiler, ekler	1854	Londra
5	W. B. Barker - A Practical Grammar Of The Turkish Language	İsim, sıfat, zamir, fiil, fiilimsiler, ekler	1854	Londra
6	Redhouse - The Turkish Campaigner's Vade- Mecum Of Ottoman Colloquial Language	Ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil, fiilimsiler, zamanlar	1855	Londra
7	Elias Riggs - Outline Of A Grammar Of The Turkish Language	İsim, fiil, zamir, edat, bağlaç, sıfat	1856	İstanbul
8	E. Arnold - A Simple Transliterated Grammar Of The Turkish Language	İsim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, Edatlar, Bağlaçlar	1877	Londra
9	L. Hopkins – Elementary Grammar Of The Turkish Language	İsim, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, bağlaç, zamanlar	1877	Londra
10	Abu Said - Turkish Self – Taught Or The Dragoman For Travellers In The East, Being a New Practical And Easy Method Of Learning The Turkish Language	Ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil ve zarflar	1877	Londra
11	Mackenzie-Comprising a Condensed Grammar	İsim, sıfat, zamir, fiil zarf, fiilimsiler, ekler, edatlar,	1879	Londra

12	C. Wells - A Pratical Grammar Of The Turkish Language	bağlaçlar Ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, fiilimsiler, edatlar, bağlaçlar	1880	Londra
13	Redhouse - A Simplified Grammar Of The Ottoman – Turkish Language	Ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, fiilimsiler, edatlar ve bağlaçlar	1884	Londra
14	Tarring - Turkish Grammar	Ünlem, sıfat, zamir, fiil, zarf, edat, bağlaç	1886	Londra
15	Tien - Turkish Grammar	Ünlemler, isim, sıfat, zamir, fiil, zarflar, edatlar ve bağlaçlar	1896	Londra
16	Hagopian - Ottoman Turkish Conversation Grammar	Ünlem, isim, sıfat, fiil, zarf, ekler, edat, bağlaçlar	1907	Londra
17	Hagopian - Key to the Ottoman-Turkish Conversation- Grammar	Ünlem, isim, sıfat, fiil, zarf, ekler, edat, bağlaçlar	1908	Londra

4. Sonuç

Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserler dil bilgisi konuları açısından karşılaştırıldığında bütün Türkçe öğretim kitaplarının dil bilgisi konularına değindiği görülmektedir. Yalnız Redhouse, Vaughan, Mackenzie ve Wells bu konuda diğer yazarların değinmedikleri dil bilgisi konularına da değinerek farklılıklarını ortaya koymuşlardır.

Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserlerden Elias Riggs'in Outline of a grammar of the Turkish language adlı eseri haricinde bütün eserler Londra'da basılmıştır. Riggs, eserini İstanbul'da yayımlamıştır. Bu durumun eserlerin yayımlandığı dönemde kitap basımlarının Londra daha kolay bir şekilde yapılabilmesi, yazarların eserlerini İngilizlere yönelik hazırlaması ve genellikle İngiltere'de yaşamaları nedeniyle olduğu söylenebilir.

Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserlerden ilk eser 1709, son eser 1908 yılında yayımlanmıştır. İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarından ilkinin 1709 yılında yayımlanması Osmanlı – İngiliz ilişkilerinin bu dönemde artması ve dünyada o dönem hâkim devlet Osmanlı olması dolayısıyla gerçekleştiği söylenebilir. Türkçe öğretim kitaplarının sonuncusunun basım tarihi 1908 yılıdır. Bu yıl Osmanlı'da gerçekleşen siyasi olaylara bakıldığında 1908'de padişah II. Abdülhamid'in tahttan indirildiği ve bu olayla birlikte Osmanlı devletinin kısa sürede yıkıldığı görülür. Bu durum padişah II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesiyle İngilizlerin Osmanlı devletine artık özel ilgi göstermesine gerek kalmadığı, devletin yok olmaya başladığı İngilizler tarafından görüldüğü şeklinde de yorumlanabilir.

Osmanlı döneminde yazılan İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarının tamamının gramer – tercüme yöntemiyle hazırlandığı görülmektedir. Bu dönemde yazılan diğer dil öğretim kitapları da gramer – tercüme yöntemiyle hazırlanmıştır.

5. Öneriler

Yazılacak İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarında dil bilgisi konularına yer verilmelidir. Dil öğretimi, dil bilgisi konuları öğretilmeden yeterli düzeye ulaşamaz.

Türkçe öğretimine yönelik kitaplar hazırlanırken dil ile kültürün iç içe olduğu unutulmadan kültür aktarımına yer verilmelidir.

Osmanlı döneminde yazılan İngilizlere Türkçe öğretimi kitaplarının alan uzmanları tarafından yazılmadığı görülür, bu da kitapların öğretimde çeşitli açılardan yetersiz kalmasına neden olmuştur. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılacak kitaplar bu alanda ders veren uzmanlar tarafından yazılmalıdır.

Dil öğretim kitaplarının basıma hazırlanması üzerinde titizlikle durulması gereken bir süreç gerektirir. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılacak kitapların bu açıdan Türkiye’de basıma hazırlanması Türkçeye hâkim uzmanların süreçte yer almasını daha kolay hale getirecektir.

Yabancılara Türkçe öğretim kitapları hazırlanırken dil öğretim yöntemlerine hâkim olunmalı ve hedef kitleye en uygun dil öğretim yöntemi seçilerek kitap bu yöntemin ön planda olduğu bir anlayışla hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Abu Said (1877). *Turkish self – taught or the dragoman for travellers in the east, being a new practical and easy method of learning the turkish language*. Franz Thimm.: Londra.
- Arnold, E. (1877). *A simple transliteral of the turkish language*. Trübner & Co.: Londra.
- Barın E. (2004). Yabancılara türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19 – 30.
- Barker, W. B. (1854). *A reading book of the turkish language*. James Medden: Londra.
- Barker, W. B. (1854). *A practical grammar of the turkish language; with dialogues and vocabulary*. Bernard Quaritch.: Londra.
- Boyd, C. (1842). *The turkish interprater or a new grammar of the turkish language*. Smith Elder & Co.: Londra.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık: Trabzon.
- Davids, A. L. (1832). *A grammar of the turkish language*. Parbury & Allen: Londra.
- Hagopian, V. H. (1908). *Key to the ottoman – turkish conversation – grammar*. Londra, Heidelberg.
- Ersoylu, H. (1981). Türk dili üzerine yazılmış İngilizce gramerler. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 10, 124 – 129.
- Hagopian, V. H. (1907). *Ottoman – turkish conversation – grammar*. Londra, Heidelberg.
- Hopkins, E. L. (1877). *Elementary grammar of the turkish language*. Trübner & Co.: Londra.
- Mackenzie, C. F. (1879). *a turkish manual: comprising a condensed grammar with idiomatic phrases, exercises, and dialogues, and vocabulary*. WM. H. Allen & Co.: Londra.
- Marshall C., ve Rossman G. B. (2009). *Designing qualitative research*. Sage publications: London.
- Moran, B. (1964). *Türklerle ilgili İngilizce yayınlar bibliyografyası*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: İstanbul.
- Özçam, Çimen (1997). Türkiye Türkçesi ile ilgili gramer çalışmaları –Bibliyografya Denemesi, *Türk Dünyası Araştırmaları*, 110, 22-24.
- Redhouse, J. W. (1884). *a simplified grammar of the turkish language*. Trübner & Co.: Londra.
- Redhouse, J. W. (1855). *The turkish campaigner’s vade – mecum ottoman colloquial language*. Thomas Harrison: Londra.
- Riggs, E. (1856). *Outline of a grammar of the turkish language*. A. B. Churchill.: İstanbul.
- Tarring, C. J. (1886). *A practical elementary turkish grammar*. Kegan Paul, Trench & Co.: Londra.
- Şimşek, Hüseyin (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1),33-51.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel tarama yöntemleri* (5th ed.). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Tien, A. (1896). *A turkish grammar*. Sampson Low, Marston & Company: Londra.
- Umuncu H. (2013). Doğu ve ötekilik: İngiliz seyahatnamelerinde Türk kimliği (Lady Montagu ve Richard Chandler), *Bilig*, 66, 297 – 314.
- Wells, C. (1880). *A practical grammar of the turkish language*. Bernard Quaritch, Londra
- Vaughan, T. (1709). *Grammar of the turkish language*. F. Humfreys, Londra.
- Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.



The Relationship between Learner Autonomy and Language Learning Strategies

Nuray OKUMUŞ CEYLAN¹

Received: 11 February 2017, Accepted: 12 June 2017

ABSTRACT

This quantitative study is conducted at Kocaeli University English Preparatory School, Turkey with four B (beginner/ elementary) and four A (pre-intermediate/ intermediate) level classes to identify the level of students' learner autonomy and their use of language learning strategies. It also aims to find out whether there is a relationship between their learner autonomy and strategy use. Findings indicate that students take half of the responsibility of their own learning. They are aware of the language learning strategies and sometimes use them; thus, they do not have strong control over their learning process. The data also shows that there is a relation between learner autonomy and language learning strategy use; the more the students autonomous are the more language learning strategies they employ to cope with the difficulties they face in their language learning process.

Keywords: Learner Autonomy, Language Learning Strategies, Strategy Use, Language Learning Process, Language Learning Proficiency.

¹Assist.Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Faculty of Arts and Letters, nurayokumus@beun.edu.tr

Öğrenci Özerkliği ile Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Nuray OKUMUŞ CEYLAN¹

Başvuru Tarihi: 11 Şubat 2017, **Kabul Tarihi:** 12 Haziran 2017

ÖZET

Kocaeli Üniversitesi'nde 4 başlangıç ve 4 orta seviyesindeki İngilizce öğrenen dil öğrencileriyle yürütülen bu nicel çalışmanın amacı öğrencilerin öğrenci özerklikleri seviyelerini ve dil öğrenme stratejileri kullanımını belirlemektir. Çalışma ayrıca öğrenci özerkliği ve dil öğrenme stratejileri kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmayı da hedeflemektedir. Bulgular öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının yarısını aldığını ortaya koymuştur. Dil öğrenme stratejilerinin farkındadırlar ve bazen kullanmaktadırlar. Bu sonuç öğrenme süreçleri üzerinde sıkı bir kontrol sağlayamadıklarını göstermektedir. Veriler doğrultusunda, öğrenci özerkliği ve dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır; buna göre, öğrenci ne kadar özerk olursa dil öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlarla baş etmek için o kadar dil öğrenme stratejisi kullanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Özerkliği, Dil Öğrenme Stratejileri, Strateji Kullanımı, Dil Öğrenme Süreci, Dil Öğrenme Yeterliliği.

1. Introduction

The focus of much research in education is on defining how learners can take charge of their own learning and how teachers can help students to become more autonomous (Wenden & Rubin, 1987). Holec (1981) describes an autonomous learner in various aspects. An autonomous learner is capable of determining the objectives, defining the contents and progressions, selecting methods and techniques to be used, monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.) and evaluating what has been acquired. Autonomous learners have the capacity to determine realistic and reachable goals, select appropriate methods and techniques to be used, monitor their own learning process, and evaluate the progress of their own learning (Little, 1991). According to Dam (1990), an autonomous learner is an active participant in the social processes of learning and an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows. Autonomous people are intrinsically-motivated, perceive themselves to be in control of their decision-making, take responsibility for the outcomes of their actions and have confidence in themselves (Deci & Ryan, 1985; Bandura, 1989; Doyal & Gough, 1991). Dickinson (1995) underlines the importance of learner autonomy while giving five features of autonomous learners; they i) understand what is being taught, i.e. they have sufficient understanding of language learning to understand the purpose of pedagogical choices ii) are able to formulate their own learning objectives iii) are able to select and make use of appropriate learning strategies iv) are able to monitor their use of strategies v) are able to self-assess, or monitor their own learning.

The literature indicates that students do apply strategies while learning a second language and that these strategies can be described and classified. The taxonomy of language learning strategies used in this study is Oxford (1990) in which strategies are grouped as direct or indirect language learning strategies. Language learners employ strategies; however, they vary in their choice of strategies. Ellis (1994) defines some factors that affect the strategy choice of learners. Learners' beliefs about language learning affect strategy choice. Ellis (1994) states that learners who emphasize the importance of learning tend to use cognitive strategies (direct strategies), while the ones who emphasize the importance of using the language rely on communication strategies (indirect strategies). Learner factors such as age, aptitude, motivation, personal background, and gender also affect strategy choice. Ellis (1994) also states that young children employ strategies in task-specific manners, while older children and adults make use of generalized strategies. Aptitude, related to learning styles, also affects strategy choice. Oxford and Ehrman (1990) suggest that introverts, intuitives, feelers, and perceivers have advantages in classroom contexts because they have more aptitude for language learning and use more strategies. Ellis (1994) suggests that highly motivated students use more strategies related to formal practice, functional practice, general study, conversation, and input elicitation than poorly motivated students. Learning

¹Yrd.Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, nurayokumus@beun.edu.tr

experiences also affect strategy choice; students with at least five years of study use more functional-practice strategies than students with fewer years of experiences (Ellis, 1994). The nature and range of the instructional task affect strategy choice and use as well. Learning languages that are totally different from learners' native language may result in greater use of strategies than learning similar ones (Ellis, 1994).

2. Method

In this study, the population is Kocaeli University 2013- 2014 academic year Foreign Languages School students. There are eight classes randomly chosen; four B (beginner/ elementary) level and four A (pre-intermediate/ intermediate) level classes. The students are assigned to the classes based on their grades of the placement test administered at the beginning of year. The study focuses on learner autonomy in a school context where the students proceed through already defined content; therefore, what we refer to as autonomy should better be regarded as reactive autonomy. Strategy Inventory for Language Learning (SILL, Oxford) was conducted to identify the strategy use of the students and Learner Autonomy questionnaire prepared by Karabiyık (2008) was used.

3. Findings

The results in Table 1 show that the mean score falls within the range of a score of „3“ on the Likert scale. That is, the students considered their teachers to be neither the only authority nor the facilitator in the class, but falling somewhere in between.

Table 1

The role of the teacher

Answer	Sole authority				Facilitator		X	SD
	1	2	3	4	5			
N	12	13	40	24	10	3.06	1.126	

As the results displayed in Table 2 indicate the mean score falls within the range of a score of „3“ on the Likert scale. The students consider themselves neither autonomous nor teacher- dependent, but falling somewhere in between.

Table 2

Learner Autonomy

Answer	Dependent on the teacher			Autonomous		X	SD
	1	2	3	4	5		
N	6	6	46	29	13	3.38	.993

As shown by the data in Table 3, there were no items which were clustered in the „frequently“ category of the scale. The items that attained the highest percentages were “participating in group/pair work activities” (item 9), “choosing partners to work with” (item 12), “participating in a project work” (item 13), “setting learning goals” (item 16) and “evaluating the courses” (item 17), which were „sometimes“ carried out by the participants in their high schools with mean scores of 2.93, 2.65, 2.79, 2.93 and 2.68 respectively. The items that had the lowest mean scores were “preparing portfolios” (item 19), and “deciding what to learn next” (item 18) with mean scores of 1.98, and 2.09 respectively. Frequency counts show that more than half of the respondents were „rarely“ asked to engage in these activities.

Table 3

About high School Education

Throughout your high school education, ...	Frequency Percentages (%)				X	SD
	Never	Rarely	Sometimes	Frequently		
9. How often were you asked to participate in group/pair work activities?	1	2	3	4	2.93	.872

10. How often were you asked to evaluate your own work?	13	35	43	6	2.46	.834
11. How often were you asked to evaluate your peers' work?	23	39	31	7	2.22	.889
12. How often were you asked to choose your partner to work with?	11	34	34	21	2.65	.935
13. How often were you asked to participate in a project work?	5	30	45	20	2.79	.813
14. How often did your teachers ask you to choose what activities to use in your lessons?	18	42	30	10	2.32	.857
15. How often did your teachers ask you to choose what materials to use in your lessons?	21	40	30	9	2.27	.890
16. How often were you asked to set your own learning goals?	7	28	29	36	2.93	.966
17. How often were you asked to evaluate your course?	8	37	33	22	2.68	.915
18. How often were you asked to decide what you should learn next?	35	32	22	11	2.09	1.009
19. How often were you asked to prepare portfolios?	37	35	22	6	1.98	.916

In the next part, participants were asked to indicate their perceptions of their teachers' and their own responsibilities while learning English. There were 13 items related to perceptions of responsibility, and the respondents ranked their answers on a three-point Likert scale that ranged from completely the teacher's to completely mine. Table 4 shows the percentages, frequencies, means and standard deviations of each item. As shown by the data, for items 20 and 31, the participants gave more responsibility to themselves with mean scores of 2.72 and 2.64 respectively. These items include the responsibilities for "making sure they make progress outside class" (item 20) and "evaluating their course" (item 31). In these items, the majority of the participants chose "completely mine" option. In particular, the results of items 21 and 31 show that more than 70% of the participants had a tendency to take more control for the responsibilities taken outside the class.

Table 4
Responsibilities

Items	Frequency Percentages (%)			X	SD
	Completely the teacher's	Half mine, half the teacher's	Completely mine		
	1	2	3		
20. Make sure you make progress during lesson	2	89	9	2.72	.328
21. Make sure you make progress outside class	1	23	77	2.74	.466
22. Stimulate your interest in learning English	37	56	7	1.71	.598
23. Identify your weaknesses in English	20	52	28	2.09	.689
24. Make you work harder	16	44	40	2.34	.713
25. Decide the objectives of the English course	24	55	21	1.96	.675
26. Decide what you should learn next	62	31	7	1.45	.632
27. Choose what activities to use in your English lessons	53	46	1	1.49	.527
28. Decide how long to spend on each activity	61	30	9	1.48	.652
29. Choose what materials to use in your English lessons	61	35	4	1.43	.567
30. Evaluate your learning	39	50	11	1.72	.653
31. Evaluate your course	10	18	72	2.64	.660
32. Decide what you learn outside the class	26	62	12	1.87	.604

In the next part of the questionnaire, the respondents were asked 6 questions about their perceptions of their decision-making abilities in a range of activities/ responsibilities included in the first part. In other words, they were asked to indicate how successful they would be if they were given the opportunity to make decisions about their own learning. They ranked their answers on a five-point Likert scale ranging from very poor to very good. Table 22 shows the percentages of the responses of the control group participants given to the individual items. As shown by the data, most of the responses are clustered under the „OK“ category of the scale. The activities that the participants rated themselves as „OK“ at managing were mostly in-class activities: "choosing learning activities in the class" (item 33),

“choosing learning objectives in the class” (item 35) and “choosing learning materials in the class” (item 37). The data also shows that the percentages of the participants who chose „poor/very poor“ categories were generally quite low as compared to the percentages in the other categories. The participants rated themselves as “very poor/ poor” for the “choosing learning activities outside class” .

Table 5

Abilities

Frequency Percentages (%)							
If you have the opportunity, how good do you think you would be at:	Very poor	Poor	OK	Good	Very good	X	SD
	1	2	3	4	5		
33. choosing learning activities in class?	3	5	44	38	10	3.45	.877
34. choosing learning activities outside class?	12	33	38	17	0	3.60	.914
35. choosing learning objectives in the class?	2	6	45	33	14	3.49	.892
36. choosing learning objectives outside the class?	1	7	31	35	27	3.77	.960
37. choosing learning materials in the class?	4	18	46	28	4	3.10	.869
38. choosing learning materials outside the class?	4	11	38	13	14	3.44	.995

In the fourth part of the questionnaire, students were asked to indicate the frequency of the autonomous learning activities they engaged in inside and outside the class. On a four point Likert scale, students were asked to indicate how often they carried out 8 out-of-class activities that require autonomy. Table 6 presents the frequencies, percentages, means and standard deviations of each activity engaged in outside the class. The activities that attained the highest percentage in the “always” and „often“ categories were “listening to songs” (item 46) and “trying to learn new words” (item 41). Additionally, more than half of the participants said that they „always“ or „often“ watched English TV programs and films (item 43).

Table 6

Use of English

Frequency Percentages (%)							
In the last academic term, without having been assigned to do so, how often did you ...	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never	X	SD
	5	4	3	2	1		
39.do grammar activities on your own	4	17	39	26	14	3.04	.905
40.do optional homework	11	12	36	26	14	3.04	1.014
41.try to learn new words	20	46	22	7	5	2.22	.990
42.use English on the internet (chat, search, etc.)	18	24	29	22	7	2.84	1.205
43.watch English programs or films	31	28	22	12	7	2.38	1.172
44.read materials written in English	8	11	34	38	9	3.16	.956
45.speak English with native speakers	18	6	27	33	16	3.50	.954
46.listen to English songs	42	27	19	10	2	2.19	1.136

The results suggest that the students considered their teachers to be neither the only authority nor the facilitator in the class. Also, they indicate that the students consider themselves to be autonomous. The overall results show that the students had mid level of readiness for learner autonomy. Their general tendency was to take half of the responsibility “stimulating student interest in learning English”, and “identifying their weaknesses in learning English”, “deciding on the objectives of the English course”, “evaluating your learning” and “deciding what you learn outside the class”. Students were given Oxford’s SILL (1990) questionnaire with fifty strategies and asked to rank their employment of these strategies on a 5 point Likert scale that went from „never or almost never’ to „always or almost always’. The results suggest that the students in groups are aware of the language learning strategies that may help them take control over their learning process leading to better language proficiency. The fact that they sometimes use language learning strategies shows that they have weak control over their learning process. They are aware of the strategies that may provide them necessary help in their language learning process; however, they fail to use them effectively.

Part	Control Groups Strategy Pre- test	X	SD
Part A	1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.	3.05	1.17
	2. I use new English words in a sentence so I can remember them.		
	3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help remember the word.		
	4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.		
	5. I use rhymes to remember new English words.		
	6. I use flashcards to remember new English words.		
	7. I physically act out new English words.		
	8. I review English lessons often.		
	9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.		
Part B	10. I say or write new English words several times.	2.89	1.17
	11. I try to talk like native English speakers.		
	12. I practice the sounds of English.		
	13. I use the English words I know in different ways.		
	14. I start conversations in English.		
	15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.		
	16. I read for pleasure in English.		
	17. I write notes, messages, letters, or reports in English.		
	18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.		
	19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.		
	20. I try to find patterns in English.		
	21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.		
	22. I try not to translate word-for-word.		
	23. I make summaries of information that I hear or read in English.		
Part C	24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.	2.95	1.14
	25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.		
	26. I make up new words if I do not know the right ones in English.		
	27. I read English without looking up every new word.		
	28. I try to guess what the other person will say next in English.		
Part D	29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	3.34	1.06
	30. I try to find as many ways as I can to use my English.		
	31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.		
	32. I pay attention when someone is speaking English.		
	33. I try to find out how to be a better learner of English.		
	34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.		
	35. I look for people I can talk to in English.		
	36. I look for opportunities to read as much as possible in English.		
	37. I have clear goals for improving my English skills.		
	38. I think about my progress in learning English.		
Part E	39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.	2.73	1.16
	40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.		
	41. I give myself a reward or treat when I do well in English.		
	42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.		
	43. I write down my feelings in a language learning diary.		
Part F	44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.	3.16	1.10
	45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.		
	46. I ask English speakers to correct me when I talk.		
	47. I practice English with other students.		
	48. I ask for help from English speakers.		
	49. I ask questions in English.		
	50. I try to learn about the culture of English speakers.		

As the results described in Table 8 indicate, responsibility, ability and use of English sections of autonomy survey are related (46,5%) to the total strategy use. Thus, we might conclude that students who are autonomous use strategies. Students who are autonomous organize and evaluate their learning (Strategy D; 43,4%) and learn with others (Strategy F 43%). The strategies in groups D and F are the strategies that are mostly related to learner autonomy. Strategies to remember more effectively (Strategy A) are related to responsibility, ability and use of English sections of autonomy survey (23%). Responsibility, ability and use of English sections of autonomy survey are related to using all mental processes (Strategy B). Also, there is relationship between to compensate for missing information (Strategy C) and responsibility, ability and use of English sections of autonomy survey (13,2%).

Responsibility, ability and use of English sections of autonomy survey are related to organizing and evaluating their learning (Strategy D; 43,4%). Also, there is relationship between managing emotions (Strategy E; 11,7%) and responsibility, ability and use of English sections of autonomy survey.

Table 8

The Results of the Multiple Regression Analysis of the Responsibility, Ability and Use of English Sections with Strategy Total

Part	Section	B	SH	β
Strategy Total	Responsibility	.717	.691	.095
	Ability	1.413	.677	.213
	Use of English	3.037	.553	.549
Strategy A	Responsibility	-.008	.170	-.005
	Ability	.189	.167	.138
	Use of English	.457	.136	.402
Strategy B	Responsibility	.439	.205	.187
	Ability	.583	.201	.283
	Use of English	.859	.164	.501
Strategy C	Responsibility	-.118	.144	-.096
	Ability	.282	.141	.260
	Use of English	.148	.115	.163
Strategy D	Responsibility	.041	.182	.021
	Ability	.210	.179	.123
	Use of English	.844	.146	.594
Strategy E	Responsibility	.056	.126	.053
	Ability	.097	.123	.104
	Use of English	.216	.101	.276
Strategy F	Responsibility	.308	.113	.257
	Ability	.052	.111	.049
	Use of English	.512	.091	.582

4. Conclusion

The fact that most of the responses regarding teacher and learner roles tended towards the mid-point of the scales suggests that most of the participants came to the university without having been exposed to autonomous activities in their early education. Although they feel that they can take responsibility for certain areas of their learning, they still see the teacher as an authority and expert who makes most of the decisions about students' learning in the classroom. Consistent with students' general acceptance of teacher authority, students expect the teacher to make most of the decisions in the learning process as they do not feel that they have the abilities to make the right decisions about their own learning. The fact that they rated their abilities lower regarding responsibilities which mostly include the methodological aspects of their learning indicate their incompetence in making decisions about their own learning, at least within the formal classroom environment. Assuming such responsibilities is considered important if students are expected to have control over their learning (Benson, 2001; Cotterall, 2000; Holec, 1981; Little, 1991). However, we cannot say that the general picture on this issue is completely pessimistic, because only a very few of the participants felt that their decision making abilities would be poor if they were given the opportunity. As Holec (1979; 27) points out, "few adults are capable of assuming responsibility for their learning... for the simplest reason that they have never had the occasion to use this ability". As Holec (1979) states, students can ultimately make crucial decisions in their learning if only their teachers gradually give them more responsibilities and train them to be more autonomous. This could be done by slowly increasing the dose of responsibility, allowing students to feel more competent in making their own decisions in their own learning.

Ellis (1994) states that learners who emphasize the importance of learning tend to use cognitive strategies (direct strategies), while the ones who emphasize the importance of using the language rely on communication strategies (indirect strategies). The overall results suggest that students emphasize both learning and using the target language. Also, the results suggest that there is relationship mostly between language learning strategy use and use of English. This supports the result that the students in this study

emphasize using the target language. Thus, we may conclude that students' autonomous behaviors may lead them to use their mental processes to study or practice English, and organize and evaluate their learning to cope with their weak points and learn with others. It can be said that with guidance and strategy training, they can be trained to have more control over their learning.

5. Implications

The analysis of the data reveals important pedagogical implications that can inform future language teaching practices in Turkey. Regarding participants' learner autonomy, the results show that preparatory students have some role expectations, which affect their perceptions of responsibility inside and outside the class. They still largely see the teacher as an authority figure in the classroom, who should take most of the responsibilities and make most of the decisions about their learning in the classroom context. This might be considered as the reason why students cannot show autonomous behaviors in the classroom.

As students regard the teacher as the authority in the class, showing autonomous behaviors may be considered as unacceptable by the teachers and the students themselves. Kennedy (2002), as a result of his study with Turkish prep students learning English indicates that promoting learner autonomy in the EFL classroom in Turkey is not an easy struggle and it would be a mistake to expect too much too soon from Turkish learners who have traditional experiences prior to entering English language classrooms.

Students are aware of the strategies that may provide them necessary help in their language learning process; however, they fail to use them effectively. What we need to do is to train them since as Holec (1985) explains the aim of the training is to prepare learners to direct their own learning so that they may gradually move from a state of dependence on a teacher to the greatest degree of independence or autonomy possible in a particular set of circumstances. Tudor (1996: 37) describes learning training as "the process by which learners are helped to deepen their understanding of the nature of language learning and to acquire the knowledge and skills they need in order to pursue their learning goals in an informal and self-directed manner". The related literature suggests that learner autonomy and the use of language learning strategies are related. This study also suggests and supports that they are related; thus, the more strategies the students employ or more frequently the higher level of autonomy they have by shouldering the responsibility of their own learning process.

References and Bibliography

- Ablard, K. E. & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Algan, N. (2006). The language learning strategies used by the university preparatory students and the instructors' awareness of their students' use of these strategies. Published MA Thesis, Marmara University, English Language Teaching Department.
- Alparda, Ç. (2010). The role of learner training in the effectiveness of CALL. Published MA Thesis, Bilkent University, English Language Teaching Department.
- Alptekin, C. (2007). Foreign Language Learning Strategy Choice: Naturalistic versus Instructed Language Acquisition. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3 (1): 4-11.
- Aslan, O. (2009). The role of gender and language learning strategies in learning English. Published MA Thesis, Middle East Technical University, English Language Teaching Department.
- Aydemir, U. V. (2007). Effects of the instruction of language learning strategies on students' achievement in English teaching. Published MA Thesis, Uludağ University, English Language Teaching Department.
- Balkır, N. (2007). An investigation into the effects of learner training and awareness building activities on learners' perceptions of responsibility in learning English. Published MA Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, English Language Teaching Department.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bares, D. (1976) *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Bekleyen, N. (2005). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. Retrieved on 28th July 2013, from http://www.academia.edu/487258/INGILIZCE_OGRETMEN_ADAYLARININ_DIL_OGRENME_STRATEJILERI_KULLANIMI
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman: London.

- Benson, P. (2003). *Learner autonomy in the classroom*. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 289-308). McGraw Hill: New York.
- Berger, P. & Luckman, T., (1971). *Social construction of reality*. Penguin University Books: London.
- Biggs, J.B. (1991). Teaching for Better Learning. *Legal Education Review*, 8; (1990- 91) 2 (1). Retrieved on 28th July 2013, from <http://heinonline.org/HOL/LandingPage?collection=journals&handle=hein.journals.legedr2&div=12&id=&page=>
- Biggs, J.B. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1). Retrieved on 28th July 2013, from http://www.tcd.ie/vpcao/academic-development/assets/pdf/Biggs_1999_Teaching_for_enhanced_learning.pdf
- Candy, P. (1991). *Self- direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey- Bass Publishers: San Francisco.
- Cephe, P. T. & Yeşilbursa, A. A. (2006). Language Learning Strategies of Turkish University EFL Students. *Education and Science*, 31(139), 80-85.
- Cesur, M. O. (2008). A model explaining and predicting the relationship between university prep class students' language learning strategies, learning styles and academic success in foreign language. Published PhD Thesis, Yıldız Technical University, Educational Sciences Institute.
- Chan, V., Spratt, M., & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Evaluation and Research in Education*, 16 (1), 1-18.
- Çoban, Z. (2002). Attitudes Towards Learner Autonomy in Gazi University and Yıldız Teknik University. Paper presented at the International INGED Conference on Interchanges and Exchanges: Current Trends in ELT, Metu, Ankara, Turkey.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *IRAL*, 41(4), 279-291.
- Cohen, A. D., (1992). *The role of learner strategy training in ELT methodology*. In A. Wongsothorn et al. (eds.), *Explorations and innovations in ELT methodology*. Bangkok, Thailand: Chulalongkorn University Language Institute, 1992.
- Corno, L. & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18,88-08.
- Cotterall, S. (1995). Developing a course strategy for learner autonomy. *English Language Teaching Journal*, 49(3), 219-227.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54 (2), 09-117.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English Proficiency. *Professional Teaching Articles*
- Dakin, J. (1973). *The language laboratory and modern language teaching*.
- Dam, L. (1990). *Learner Autonomy in Practice: An experiment in learning and teaching*. Autonomy in Language Learning. I. Gathercole (Ed). Great Britain. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From theory to classroom practice*, Dublin, Authentik.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behavior*. Plenum Press.: New York.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1992). Talking shop: Aspects of autonomous learning, An interview with Leslie Dickinson. *ELT Journal*, 47 (1), 330-341.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Doyal, L. & Gough, I. (1991). *A theory of human need*, Macmillan.
- Döner, A. (2005). *Adult language learners' attitudes to the strategy training on vocabulary and reading in the classroom*. Published Master's, thesis, Uludağ University, English Language Teaching Department.
- Durgun, G. (2010). Effects of explicit metacognitive strategy training on reading comprehension, attitudes towards reading and strategy awareness, Karadeniz Technical University, Western Linguistics and Literature.
- Ehrman, M.E. & Oxford, R.L., 1991. *Affective Survey*. Unpublished manuscript.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eriksson, R. (1993). Teaching language learning: Inservice training for communicative teaching and self- directed learning in English as a foreign languageç Goteborg Studies in Educational Sciences 92. Acta Universitatis Gothoburgensis, Goteborg: Sweden.
- Esch, E. (1996). *Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods*. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 35-48). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Entwistle, N.J (1981). *Styles of learning and teaching: An integrated outline of Educational psychology for students, teachers and lecturers*. Chichester: Wiley.
- Faerch, M. & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Gagné, R.M. (1977). *Conditions of Learning*, Holt, Rinehart and Winston. New York.

- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing Self Access: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gökgöz, B. (2010). *An investigation of learner autonomy and strategies for coping with speaking problems in relation to success in English speaking classes*. Published MA Thesis, Middle East Technical University, English Language Teaching Department.
- Gremmo, M.J. and Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23, (2), 151-164.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367- 383.
- Harri- Augstein, S. & Thomas, L.F. (1979) Self-organised learning and the relativity of knowing: towards a conversational methodology. In P.Stringer and D. Bannister (eds). *Constructs of Sociality and Individuality*.Academic Press, London, 115-132.
- Haliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold: Sydney.
- Harding-Esch, E. (Ed.). (1976). *Self-directed learning and autonomy*. Cambridge: Department of Linguistics, University of Cambridge.
- Holec, H. (1979) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg, France: Council for Cultural Cooperation.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Nancy: Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Council of Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1985). *On autonomy: some elementary concepts*. In P. Riley (Ed.), *Discourse and learning* (pp. 173-90). Longman: London.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in Cambridge*: Prentice-Hall.
- Holec, H. (Ed.). (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Council of Europe: Strasbourg.
- Hounsell, D. (1997). Understanding Teaching and Teaching for Understanding in The Experience of Learning: Implications for Teaching and studying in Higher Education, Ed. Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N., pp. 238-257, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Huttunen, I. (1986). Learning to learn languages: investigating learner strategies and learner autonomy. Report on Workshop 2B. Council for Cultural Cooperation. Council of Europe. Strasbourg.
- İçmez, S., (2007). Learner Autonomy: What We Need To Foster And How. Retrieved on 28th July 2013, from <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/2007.3.34.96.pdf>
- Karabıyık, A. (2008). *The Relationship Between Culture of Learning and Turkish University Preparatory Students' Readiness for Learner Autonomy*. MA Thesis; The Graduate School of Education of Bilkent University.
- Karatay, M. (2006). Turkish adult language learners' preferences in language learning strategies. Published MA Thesis. Uludağ University,Western Linguistics and Literature.
- Kohonen, V. , (1991). Foreign language learning as learner education: facilitating self- direction in language learning. Council of Europe Symposium. Ruschlikong. Switzerland.
- Kennedy, J.(2002). Learner Autonomy: A Realistic Proposition for Turkish Students. In M. Monty and M. Godfrey (Eds.). *Global Problems and Local Solutions*. Proceedings of ELT Conference (pp.118-122). İstanbul: Işık University.
- Kucuroğlu, Ç. (2000). The Role of a Learner-Centered Approach in Language Teaching on the Development of Learner Autonomy: A Model Course Design. *Doğuş University Journal*, 1, 193-200.
- Lee, I. (1997) Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52/4, October, Retrieved on 28th July 2013, from <http://eltj.oxfordjournals.org/content/52/4/282.abstract>
- Little, D. (1995). Leaning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181. Little, D. (1996a). Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, S.L.
- Little, D. (1996b). The politics of learner autonomy. *Learning Learning* (newsletter of the JALT Learner Development N-SIG) 2(4), 7-10. Paper presented at the Fifth Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning, 24-27 August 1995, Copenhagen, Denmark.
- Little, D. (2002) Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. Retrieved on 28th July 2013, from http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/David%20Little%20Constructing%20a%20Theory%20of%20Learner%20Autonomy.pdf
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24/ 4/ 427- 435.
- Logan, S., & Moore, N., (2003). Implementing learner training from a teacher's perspective. Proceedings of the Independent Learning Conference 2003. Published 20 September 2003.
- Naiman, N., Fröhlich, M. Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Ontario Institute for Studies in Education: Toronto, Ontario.
- Norton, B., & Toohey, K. (2002). *Identity and language learning*. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 115-116). Oxford: Oxford University Press.

- Nunan, D. (1996). *Towards autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues, Taking control: Autonomy in language learning*, R. Pemberton, et al. Hong Kong University Press.
- Odacı, T. (2006). *The Effect of explicit listening comprehension strategy training on listening comprehension strategy use and listening proficiency level*. Published Master's, thesis, Anadolu University, English Language Teaching Department.
- Okumuş, N. (2009). Thoughts on Learner Autonomy in a Computer Assisted Language Learning Program. INGED Newsletter, 2009
- O'Malley, M. J., & Chamot, U. A. (1990). *Learning strategies in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, L. R. (1990). *Language learning strategies*. Heinle & Heinle: Boston.
- Oxford, R. & Ehrman, M. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3). Retrieved on 6th November 2002, from <http://imagesrvr.epnet.com/bllimages/ehost/>
- Özdere, M. (2005). *State-supported provincial university English language instructors' attitudes towards learner autonomy*. Published Master's Thesis. Bilkent University. The Institute of Economics and Social Sciences. The Department of Teaching English as a Foreign Language.
- Pearson, P.D., & J.A. Doyle. (1987). Explicit Comprehension Instruction: A Review of the Research and a New Conceptualization of Instruction. *Elementary School Journal*, 18, 151-166.
- Pintrich, R. P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459- 470. Retrieved on 16th October 2002, from www.sciencedirect.com
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. Retrieved from www.google.com.tr
- Qi, A. (2012). On the Theoretical Framework of Autonomous Learning. *IJ. Education and Management Engineering*, 11, 35-40. Retrieved on 28th July 2013, from <http://www.mecs-press.net>
- Qian X. (2005). Helping EFL learners become autonomous readers: Self-access through metacognition. *Teaching English in China*, 1, 60-64.
- Reinders, H. (2000). *Do it yourself? A learners' perspective on learner autonomy and self-access language learning*. Unpublished master's thesis, Groningen University.
- Reinders, H. (2007). *Learner and teacher autonomy, concepts, realities and responses*. Amsterdam, John Benjamins.
- Sinclair, B. (2000) *Learner autonomy: The next phase?* In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Longman: London.
- Sinclair, B., I. McGrath and T. Lamb (eds.) (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Longman: London.
- Shiels, J. (1993). The workshop within the context of the Council of Europe's modern languages program. In I. Huttunen *Learning to learn languages: investigating learner strategies and learner autonomy*. Report on Workshop 2B. Council for Cultural Cooperation. Council of Europe. Strasbourg.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language Teaching*. Oxford: OUP
- Tolin, J. (2007). *Learner Autonomy, Self-Directed Learning and Assessment: Lessons from Swedish Experience*. Independence 40 (Spring 2007).
- Thomson, C. K.(1996). *Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity*. Taking control: Autonomy in language learning, R. Pemberton, et al. Hong Kong University Press.
- Torun, Y. U. (2010). *The effects of strategy training on learners' vocabulary development* . Unpublished Master's, thesis, Gaziantep University, English Language Teaching Department.
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centered classroom. *ELT Journal*, 47(1), 23- 24.
- Tudor, I. (1996). *Learner- centredness as language education*. Cambridge University Press: UK.
- Voller, P., Martyn, E. & Pickard, V. (1999) 'One-to-one counselling for autonomous learning in a self- access centre: final report on an action learning project' In Crabbe, D. and Cotterall, S. (eds) 1999 *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* p.111-126. Frankfurt: Peter Lang.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice-Hall.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies in learner autonomy*. UK: Prentice Hall.
- Westhoff, G. (1990). *Learner strategies in information processing*. In M. Biddle & P. Malmberg (eds) *Learning to learn: investigating learner strategies and learner autonomy: report on workshop 2a*. Language Learning for European Citizenship. Council for Cultural Cooperation. Uppsala: University of Uppsala, Sweden.
- Williams, M., & Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, Ö. (2005). *ELT student's perceptions and behavior related to learner autonomy as learners and future teachers*. Unpublished Master's thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Department of English Language Teaching.
- Yumuk, A. (2002). Letting go of control to the learners: the role of the Internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course. *Educational Research*, 44(2), 141-156.
- Xu J. F. & Zhan X. H. (2004). Review of research on learner autonomy at home and abroad. *Foreign Language World*, 4, 2-9.

-
- Zhang, L.X. & Li X.X. (2004). A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students. *Foreign Language World*, 4, 15- 23.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). *Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation*. In Phye G. D. (ed.). *Handbook of academic learning*. Academic Press.



Examination of the Relation Between the Achievement Scores and the Use of Vocational Ability in Writing and Speaking Skills of 5th and 8th Grade Students in Primary Education¹

Murat DAĞ², Filiz METE³

Received: 24 February 2017, Accepted: 12 June 2017

ABSTRACT

Thinking power is directly related to the individual's vocabulary. The learning and teaching process will also deteriorate when the presence of the word is inadequate. It is aimed to enable the students to use the existing vocabulary effectively with four basic language skills in Turkish lessons. Within the scope of the study, an answer was searched in the question "Is the level of using vocabulary in writing and speaking skills of 5th and 8th grade students of primary school, interested in success scores of students?" In this study, it was aimed to determine the existing vocabulary of the students and to evaluate the relation of the present situation with the achievement score by applying speech and writing activities to primary 5th and 8th grade students.

In the study, students were given prepared and unprepared speaking and writing activities. As a result, it was determined that there was no meaningful relation between students' achievement scores and vocabulary used. In order to improve the communicative competence of the students, a program is needed in which appropriate activities are included in the teaching process. Students should be taught with activities in accordance with the model of learning by doing and living.

Keywords: Writing Skills, Speaking Skills, Achievement Score, Vocabulary, Values Education.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research is to determine the extent to which the students in the second stage of primary education can use their vocabulary in speaking and writing activities. For this purpose, preparedness, unprepared writing and speaking activities were applied to determine the present situation.

Research is genuinely important for practicing and especially for presenting speech skills. Previously speaking and writing activities were not used in a similar way.

It is also important in terms of raising awareness about the concepts of "Values Education" used in the research topic selection.

The qualitative method has been adopted in the research conducted. "Qualitative research can be defined as a qualitative research process in which qualitative data gathering methods such as observation, interview and document analysis are used and events and events are presented in a realistic and holistic manner in a natural environment" (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). The data within the scope of the qualitative research method were collected by using "document review" techniques.

The study activities are planned to be four stages. It was aimed to apply the activities in the form of unprepared speech, unprepared writing, prepared speech and prepared writing. No particular material has been developed for this; Voice recordings of the conversation events were collected by mobile phone. Writing studies were also applied as classical composition studies.

¹This study is derived from master thesis "Investigation of the word vocabulary used in the written and oral expression skills of primary school second grade students"

²Teacher, M.E.B., dag390@gmail.com

³Assist.Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, filizmetehoca@gmail.com

Given the success scores, it is expected that students with high grades are expected to use a higher number of words and receive a higher rate, which is expected under normal conditions. But this is not the case. There is no right proportion between the score of success and the number of words used.

There must be several initiatives to improve the vocabulary of students. First and foremost, children should be provided with regular and conscious reading of books. Readings done in a straight line, such as eye trainings alone, will provide a sufficient contribution to the development of the child's vocabulary. During the reading, the students should take notes while reading the unknown words in the book and find their meaning immediately from the dictionary. It would be useful for them to have a small note paper that they could use in their books as a separator. The application to be done in this way will be very efficient.

It is a great benefit for students to keep their vocabulary in order to enrich the vocabulary and to ensure permanent learning. In this way, students will be able to learn both permanently and in a more permanent way by writing. The ability to quickly find words in the dictionary and find their chances again will also make it easier for learners to take part in active vocabulary.

Primary teachers and classroom teachers, especially Turkish teachers, should attach importance to teaching vocabulary and should design educational games or use existing games to improve vocabulary. In this way, students will be able to develop vocabulary without being bored. The vocabulary will increase in the other lessons because the perception capacity of the child developing in connection with the Turkish lesson will increase.

İlköğretim 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma ve Konuşma Becerilerinde Söz Varlığı Kullanımının Başarı Puanlarıyla İlişkisinin İncelenmesi¹

Murat DAĞ², Filiz METE³

Başvuru Tarihi: 24 Şubat 2017, **Kabul Tarihi:** 12 Haziran 2017

ÖZET

Düşünme gücü, bireyin söz varlığıyla doğrudan ilgilidir. Söz varlığının yetersiz kaldığı durumlarda öğrenme ve öğretme süreci de aksayacaktır. Türkçe derslerinde öğrencilerin mevcut söz varlıklarını dört temel dil becerisiyle etkin şekilde kullanmaları amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında “İlköğretim 5 ve 8. Sınıf öğrencilerinin yazma ve konuşma becerilerinde söz varlıklarını kullanma düzeyinin, öğrencilerin başarı puanlarıyla ilgisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmada, ilköğretim 5 ve 8.sınıf öğrencilerine belirli konularda konuşma ve yazma etkinlikleri uygulanarak öğrencilerin mevcut söz varlıklarının tespit edilmesi ve mevcut durumun başarı puanıyla ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilere hazırlıklı, hazırlıksız konuşma ve yazma etkinlikleri uygulanarak veriler elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin başarı puanlarıyla kullandıkları söz varlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için öğretim sürecinde uygun etkinliklerin yer aldığı bir programın gerekliliği belirtilmiştir. Öğrenciler, yaparak yaşayarak öğrenme modeline uygun olarak etkinliklerle öğretime dâhil edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, Konuşma Becerisi, Başarı Puanı, Söz Varlığı, Değerler Eğitimi.

1. Giriş

İletişimin sağlanması için gerekli öğelerden birisi de kelime hazinesi yani söz varlığıdır. Temel dil becerilerinin kazanılmasında kelime hazinesinin varlığı ve zenginliği anlama ve anlatma becerilerini etkilediği için başarıyı da doğrudan etkileyecek unsurlardandır. Karatay (2007) sözlü ve yazılı iletişimde özellikle anlama ve anlatma temel dil becerilerinden olan okuma ve yazmayı, hatta dinleme ve konuşma alt becerilerini de etkileyen faktörler arasında kelime hazinesinin önemli bir yeri olduğunu ve anlama-anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımının kelime hazinesine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Türkçe öğretim programındaki “Okuma sürecince öğrencilerin kelimeleri tanıması oldukça önemlidir. Kelime tanıma; öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencilerin söz varlığı geliştirilmelidir.” (MEB, 2009) ifadesi de söz varlığının önemini ortaya koymaktadır.

Kelime, Türkçe sözlükte (TDK, 2011: 1381) “Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” kelime hazinesi ise “söz varlığı, bir dildeki sözleri bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı” olarak tanımlanmaktadır.

Çalışma kapsamında “İlköğretim 5 ve 8. Sınıf öğrencilerinin yazma ve konuşma becerilerinde söz varlıklarını kullanma düzeyinin, öğrencilerin başarı puanlarıyla ilgisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.1. Konuşma Becerisi

Konuşma, bireyin kendini sözlü olarak ifade etmesidir. Konuşma becerisi, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Bebeklik döneminde kazanılmaya başlayan konuşma, bireyin dinleme becerisinden sonra edindiği ikinci temel dil becerisidir. Türkçe sözlükte (TDK, 2011: 1477) konuşma, “İnsanın, dili kullanma yoluyla çevresindekilerle iletişimde bulunması, onlara kendi düşünce ve duygularını bildirmesi, düşünceyi sözle ifade etme işi. Aynı dili konuşan bireyler arasında sözle anlaşma biçimi” olarak tanımlanır. Demirel (1999) konuşmayı düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır şeklinde ifade ederken Gökaya (2008) konuşmayı, “Konuşma teknik

¹ Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında (2017) yapılan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinde Kullandıkları Söz Varlığının Araştırılması adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB, dag390@gmail.com

³ Yrd.Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, filizmetehoca@gmail.com

olarak zihinde canlandırılan birtakım sözcüklerin ses organlarını kullanarak nefes yoluyla söz haline dönüştürme fiilidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Kişi, sözcük dağarcığı kadar düşünebilir ve konuşabilir. Kelime hazinesi yeterli olmayan öğrencilerde tekrara düşmek vb. şekillerde konuşma kusurları yaşanmaktadır.

Konuşma eğitimi iletişimin niteliği açısından üst düzeyde önem taşımaktadır. Konuşma becerisinin dinleme becerisinden sonra kazanılması ancak bunun yanında edinilen anlatma becerilerinden ilki olması sebebiyle konuşma becerisi, temel olma özelliği taşımaktadır. Temel, sağlam oluşturulmadığı sürece diğer kazanımlar yeterli ve istenen düzeyde olamayacaktır.

Konuşma ve dinleme eğitimi bilgi aktarımında en hızlı yöntem olduğu için sadece okullarda değil yaşamın her alanında en çok kullanılan becerilerdir. En çok kullanılan bu becerilerin geliştirilmesine son derece kıymet vermek gerekirken bu beceri alanlarının geri plana itilmesi, iletişim sorunlarına yol açmakta ve bireylerin diğer temel dil becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Zira dil becerileri birbirleriyle bağlantılıdır, bütünlük arz eder. “Dil becerilerinin her biri, bir bütünün parçası olarak düşünülmekte ve hepsinin dengeli gelişimi için çalışmalar yürütülmektedir. Dil becerilerinin hepsine birden belirli düzeyde hâkim olmadıkça o dil tam olarak biliniyor sayılmaz” (Doğan, 2009: 186).

1.2. Yazma Becerisi

Temel dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturan diğer öğrenme alanı da yazma becerisidir. Bu beceri, örgün eğitimle ilköğretim birinci sınıf itibarıyla bireylere kazandırılır. Türkçe sözlükte(TDK, 2011: 2562) yazım, “1. Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi, imla.” ve yazma: “1. Yazmak işi, tahrir. 2.Basım tekniğinin gelişmediği dönemlerde elle yazılmış kitap, yazma nüsha.” olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi yazma eğitiminde kuralların ve belli bir düzenin var olması söz konusudur. “Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır” (Özbay, 2007: 115). Yazma bir başka deyişle konuşmanın betimlenmiş halidir. Göçer (2010), yazma kavramını “Herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işine de yazma denir.” şeklinde tanımlamıştır.

Yazma öğrenme alanı, dil becerilerinin son öğrenme alanıdır. Bireyin fizikî açıdan olduğu kadar zihin açısından da yeterli ve donanımlı seviyede olması gerekliliği, bu beceri alanının en son ele alınmasının sebebidir. “Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir” (Demirel & Şahinel, 2006: 111).

1.3. Değerler Eğitimi

Eğitim, birey için beşikten mezara devam eden bir süreçtir. Bu süreci yalnız bilgi aktarımı şeklinde düşünmek hatalı olacaktır. Yani eğitim yalnızca bilişsel bir süreçten ibaret değildir. Birey, eğitim süreci içerisinde birçok ders ve içerik hakkında bilgi alırken aynı zamanda nasıl bir birey olması gerektiğini de öğrenir. Buna duyuşsal eğitim de denir. Aynı şekilde “iyi insan, ahlaklı insan olma özelliği kazanma” denebilir.

Bireyleri topluma yararlı şekilde yetiştirmek için okullarda değer eğitimi kapsamında çalışmalar yapılmaktadır. “Değerler eğitiminin amacı, bütün insanlığın ortaklaşa sahip olduğu evrensel değerlere vurgu yaparak iyi karakter örnekleri sergileyen, ahlaki değerlere sahip, sorumluluk duygusu içinde hareket eden vatandaşlar ortaya çıkarmaktır” (Altan, 2011: 55).

Bu çalışmada da değerler eğitimi içerisinde yer alan “hoşgörü, adalet, sabır, sevgi, özgüven, çalışkanlık, empati, güven, sorumluluk, saygı, doğruluk dürüstlük, yardımseverlik, alçak gönüllülük, kanaatkârlık” kavramlarından faydalanılmıştır. Öğrencilerle kavramlarla ilgili yazı ve konuşma çalışmaları yapılmıştır. Değerler eğitiminin ve içeriğinin diğer dersler gibi müfredatta yer alması, değerler eğitiminin benimsenmesi hususunda aksamalara sebep olacaktır düşüncesi mevcuttur. Değerler eğitimi sürecini her anında ve her noktasında olması gereken bir konudur (Altan, 2011).

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5 ve 8.sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma etkinliklerinde söz varlıklarını ne ölçüde kullanabildiklerini tespit ederek mevcut durumun başarı puanlarıyla ilişkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla hazırlıklı, hazırlıksız yazma ve konuşma etkinlikleri uygulanarak mevcut durum belirlenmiştir.

Araştırma, uygulama içermesi ve özellikle de konuşma becerisini barındırması bakımından mevcut durumu göstereceği için önemlidir. Daha önce konuşma ve yazma etkinlikleri birlikte kullanılarak benzer bir çalışmanın yapıldığına rastlanmamıştır.

Ayrıca araştırmada konu seçiminde kullanılan “Değerler Eğitimi” kavramlarıyla ilgili farkındalık oluşturacağı düşünülmeyeceği bakımından da önemlidir.

Yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşabildiğimiz www.tez2yok.gov.tr internet sitesinden edinebildiğimiz bulgulara göre beceri alanlarına ilişkin ortaya konan tezlerin sayıca az olduğu görülmektedir. “Konuşma Becerisi” ve “Konuşma Eğitimi” başlıklarıyla yapılan arama sonucu toplamda 57 kayıt ortaya çıkmaktadır(09.01.2017 tarihi itibarıyla). Bu tezlerden 15 tanesi Türkçe eğitimi ile ilgilidir.

Konuşma becerisi üzerine yazılan tezlerden olan ve tezini öğrenci ile etkinlik yaparak oluşturanlardan Ünsal (2005) 5, 8 ve 11.sınıf öğrencileriyle uygulamalar yaparak öğrencilerin aktif kelime hazinelerini belirlemeye çalışmıştır. Sonuç olarak ise öğrencilerin kelime hazinesinin istenen seviyede olmadığını belirterek öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirecek çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Gökkaya (2008) tezinde tekerlemelerin kullanımı ile konuşma becerisinin geliştirilebileceğini çalışmasında belirtmiştir. Tekerleme kullanımının bununla birlikte kelime hazinesinin gelişiminde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Sağlam (2011), 7.sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarda çok fazla hata yaptığı, konuşma esnasında kelime bulmakta zorlandığı, öğrencilerin hazırlıksız konuşma konusunda yetersiz ya da kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konuşma becerisi üzerine yazılan diğer tezler ise genellikle öğretmen görüşü alma ve kaynak inceleme ile sınırlı kalmıştır.

Yazma becerisinde ise www.tez2yok.gov.tr internet sitesinden edinebildiğimiz bulgulara göre beceri alanlarına ilişkin ortaya konan tezlerin sayıca az olduğu görülmektedir. “Yazma Becerisi” ve “Yazma Eğitimi” başlıklarıyla yapılan arama sonucu toplamda 70 kayıt ortaya çıkmaktadır(09.01.2017 tarihi itibarıyla). Bu tezlerden 26 tanesi Türkçe eğitimi ile ilgilidir.

Türkçe eğitiminde Selvikavak (2006) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yazma eğitimini içeren bir tez çalışması ortaya çıkarmış ve ileri düzey yazma adı verilen yazma sisteminin uygulanabilir ve faydalı bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Karaaslan (2010) beyin fırtınası tekniğinin konuşma, yazma etkinliklerinde kullanımı hakkında çalışmış ve bu tekniğin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin kazanılma sürecini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu çalışma öğretim yöntem tekniklerinin uygulanması açısından önemli bir örnektir.

İzdeş (2011) de yazma becerisi üzerine çalışmış ve 7.sınıf öğrencileriyle yaptığı on dört haftalık uygulama sonucunda yazma eğitiminin hikâye yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu tezinde ifade etmiştir.

2. Yöntem

Gerçekleştirilen araştırmada nitel yöntem benimsenmiştir. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Nitel araştırma yöntemi kapsamındaki veriler, “doküman incelemesi” tekniklerinden yararlanılarak toplanmıştır.

Öğrencilerle yapılan uygulamalar sonrası verilerin hesaplanmasında toplam kullanılan kelime sayısı, kullanılan farklı kelime sayısı ve bu iki verinin oranı ortaya konacağı için “kullanılan farklı kelimeler” tespit edilirken aşağıdaki maddeler göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapım eki almış kelimeler tür, yapı ya da anlam açısından farklılık gösterdiği için yeni bir kelime olarak değerlendirilmiştir. Örnek: *sev-, sevgi, sevgili, sevgililik...*

- Edat ve bağlaçlar birer kez sayıldı. Tekrar edenler ise silinerek farklı kelime olarak değerlendirilmedi.
- Kelimeler arasında anlam farklılıkları olduğu için bir kelime metinde gerçek ve mecaz anlamıyla birlikte kullanıldıysa bu kelimeler ayrı bir kelime olarak değerlendirildi. Örnek: *Kardeşim vazoyu kırdı. Bu konuda beni kırmadı.*
- Fiilimsi eki yapım eki olarak kabul edildiğinden fiilimsiler aynı kelime kökünden türese bile farklı birer kelime olarak değerlendirildi. Örnek: *Gel-, gelen, gelerek, gelince...*
- Zamir ve sıfatların sesteş olanları mevcut olduğundan bu kelimeler de incelenmiş ve tür olarak farklı olduğu için ayrı birer kelime olarak değerlendirilmiştir. Örnek: *Bu çocuk... (Sıfat), Bu yanıma gelsin (Zamir)*
- Kısaltmalarda metin içinde bir kez sayıldı. Tekrarlanan kısaltmalar farklı birer kelime olarak değerlendirmeye alınmadı. Örnek: *Hız, Dr. ...*
- Kurallı birleşik fiiller, iki kelimedenden oluşmasına karşın anlam açısından bir bütünlük ifade ettiğinden tek kelime olarak değerlendirildi. Örnek: *olabilir, yapadursun, süregelir...*
- Yardımcı fiiller bir kez sayıldı metin içinde tekrara düşen kelimeler farklı bir kelime olarak değerlendirilmedi. Örnek: *Yardım etti, hasta etti, ziyaret etti...*
- Eş sesli kelime farkı gözetildi. Eş sesli kelimeler farklı birer kelime olarak değerlendirilerek ayrı birer kelime şeklinde sayıldı. Örnek: *Benim adım Halil. Siz de bir adım atmalsınız.*
- Çekim ekleri yeni bir kelime türetmediğinden aynı köke eklenerek kullanılan çekim ekli kelimeler aynı kelime olarak değerlendirildi ve farklı bir kelime olarak sayılmadı. Örnek: *Gitti, gitmiş, gider, giderler...*
- İnsan ya da hayvanlar için kullanılan özel isimler; il, ilçe ve ülke vb. isimler farklı kelime olarak değerlendirilmedi. Örnek: *Ahmet, Kemal, Selin, Beyza; Ponçık, Tırmık, Karabaş; Ankara, İstanbul; İngiltere, Rusya...*
- Anlamsız kelimeler değerlendirmede ve silindi. Örnek: *edebiyatça, dürüstsüz, luluk...*
- Bağlaç ve edatlardaki ses değişimleri dikkate alınarak aynı kelime olarak değerlendirildi. Yazılışları farklı olsa da ses değişimi ya da çekim eki olarak değerlendirilerek farklı kelime sınıflamasında dâhil edilmedi. Örnek: *de/da, mı/mi/mu/mü, çok/çoğu, ben/bana, sen/sana...*

Veriler sayılırken herhangi bir program kullanılmış el yordamıyla basılı veriler üzerinden sonuca ulaşılmıştır. Süre açısından ekonomik olmayan ve çok çaba gerektiren bu yöntemin seçilme sebebi, bilgisayarda yapılacak bir sayımın yukarıda elde aldığımız fazla sayıdaki ölçütü devre dışı bırakmasına neden olacağı düşünülmesidir. Kelimeler hem anlam hem biçim açısından değerlendirileceği için elle ve kâğıda yapılan döküm sonrası elde edilen veriler bilgisayar programından elde edilen verilerden daha doğru, sağlıklı ve hassas sonuçları ortaya koyacağı öngörülmüştür.

2.1. Sınırlılıklar

- Çalışma, etkinliklerin uygulanması 5 ve 8. sınıflardan on dörder, toplamda ise yirmi sekiz öğrenci ile sınırlıdır.
- Çalışma, değerler eğitimi kapsamındaki on dört kavram ile sınırlıdır.
- Çalışma, konuşma ve yazma etkinlikleri ile sınırlıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubu 2015-2016 öğretim yılında Kocaeli / Çayırova İstiklal Ortaokulundaki 5 ve 8. sınıf öğrencilerinden, her sınıf seviyesinden, sene sonu başarı notu ortalaması temel alınarak en yüksek ilk on dört öğrenciden oluşturulmuştur. Bu şekilde toplam 28 öğrenci seçilmiştir.

Daha fazla veri toplayabilmek amacıyla not ortalaması en yüksek öğrenciler seçilmiştir. İlçenin kozmopolit durumu öğrencilerin belli bir yörenin çocukları olmasını engellemiş bu şekilde örneklemin evreni temsil etme derecesi artmıştır.

Tablo 1**Başarı Puanları ve Sıralamaları**

Sıra	5. Sınıf		Sıra	8. Sınıf	
	Öğrenci	Başarı Puanı (4. sınıf not ortalaması)		Öğrenci	Başarı Puanı (4, 5, 6 ve 7. sınıf not ortalaması)
1	K.5.14	93,71	1	K.8.1	89,27
2	K.5.2	93,01	2	K.8.2	88,43
3	K.5.3	92,70	3	K.8.3	85,85
4	K.5.4	89,75	4	K.8.4	84,29
5	K.5.5	87,50	5	K.8.5	84,05
6	K.5.6	85,76	6	K.8.6	83,24
7	K.5.7	84,46	7	K.8.7	82,28
8	K.5.8	84,26	8	K.8.8	81,69
9	K.5.9	81,70	9	K.8.9	81,68
10	K.5.10	79,69	10	K.8.10	80,39
11	K.5.11	78,71	11	K.8.11	80,09
12	K.5.12	76,19	12	K.8.12	79,92
13	K.5.13	73,85	13	K.8.13	79,48
14	K.5.14	71,99	14	K.8.14	78,78

K: Katılımcı, 5: Sınıf Seviyesi 1: Başarı sırası

3. BULGULAR VE YORUM

5 ve 8.sınıf öğrencileriyle yapılan uygulamalar sonrası elde edilen sonuçlar istatistik olarak aşağıdaki gibi yansımıştır.

Tablo 2**5. Sınıf Öğrencilerinin “Hazırlıksız Yazma” Etkinliğinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayısına Göre Sıralaması**

ÖĞRENCİLER VE KELİMESİ	1.UYGULAMA HAZIRLIKSIZ YAZMA		
	TOPLAM KELİME	FARKLI KELİME	ORAN (%)
5.3. SABIR	217	121	55,7
5.7. EMPATİ	214	112	52,3
5.2. ADALET	145	79	54,4
5.1. HOŞGÖRÜ	141	83	58,8
5.8. GÜVEN	131	48	36,6
5.6. ÇALIŞKANLIK	126	91	75,2
5.11. DOĞRULUK DÜRÜSTLÜK	124	63	50,8
5.4. SEVGİ	114	69	60,5
5.5. ÖZGÜVEN	101	61	60,3
5.10. SAYGI	100	62	62
5.14. KANAATKÂRLIK	77	59	76,6
5.9. SORUMLULUK	71	50	70,4
5.12. YARDIMSEVERLİK	65	43	66,1
5.13. ALÇAK GÖNÜLLÜLÜK	63	42	66,6

Kısmen sapmalar olsa da hazırlıksız yazma çalışmalarında, başarı puanı yüksek olan öğrencilerin -5.3, 5.2, 5.1- üst sırada, başarı puanı düşük olan öğrencilerin -5.14, 5.12, 5.13- alt sırada bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

⁴ K: Katılımcı, 5: Sınıf Seviyesi 1: Başarı sırası

Tablo 3

5. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıklı Konuşma Etkinliğinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayısına Göre Sıralaması

ÖĞRENCİLER VE KELİMESİ	2.UYGULAMA HAZIRLIKLIL KONUŞMA		
	TOPLAM KELİME	FARKLI KELİME	ORAN (%)
5.11. DOĞRULUK DÜRÜSTLÜK	193	102	52,8
5.10. SAYGI	146	77	52,7
5.5. ÖZGÜVEN	138	74	53,6
5.3. SABIR	119	68	57,1
5.9. SORUMLULUK	95	57	60
5.4. SEVGİ	90	57	63,3
5.1. HOŞGÖRÜ	89	55	55,5
5.2. ADALET	89	51	57,3
5.12. YARDIMSEVERLİK	88	53	60,2
5.6. ÇALIŞKANLIK	67	46	68,6
5.14. KANAATKÂRLIK	67	44	65,6
5.7. EMPATİ	49	36	73,4
5.13. ALÇAK GÖNÜLLÜLÜK	38	25	65,7
5.8. GÜVEN	32	26	81,2

Hazırlıklı konuşma çalışması incelendiğinde başarı puanıyla kullanılan kelime sayısı arasında doğru orantı olmadığı göze çarpmaktadır.

Tablo 4

5. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıklı Yazma Etkinliğinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayısına Göre Sıralaması

ÖĞRENCİLER VE KELİMESİ	3.UYGULAMA HAZIRLIKLIL YAZMA		
	TOPLAM KELİME	FARKLI KELİME	ORAN (%)
5.3. SABIR	284	155	54,5
5.12. YARDIMSEVERLİK	218	89	40,8
5.7. EMPATİ	195	102	52,3
5.2. ADALET	184	104	56,5
5.10. SAYGI	172	93	54
5.4. SEVGİ	161	96	59,6
5.13. ALÇAK GÖNÜLLÜLÜK	150	93	62
5.1. HOŞGÖRÜ	149	88	59
5.11. DOĞRULUK DÜRÜSTLÜK	142	83	58,4
5.9. SORUMLULUK	110	69	62,7
5.8. GÜVEN	96	58	60,4
5.5. ÖZGÜVEN	94	60	63,8
5.6. ÇALIŞKANLIK	86	65	75,5
5.14. KANAATKÂRLIK	82	55	67

Hazırlıklı yazma çalışmasında da başarı puanıyla kelime kullanımı arasında doğru orantı yoktur.

Tablo 5

8. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Yazma Etkinliğinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayısına Göre Sıralaması

ÖĞRENCİLER VE KELİMESİ	1.UYGULAMA HAZIRLIKSIZ YAZMA		
	TOPLAM KELİME	FARKLI KELİME	ORAN (%)
8.8. KANAATKÂRLIK	217	136	62,6
8.10. ÇALIŞKANLIK	196	120	61,2
8.4. SEVGİ	175	109	62,2
8.3. SABIR	155	104	67
8.7. SORUMLULUK	150	68	45,3
8.5. SAYGI	143	79	55,2
8.1. ADALET	138	100	72,4
8.12. YARDIMSEVERLİK	138	91	65,9

8.2. ALÇAK GÖNÜLLÜLÜK	128	91	71
8.6. DOĞRULUK DÜRÜSTLÜK	123	75	60,9
8.9. GÜVEN	122	75	61,4
8.14. HOŞGÖRÜ	88	54	61,3
8.11. EMPATİ	75	55	73,3
8.13. ÖZGÜVEN	67	40	59,7

8.sınıf öğrencilerin başarı puanları göz önüne alındığında 1. uygulama olan hazırlıksız yazı çalışmasında son sıralardaki 3 öğrencinin -8.14, 8.11, 8.13- başarı puanlamasında son 4'te yer alan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Listenin üst kısmın ise böyle bir durum söz konusu değildir.

Tablo 6

8. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıklı Konuşma Etkinliğinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayısına Göre Sıralaması

ÖĞRENCİLER VE KELİMESİ	2.UYGULAMA HAZIRLIKLIL KONUŞMA		
	TOPLAM KELİME	FARKLI KELİME	ORAN (%)
8.11. EMPATİ	85	54	63,5
8.1. ADALET	132	80	60,6
8.2. ALÇAK GÖNÜLLÜLÜK	56	41	73,2
8.3. SABIR	133	84	63,1
8.12. YARDIMSEVERLİK	139	79	56,8
8.8. KANAATKÂRLIK	195	117	60
8.4. SEVGİ	162	85	52,4
8.9. GÜVEN	114	73	64
8.14. HOŞGÖRÜ	61	42	68,8
8.10. ÇALIŞKANLIK	132	74	56
8.6. DOĞRULUK DÜRÜSTLÜK	89	48	53,9
8.13. ÖZGÜVEN	74	52	70,2
8.5. SAYGI	126	87	69
8.7. SORUMLULUK	190	96	50,5

Hazırlıklı konuşma çalışması incelendiğinde listenin alt kısmında değil üst kısmında doğru orantı olduğu görülmüştür. Ders başarısı daha yüksek olan öğrenciler -8.1, 8.2, 8.3- ilk 4 sırada yer almıştır.

Tablo 7

8. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıklı Yazma Etkinliğinde Kullandıkları Toplam Kelime Sayısına Göre Sıralaması

ÖĞRENCİLER VE KELİMESİ	3.UYGULAMA HAZIRLIKLIL YAZMA		
	TOPLAM KELİME	FARKLI KELİME	ORAN (%)
8.9. GÜVEN	237	124	52,3
8.4. SEVGİ	222	106	47,7
8.3. SABIR	201	125	62,1
8.2. ALÇAK GÖNÜLLÜLÜK	200	128	64
8.8. KANAATKÂRLIK	160	101	63,1
8.6. DOĞRULUK DÜRÜSTLÜK	160	100	62,5
8.13. ÖZGÜVEN	151	88	58,2
8.12. YARDIMSEVERLİK	142	86	60,5
8.11. EMPATİ	122	84	68,8
8.1. ADALET	110	68	61,8
8.14. HOŞGÖRÜ	104	66	63,4
8.5. SAYGI	103	62	60,1
8.10. ÇALIŞKANLIK	78	57	73
8.7. SORUMLULUK	77	46	59,7

Hazırlıklı yazma çalışmasında da listenin üst kısmında başarı puanı yüksek olan öğrenciler -8.4, 8.3, 8.2- sıralanmıştır. Başarı puanına göre 2,3 ve 4.sırada yer alana öğrenciler ilk 4 sırada yer almışlardır.

Ortalamalara bakıldığında oranların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Aradaki küçük farklarla en yüksek oran elde edilen uygulama hazırlıklı konuşma, ikincisi hazırlıksız yazma, üçüncü olarak da hazırlıklı yazma oranlarının sıralandığı görülmektedir.

Yukarıdaki sıralamanın elde edilmesi ile toplamda kullanılan kelime sayılarını ters orantı ilgisi içinde olduğunu görebiliyoruz. Kelime sayısı fazla olan uygulamanın oranı daha düşük durumdadır.

Elde edilen veriler sonucunda görülmektedir ki katılımcılar sözlü ifade konusunda zayıf kalmaktadır. Yazılı ifade kabiliyetleri daha iyi gözükse de alanla ilgili yazma ve konuşma becerisinin aynı anda çalışılıp kelime hazinesi kıyaslaması yapılan ikinci bir çalışma olmadığı için karşılaştırma adına imkân bulunamamaktadır. Yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmaları genellikle kaynak incelemesi ile sınırlı kalmış, uygulama yapılan çalışmalar ise genellikle yazma becerisi olmak üzere tek alan üzerine olmuştur.

4. Tartışma

Bireyin düşünebilme gücü, sözcük dağarcığına doğrudan bağlıdır. Yeterli kelime hazinesine sahip olmayan bireylerin yazma ve konuşma becerileri seviyelerinin düşük olduğu bilinmektedir. Sürekli kelime tekrarına düşmekte ve bildiklerini yeterli düzeyde ifade edememektedir. Bu, konuşma çalışmalarında öğrencilerin sık sık tıkanıp "Nasıl desem?" şeklindeki ifadelerinden de anlaşılabilir.

Öğrencilerin kelime hazinelerini artırmak için çeşitli girişimlerde bulunulmalıdır. İlk ve temel olarak çocukların düzenli ve bilinçli bir şekilde kitap okumaları sağlanmalıdır. Öğrenciler, kitaptaki bilmediği kelimeleri okuma esnasında not almalı ve kelimelerin anlamını hemen bulmalıdır. Bunun için öğrencilerin, kitaplarında araç göreviyle de kullanabilecekleri küçük not kâğıdı bulundurmaları yararlı olacaktır. Bu şekilde yapılacak olan uygulama son derece verimli olacaktır.

Kelime hazinesini zenginleştirmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için öğrencilerin kelime defteri tutmalarının yararı vardır. Bu şekilde öğrenciler yazarak daha kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirecektir. Kelimelere defter sayesinde çabuk ulaşabilmesi ve tekrar edebilme olanağını bulması da yine kelimelerin öğrencilerin aktif kelime hazinesinde yer almasını kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin uygulama sonuçları karşılaştırıldığında konuşma becerisinde daha zayıf olduklarını görmüştür. Bunun önüne geçmenin yolu ise uygulamalara daha çok yer vermektir. Konuşma becerisi etkinlikleri göz ardı edilmemeli, derslerde bu etkinliklere yer verilmelidir. Günümüzde uygulanması gereken yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ve ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri etkin biçimde kullanılmalıdır.

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler sınıflarda sıklıkla uygulanmalı, etkinlikler zaman kaybı olarak görülmemelidir. Eski bir anlayış olan dil bilgisine ağırlık verme ve bu kazanımları sınavlarda ölçme eğiliminden vazgeçilmelidir. Türkçenin dört temel dil becerisi üzerine geliştirilmesi gereken bir alan olduğu ve bu düşünceden hareketle uygulamalar yapılması gerektiği hatırlatılmalıdır.

Kendini ifade konusunda öğrencilerin bu alışkanlığı küçük yaşlarda kazanmaya başlaması çok gerekli olduğundan ilkökul seviyesinde verilen eğitim ve yapılan ölçme değerlendirme çalışmaları da çocukların Türkçeyi kullanma becerilerini destekler nitelikte olmalıdır. Öğrencilere sık sık konuşma çalışmaları yaptırılmalı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çoktan seçmeli test uygulaması anlayışından vazgeçilerek açık uçlu, yoruma açık sorularla ölçme değerlendirme yapılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin kendini ifade etme seviyesinde gelişim olacaktır.

5. Sonuç

Yapılacak çalışma hazırlıksız konuşma, hazırlıksız yazma, hazırlıklı konuşma ve hazırlıklı yazma etkinlikleri olarak 4 aşama olarak düşünülmüş; ancak hazırlıksız konuşma çalışması veri toplama açısından olumsuzlukla sonuçlanmıştır. Öğrenciler defalarca denenmesine rağmen kurada çektikleri değerler eğitimi kavramları ile ilgili hazırlıksız konuşma etkinliğinde veri toplama olanağı vermemiştir. Bu sebeple çalışma hazırlıksız konuşma etkinliği yapılmadan 3 aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Başarı puanları göz önüne alındığında normal koşullarda beklenen, notları yüksek olan öğrencilerin daha yüksek sayıda kelime kullanması ve yüksek oran elde etmesidir. Ancak durum böyle sonuçlanmamıştır. Başarı puanı ile kullanılan kelime sayısı arasında doğru orantı yoktur.

5. sınıf öğrencilerine uygulanan hazırlıksız yazma etkinliğinde başarı puanı yüksek öğrenciler üst sıralarda yer alırken düşük puana sahip öğrencilerin alt sıralarda yer aldığı belirlenmiştir. Ancak bu

durum hazırlıklı konuşma ve hazırlıklı yazma etkinliklerinde aynı şekilde ortaya çıkmamıştır. Verilerden hareketle 5.sınıflar için başarı puanlarıyla söz varlığı kullanımının doğrudan bir ilişkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

8. sınıf öğrencilerine uygulanan üç etkinlikte de başarı puanıyla söz varlığı kullanımı arasında kısmen ilişki olduğu görülmüştür. Uygulanan hazırlıksız yazma etkinliğinde başarı puanı düşük olan öğrenciler, sıralamanın son sıralarında yer almışlardır. Ancak bu etkinlikte yüksek başarı puanına sahip öğrencilerin üst sırada yer almadığı görülmüştür. 2. uygulama olan hazırlıklı konuşma etkinliğinde yüksek puanlı öğrenciler sıralamanın üst sırasında yer alırken düşük puanlı öğrencilerin alt sıralarda yer almadığı görülmüştür. Son uygulama olan hazırlıklı yazma etkinliğinde de yüksek puanlı öğrenciler üst sıralarda yer almış ancak düşük puanlı öğrenciler alt sırada yer almamıştır.

8. sınıflardan alınan verilere bakarak üç etkinlikte yeterli olmasa da bir korelasyon olması sebebiyle 5.sınıflardan daha orantılı bir durum olduğu belirlenmiştir. Ancak bu durum başarı puanının söz varlığı kullanımı arasında doğru orantı olmadığını göstermektedir.

5 ve 8. sınıflar birlikte değerlendirildiğinde 3 senelik bir eğitim-öğretim farkı olmasına rağmen başarı puanının etkinliklerde kullanılan söz varlığına fark edilebilir bir şekilde yansımadağı görülmektedir. Bu da öğretimin yetersiz olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Başka bir açıdan ele alınacak olursa başarılı öğrenciler yine kendilerini başarılarını muhafaza etmiş ancak diğer öğrencilerde anlamlı bir değişiklik olmamış, orta ve alt seviyedeki öğrenciler ayrılmamıştır.

Değerler eğitimi ve değerler eğitimindeki kavramlar öğrencilerin kesinlikle edinmesi gereken kazanımlardandır. Öğrenciler bu kavramlara yabancı kalmamalı, öğrencilerin bu kavramları hayat boyu benimseyerek içselleştirmeleri sağlanmalıdır.

Ailelere eğitim verilerek çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda destekleri alınmalıdır. Öğrencinin evde düzenli bir şekilde kitap okuması aile desteğiyle sağlanmalıdır. Bu konuda aile, bireye örnek olmalıdır.

Öğretmenlerin de kitap okuması ve öğrenciye örnek olması sağlanmalıdır. Öğrenciler sürekli karşılarında gördükleri ve kendilerine rol model seçtikleri öğretmenlerin ellerinde kitap görürse heveslenecek, merak duyguları uyanacak ve kitaba karşı ilgileri artacaktır.

Başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere ana sınıfı ve sınıf öğretmenleri de kelime öğretimine önem vermeli ve kelime hazinesini geliştirmek için eğitici oyunlar tasarlamalı ya da mevcut oyunları kullanmalıdır. Bu sayede öğrenciler sıkılmadan kelime hazinelerini geliştirme imkânı bulacaktır. Kelime hazinesi gelişen çocuğun bağlantılı olarak öncelikle Türkçe dersi olmak üzere algı kapasitesi artacağı için diğer derslerinde de başarısı artacaktır.

Kaynaklar

- Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zeka Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. MEB Yayınları: İstanbul.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 185-204.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 178-195.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerilerinin sağaltılmasında tekerlemerin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- İzdeş, M. (2011); *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Karaaslan, F. (2010); *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi: Ankara.
- Sağlam, Ö (2010); *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Selvikavak, E. (2006); *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Öncü Kitap: Ankara.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

Ünsal, H (2005). *İlköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri / Afyon merkez örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara.



The Effect of Critical Thinking Curriculum on Students' Critical Thinking Skills and Self Evaluation Levels¹

Eray EĞMİR², Gürbüz OCAK³

Received: 10 March 2017, Accepted: 14 June 2017

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of critical thinking skill curriculum design that was developed by researchers on critical thinking skills and critical thinking self-evaluation levels of 5th grade students. In the research process, critical thinking skill curriculum design was implemented by a skill based approach and the data which is needed was obtained by quasi-experimental design. The study group of this research consists of four fifth grade classrooms in two secondary schools located in Afyonkarahisar city center in 2015-2016 academic years. "Critical thinking skill test" which was developed by researchers was used to evaluate the critical thinking skill which is the dependent variable of the research. "Critical thinking self-evaluation questionnaire" was used to evaluate the perception level of students on their own critical thinking skills. As a result of the analysis of data, gain scores that were obtained from critical thinking skill test of experimental and control group indicated a statistically significant difference on behalf of the experimental group. In addition, a statistically significant development was found in critical thinking skills and critical thinking skill self-evaluation levels of experimental group. In spite of that, critical thinking skills of control group did not show a statistically significant development. Lastly, gain scores that were obtained from critical thinking skill test of experimental group did not indicate a statistically significant difference according to gender, number of books read in a month, daily time spent on computer, tablet and smart phone, purpose of using internet and participation in extracurricular activities variables.

Keywords: Critical Thinking, Curriculum, Self-Evaluation.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Thinking is the most important tool of mankind to understand and make sense of life and world. Thinking act directs many characteristics even it seems so ordinary. Speaking, discussions, making a choice or a judgment are all under the control of thinking activity. All people think inherently. But they think prejudicially, deficiently, incorrectly and based on inexpedient information if they don't gain effective thinking skills. However, today, information society whose improvement is based on information and communication technologies demands autonomous individuals. These individuals are able to understand knowledge which he/she faces inquiringly, make free decisions without taking hold of others and take different approaches to events. At this point in the 21th century, mankind should constitute an elimination system for the perceived information. The mental process fulfills logical filter duty through critical thinking. Critical thinking is defined by the skill of taking the responsibility of individuals' own ideas.

In the light of this information the main problem and sub-problems of the study are stated below:

Problem: Is there a statistically meaningful difference between gain scores of critical thinking skill test between experimental and control group?

Sub-problems

1. Is there a statistically meaningful difference between pretest and posttest scores of critical thinking skill test of experimental group?

¹This astudy is derived from doctoral dissertation "Preperation, implementation and evaluation of critical thinking skill curriculum"

²Assist.Prof.Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, eeqm@aku.edu.tr

³Assoc.Prof.Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, gocak@aku.edu.tr

2. Is there a statistically meaningful difference between pretest and posttest scores of critical thinking skill test of control group?
3. Is there a statistically meaningful difference between pretest and posttest scores of critical thinking self-evaluation questionnaire of experimental group?
4. Is there a statistically meaningful difference on gain scores of critical thinking skill test of experimental group according to;
 - a. gender
 - b. number of books read in a month
 - c. daily time spent on computer, tablet and smart phone
 - d. purpose of using internet
 - e. participation in extracurricular activities?

Methods

The data which is needed was obtained by quasi-experimental design. The study group of research consists of two secondary schools located in Afyonkarahisar city center in 2015-2016 academic years. The study was carried out to four 5th grade student groups of 83 students in total from two different schools in terms of their socio-economic levels. "Critical thinking skill test" which was developed by researchers was used to evaluate the critical thinking skill which is the dependent variable of the research. "Critical thinking self-evaluation questionnaire" was used to evaluate the level of the perception of students on their own critical thinking skills.

In the research process firstly "Critical thinking skill test" and "Critical thinking self-evaluation questionnaire" were implemented. Following that, critical thinking skill curriculum design was implemented by a skill based approach and at last "Critical thinking skill test" and "Critical thinking self-evaluation questionnaire" were implemented again. Within that period control group continued to receive traditional education which was maintained countrywide and coordinated and was predicated on curriculums that were developed by Ministry of National Education.

Results and Conclusions

As a result of the analysis of data, gain scores that were obtained from critical thinking skill test of experimental and control group indicated a statistically significant difference on behalf of the experimental group. By impact analysis, critical thinking skill curriculum design implementation made a large effect on this statistically significant difference. In addition to this, a statistically significant development was found in critical thinking skills of experimental group. By impact analysis, critical thinking skill curriculum design implementation made a large effect on this statistically significant difference. In spite of that, critical thinking skills of control group did not show a statistically significant development. Besides, a statistically significant development was found in critical thinking skills of experimental group. By impact analysis, critical thinking skill curriculum design implementation made a medium effect on this statistically significant difference. Lastly, gain scores that were obtained from critical thinking skill test of experimental group did not indicate a statistically significant difference according to gender, number of books read in a month, daily time spent on computer, tablet and smart phone, purpose of using internet and participation in extracurricular activities variables.

Eleştirel Düşünme Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Özdeğerlendirme Düzeylerine Etkisi¹

Eray EĞMİR², Gürbüz OCAK³

Başvuru Tarihi: 10 Mart 2017, **Kabul Tarihi:** 14 Haziran 2017

ÖZET

Bu çalışmanın amacı araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel düşünme öğretim programının 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada eleştirel düşünme öğretim programı beceri temelli bir yaklaşımla uygulanmış ve ihtiyaç duyulan veriler yarı deneysel desenle elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki iki ortaokuldan toplam dört adet sınıf oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerisi testi araştırmanın bağımlı değişkeni olan eleştirel düşünme becerisini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeylerini belirlemek için ise eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme becerisi testinden elde edilen erişim puanları deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna ek olarak deney grubunun eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeyleri anlamlı olarak gelişmiştir. Buna karşın kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir gelişme olmamıştır. Son olarak ise deney grubunun eleştirel düşünme becerisi testinde elde ettiği erişim puanları cinsiyet, bir ayda okunan kitap sayısı, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında geçirilen günlük zaman, interneti kullanma amacı ve okul dışı aktivitelerle katılım değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Öğretim Programı, Özdeğerlendirme.

1. Giriş

Düşünme becerisi insanoğlunu birlikte yaşadığı tüm varlıklardan ayırt eden zihinsel bir etkinliktir. Düşünme eylemi ile insan hem kendi yaşantısına hem de bu yaşantıyı sürdürdüğü çevre, durum ve koşullara etki etme ve bunları değiştirme imkânına sahip olmaktadır. İnsanoğlu düşünme ile anlamlandırmakta, sorgulamakta, üretimde bulunmakta, iletişim kurmakta, geçmişini bilmekte, umut etmekte, geleceğini tasarlamakta yani kısacası hayatını kontrol etmektedir. Bu yönüyle düşünme eylemi metafiziğin temel problemlerinden biri olan belirlenimcilik ve özgür irade arasındaki karşıtlıkta özgür irade savını destekleyen bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır (Horner ve Westacott, 2001).

Düşünme insanın yaşadığı çevreyi anlamlandırmak amacıyla giriştiği uğraşta temel bir yer tutar. Genellikle bir şeye bir ad vermekle ve bir sınır çizmekle ilgili olan soyutlama yetisi insanın düşünmesi sonucu gerçekleştirdiği bir eylemdir (Childe, 2006). İnsanlık tarihinde bu ad verme uğraşının ve bu uğraşa bağlı olarak insanlığın soyut birikimindeki gelişim seyrinin hızlandığı ve yavaşladığı dönemler olmuştur. Bu anlamda özgür düşüncenin desteklenmediği, hatta tehdit olarak görüldüğü ve özellikle toplumun tüm davranışlarını sıkı sıkıya bağlı olduğu otorite figürlerine göre tanzim ettiği Ortaçağ veya Faşizmin yükseldiği dönemlerin örnek verilebileceği tarihi süreçlerde bazı dini doktrinleri veya ideolojik kodları tekrar tekrar uygulamak yeterliydi. Ancak günümüzün, teknoloji ve sosyal hareketlilik tarafından yönlendirilen büyük değişim dalgası durumu değiştirmiştir. Artık daha özgürüz; özgürlük, seçenekleri arttırmakta ve her seçenek potansiyel bir karar olarak karşımızda durmaktadır (Childe, 2006; Ergün, 2011).

Eylemlerimizin düşüncelerimize bağlı olduğu düşünülürse doğru olanı yapmanın yolu bu fikir ve düşünceleri kritik etmekten geçer. Bireyler düşünme yoluyla yaşamlarını sorgulayarak, doğru ve yanlış ayırt edecek ussal olarak temellendirilmiş ölçütler oluşturarak, gittikçe artan ve bu oranda da kirlenen bilgiyi ilgili ve önemli oluşuna göre tasnif ederek kendi özgürlüğünü kısıtlamak isteyen otoritelere bağımlılıktan kurtulabilir (Alkın-Şahin ve Tunca, 2015). Eleştirel düşünme en dar anlamıyla ifadelerin mantıklılık düzeyini, geçerliliğini veya doğruluğunu; ya da bir sonucun ne ölçüde makul veya kanıtla

¹ Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından 2016 yılında yayımlanan "Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

²Yrd.Doç.Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, egemir@aku.edu.tr

³Doç.Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gocak@aku.edu.tr

doğrulanmış olduğunu değerlendirmektir (Paul, 1990; akt. Beyer, 1995). En geniş tanımıyla ise herhangi bir şeyi iyi biçimde tanımlayıp, onun kalitesini yargılamaktır (Beyer, 1995). Bu yönüyle eleştirel düşünmenin felsefe ve mantık ile ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Düşünme ve sorgulamaya dayalı bir etkinlik olan felsefe insanlığı kuşatan sistemli düşüncelerin irdelenmesini, analiz edilmesini ve nedenlendirilmesini amaçlar (Topses, 1999).

Bu bağlamda felsefe yapan düşüncelerini dogmalar seviyesine indirgemez; o düşüncelerinin efendisidir (Jaspers, 1997). Zaten eleştirel bir bakışa ulaşmanın temelinde de kişisel önyargılardan, özel sevgi ve nefretlerden sıyrılabilme yatmaktadır (Childe, 2006). Paul ve Elder'e (2013) göre ise eleştirel düşünme, geliştirmek amacıyla düşünmeyi analiz etme ve değerlendirme sanatıdır. Eleştirel düşünme öz-yönelimli, öz-disiplinli ve kendi kendini düzelten bir düşünmedir. Düşünmeye ilişkin uygun standartlar belirlenmesini ve bunların duyarlı biçimde uygulanmasını içerir. Eleştirel düşünmenin nihai hedefi bir kişinin düşünmeyi öğrenmesi, düşünce işlem ve süreçleri üzerinde kontrol sağlaması ve bu süreci olumsuz etkileyecek tutumları terk etmesidir. Eleştirel düşünmenin ilkeleri uygulanarak sürdürülen bir düşünme eylemi, bireye her an her şeyin yoğun bir değişim içerisinde olduğunu benimseterek ayağını basabileceği sağlam bir zeminin var olduğunu ve her zaman var olacağını haber verir (Horner ve Westcott, 2001).

Eleştirel düşünme becerisi, ifade çeşitleri, zihinsel yöntemler ve değerlendirmeye ilişkin birçok becerinin bir araya gelmesinden oluşan bütünleşik bir beceridir. Bir eleştirel düşünür etkili soru sorma, bir soru veya probleme odaklanma, düşündüğü bilgi birimine dair temel kavramları özümseme, çıkarımlar yapma ve bunları değerlendirme, etkili gözlem yapma, varsayımlara karşı dikkatli olma gibi çok farklı türden becerilere sahiptir (Ennis, 2011). Bu durum eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde bu becerilerin hepsine ilişkin ayrı planlamalar yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Eleştirel düşünme 1980'li yıllardan sonra eğitim sistemlerinde önemli bir yer edinmiş ve çokça kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Eleştirel bakışın eğitim sistemlerine girişi Frankfurt Okulu'nun filozofları olan Max Horkheimer, Theodor Adorno ve Jurgen Habermas gibi düşünürlerin sosyal yapılar içerisinde var olan ve bireyin özgür düşünmesinden çok bu sosyal yapının normlarına göre hareket etmesi gerektiği şeklinde beliren baskıya karşı koyma çabalarıyla gerçekleşmiştir. Felsefedeki bu harekete paralel olarak, 80'li yıllar sınıf içinde sorgulama süreçlerine ilişkin farklı yaklaşımları kullanmayı vurgulayan bir paradigma değişikliğine sahne olmuştur. 80'lerin sonuna gelindiğinde ise eleştirel düşünmeyi ilkökul, ortaokul ve lise müfredatlarına dâhil etmeye yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (Duchscher, 1999).

Eleştirel düşünme öğretiminin önemi ve bu öğretime duyulan ihtiyaç, tüm araştırmacılar ve ülke eğitim sistemleri tarafından fark edilmiştir. Eleştirel düşünme öğretimi üç şeyi içerir; i) öğrencilere gerekçeli bir yargılama ve değerlendirme gerektiren görevler vermek, ii) bu görevlerle ilişki kurabilmeleri için entelektüel kaynaklarını geliştirme noktasında onlara yardım etmek, iii) onlara eleştirel düşünmeye değer verilen ve eleştirel düşünme ve eleştirel tartışmaya katılma noktasındaki girişimlerinin cesaretlendirildiği bir öğrenme çevresi sağlamak (Bailin, Case, Coombs ve Daniels, 1999). Bunun yanı sıra eleştirel düşünme öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği noktasında farklı yaklaşımlar mevcuttur. Alanyazına bakıldığında eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin dört temel yaklaşım olduğu gözlemlenmektedir.

Konu tabanlı öğretim yaklaşımında eleştirel düşünme öğretimi içerik öğretiminin içine derin ve dikkatli bir biçimde yerleştirilmiştir ve öğrenciler konunun öğrenimi esnasında eleştirel düşünmeyi kullanmaları noktasında cesaretlendirilmektedir. İçerik temelli öğretim yaklaşımında içerik ve eleştirel düşünmenin ilke ve kuralları birleştirilmekte ve öğrenciler içerik öğrenimi esnasında eleştirel düşünmeye teşvik edilmektedirler. Bu yaklaşımda ön planda içerik öğretimi yer almakta ve eleştirel düşünmeye dair genel prensipler açık olarak ifade edilmemektedir (Ennis, 1989). Beceri temelli öğretim yaklaşımında eleştirel düşünme öğretimi bir içeriğe bağlı olmaksızın ayrı bir disiplin gibi temellendirilerek gerçekleştirilir. Eleştirel düşünmenin bileşenleri, standartları ve eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler temelinde yapılandırılan bir içerik ile öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi kazandırılmaya çalışılır (Ennis, 1997). Bu yaklaşımda temel amaç öğrencilere okul dışındaki bağlamlarda eleştirel düşünmeyi öğretmektir. Karma öğretim yaklaşımı ise genel yaklaşımla konu tabanlı veya içerik temelli yaklaşımın bir birleşiminden oluşmaktadır. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin genel prensiplerini öğretmeyi hedefleyen ayrı bir kurs bulunmaktadır; ancak öğrenciler, içerik temelli bir eleştirel düşünme öğretimine de katılırlar (Ennis, 1989).

Bunun yanı sıra çalışmada değinilen bir diğer kavram ise “özdeğerlendirme”dir. Nartgün’e (2006) göre öz değerlendirme; öğrencilerin öğretim süreci içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaları ve bu çalışmalar neticesinde elde ettikleri öğrenme durumları ve ürünlere dair kendilerini değerlendirmeleri olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra Günel, Hohenshell ve Hand (2006), öz değerlendirmenin üstbilgi için merkezi bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Milne (2009), öz değerlendirmenin; kritik düşünme, konunun üzerine daha derin bilgi edinme, yaşam boyu öğrenme, değerlendirmenin sırrını çözme, gelişimin bilincinde olma, iletişimi geliştirme, gözlem yapma ve bireysel eleştiri yapma becerilerini desteklediğini ifade etmiştir. Bu noktada eleştirel düşünmenin ilkeleri ve felsefe ile olan bağlantısı düşünüldüğünde ve yansıtıcı ve gerçeği aramaya odaklı bir düşünme etkinliği olduğu göz önüne alındığında, birey etkili bir düşünme sürecini ancak kendini değerlendirerek yani kendi düşünmesinin kalitesini sorgulayarak yürütebilir.

1.1. Eleştirel Düşünme Öğretim Programı Tasarısı

Eleştirel düşünme öğretim programı tasarısı araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 18 kazanımdan oluşan bir program tasarısıdır. Program tasarısının geliştirilmesi sürecinde eleştirel düşünme becerisinin yapısı göz önüne alınarak İlerlemecilik felsefesi ve “çocuk merkezli tasarım” benimsenmiştir. Programın hedefleri belirlenirken alanyazında eleştirel düşünme üzerine çalışan uzmanların belirledikleri hedefler incelenmiş ve bu hedeflerden programın temelleri göz önüne alınarak araştırmaya uygun olanlar seçilerek bir hedef havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada ayrıca Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan ve maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 19 öğretmen ile dört sorudan oluşan ve eleştirel düşünme ve öğretimine ilişkin ihtiyacı konu edinen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu yardımıyla görüşme yapılmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen grubu 11 erkek sekiz kadın öğretmenden oluşmaktadır. Ayrıca yine Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan ve kolaylı örneklem metodu ile belirlenen 30 öğretmene “Eleştirel Düşünmeye İlişkin İhtiyaç Belirleme Formu” uygulanmıştır. Form öğretmenlerin oluşturulan hedef havuzundaki hedeflerin önem derecesine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış beş dereceli bir formdur. Form 18 adet kazanım ifadesinden oluşmaktadır ve formda “en az önemli”, “kısmen önemli”, “önemli”, “çok önemli” ve “son derece önemli” şeklinde bir derecelendirme mevcuttur.

Bu iki veri toplama sürecinden elde edilen veriler doğrultusunda, alanyazın taraması sonucu oluşturulan hedef havuzuna son hali verilmiş ve sonrasında bu hedefler ölçülebilir kazanım ifadelerine dönüştürülmüştür. Bu çalışmada yukarıda belirtilen bilgilere ve yapılan araştırmalara dayalı olarak programın kazanımları şu şekilde belirlenmiştir:

İlk kazanım “Verilen bir durumdaki problemi anlar” ve alt kazanımlar “Verilen bir durumdaki problemin farkına varır”, “Verilen bir durumdaki problemi net biçimde tanımlar”, “Verilen bir durumdaki problemin çözümü için edinilmesi gereken bilgileri belirler” olarak belirlenmiştir. İkinci kazanım “Öznel ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırır” şeklinde ifade edilmiştir. Üçüncü kazanım “Çıkarımları analiz eder” ve alt kazanımlar “İddia, konu (sorun) ve çıkarım kavramlarının özelliklerini bilir”, “Çıkarımı diğer ifade yollarından ayırt eder”, “Bir çıkarımı oluşturan temel bileşenleri bilir”, “Kesin ve kesin olmayan sonuçları ayırt eder”, “İlişkili ve ilişkili olmayan bilgi ve nedenleri ayırt eder”, “Belirtilmiş veya belirtilmemiş varsayımları belirler” olarak belirlenmiştir. Dördüncü kazanım “Amaca uygun sorular sorar” şeklinde ifade edilmiştir. Beşinci kazanım “Çıkarımları değerlendirir” ve alt kazanımlar “Bir çıkarımın gücünü test eder” ve “Diğer bakış açılarını göz önüne alır” olarak belirlenmiştir. Altıncı ve son kazanım ise “Bir kaynağın güvenilirliğini belirler” ve alt kazanımlar “Bir kaynağın güvenilirliğini saptamada kullanılacak ölçütler belirler” ve “Ölçütleri, bir kaynağın güvenilirliği saptamada etkin biçimde kullanır” şeklinde ifade edilmiştir.

Program içeriğinin oluşturulmasında sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımı kullanılmıştır. Sorgulama merkezli içerik düzenleme yaklaşımında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları önemlidir ve içerik öğrencilerin sorunlarına göre düzenlenir. Bu yaklaşımda içeriğin öğrencilerin ve toplumun sorunlarıyla ilgili bir yapıda olması amaçlanır. Özellikle ilkököl ve ortaokul çağındaki öğrenciler için içerikte sorgulanacak problem durumlarının bulunması öğrenme ortamına düşünmeye sevk edici bir yapı kazandırmak açısından verimli olacaktır (Demirel 2009; Karacaoğlu, 2011).

Kazanımların belirlenmesi ve içeriğin oluşturulmasından sonra öğrencilere bu hedefleri kazandıracak etkinlikler tasarlanmış ve bu etkinlikler çalışma grubundaki her iki okulda 20 saatlik bir öğretim sürecinde uygulanmıştır. Program kapsamında temel olarak buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılmıştır.

Bu stratejide odak öğrenciye önceden belirlenmiş olan bilgileri aktarmak değil, öğrencilerin kendi deneyimleri ve düşünmesiyle öğrenebileceği ortamlar oluşturmaktır. Bu yaklaşım temelde öğrencinin genellemelere kendi çabasıyla, sezerek ulaşmasının sağlandığı öğrenci merkezli bir yaklaşımdır ve öğrencilerin genelde öğrenme-öğretme ortamlarında ihmal edilen sezgici ve eleştirel düşünmesine de vurgu yapar (Şahan, Uyangör ve Işıtan, 2012; Şahin, 2013).

Bu bilgiler ışığında bu araştırmada eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarısı, beceri temelli yaklaşımla beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmış ve araştırma problemi ve alt problemler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde ettikleri erişi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri;
 - Cinsiyet
 - Bir ayda okunan kitap sayısı
 - Bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman
 - Ders dışı etkinliklere (sanat, müzik, spor vb.) katılım durumu
 - İnterneti kullanma amacı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma problemlerinin incelenmesi için ihtiyaç duyulan veriler yarı deneysel araştırma yöntemi aracılığı ile elde edilmiştir. Deneysel yöntemlerde amaç değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini test etmektir. Deneysel yöntemlerde bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilmesi ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerinin karşılaştırılması söz konusudur. Çok denekli deneysel yöntemler gerçek deneysel, yarı deneysel ve zayıf deneysel yöntemler olarak üçe ayrılmaktadır. Yarı deneysel yöntemde eşleştirilmiş gruplar seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Bu araştırmada beceri temelli eleştirel düşünme becerisi öğretimi yapılması kararlaştırılan okullardan seçilen gruplar öncelikle eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları ön test puanına göre eşleştirilmiş, sonrasında deney ve kontrol grupları seçkisiz bir şekilde atanmıştır. Çalışmada yürütülen deneysel araştırma süreci Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1
Deneysel Araştırma Süreci

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	Eleştirel Düşünme Öğretim Programı	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi
K (Kontrol)	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	Geleneksel Eğitim	Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

Tablo 1’de gösterildiği gibi araştırmada hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulama öncesinde eleştirel düşünme becerisi testi ve eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu uygulanmıştır. İşlem sürecinde deney grubuna eleştirel düşünme becerisi öğretim programı rehberliğinde araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilen beceri temelli öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubu ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen öğretim programları rehberliğinde geleneksel eğitime devam etmişlerdir. Çalışmada geleneksel eğitimden kast edilen uygulama, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından

geliştirilmiş olan öğretim programlarına dayalı olarak ülke genelinde eşgüdümlü olarak sürdürülen eğitimidir. Uygulama sonrasında ise hem deney hem de kontrol grubuna eleştirel düşünme becerisi testi ve eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu bir kez daha uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan iki ortaokuldaki toplam dört adet beşinci sınıf oluşturmaktadır. Uygulamanın yapıldığı iki okul Afyonkarahisar ilinin sosyoekonomik düzey olarak farklılaşan iki bölgesinden seçilmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki deney grubu 41, kontrol grubu ise 42 kişilik mevcuda sahiptir. Deney grubu 20 erkek 21 kız öğrenciden, kontrol grubu ise 23 erkek 19 kız öğrenciden oluşmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip okuldaki deney grubu 27, kontrol grubu ise 22 kişilik mevcuda sahiptir. Deney grubu erkek öğrencilerden oluşurken, kontrol grubu kız öğrencilerden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan eleştirel düşünme becerisini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Becerisi Testi” kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi eleştirel düşünme becerilerini ne düzeyde algıladıklarını belirlemek için ise “Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu” kullanılmıştır. Eleştirel düşünme becerisi testi 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir testtir. Beceri testi, gerçekleştirilen alanyazın taraması ve ihtiyaç analizi sonucunda eleştirel düşünme becerisini oluşturduğu düşünülen alt becerileri temsil edecek şekilde hazırlanmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin bir düşünme becerisi olması nedeniyle, öğrenciyi düşünmeye sevk edecek senaryolara testte yer vermeye çalışılmıştır. Bunun için öğrencinin hayatına yakın, güncel olgu, olay, durum ve problemler ile öğrenciyi karşı karşıya getirmek hedeflenmiştir. Testin son haline dair yapılan analizlerde testin bütününe ilişkin KR-20 ve KR-21 değerleri sırasıyla 0,61 ve 0,63 bulunmuştur. Ayrıca testin bütününe ait güçlük indeksi 0,37; ayırt edicilik indeksi ise 0,32 bulunmuştur. Böylece testin orta güçlüğü yakın ve oldukça iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip bir test olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu ise araştırmacı tarafından eleştirel düşünmeyi yansıtacak becerileri ifade edecek şekilde hazırlanmıştır. Formdaki maddeler programın geliştirilmesi öncesinde eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan alanyazın taramasında bir eleştirel düşünürün sahip olması ve göstermesi gereken beceriler dikkate alınarak oluşturulmuştur. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde öğrencinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde fark oluşturabileceği varsayılan demografik özelliklerine ilişkin sorular mevcuttur. İkinci bölümde ise eleştirel düşünme becerisini karakterize eden 40 adet madde ile öğrencinin eleştirel düşünme becerisine dönük özdeğerlendirmesi belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4. Süreç

Eleştirel düşünme becerisi testi alanyazın taraması ve ihtiyaç analizleri sonucunda araştırmacı tarafından belirlenen kazanımları ölçmek üzere ilk aşamada 39 soru olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan form test geliştirme alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve bu uzmanlardan alınan dönütlere göre gerekli değişiklikler yapılmıştır. Sonrasında form pilot uygulamaların yapıldığı ortaokuldaki beşinci sınıflardan birine uygulanmış ve öğrencilerden forma ilişkin biçim, uzunluk, anlaşılmayan kelimeler vb. yönlerden eleştiriler getirmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonrasında form üzerinde öğrenciye yabancı gelen kelimeler daha anlaşılır karşılıklarıyla değiştirilmiş ve uzun olması nedeniyle öğrenciyi yoran metinlerde kısaltmaya gidilmiştir.

Yapılan düzeltmeler sonunda bu form pilot uygulama okulundan seçilen iki sınıftaki toplam 39 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamada seçilen sınıflardan biri akademik başarı seviyesi yüksek, diğer ise düşük sınıflardan seçkisiz olarak seçilmiştir. Uygulama sonrasında testte yer alan çoktan seçmeli maddelerin, madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış ve testin güvenilirliği belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda yapılan düzeltmeler ile test 33 maddeye düşürülmüştür.

Bu aşamada pilot uygulama sonucunda eleştirel düşünme becerisi testinden en yüksek puanı alan iki öğrenci ve en düşük puanı alan iki öğrenci ile geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler ise geliştirilen dört dereceli holistik rubrik ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme esnasında araştırmacıya, düşünme becerileri alanında çalışmalar

yapan bir eş gözlemci yardım etmiş ve öğrencinin puanı iki değerlendirmecinin verdiği puanların ortalaması alınarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisi testindeki alt beceri ve kazanımlara paralel olarak hazırlanan 13 soruluk formdan alınabilecek maksimum puan "52" olarak belirlenmiştir.

Testten yüksek puan alan öğrenciler, görüşme esnasında yöneltilen soruları cevaplarırken, öğrencilerin göstermesi amaçlanan düşünme yollarını kullanmışlar ve formdan sırasıyla 42 ve 47 puan almışlardır. Buna karşın testin uygulamasından düşük puan elde öğrenciler sorulan soruları cevaplamak için gösterilmesi gereken alt becerileri yeterli düzeyde sergileyememiş ve formdan sırasıyla 29,5 ve 31,5 puan almışlardır. Bu durum teste ilişkin iç geçerliliği destekleyen kanıtlar sunmaktadır. 33 soruluk form Afyonkarahisar il merkezindeki biri yüksek, biri orta biri de düşük sosyoekonomik düzeydeki üç ortaokuldaki birer beşinci sınıfta toplam 59 öğrenciye uygulanmış ve tekrardan test maddeleri üzerinde güçlük ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonrasında teste 25 maddelik son hali verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma probleminde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu problem çerçevesinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin devam ettiği kontrol grubunun erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz öncesi deney ve kontrol gruplarının erişim puanlarının normalliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Deney	.200	.412	.040	.291	-.327	.574
Kontrol	.000	.010	-.367	.299	-.620	.590

Tablo 2 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinden elde edilen değerlerin kontrol grubu için anlamlı olduğu ($K-S .00 < .05$; $S-P .01 < .05$) görülmektedir. Ancak Field (2009), Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin tutucu olmasından dolayı normalliğin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları için hesaplanacak z puanlarının incelenmesinin daha güvenilir sonuçlar vereceğini belirtmektedir. Field (2009), hesaplanan bu değerlerin mutlak değer olarak 1,96’dan büyük olması durumunda .05 düzeyinde, 2,58’den büyük olması durumunda .01 düzeyinde, 3,29’den büyük olması durumunda ise .001 düzeyinde anlamlı olacağını ifade etmektedir.

Bu hesaplamalara göre çarpıklık katsayısına dair z puanı 1,22; basıklık katsayısına dair z puanı ise 1,05 olarak bulunmuştur. Bu değerler göz önüne alındığında kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettikleri erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Bunun üzerine deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde ettikleri erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için "ilişkisiz gruplar t-testi" yapılmıştır. Bu testin sonucunda Tablo 3’teki değerler elde edilmiştir.

Tablo 3

Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişim Puanlarının Gruba Göre İlişkisiz Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S.S.	sd	t	p
Deney	68	4,73	5,25			
Kontrol	64	,23	1,87	84,694	6,627	*,00

* $p < .05$

Tablo 3’teki değerler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisi testi erişim puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Buna göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin gerçekleştirildiği grubun eleştirel düşünme becerisi, geleneksel yöntemle öğretime devam eden gruba göre anlamlı olarak yüksektir. Bu noktada araştırmanın bulgularını daha sağlıklı değerlendirmek açısından etki analizi yapılmış ve Cohen’s d değeri 1,14 bulunmuştur. Elde edilen bu

değer yapılan öğretimin oluşan farkta yüksek düzeyde bir etkisi olduğunu göstermektedir. Buna göre, eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretildiği ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile geleneksel eğitime devam eden ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın ilk alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde deney grubunun eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettiği erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişim Puanı	.200	.412	.040	.291	-.327	.574

Tablo 4’teki değerlere göre deney grubunun eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettiği erişim puanlarının normal dağıldığı belirlenmiştir ($Z_{\text{çarpıklık}}=0,13$; $Z_{\text{basıklık}}=0,56$). Bu sonuç üzerine öntest ve sontest puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “ilişkili ölçümler t-testi” yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	S.S.	sd	t	p
Öntest	68	11,54	4,68	67	-7,42	*,00
Sontest	68	16,28	4,40			

* $p < .05$

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Grup ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Buna göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, deney grubunun eleştirel düşünme becerisini anlamlı biçimde geliştirdiği ifade edilebilir. Yapılan etki analizi sonucunda Cohen’s d değeri 1.04 bulunduğundan yapılan öğretimin belirlenen fark üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Problemin analizi öncesinde kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettiği erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişim Puanı	.000	.010	-.367	.299	-.620	.590

Tablo 6 incelendiğinde z puanlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi testinden elde ettikleri erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir ($Z_{\text{çarpıklık}}=1,22$; $Z_{\text{basıklık}}=1,05$). Bu sonuç üzerine öntest ve sontest puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “ilişkili ölçümler t-testi” yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	S.S.	sd	t	p
Öntest	64	11,34	4,01	63	-1,00	,32
Sontest	64	11,58	3,77			

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre geleneksel öğretim, kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisini anlamlı biçimde geliştirmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz öncesinde grupların eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldıkları erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu Erişim Puanları Üzerinde Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erişim Puanı	.059	.123	.387	.293	.431	.578

Tablo 8'deki değerlere göre deney grubunun eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldığı erişim puanlarının normal dağıldığı belirlenmiştir ($z_{\text{çarpıklık}}=1,32$; $z_{\text{basıklık}}=0,74$). Bu sonuç üzerine deney grubunun eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldığı öntest ve sontest puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla "ilişkili ölçümler t-testi" yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Özdeğerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarının İlişkili Ölçümler t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{x}	S.S.	sd	t	p
Öntest	67	120,50	18,56	66	-5,06	*,00
Sontest	67	131,89	11,46			

* $p < .05$

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Grup ortalamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Buna göre beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, deney grubunun eleştirel düşünme becerilerine ilişkin özdeğerlendirmelerini anlamlı biçimde geliştirdiği ifade edilebilir. Yapılan etki analizi sonucunda Cohen's d değeri .73 bulunduğundan yapılan öğretimin belirlenen fark üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemde deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, bir ayda okunan kitap sayısı, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında geçirilen günlük zaman, interneti kullanma amacı ve ders dışı etkinliklere katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Analizler öncesinde ilk olarak eleştirel düşünme becerisinin belirlenen değişkenlere göre normal olarak dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Buna göre eleştirel düşünme becerisine ilişkin elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre normallik testinin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Eleştirel Düşünme Becerisinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk	Skewness	Standart Hata	Kurtosis	Standart Hata
Erkek	.200	.407	.117	.414	-.641	.809
Kadın	.003	.074	.701	.564	-.780	1.091

Tablo 10 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin cinsiyete göre normal dağıldığı belirlenmiştir ($z_{\text{çarpıklık}}=0,28$ (erkek), $1,24$ (kadın); $z_{\text{basıklık}}=0,79$ (erkek), $0,71$ (kadın)). Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "bağımsız gruplar t-testi" yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Eleştirel Düşünme Becerisinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.S.	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Erkek	32	29,90	40,10	46	-,721	,47
	Kadın	16	38,31	33,53			

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Grup ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişim erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin bir ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testin sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Eleştirel Düşünme Becerisinin Bir Ayda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-4	.200	.138
	5-9	.200	.448
	10 ve üstü	.200	.184

Tablo 12 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin bir ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin bir ayda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "tek yönlü Anova" testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	N	\bar{x}	S.S.
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-4	8	31,87	25,80
	5-9	17	37,23	44,46
	10 ve üstü	23	29,65	37,31
	Toplam	48	32,70	37,89

Betimsel istatistiklere göre eleştirel düşünme becerisi en yüksek düzey olan grup ayda 5-9 arası kitap okuyan öğrencilerin oluşturduğu gruptur. Bunu ayda 0-4 arası kitap okuyan grup takip etmektedir. Bunun üzerine yapılan "tek yönlü Anova" testinin sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Bir Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	568,765	2	284,383	,191	,82
Gruplarıçi	66913,151	45	1486,959		
Toplam	67481,917	47			

Tablo 14 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerin bir ayda okuduğu kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman değişkenine göre normal dağılıp dağılmadığına ilişkin testin sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Eleştirel Düşünme Becerisinin Bilgisayar, Tablet ve Akıllı Telefon Başında Günlük Geçirilen Zaman Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-2 saat	.101	.110
	3-5 saat	.200	.315
	6 saat ve daha fazla	-	-

Tablo 15 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman değişkenine göre normalliği incelenirken 6 saat ve daha fazla zaman geçirenler için normallik değerlerinin hesaplanmadığı belirlendiğinden verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zaman değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Eleştirel Düşünme Becerisinin Bilgisayar, Tablet ve Akıllı Telefon Başında Günlük Geçirilen Zamana Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	0-2 saat	33	23,47	2	2,41	,29
	3-5 saat	13	28,69			
	6 saat ve daha fazla	2	14,25			

İstatistiklere göre eleştirel düşünme becerisinin bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük geçirilen zamana göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Sıra ortalamalarında bakıldığında eleştirel düşünme becerilerindeki en yüksek gelişmenin bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük 3-5 saat geçiren grupta gerçekleştiği belirlenmiştir. Bunu bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında günlük 0-2 saat geçiren grup takip etmektedir.

Eleştirel düşünme becerisinin ders dışı etkinliklere katılım değişkenine göre normal olarak dağılıp dağılmadığına ilişkin yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Eleştirel Düşünme Becerisinin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Grup	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	Evet	.200	.257
	Hayır	.200	.444

Tablo 17 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin ders dışı etkinliklere katılım değişkenine göre normal dağıldığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin ders dışı etkinliklere katılım değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “bağımsız gruplar t-testi” yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunu Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Eleştirel Düşünme Becerisinin Ders Dışı Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	S.S.	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Evet	33	35,03	38,68	46	,626	,53
	Hayır	15	27,60	38,86			

Tablo 18’deki veriler incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin ders dışı etkinliklere katılım değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme becerisinin interneti kullanma amaçları değişkenine göre normal olarak dağılıp dağılmadığına ilişkin yapılan normallik testinin sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Eleştirel Düşünme Becerisinin İnternet Kullanma Amacı Değişkenine Göre Yapılan Normallik Testinin Sonuçları

	Amaç	Shapiro-Wilk
Eleştirel Düşünme Becerisi	Sosyal Medya	.352
	Oyun	.621
	Müzik-Video	-
	Ödev-Araştırma	.057

Tablo 19 incelendiğinde interneti müzik dinlemek ve video izlemek amacıyla kullananların normallik değeri hesaplanmadığı için eleştirel düşünme becerisine ilişkin verilerin interneti kullanma amacı değişkenine göre normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bunun üzerine eleştirel düşünme becerisinin interneti kullanma amacı değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “Kruskal Wallis” testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucu Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Eleştirel Düşünme Becerisinin İnternet Kullanma Amacına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	Ki-Kare	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	Sosyal Medya	4	33,75	3	2,96	,39
	Oyun	17	23,97			
	Müzik-Video	1	37,50			
	Ödev-Araştırma	26	22,92			

Tablo 20’deki veriler incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerin interneti kullanma amaçlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisindeki en yüksek gelişim interneti müzik-video dinlemek/izlemek amacıyla kullanan grupta tespit edilmiştir. Bunu sosyal medyayı takip etmek amacıyla interneti kullandığını ifade eden grup takip etmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma probleminde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizi sonucu deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme beceri testinden aldıkları erişim puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve yapılan etki analiziyle, gerçekleştirilen öğretimin bu farkın oluşumuna yüksek düzeyde etki ettiği belirlenmiştir. Ülkemizde eleştirel düşünme öğretimi tüm öğretim programlarında yer alan ortak bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm derslerde alana ilişkin öğrenciye kazandırılması amaçlanan kazanımların yer aldığı ve buna ek olarak dersin içeriği ile eleştirel düşünme becerisi arasında bir bağlantı kurularak, içeriğin öğretimiyle birlikte eleştirel düşünme becerisinin de öğrencilere kazandırılmasının bir hedef olarak belirlendiği görülmektedir. Belirlenen tüm ortak beceriler gibi eleştirel düşünme becerisi de öğretimi yapılan tüm derslerde içeriğin ve etkinliklerin içerisine entegre edilmiş ve bu yolla öğrencinin dersin içeriğini edinirken eleştirel düşünmesini de geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yapıldığı 5. sınıflar özelinde temel alan derslerinin öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisine yoğun biçimde yer verilmektedir.

MEB’in (2010) yayımlanmış olduğu “Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı”nın vizyonları ve temel yapısında eleştirel düşünme vurgulanırken bilgi ediniminin şimdiye kadar yaşam ve okulun temel amacı olarak görüldüğü, günümüzde ise bilgiye bakışın değişmesiyle bilgi, olgu, kavram, ilke ve süreçleri ezberlemek yerine bilgiyi kullanmanın vurgulandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte programın kazanımları arasında görsel kanıt kullanma vardır ve bu kazanım öğrencinin ulaştığı kaynakları eleştirel bir bakışla değerlendirerek, çıkarım yaptığı sonuçları ve fikirlerini bir kanıtla nedenlendirmesi kazanımıyla ilişkilendirilmektedir. Başka bir beceride ise öğrencilerin olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisinin en önemli basamak olduğu ve öğrencilerin okudukları bilgileri ya da duyduklarını değerlendirmelerinde olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisine sahip olmalarının onlara yardımcı olacağı belirtilmiştir. Programın öğrenme öğretme süreçleri bölümünde de öğrencilerin, görsel ve yazılı basının eleştirel bir okuyucusu olmaya teşvik edilmesi ve öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmeye çalışılması vurgulanan amaçlardandır.

MEB’in (2013) yayımlanmış olduğu “Ortaokul Matematik (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı”nda da, bu öğretim programının matematik öğrenmeyi etkin bir süreç olarak ele alan, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmalarını vurgulayan ve dolayısıyla kendi öğrenme süreçlerinin öznesi olmalarını öngören bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin araştırma ve sorgulama yapabilecekleri, iletişim kurabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri, gerekçelendirme yapabilecekleri, fikirlerini rahatlıkla paylaşabilecekleri ve farklı çözüm yöntemlerini

sunabilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulması ve bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulması için öğrencilere özerklik veren açık uçlu soru ve etkinliklere yer verilerek, öğrencilerin matematik yapmalarına fırsat tanınması gerektiği vurgulanmıştır.

MEB (2015) yayımlanmış olduğu “Türkçe (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nda öğretim programının vizyonları arasında “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmek” yer almaktadır. Programın temel yaklaşımında da eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmeye vurgu yapılmaktadır. Türkçe öğretim programının öğrenme alanlarından biri olan “okuma” öğrenme alanında okuma becerisinin öğrencinin farklı kaynaklara ulaşması yoluyla yeni bilgi, fikir ve deneyimlerle karşılaşmasını ve dolayısıyla öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci içine aldığı ifade edilmektedir. Programın ölçme değerlendirme boyutunda ise öğrencinin hem okuduğunu anlaması, anlamlandırması, analiz etmesi ve değerlendirmesi hem de okuduklarından yeni bilgi oluşturması, bu bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla sentezleyerek yeniden ifade etmesi ve bunu yaparken de uygun biçimde alıntı ve atıflar yaparak alıntı ve atıfla ilgili bilimsel davranışları kazanması beklendiği belirtilmektedir.

Hezen’in (2009) yaptığı çalışmada ise ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe kitaplarının temel becerileri geliştirmeye uygunluğu incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; Türkçe kitapları en fazla eleştirel düşünme becerisine, en az ise girişimcilik becerisine ilişkin atıflar içermektedir. İlköğretim programlarına dair yukarıda verilen bilgiler ve ilgili araştırmalar göz önüne alındığında eleştirel düşünme becerisinin ilgili dersin içeriği ile kazandırılmasının, ülkemizin milli eğitim sistemi için önemli bir hedef olduğu görülmektedir. Kazu ve Şentürk (2010) ve Şentürk (2009) yaptıkları araştırmalarda MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığını ve öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması bakımından ders kitaplarının uygun olduğunu tespit etmiştir.

Semiz (2011) yaptığı çalışmada 4. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki soruların ve ders etkinliklerinin eleştirel düşünmeye orta düzeyde uygunluk gösterdiğini belirlemiştir. Polat (2014), gerçekleştirdiği araştırma kapsamında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarını incelemiş ve öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarında eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinliklere önemli ölçüde yer verildiği sonucuna varmıştır.

Bu araştırmada da geleneksel eğitime devam eden kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisi beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme öğretiminin içerikle birlikte yürütüldüğü kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde gelişmiştir. Buna dayalı olarak çalışmanın kapsamı dâhilinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimine göre daha verimli sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Aybek (2006) yaptığı çalışmada beceri temelli ve içerik temelli öğretimin geleneksel eğitime göre eleştirel düşünme becerisini geliştirmede anlamlı olarak daha etkili olduğunu; stratejiler açısından da beceri temelli öğretimin anlamlı olarak daha etkili olduğunu belirlemiştir. Kurnaz (2007) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının en etkili yöntem olduğunu tespit etmiştir. İçerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile öğretmen kılavuz kitabına dayalı uygulanan etkinlikler arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bahsedilen bulgular bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Eldeleklioğlu ve Özkılıç (2008) yaptıkları çalışmada beceri temelli öğretimin yapıldığı on hafta sonunda deney grubuna dair sonuçların ortalamasının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ancak kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşmanın söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında farklılaşma anlamlı olarak deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. İki hafta sonra yapılan izleme ölçümünde de bu farkın korunduğu gözlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ayrı bir ders olarak düzenlenen eleştirel düşünme becerileri etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı ölçüde artırmıştır.

Burkhart (2006) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada beceri temelli öğretimin içerik temelli eğitime göre eleştirel düşünme becerisini ve akademik başarıyı geliştirmede daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Yıldırım (2010) hemşirelik öğrencileri üzerinde beceri temelli bir eleştirel

düşünme öğretimi uyguladığı çalışmada; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi testine göre ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yokken, beceri temelli eğitim sonrası deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığını belirlemiştir. Kanbay (2013) de gerçekleştirdiği çalışmada hemşirelik öğrencilerine verilen beceri temelli eleştirel düşünme eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi üzerine etkisini incelediği çalışmada deney grubunun eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin anlamlı olarak arttığını, kontrol grubunda ise anlamlı olarak düştüğünü tespit etmiştir. Ayrıca son test puanına göre deney grubunun eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi kontrol grubundan anlamlı ölçüde yüksektir.

Adams (2013) yaptığı deneysel araştırmada sınıf içi tartışmanın, işbirliğine dayalı öğretimin, sınıf içi güven ikliminin ve eleştirel bakışı destekleyici sınıf ortamının eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu noktada öğrencinin merkezde olduğu, diyalog ve yansıtmanın yer aldığı aktivitelerin kullanıldığı bir öğretimin eleştirel düşünme becerisinin gelişimini sağlayan temel faktör olduğunu belirlemiştir. Tiruneh, Verburch ve Elen (2014) yaptıkları çalışmada en etkili eleştirel düşünme öğretim yaklaşımının beceri temelli ve karma yaklaşım olduğunu belirlemişlerdir. Öğretim stratejilerine bakıldığında eleştirel düşünme prensiplerinin açık ve detaylı şekilde öğrencilere kazandırılmasının, bu prensiplerin bir konu içerisine gömülü olarak verilmesinden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme becerisinin eleştirel düşünmeyi hedef alan bir eğitimle arttırılabildiği ve eleştirel düşünme becerisinin problem çözme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu durum eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesinin sonuçları bakımından bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ilk alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun beceri testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiş; buna ek olarak yapılan etki analizinde de öğretimin bu farklılığa yüksek düzeyde etki yaptığı tespit edilmiştir.

Bu bulgudan hareketle çalışma kapsamında geliştirilen eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini anlamlı biçimde geliştirdiği görülmektedir. Öğrencilerin geleneksel öğretimin çerçevesinden çıkarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek adına yapılandırılan etkinlikleri içerisinde barındıran bir öğretim uygulamasına katılmaları beceri gelişimine neden olan unsurların başında gelmektedir. Zira eleştirel düşünme becerisi öğretim programı, öğrenciyi merkeze alan ve çağdaş strateji, yöntem ve teknikleri bünyesinde barındıran bir program olması dolayısıyla öğrenciyi süreç içerisinde fikirlerini rahatça ifade etmeye ve yoğun seviyede düşünmeye sevk etmektedir. Program aracılığıyla öğrenci etkinlikler içerisinde edindiği rolle eleştirel düşünme becerisini programın uygulamasının sonunda başlangıca göre anlamlı biçimde geliştirmiştir.

Demir (2006) yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (analiz) "uygulanan sosyal bilgiler programı" değişkenine göre 1998 SBP uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanının beşinde ise (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 SBP uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu noktada 2005 SBP'de yapılandırıcılık felsefesinin hâkim olduğu göz önüne alındığında, eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde, öğrenciyi merkeze alan, fikirlerini ifade etme, tartışma, değerlendirme, sentez yapma ve düşünme eylemlerine sevk ederek öğrenciyi öğretimde aktif hale getiren, farklı yöntem ve etkinliklerle öğrenmesinin sorumluluğunu öğrencinin kendisine veren ortamların işlevsel olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada da bu anlayışın merkezde olmasıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinde gelişimin sağlanması Demir (2006)'in yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir.

Yıldırım (2010) hemşirelik öğrencileri üzerinde beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi uyguladığı çalışmada deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark belirlemiştir. Yine McGuire (2010) yaptığı doktora tez çalışmasında beceri temelli öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme bilgileri, becerileri ve eğilimleri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Ön test ve son test puanları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme bilgisi ortalamalarında 2.2 puan, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinde ise 1.8 puanlık bir artış gözlemlenmiştir. Sonuç olarak amaçlı bir eleştirel düşünme becerisi öğretim girişimi öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini yükseltmektedir. Bununla birlikte Reed ve Kromrey (2001), Aybek (2006), Kurnaz (2007), Bessick (2008), Yang (2012), Kanbay (2013) ve Rohrer (2014) eleştirel düşünme becerisine yönelik uygulanan beceri temelli öğretimlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirici rol oynadığını ifade etmiştir. Bu bulguların tümü araştırmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler ışığında kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre geleneksel öğretim, kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisini anlamlı biçimde geliştirmemiştir.

Korkmaz (2009) yaptığı çalışmada eğitim fakültesinde verilen eğitimin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine yeterince katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Bunu sebebi ise verilen eğitimin teorik ağırlıklı olması, öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin genellikle pasif olması, değerlendirme faaliyetlerinde genellikle çoktan seçmeli ve öğrenciyi bilgi düzeyinde hedeflere yönelten soruların tercih edilmesi, analiz, sentez ve değerlendirme becerisi gerektiren etkinliklere az yer verilmesi gibi unsurlardır. Genç ve Eryaman (2008) ise yaptıkları çalışmada müfredatın mevcut haliyle yetersiz kaldığı ve yeni yüzyılın ihtiyaçlarına cevap veremediğini belirtmişlerdir. Özellikle uygulanan öğretim programlarının düşünmeyi engelleyici bir etki yaptığını ifade etmektedirler.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan aldıkları öntest ve sontest puanlarının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarında biri olan eleştirel düşünme özdeğerlendirme formu, programın geliştirilme sürecinde belirlenen kazanımlara ilişkin öğrencinin kendi öz yeterliliğini değerlendirmesi amacıyla tasarlanan bir formdur. Bu form aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme alt becerilerini gösterme hususunda kendilerini ne düzeyde algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme özdeğerlendirme formundan elde ettikleri öntest ve sontest eriş puanlarının sontest lehine anlamlı olarak farklılaştığı ve öğretimin bu farka etkisinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin özdeğerlendirme düzeyleri anlamlı biçimde yükselmiştir. Yani öğrenciler programın uygulanması sonrasında, uygulama öncesine göre kendilerini daha iyi birer eleştirel düşünür olarak algılamışlardır. Eleştirel düşünme becerisinin anlamlı olarak geliştiğini ifade eden bir önceki sonuç göz önüne alındığında, öğrenciler programın düşünme becerileri üzerinde yaptığı etkiyi fark etmişler ve bunu da özdeğerlendirme formuna yansıtmışlardır.

Aybek (2006) yaptığı çalışmada beceri temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirlemiştir. Bu öğrenciler eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği ve bu becerilerin günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahiptirler. Kurnaz (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin, öğretmen kılavuz kitabına dayalı olarak uygulanan etkinliklere göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Yıldırım (2010) yaptığı çalışmada beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulamış ve ardından uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin tümünden dersi değerlendirmeleri istemiştir. Bu değerlendirmeler sonunda öğrencilerin tamamı eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştiğini, bir sorunla karşılaştıklarında problem çözme becerilerinin arttığını; 37 öğrenci sorunla karşılaştıklarında karar vermelerinde çelişki yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin bakışları ve özdeğerlendirmelerinde gelişim sağladığının belirlenmesi bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, bir ayda okunan kitap sayısı, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon başında geçirilen günlük zaman, interneti kullanma amacı ve ders dışı etkinliklere katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının sıralanan değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Demir (2006) yaptığı çalışmada 1998 SBP uygulanan beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, yorumlama ve açıklama) ve 2005 SBP uygulanan

beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının ikisinde (yorumlama ve açıklama) kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akar (2007), Bessick (2008) ve Vierra (2014) da yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerine anlamlı bir etkisi olmadığını belirlemiştir.

Kürüm (2002) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları, ailelerinin gelir düzeyi ve katıldıkları etkinliklerin çeşitliliği arttıkça eleştirel düşünme gücünün de arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin katıldıkları etkinlikler açısından ulaşılan sonuçlar bu çalışmayla uyumsuzdur. Bu farklılık uygulamanın yapıldığı örneklemin farklı olmasıyla açıklanabilir. Görücü (2014) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerisinin okul, sınıf düzeyi, cinsiyet ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; buna karşın anne eğitim durumu ve bir yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısının, eleştirel düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu ve okunan kitap sayısı arttıkça becerinin de yükseldiği belirtilmiştir. Bu durum okunan kitap sayısı değişkenine göre bu çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Yılmaz (2010) da yaptığı araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde yılda okunan kitap sayısı ve evde ders kitabı dışındaki kitap sayısı değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığını belirlemiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde %42 oranında ilişki olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak araştırmada şu önerilere yer verilebilir:

1. Bu çalışmada beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirmek amacıyla bir eleştirel düşünme öğretim programı geliştirilmiş ve bu programın uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme özdeğerlendirme düzeylerinde anlamlı bir gelişme olmuştur. Bunun üzerine beşinci sınıftan başlayarak eleştirel düşünme becerisinin öğretimi gerçekleştirmek amacıyla öğretim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Beceri temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin eleştirel düşünme becerisini içerik temelli bir anlayışla kazandırmayı amaçlayan geleneksel eğitime göre daha etkili olarak kazandırdığı bulgusu göz önüne alındığında, eleştirel düşünme öğretiminin ayrı bir ders olarak öğretilmesi gerektiği ifade edilebilir.
2. Eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırmaya dönük öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerin de lisans eğitimi sürecinde bu becerinin öğretimine dair bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi sürecine eleştirel düşünme öğretimine yönelik dersler konulması önerilebilir.
3. Öğretmen eğitimi sürecinde eleştirel düşünme öğretimine yönelik derslerin konulmasının yanı sıra, öğretmen eğitimi sürecinde verilen derslerin öğretmen adaylarını tartışmaya, düşünmeye, fikrini ifade etmeye, başka fikirleri ve edindiği bilgileri eleştirel bir bakışla değerlendirmeye dönük bir tarzda işlenmesi sağlanabilir.
4. Bilgi aktarmaya dayalı anlayışın en büyük dayanaklarından biri olan ezbere yöneltici sınav sistemlerinin, her kademedeki öğrencileri bilgi dışında kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey davranışlara yöneltici bir yapıya dönüştürülmesi amacıyla gerekli önlemler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Adams, J. W. (2013). *A case study: using lesson study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking in the elementary classroom*. Unpublished PhD Thesis. Drexel University.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bailin, S., Case R., Coombs J. R. ve Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 285-302.
- Bessick, S. C. (2008). *Improved critical thinking skills as a result of direct instruction and their relationship to academic achievement*. Unpublished PhD Thesis. Indiana University of Pennsylvania.
- Beyer, B. (1995). *Critical thinking*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Burkhart, L. M. (2006). *Thinking critically about critical thinking: developing thinking skills among high school students*. Unpublished PhD Thesis. Claremont Grade University, California.
- Childe, G. (2006). *Kendini Yaratan İnsan (İnsanın Çağlar Boyu Gelişimi)*. (Sekizinci Basım). Varlık Yayınları: İstanbul.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (Onikinci Baskı). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Duchscher, J. E. (1999). Catching the wave: understanding the concept of critical thinking. *Journal of Advanced Nursing*, 29(3), 577-583.
- Eldeleklioğlu J. ve Özkılıç R. (2008). Eleştirel Düşünme Eğitiminin PDR Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 25-36.
- Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. (1997). Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16 (3), 1-9.
- Ennis, R. H. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf adresinden 11 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss* (Third Edition). SAGE Publications: London.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6. baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Günel, M., Hohenshell, L. ve Hand, B. (2006). The Impact of students' self-evaluations of the science writing heuristic: closing the achievement gap. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching (NARST), San Francisco, California.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Horner, C. ve Westacott, E. (2001). *Felsefe aracılığıyla düşünme*. (Çev.: A. Arslan). Phoenix Yayınevi: Ankara.
- Jaspers, K. (1997). *Felsefe nedir?* (Çev.: İ. Z. Eyüboğlu). Say Yayınları: İstanbul.
- Kanbay, Y. (2013). *Hemşirelik öğrencilerine verilen eleştirel düşünme eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. İhtiyaç Yayıncılık: Ankara.
- Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 244-266.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 879-902.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- McGuire, L. A. (2010). *improving student critical thinking and perceptions of critical thinking through direct instruction in rhetorical analysis*. Unpublished PhD Thesis. Capella University, Minneapolis.
- MEB. (2010). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları: Ankara.
- MEB. (2013). *Ortaokul matematik (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) dersi öğretim programı*. MEB Yayınları: Ankara.
- MEB. (2015). *Türkçe (1-8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları, Ankara.
- Milne, C. (2009). Assessing self evaluation in a science methods course: Power, agency, authority and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 758- 766.
- Nartgün, Z. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. M. Bahar (Ed.) Fen ve teknoloji öğretimi (ss. 355-415). Pegem A Yayıncılık: Ankara..
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce* (Çev. Esra Aslan ve Gamze Sart). Nobel Yayınları: Ankara.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Reed, J. H. ve Kromrey, J. D. (2001). Teaching Critical Thinking in a Community College History Course: Empirical Evidence From Infusing Paul's Model. *College Student Journal*, 35 (2).

- Rohrer, S. (2014). *Critical thinking: discovery of a misconception*. Unpublished PhD Thesis. Capella University, Minneapolis.
- Semiz, A. (2011). *4. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu ve ders etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şahan, H. H., Uyangör, N. & Işıtan, S. (2012). *Öğretim Stratejileri*. B. Oral (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, A. (2013). *Temel öğretme-öğrenme yaklaşımları (stratejileri)*. G. Ocak (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: (diyarbakır ili örneği)*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tiruneh, D. T., Verburch, A. ve Elen, J. (2014). *Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: a systematic review of intervention studies*, *Higher Education Studies*, 4 (1), 1-17.
- Topses, G. (1999). *Felsefeye giriş felsefe düşüncesinin gelişimi*. Turhan Kitabevi: Ankara.
- Vierra, R. W. (2014). *Critical thinking: assessing the relationship with academic achievement and demographic factors*. Unpublished PhD Thesis. University of Minnesota.
- Yang, T. C. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice, *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116-1130.
- Yıldırım, B. (2010). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.