

Millî Eğitim

National Education

yaz / summer 2012 • yıl/year 41 • sayı/number 195

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Education and Social Sciences

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/The Publisher by Ministry of National Education

Ömer DİNÇER

Yayın Yönetmeni/General Director

Yusuf ESENER

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: http://yayim.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0 312) 413 19 13 - 413 19 28 Fax: (0 312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 5790

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 295

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of
Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ün.v./Konya
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün.v./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün.v./Aydın
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün.v./Ankara
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün.v./Samsun
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Anadolu Üniversitesi/Eskişehir
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe
Ün.v./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ün.v./Trabzon
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San.
Ün.v./İst.
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • Hacettepe
Üniversitesi/Ankara
Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Üniversitesi/Elazığ

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. A.Canan ÇETİNKANAT
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY
Prof. Dr. Rıfat MİSER
Prof. Dr. Hüsnü ENGİNARLAR
Prof. Dr. Kurban ÜNLÜÖNEN
Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN
Prof. Dr. Mehmet BAHAR
Prof. Dr. Tuğba YELKEN
Prof. Dr. İbrahim ATALAY
Doç. Dr. Galip YÜKSEL
Doç. Dr. Mahmut ÖZTÜRK
Doç. Dr. Ayşe DEMİR BOLAT
Doç. Dr. Safure BULUT

Doç. Dr. Gülşen LEBLEBİOĞLU
Doç. Dr. Rabia SARIKAYA
Doç. Dr. Güven ERDİL
Doç. Dr. B. Ünal İBRET
Yrd. Doç. Dr. Davut AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Sema BİLİCİ
Yrd. Doç. Dr. Halit ERTUĞRUL
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ERTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Yrd. Doç. Dr. Yeter ŞİMŞEKLİ
Yrd. Doç. Dr. Azize YAŞA
Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Yahya DOĞAN

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 TL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlu-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım
Halil İbrahim KINACI (0312) 866 22 01 /246

İçindekiler / Table of Contents

- Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (Ram) Görev Yapan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (Ram) Müdürlerinin Yöneticilik Becerileri İle Bazı Yönetici Davranışlarına İlişkin Görüşleri
Vahdettin YAŞAR • 5
- The Views Of The Directors Of Guidance And Research Centers (Grc) Related To Their Management Skills And Some Management Attitudes*
- Görsel Sanatlar Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi
Kani ÜLGER • 23
- The Effects Of Pbl Model On Elementary School Students' Problem Solving In Visual Arts Lessons*
- Anlatılan Öykülere Dayalı Olarak, Denetçilerin Denetlenenlerle Yüz Yüze İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar
**Fatma ÖZMEN
Tuncay Yavuz ÖZDEMİR • 43**
- Based On Telling Stories, The Communication Problems Encountered By Supervisors Through Face To Face Supervision*
- Stratejik Planlama Uygulamalarına İlişkin İlk ve Orta Öğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi
**Tuğba Yanpar YELKEN
Lütfi ÜREDİ - Figen KILIÇ • 67**
- Primary And Secondary School Teachers' Views On Strategic Planning Applications*
- Yazarlık Yazılımı Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Öğretmenlerin E-Öğrenme Materyalleri Geliştirmelerine Etkisi
Tunç Erdal AKDUR • 91
- The Effect Of Authoring Software Inservice Training Courses On E-Learning Materials Production Of Teachers*
- İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri
**Sebahattin ARIBAŞ - Şefik KARTAL
İsmail ÇAĞLAR • 100**
- The Opinions Of English Teachers About In-Service Training Activities*
- Türk Dünyasından Gelen Öğrencilerin Memnuniyet Algılarıyla Akademik Başarı İlişkisi: Turizm Öğrencileri Örneği
**Cihan SEÇİLMİŞ - Arzu KILIÇLAR
Yaşar SARI • 118**
- The Relation Between The Perception Of Satisfaction And Academic success In Students From Turkic World: The Case Of Tourism Students*

Veli Rehber Materyalinin Yapılandırma
Yaklaşım İçinde Fen ve Teknoloji
Öğretimine Etkileri Üzerine
Bir Ön Çalışma

**Salih ÇEPNİ - Hakan Şevki AYVACI
Hasan BAKIRCI • 131**

*A Pilot Study Relating The Effect Of
Parent Guide Material On Science And
Technology Education Within The Frame
Of Constructivist Approach*

Yaparak Yazarak Bilim Öğrenimi - YYBÖ
Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin
Fen Akademik Başarılarına ve Fen ve
Teknoloji Dersine Yönelik
Tutumlarına Etkisi

Mustafa DEMİR • 146

*Effects Of The Science Writing Heuristic
Approach On Primary School Students'
Science Achievement And Attitude
Toward Science Course*

Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Sınıf
Öğretmeni Adaylarının Matematik
Derslerinde Öğretim Yöntem ve
Tekniklerini Kullanabilme
Başarılarına Etkisi

Yasin SOYLU • 166

*The Effect Of Teaching Practice Courses
On The Success Of Primary School
Teacher Candidates In Using Teaching
Methods And Techniques At Mathematics
Lessons*

İlköğretim Öğrencilerinin Gıda
Tercihlerinde Televizyonun Etkisi

**Çiğdem SABBAC
Banu Ayten AKIN • 179**

*The Effect Of Television On Food
Preferences Of Primary School Children*

İlköğretim Okullarında "Nasıl Bir Beden
Eğitimi Dersi İstiyorum?"

Filiz Beler YAYLACI • 194

*What Kind Of Physical Education And
Sports Lesson Do I Want?*

Temel Coğrafi Bilgi ve Beceriler
Toplumda Ne Ölçüde Kullanılıyor? Yön,
Konum ve Harita Becerilerinde
Mevcut Durum Analizi

**Fikret TUNA - Ali DEMİRCİ
Nilgün GÜLTEKİN • 211**

*What Is The Usage Level Of Basic
Geographic Knowledge And Skill In Of
Direction, Location And Map Skills*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 228

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE (RAM) GÖREV YAPAN REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİ (RAM) MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİLİK BECERİLERİ İLE BAZI YÖNETİCİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Vahdettin YAŞAR*

Özet

Bu araştırma, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) Müdürlerinin yöneticilik becerileri ile bazı yöneticilik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın evrenini, Türkiye genelindeki rehberlik araştırma ve merkezleri oluşturmaktadır. Türkiye'deki RAM'ların sayısının çok olmasından dolayı evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada, kasıtlı örnekleme yoluyla belirlenen İstanbul ilindeki 26 RAM müdürünün görüşü alınmıştır. Araştırma, tarama türünde bir araştırma olup ilgili literatür, yasa, yönetmelikler ve belgeler taranmış, daha sonra veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. RAM müdürlerinin algı ve beklenti düzeylerinin belirlenmesinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre; RAM müdürleri, yönetim becerileri bakımından beklentilerin gerisindedirler. Cinsiyet, RAM'da çalışma süresi, lisansüstü eğitim ve mezun olunan bölüm, algı ve beklentileri değiştiren bir etken olarak görülmemiştir.

Araştırmada elde edilen bulguların, Türkiye'de RAM'larda görev yapan müdürlerin yönetim becerilerini geliştirmeleri konusunda yararlı olacağı ve etkin yöneticilik becerileri göstermelerinde katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: RAM yöneticiliği, eğitim yönetimi, yönetim becerileri

Giriş

Yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleşmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanması ile ilgili faaliyetlerin tümüdür. Kısacası yönetim bir süreç, bilim ve aynı zamanda sanat olarak kabul etmek gerekir (Erdoğan, 2008:7).

* İstanbul-Avcılar Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü

Yönetimin bir bilim olarak ele alınması çok eskilere dayanmamakla birlikte, yönetim olgusunun insanlık tarihi kadar eski olduğu bilinmektedir. Yönetimin insanlık tarihi kadar eski olduğu özellikle Eski Mezopotamya'da, Eski Çin'de, Roma'da ve Osmanlılardaki uygulamalardan anlaşılmaktadır (Kaya, 2006:16).

Batılı yazarlara göre, Osmanlılar da başarılı örgütlenme ve yönetim eylemlerinde bulunmuşlardır. Bu sayede o çağın ölçülerine göre büyük bir imparatorluk kurdular ve yaşattılar. XVII' inci yüzyılın ortalarına kadar, çok kuvvetli ve verimli olan bu devlet, etkili bir yönetimin eseri idi. Bu yönetim aynı zamanda, zengin bir kültür ve dinsel bir hoşgörüyü dayanıyordu. Yöneticiler de o çağın lâiklik, yaratıcılık ve süreklilik bakımlarından eşsiz bir öğretim kurumu olan Enderun'dan yetişiyordu. Bu yöneticiler savaşçı devlet adamı, bilim adamı ve sadık Müslümanlardı (Bursalıoğlu, 2005:3).

Yönetim alanında veya yönetime ilişkin olarak Türk düşünürleri ve devlet adamları tarafından yazılmış zengin eserler vardır. Farabî, "El-Medinetü'l Fâzıla" isimli eserinde, belde türlerini ve bu beldelerde yaşayan halk ile yöneticilerin özelliklerini açıklamıştır. İyi ve kötü belde yöneticilerinin nitelikleri ve davranış kalıplarını belirtmiştir. Farabi, bu yolla liderlik kavramına da değinmiş ve liderin niteliklerini boyutlaştırmıştır. Beden, zekâ, ahlâk, hitabet gibi bu boyutlar içinde, liderin doğuştan ve sonradan kazanacağı nitelikleri açıklamıştır. Siyaset alanında çeşitli kitapları olan Gazalî'nin, yönetim ve yöneticilere ilişkin değerli fikirleri olduğu anlaşılmaktadır. Devlet başkanlarının doğuştan ve sonradan kazanmış olması gereken yetenek ve nitelikleri belirten Gazalî, bilim ve eylemi yöneticiliğin iki koşulu olarak görmüştür. Ayrıca devlet yönetiminde adaletin önemini belirtmiş ve bunu sağlamanın yollarını göstermiştir. Gazalî yönetimde danışmanın önemini anlamış ve sultanların bilginlere danışması gereğini savunmuştur. Aynı çağda, XI' inci yüzyılda yaşayan, tanınmış devlet adamı Nizamülmülk, "Siyasetname" adlı eserinde örgüt ve yönetim konularında ileticilere değerli öğütlerde bulunmuştur. Hükümdarların Şikâyet kapısını açık bulundurması, maiyetin durum ve davranışlarının kontrol edilmesi, devlet memurlarına gerekli statünün sağlanması, karardan önce istihbarata önem verilmesi iletişim hizmetlerinin gereğince düzenlenmesi, yöneticilerin danışmaya önem vermesi ve danışman maiyeti bulundurması bu fikirler arasındadır (Bursalıoğlu, 2005:3-4).

Yönetim uygulamalarının çoğunun temelinde kuramsal düşünceler bulunmaktadır. Yönetimle ilgili tanımlardan da anlaşılabilceği gibi, yönetimin özünde, temel unsur olarak insanı etkilemek olduğu dikkat çekmektedir. İnsanı etkilemek için izlenen yaklaşımlar insan doğasına ilişkin sayıtlara dayanmaktadır. Dolayısıyla yönetsel davranışların da önemli ölçüde insana olan bakış açıları tarafından belirlendiğini söyleyebiliriz (Erdoğan, 2008:11).

Yönetim bilimi genellikle, üç ana döneme ayrılarak incelenir. Değişik bilim ve uygulama alanlarında yazarların, örgüt ve yönetim konularıyla ilgilenmesi sonucu ortaya çıkan çeşitli düşünce okullarından, yönetimde vurguladıkları alan ve ele aldıkları konular bakımından benzer olanları gruplayan bu üç ana dönemden genellikle yaklaşımlar diye söz edilmektedir. Bir bakıma; birbirini tamamlayarak, yönetim bilimini zenginleştiren, bugünkü olgunluğa ulaştıran ve eğitim yönetimini büyük ölçüde etkileyen bu yaklaşımlar, genel olarak:

◆ Vahdettin Yaşar

1. Yapıya ağırlık veren geleneksel ya da klasik yaklaşımlar,
2. İnsana ve yönetimin çevresiyle etkileşimine ağırlık veren davranışçı ve çevresel yaklaşımlar,
3. Örgütü bir sistem olarak gören, örgütsel ya da sistemci yaklaşımlar (Küçükali, 2001:9-10).

Bilimsel yönetim düşünce sisteminin öncülerinden biri Frederick Winslow Taylor'dur. Bu akım Taylor adı ile anılmaktadır. Bu nedenle "Taylorizm" olarak ta bilinmekte ve kullanılmaktadır. Taylorizm' de iki önemli soru yanıtlanmaya çalışılmaktadır. Bu sorular; (1) Verimlilik nasıl artırılabilir? Ve (2) iş görenler nasıl güdülen-dirilebilir? Bu düşünce sistemine göre soruların cevabı "özendirici ödeme sistemidir (Ayдын,1992: 102).

Yönetim biliminin öncülerinden bir diğeri de M. Weber'dir. İdeal Örgüt yapısını kavramlaştırmaya çalışan Weber (1864–1920) altı temel boyuta sahip olan bürokrasi modelini geliştirmiştir. Weber 'e göre iş görenler arasında bölümleşme, bölümler arası hiyerarşi, performansı idare eden kurallar, iş görenlerin teknik niteliklerine göre seçilmesi ve işin kariyer gerektiren bir unsur olarak görülmesi örgütü oluşturan temellerdir. Weber ayrıca yetki kavramı üzerinde de durmuş ve geleneksel, rasyonel ve karizmatik olmak üzere üç tip yetkiden bahsetmiştir (Erdoğan, 2008: 17–18).

Weber, insandan daha çok beklenen davranışın rasyonellik olduğunu ve düzenli çabalarda rasyonellik sağlayacak en iyi aracın da, bürokrasi kabul edildiğini ileri sürmüştür. Teklif ettiği ideal tip bürokrasi beş öğeden meydana gelir: Hiyerarşik bir yapı, görevsel uzmanlaşma, tanımlanmış yetki ve sorumluluklar, tahmin gücünü sağlayan kayıtlar, davranış kuralları (Bursalioğlu, 2005:20–21).

Ancak 1930'lu yıllardan itibaren E. Mayo, A. Maslow, F. Herzberg, D. McGregor gibi düşünürler tarafından yapılan araştırmalar ve vaka incelemeleri, insanı harekete geçirmek için mekanik düzenlemelerin yeterli olmadığını ortaya koydu. Yönetimin sadece işletmenin kurucularına hizmet etmediği, çalışan bireylerin ve grupların amaç, arzu ve ihtiyaçları, moral ve motivasyonlarının da önemli olduğu, bunları dikkate almaksızın örgütsel amaçların etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilemeyeceği öne sürüldü (Erdoğan, 2008:18).

İnsan ilişkileri yaklaşımının temelinde de Hawthorne araştırmaları olarak bilinen ve klasikleşen bir dizi araştırmanın bulguları görülmektedir. Bu araştırmaların yürütücüsü Elton Mayo'dur. Mayo, insan ilişkileri yaklaşımının da öncüsü olarak bilinmektedir.

2. Dünya Savaşından sonra yaşanan hızlı gelişmeler yeni yönetim yaklaşımları arayışı sürecini başlatmıştır (Dündar, 2007:12). Yönetime katkı sağlayan bir diğer teori de 1951'de Ludwig Bertalanffy tarafından savunulan Genel Sistem Teorisi'dir. Bu teori, bilimler arası genel ilişkilerin sokulabileceği teorik ve sistemli bir çerçeveye kurmak amaçındadır. Çeşitli disiplinlerin teorik yapısındaki benzerlikleri arar, değişik bilimlere uyabilecek modeller geliştirir, bunları anlamlı ilişkiler ile bağlayacak bir sistemler sistemi kurmaya çalışır. Sistem, karmaşık ve etkileşimli parçaların bütünlüğüne sahip bir topluluğudur (Bursalioğlu,2005:57).

Yönetim süreçleri, temelde karar süreçleridir (Bursalıoğlu,1991:81). Karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme yönetim sisteminin belli başlı süreçleridir. Karar verme, yönetim sürecinin kalbidir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin özüdür, esasıdır. Yönetim sürecinin niteliği karar verme tarafından belirlenir. Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri karar vermeye bağlıdır; karar verme ile örülmüş, bütünleşmiştir, karar verme için vardır (Aydın, 1992:124).

Yönetim süreçlerinin son aşaması değerlendirmedir. Değerlendirmenin genel amacı, örgütsel etkililik derecesini artırmaktır. Amacı daha etkili biçimde gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Örgütün, programın, planlamanın ve etkinliklerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır. Değerlendirme, tüm yönetim sürecinin önemli, ayrılmaz bir ögesidir. Değerlendirme süreci ile örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi saptanabilir.

Yönetim, örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi amacıyla, planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde, maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümü olarak tanımlanabilir (Ilgar, 2000:35).

Yönetici ile ilgili olarak ise, farklı kaynaklara bakıldığında değişik tanımlara rastlamak mümkündür. Bu tanımların, ilgili disiplin ve bilim dallarına göre farklılaşması da doğal bir sonuç olarak kabul edilmelidir.

Yönetici, belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir (Erdoğan, 2008:41).

Yöneticiler, beşeri, fiziki ve bilgi kaynaklarını etkili bir biçimde birleştiren ve bu kaynakları örgüt amaçlarını başarmak için kullanan kişilerdir. Yöneticinin planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol sürecini gerçekleştirmek temel sorumluluğudur. Bu yönetim sürecini ve beşeri, fiziki ve bilgi kaynaklarını kontrol eden kişidir (Uygur, 2009:8).

Yöneticiler, görev yaptıkları örgüt içerisinde birlikte çalıştığı insanlarla sürekli etkileşim içindedirler. Örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için sağlıklı bir etkileşim ortamı örgüt yöneticisinin etkili yönetici davranışları göstermesiyle mümkündür.

Yöneticilerde bulunması gereken nitelikler, çeşitli unsurlara göre farklılık göstermektedir. Yöneticilerin bulunduğu ortama, iş koluna ve yapılan işlere göre farklı yeteneklere ve niteliklere sahip olması gerekir. Buna göre örneğin, teknik bir alanda faaliyet gösteren bir işletmenin yöneticisinde bulunması gereken niteliklerle, sosyal bir alanda faaliyet gösteren bir işletmenin yöneticisinde bulunması gereken nitelikler farklılık göstermektedir. İsviçre Psikoteknik kurumunun yöneticilerde bulunması gerekli nitelik ve yetenekler konusunda yaptığı araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Efil, 1996:6):

- ✓ İnsanları tanımak
- ✓ Objektif olmak

◆ Vahdettin Yaşar

- ✓ Kendine güvenmek
- ✓ Yerinde kararlar alabilmek
- ✓ Yetkisini kullanabilmek
- ✓ Sorumluluk duygusuna sahip olmak
- ✓ İradesi kuvvetli olmak.

Yine aynı kurum aşağıda belirtilen özelliklere sahip olanların da yönetici olmayacağını ileri sürmüştür (Efil, 1996: 6).

- ✓ Anlayışsız olmak
- ✓ Taraf tutmak
- ✓ Olaylardan çabuk etkilenmek
- ✓ Kararsız olmak
- ✓ Sağduyuya sahip olmamak
- ✓ Alınacak kararlarda cesaretli davranmamak.

İyi bir yöneticinin nitelikleri konusunda Akar (2006)'ın Uysal (2001)'dan aktardığına göre; etkili bir yöneticinin göstermesi gerekli davranışlar 20 maddede toplamaktadır:

1. Gerektiğinde sert bir tutum gösterme
2. Disipline dayalı bir ortam oluşturma
3. Dayanışma
4. Rapor desteği sağlama
5. Teşvik etme
6. Ödüllendirme
7. Şefkat gösterme
8. İyi bir dinleyici olma
9. Şeffaf bir yönetim gösterme
10. Bilgilendirme
11. Etiğe uygun hareket etme
12. Organize etme
13. Zaferleri paylaşma
14. İşleri severek yaptırma
15. Olumlu tutum gösterme
16. Hataları kabullenme
17. Mantıksal karar verme
18. Başkalarına danışma
19. Yönetici rolü konusunda duyarlı olma
20. Başkalarının saygısını kazanma.

Yapılan başka bir çalışmada da Kaya (2000)'nin Gürsel (1997)'den aktardığına göre, bir yöneticide bulunmaması gereken kusurlar şunlardır: Taraf tutma, anlayış noksanlığı, kararsızlık, etki altında kalma, korku, ileriye görememedir.

Eğitim yönetimi ise insan davranışlarında istenen değişikliği sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir. Eğitim yöneticiliği, eğitim örgütlerini, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak üzere insan ve maddi kaynakları sağlayıp, sahip olduğu kaynakları etkili bir şekilde kullanmak suretiyle eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak ve yönetmektir (Taymaz, 2009:5).

Eğitim yönetimi ve okul yöneticiliği ayrı birer meslek alanıdır. Bugüne kadar söylene gelen “yöneticiliğin okulu olmaz” düşüncesi gün geçtikçe değişmektedir. Eğitim yönetimi kapsamındaki örgütlerin yapı ve işleyişleri okullara göre daha yoğun bürokratik özellikler gösterir. Okul yöneticilerinin hiyerarşik konumları, statüleri, rolleri, yeterlikleri diğer eğitim yöneticilerinden farklıdır (Açıkalın, 1998, s.3-4).

Türkiye’de görev yapan bir eğitim yöneticisinin göz önünde bulundurması gereken noktaları Taymaz (2009) şu şekilde ifade etmektedir:

1. Eğitim sistemi doğrudan veya dolaylı olarak insanlarla ilgili hizmette bulunur, onların davranışlarını değiştirir veya onlara yeni davranışlar kazandırır. İnsan davranışlarında oluşturulan değişiklikler, veliler ve toplum tarafından beklenenlerden farklılaştığında çatışmalara neden olabilir.
2. Eğitimin amaçlarından biri, insanlarda düşünme ve eleştirme davranışlarını geliştirmektir. Öğrenciler okulda eleştirel düşünceyi geliştirince, farklı görüşlere sahip olanların tepkisi artar.
3. Eğitim sisteminde insan davranışlarında oluşturulan değişikliğin veya kazandırılan davranışların ölçülmesi, amaçlara ulaşma derecesinin saptanması ve başarının değerlendirilmesi güçtür.
4. Eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı çevredeki insanlar olduğu için eğitim, çevrenin gereksinimlerini karşılama durumundadır ve bu durumda çevrenin eğitim üzerindeki etkisi kaçınılmazdır.
5. Eğitimle ilgilenen ve eğitim sistemini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyenlerin sayısı çoktur. Değişik kesimlerin beklentileri farklı olacağından eğitim yöneticileri değişik baskılar altında çalışırlar.
6. Eğitim kurumları olan okullarda görev alan öğretim personeli genelde meslek eğitimi görmüş öğretmenlerden oluşur. Okul müdürleri Bakanlık tarafından çoğunlukla öğretmenler arasından seçilerek atanır. Bunların büyük bir kısmının okul yöneticiliği konusunda öğrenim deneyimleri olmadan atanması teknik yetkinin kullanılmasını güçleştirir.
7. Eğitim yönetimi çeşitli kademelerde ve alanlarda öğrenim yapan tüm kurumların verimli bir şekilde yönetilmesinden sorumludur.
8. Eğitim kurumları çevrenin gereksinimlerini karşılamakla yükümlü olmalarına karşın yönetim genelde merkezi sisteme bağlıdır.

◆ Vahdettin Yaşar

Yöneltsel beceriler üç grupta toplanabilir. Bunlar; kavramsal, beşeri ve teknik becerilerdir (Eren, 2008:12).

Bir yöneticinin işini ve insanları yönetirken ihtiyaç duyduğu beceriler; kavramsal beceriler, İnsanlar arası ilişki becerileri ve teknik beceriler olmak üzere üç ana başlık arasında toplanabilir(Barutçugil, 2006:157).

Teknik beceriler

Teknik beceriler iş yapma yöntemlerini, tekniklerini, işte kullanılan araç ve gereçleri anlama ve uygulama yetenek ve bilgileriyle ilgilidir. Bu beceri özel bir konuda uzmanlık bilgilerini analitik yetenekleri, bu özel alanda kullanılan araçlar ve teknikleri bizzat kullanmayı da kapsamına alır. Teknik beceriler özellikle alt kademe yöneticileri için önemlidir (Eren, 2008:13).

Teknik beceriler için özel olarak gerektirdiği bilgi ve uzmanlıktır. İşin çalışan tarafından yapılabilmesi için gereken teknik bilgileri, deneyimi, el ve zihin becerisini ifade eder. Bu becerilere daha çok yönetimin ilk basamaklarındaki kişiler ihtiyaç duyarlar. İlk basamak yöneticilerinin kullandığı becerilerin çok önemli bir kısmını teknik beceriler oluşturur (Barutçugil, 2006:158).

Vatan (1996)'ın Smith (1993)'ten aktardığına göre bir yönetici, özel bir dalda en iyi olmak, herhangi birinden daha fazla teknik bilgiye sahip olmak zorunda değildir. Fakat kendisini, teknik alanda cahillik düzeyinin üstüne çıkaracak yeterli bilgisinin olması zorunludur. Yönetim düzeyinde karar almada, dikkatli analize ve mantığa olan eğilim, teknik becerinin önemini arttırmıştır.

İnsani (Sosyal) Beceriler

Başka insanlarla beraber olmak ve onlarla birlikte ahenkli çalışma yetenek ve bilgileri içerir. Bu beceri sayesinde yöneticiler astlarının motive eder, onların işlerini kolaylaştırır, yol gösterir, liderlik eder, insanlar arası haberleşme yeteneğini kullanarak anlaşmazlık ve çatışmaların önüne geçer. Tüm yöneticilerin bu becerilere ihtiyacı vardır (Eren, 2008:13).

Erdoğan (2008)'a göre insani beceriler, bir insanın diğer insanlarla birlikte çalışma konusundaki yeteneğini ve yargılarını ifade etmektedir. Bu beceriler bireyin kendini anlamasını kabul etmesi kadar başkalarını da anlaması ve kabul etme yeteneğini ifade eder.

Şimşek ve Çelik (2009)' e göre insancıl ilişkiler becerisi, etkili yönetim için insanları içten gelen bir istekle çalışmaya ikna edebilme ve grup olarak amaçların gerçekleştirilmesinde iş birliği yapmalarını sağlayabilme yeteneğidir.

Kavramsal Beceriler

Kavramsal beceriler, olayları ve sorunları bir bütünlük içinde görebilme ve anlayabilme, başkaları için açık olmayan bağlantıları, tutarsızlık ve karşıtlıkları görebilme, karmaşık durumlarda anahtar olayı veya hareketleri tanımlayabilme ve benzetilen nesnelere arasındaki ilişkiyi görebilme gibi yetenekleri ifade etmektedir (Erdoğan, 2006:48).

Kavramsal beceriler, işin genel yapısı ve işleyişini kavramsal düzeyde algılamayı gerektirir. Planlama, organizasyon ve kontrol gibi bilgiler ve sayılarla masa başında veya toplantı salonlarında el alınan konular kavramsal beceri gerektirir. Geniş kapsamlı ve uzun dönemli düşünmeyi gerektiren bir zihinsel çabayı içerir. Bu tür becerilere, organizasyonda yönetim basamaklarında üst düzeylere çıkıldıkça daha fazla ihtiyaç duyulur (Barutçugil, 2006:157).

Kasım (2008)'ın Kayıkçı (2001)'dan aktardığına göre; Okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir.

Bununla birlikte bir yöneticinin etkili olabilmesi için bazı becerilere sahip olması ve onları sürekli olarak geliştirmesi gerekir (Uygur, 2009:14). Can (2005)' a göre, bu becerilerin önemi, yöneticinin organizasyon için bulunduğu kademeye göre değişir.

Can (2005)'a göre yönetsel beceriler şunlardır:

1. Teknik Beceri: İşin başarılması için gerekli olan bilgi, teknik ve yöntemlerin kullanılabilmesi yeteneğidir.
2. İletişim Becerisi: Örgütsel hedeflere ulaşmak için yazılı ya da sözlü bilgi sağlama becerisidir.
3. İnsan ilişkileri Becerisi: Örgütteki diğer bireyleri anlayabilme, onlarla birlikte çalışabilme ve iyi geçinebilme becerisidir.
4. Analitik Beceri: Sorunların çözümünde, iş olanaklarının değerlendirilmesinde mantıksal ve bilimsel teknikler kullanma becerisidir.
5. Karar Verme Becerisi: Çeşitli seçeneklerden birini ussal olarak seçmektir.
6. Kavramsal Beceri: Yöneticinin, tüm örgütün karmaşıklıklarını anlaması ile her bölümün, örgütün temel hedeflerine katkısını değerlendirmesi becerisidir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Müdürlerinin Yönetim Becerileri

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) : Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürüterek birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını öneren, birey ve ailesine destek eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunan Milli Eğitim Bakanlığı bağlı kurumlardır (Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2001).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Yöneticisi: RAM'ın hedeflerine ulaşması için var olan olanakları bir araya getirme örgütsel işleyişi, bağlı olduğu yasa ve yönetmeliklere göre sağlama yetki ve sorumluluğunda olan kişidir.

2006 yılında yapılan yasal düzenlemelerle birlikte Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM), görev ve sorumluluk alanları yeniden belirlenmiştir. Bununla birlikte Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM) sürdürdükleri iş ve işlemlerin

genel karakteri değişmiş, yoğunluğu artmış ve görevlerin yerine getirilişi, biçimsel anlamda farklılaşmıştır.

RAM müdürlerinin de bu değişimlerin doğal bir yansıması olarak, etkin yönetim becerileri göstermeleri ve kendilerini bu konuda geliştirmeleri kaçınılmaz olmuştur.

RAM müdürleri; Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin kurumsal yapısı içerisinde, farklı eğitim, tür ve düzeylerde olup; farklı görevleri yerine getirmekten sorumlu olan personeli yönetirler, yöneticisi olduğu RAM'dan hizmet alan bireyler ve aileleriyle iletişim kurarlar, görevli olduğu RAM'ın sorumluluk bölgesinde bulunan resmi ve özel eğitim kurumları, kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleri vb. kurum ve kuruluşlarla iş birliğine giderler, bunların yanında bürokratik yapının gerektirdiği çerçevede yönetimle ilgili diğer iş ve işlemlerin sürdürülmesini ve denetlenmesini de yaparlar.

Bu kadar çok görev ve sorumluluğu yerine getirmekle yükümlü olan RAM müdürlerinin, sözü edilen bu görev ve sorumlulukları yerine getirirken, birtakım yeterliliklere ve yönetim becerilerine sahip olmaları tartışılmaz bir zorunluluktur.

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerini yöneten RAM müdürlerinin de, diğer yöneticiler gibi teknik, insani (sosyal) ve kavramsal becerilere sahip olmaları gerekir. Bununla birlikte yöneticisi oldukları RAM'ın sürdürdüğü genel iş ve işlemlerle ilgili olarak başka yönetici becerilerini de gösterme zorunlulukları bulunmaktadır.

Kurumsal açıdan değerlendirildiğinde; klasik yönetim anlayışında temel amaç üretim ve verimin artırılması iken günümüzün yönetim anlayışında üretim ve verim kadar önemli olan amaçlardan biri de, örgütte görev yapanlara birey olarak saygı gösterip gereksinimlerini karşılamaktır.

RAM müdürlerinin yönetsel etkililik gösterebilmeleri için, Rehberlik ve Araştırma Merkezinde sürdürülen hizmetlerin teknik yönüne hâkim olmaları zorunludur. Çünkü alanlarında uzman olan psikolojik danışmanları (rehber öğretmenleri), psikologları, özel eğitim öğretmenlerini ve diğer çalışan personeli, etkileyip, kurum amaçlarına hizmet etmelerini sağlamak için RAM müdürünün de teknik bilgilerdeki uzmanlık gücünü göstermesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, RAM müdürlerinin, yalnızca teknik becerileri çok iyi bilmelerinin ve bu becerileri göstermelerinin, görev yaptıkları kurumun başarılı olmasını sağlamaya yetmeyeceği açıktır.

RAM müdürü bir yönetici olarak etkin iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Birlikte çalıştığı astlarına değer vermeli, onlarla sağlıklı ve nitelikli ilişkiler kurmalı, iletişim kanallarını her zaman açık tutmalı ve bir yönetici olarak personeline güven vermelidir.

Baltaş ve Baltas (2008) da, çalışan kişinin amiriyle uyum içinde olmasının, onun işinden aldığı doyumunu ve verimliliğini doğrudan etkileyeceğini belirtmektedir.

RAM müdürü, görev yaptığı kurumun genel yapısında ve sürdürülen hizmetlerde, mevcut sorunlarla, süreç içerisinde olabilecek problemleri görebilme, olası çözüm yollarını analiz edebilme, bu sorunların çözümüne dönük stratejileri plânlayabilme ve sorunların çözümünü sağlayacak kararları alıp uygulama becerisine de sahip olmalıdır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezinin sürdürdüğü, oldukça dikkat ve özenle birlikte, plânlama becerisi de gerektiren çalışmalarla ilgili, kontrol sistemleri oluşturmalı ve sürdürülen hizmetlerin her aşamasında denetleme görevini yerine getirmelidir.

RAM müdürleri, bütün bu yönetici becerilerinin yanı sıra etkin liderlik becerilerini de göstermeli ve yönettikleri kurumda lider olabilmelidirler. Yeri geldiğinde liyakatleri, başarıları ve ön görüleri ile insanları kendi önüne koyabilme erdemini göstermelidir. Objektif olmalı, bildiği yolda dik durmalı, iş yerinin ve toplumun çıkarları karşısında yalpalamamalıdır (Fındıkçı, 2009).

Yetim (1992)' in başarılı bir yöneticinin sahip olması gereken yeterlik ve becerilere ilişkin görüşlerinin RAM müdürleri için de söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nitelik ve beceriler: *Yönetici, amaçlar doğrultusunda kullanılabilir, esnek, rasyonel plan ve programlar yapabilmeli, yaptırabilmelidir. Yönetici personel, alt yapı ve diğer araç ve gereçleri amaçlar doğrultusunda örgütleyebilmelidir. Yönetici, yetki, otorite ve liderlik özelliklerini, en iyi şekilde kullanarak, emrindeki personel ve diğer unsurları en iyi şekilde sevk ve idare etmelidir. Yapılan planları, hedefler doğrultusunda değerlendirmeli, kontrol etmelidir. Adil bir ödül ve ceza sistemi uygulamalıdır. Otoriteyi kurmalı, gerekli yaptırımları kullanabilmelidir. Doğru ve yerinde kararlar verebilmelidir. Örgüt çalışanlarını tanımaya önem vermelidir. Yetki devrinden kaçınmamalıdır. Yönetici kendini ve personeli değişime ve gelişmelere göre yetiştirmeli, geliştirmelidir. Bilim ve teknolojinin yeniliklerinden yararlanmalıdır. Yönetici personeli dinlemelidir. Geleceğe ait fikir ve düşüncelerini personeliyle paylaşabilmelidir. Alt kademe personele girişim ruhu aşılmalıdır. Sorumluluk almaktan kaçınmamalıdır. Yönetici yaklaşılabılır olmalıdır, personeliyle arasında uçurum olmamalıdır. Aşırı kuralcı olmamalı, inisiyatif kullanabilmelidir. Liderlik özelliklerine sahip dürüst, güvenilir bir kişiliği olmalıdır. Cesur ve atılgan olmalıdır. İleriyi görebilmelidir. Yaratıcılık özelliklerine ve problem çözme yeteneğine sahip olmalıdır. Ciddi ve objektif olmalıdır. İkna yeteneği yüksek olmalıdır. Başarı ve başarısızlığı kontrollü bir şekilde karşılamalıdır. Mevzuatı iyi bilmeli fakat mevzuatçı olmamalıdır.*

Özetle RAM müdürü, başarılı bir yönetim için gerekli becerileri, gerek duyulduğunda mevcut durum ve şartların özelliklerine göre kullanmalıdır.

Bu detaylı çerçeveden bakıldığında, RAM müdürlerinin, etkin yönetici becerilerine sahip olmaları, RAM'ların sunduğu hizmetlerin kalitesi ve verimliliği üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) Müdürlerinin kendi yönetim becerileri ile bazı yönetici davranışlarına ilişkin görüşlerini saptamaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır.

1.RAM müdürlerinin yöneticilik becerileri yaşa, cinsiyete, yöneticilik durumuna(asil, vekil olma), çalışma sürelerine, öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

2.RAM müdürlerinin en belirgin yönetici davranışları nelerdir?

3.RAM müdürlerinin karşılaştığı problem alanları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

2006 yılında Türkiye’de ilk defa engellilerle ilgili yasal düzenleme yapıldı. 5378 sayılı özürllüerle ilgili kanun çıkarıldı ve bu yasal düzenlemelerle birlikte rehberlik ve araştırma merkezlerinin mevcut görev alanları, hizmet sunduğu kişi ve kurumlar farklılaşmış aynı zamanda iş yükü ve yoğunluğu da artmıştır.

Bu durumla birlikte, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği ile özel eğitim hizmetleri yönetmeliklerinde belirtilen hedeflerin, iş ve işlemlerin planlanıp sürdürülmesinde son derece önemli bir görevi yerine getiren Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürleri, bu kurumların hizmetlerini etkin ve verimli bir şekilde sürdürmelerinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Bununla birlikte rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan müdürlerin kendi Yöneticilik Becerilerine ilişkin Algı ve Beklentileri iş gören olarak onların ve yönettikleri personelin iş verimliliğini ve sundukları hizmetlerin niteliğini belirlemektedir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulguların, Türkiye’de RAM’larda görev yapan müdürlerin yönetim becerilerini geliştirmeleri konusunda yararlı olacağı ve etkin yöneticilik becerileri göstermelerinde katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma; 2009–2010 eğitim öğretim yılında, İstanbul’daki 26 Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Müdürlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) Müdürlerinin yöneticilik becerileri bu araştırmada ele alınan değişkenlerle ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılan model tarama modelidir. İlgili literatür, yasa, yönetmelikler ve belgeler taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırmada Rıdvan Küçükali (2001)’nin, R.Schamel (1997) tarafından geliştirilen, yöneticilik becerileri ölçeğinden uyarlanarak geliştirilen ölçek, RAM’larda görev yapan RAM müdürlerine uygulanması sonucu elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu çalışmanın evrenini, Türkiye genelindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri oluşturmaktadır. Türkiye’deki RAM’ların sayısının çok olmasından dolayı evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmada “eleman örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Evrendeki elemanların, tek tek, eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme eleman örnekleme denir (Karasar, 1991:113). RAM müdürlerinin belirlenmesinde ise, maliyet, ulaşım ve çalışma kolaylığı göz önünde bulundurularak “kasıtlı örnekleme” yoluna gidilmiştir. Buna göre örnekleme, 2009–2010 Eğitim Öğretim Yılında İstanbul’daki 28 Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan 28 RAM müdüründen oluşmaktadır. Ancak iki rehberlik ve araştırma merkezi yeni açıldığından bu iki kurumun müdürleri örnekleme alınmamıştır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve anketi kullanılmıştır. Bu ölçek, Rıdvan Küçükali (2000)'nin, R.Schamel (1997) tarafından geliştirilen, yöneticilik becerileri ölçeğinden uyarlanarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek üç kısımdan oluşmaktadır.

- ✓ Yöneticilere ait kişisel bilgilerin değerlendirildiği,
- ✓ Yöneticilik bilgisi ve kendi kurumunun işleyişi ile ilgili açıklamaları içeren bölüm,
- ✓ Eğitim sisteminin işleyişi ile ilgili görüş ve önerilerin alındığı bölümdür.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından doğrudan örneklem olarak seçilen Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerine internet ortamında gönderilmiş ve aynı yolla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerine (RAM) uygulandıktan sonra elde edilen bulgular bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır. Bu aşamada frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada örneklemini oluşturan İstanbul'daki 26 rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerine uygulanan anket çalışması sonucunda elde edilen analizlere yer verilmiştir.

2009–2010 öğretim yılı İstanbul'da bulunan rehberlik ve araştırma merkezi sayısı ve araştırmada görüşülen yönetici sayısı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: İstanbul'daki Toplam RAM müdürlükleri ve araştırmaya katılan yönetici sayıları

İstanbul'daki Toplam RAM Sayısı	Araştırmaya Alınan Sayı	Görüşülen RAM Müdürü Sayısı		
		Kadın	Erkek	Toplam
28	26	7	19	26

Çalışmaya katılan rehberlik ve araştırma merkezi yöneticilerinin 7'si kadın, 19'u erkektir. Çalışmaya katılan rehberlik ve araştırma merkezi yöneticilerinin yaş ortalamaları ve kıdem durumları; 7 yönetici, 20-25 yaş grubunda, 14 yönetici 25-35 yaş grubunda, 5 yönetici ise 35-50 yaş grubunda yer almaktadır.

Çalışmaya katılan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) Müdürlerinin aldıkları eğitime göre dağılımlarına bakıldığında 1 yöneticinin Matematik Bölümünden mezun, diğerlerinin 4 yıllık Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümlerinden öğretmen olarak mezun oldukları görülmektedir. Mevcut RAM Müdürleri mezun olduktan sonra gerekli şartları yerine

◆ Vahdettin Yaşar

getirerek Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticisi oldukları görülmektedir. Çalışma yapılan grup içinde eğitim yönetimi konusunda kendi gayretleriyle yüksek lisans eğitimi yapan 3 müdürdür. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yüksek lisans yapan RAM müdürü sayısı da 3'tür.

Memurluktaki kıdeme bakıldığında 12 kişinin, 5-10 yıl, diğerlerinin 10-20 yıldan daha fazla kıdeme sahip oldukları görülmüştür.

Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin asalet ve vekâlet durumlarına bakıldığında 7 yöneticinin asil, 19 rehberlik ve araştırma merkezi müdürünün vekil olduğu görülmüştür.

Buldukları RAM'daki yöneticilik sürelerine bakıldığında, 6 yönetici, 1-5 yıl, 7 yönetici, 5-10 yıl, 11 yönetici ise 10-20 yıl arasında yönetici oldukları kurumda görevlerini sürdürmektedirler.

Rehberlik ve araştırma merkezlerindeki yönetime yardımcı personel sayısında da rasyonel bir dağılıma rastlanmamaktadır. Örneğin bir RAM'da bir memur, üç hizmetli görev yaparken, Diğer RAM'larda yeterli memur ve hizmetli görev yapmamaktadır. Hizmetli ve memur ihtiyacı RAM müdürü tarafından bir üst makama bildirilmekte ve memur atamaları ilgili kanun gereğince yapılmaktadır. Burada dikkati çeken bir nokta şudur; "RAM'larda hizmetli ve memur görevlendirilmelerinde etik davranılmadığı bazı rehberlik ve araştırma merkezi müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Genellikle geri hizmete gönderilen memur ve hizmetliler RAM'larda görevlendirilmektedir."

Yapılan çalışmada müdür yardımcılığı konusunda gerek sayısal gerek niteliksel konularda ilgili rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerince sorun ifade edilmiştir.

Kurumunuzda yeterli uzman ve Öğretmenle çalışıyor musunuz? Sorusuna cevap ise rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğüne göre değişmektedir. Genel olarak tüm RAM'larda farklı branşlarda eksiklikler olduğu dile getirilmiştir.

Rehberlik ve araştırma merkezi müdürünün "yönetimle" ilgili eğitim almasının gerekli olduğunu düşünen RAM müdürü sayısı % 65, gerekli olmadığını düşünen % 22, (ankette olmamasına rağmen "uygulamada öğreniliyor") diyenlerin sayısı, % 13'tür.

Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin yönetim davranışlarıyla ilgili görüşleri şöyledir: Okul müdürünün "yetki gücünü" aldıklarına inandıkları kaynağın yasa ve yönetmelikler olduğunu söyleyenler, % 60, yetki gücünün kaynağını kişisel özelliklerine dayandıranlar % 23, makamın insanlarda uyandırdığı otoriteye itaat duygusuna dayandığını söyleyenler % 11, çalışanların görev bilinci ve ortak amaçlara dayandığını söyleyenler % 6'dır.

Yönetim işleyişiyle ilgili kararlarda özellikle acil durumlarda tercih ettikleri davranışların dağılımı şöyledir: Yazılı ya da sözlü bir üst (amir) yetkiyle danışırım, onun cevabına göre davranırım diyenler % 63, bu konuda yönetmelikleri inceler bir "açığı" bulur kendi düşünceme uygun biçimde uygulama yaparım diyenler % 15, kendi inisiyatifimi kullanım diyenler % 11, kendi düşüncemi uygulamam fakat kurum içinde öğretmen ve müdür yardımcılarımın da fikrini alırım diyenler % 11'dir.

Sizce bir rehberlik ve araştırma merkezi müdürü kendisini nasıl geliştirmeli sorusuna RAM yöneticilerinin % 90'nu bir RAM müdürünün niteliksel olarak kendini geliştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir %10'nu RAM müdürlüğünün niteliksel gelişmeden çok yönetmelikleri dikkatle izleyerek yapılabilecek bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir.

Mesleğinizle ilgili (yöneticilik, öğretmenlik, öğrenme, özel eğitim, rehberlik, aile ve çocuk eğitimleri ile ilgili...) kitap okuyor musunuz sorusuna evet diyenler 22 kişi, hayır diyenler 6 kişidir.

Çalışmaya katılan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) Müdürlerinden, rehberlik ve araştırma merkezi yöneticiliği mesleğinin toplumsal saygınlığına düşük diyenler % 45, yüksek olduğunu belirtenler % 55'dir.

Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışma ile ilgili olarak; İşlerini sevip sevmedikleriyle ilgili soruya % 85 evet ama "maaşı düşük, yorucu, yıldırıcı, takdir eden yok" şeklinde cevaplar alınmıştır. % 15 ise, işlerini sevmeden, sürdürmek zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Rehberlik ve araştırma merkezi müdürleri arasında aldıkları maaşı tatminkâr bulanların oranı % 35, yetersiz bulanların oranı % 65'dir.

Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüklerinin binaları Milli Eğitim Bakanlığının olanaklarıyla ilgili yönetmeliklere ve yönergelere uygun olarak yaptırılmamıştır. Binaların birçoğu eskidir. Ya da çoğu rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü bağımsız bir bina da olması gerekirken genellikle ya bir okul ya da devletin herhangi bir kurumunun altına ya da yanına sıkıştırılmış durumdadır. İstanbul'a yönelik yaşanan göçle hızlanan nüfus artışı, özel eğitim ve destek eğitim ihtiyacının sürekli artması, dolayısıyla RAM'lara olan talebin artması, zamanında yeterli mesleki yönlendirmenin olmaması gibi nedenlerle çalışma alanlarıyla ilgili sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu tür fiziki olanaklar açısından karşılaştırıldığında, her RAM'ın fiziki olanaklarının farklı olduğu görülmüştür. Örneğin RAM'lar aynı statüde olmasına karşılık çalışma olanakları, personel odaları, test, inceleme odaları sayısı bakımından farklılıklar taşımaktadır. Bu farklılıklar temel alınan ölçütlere göre ve günlük ihtiyaçlara göre oluşmamaktadır. Aynı bina koşullarında bir RAM'ın bir yılda incelediği öğrenci sayısı 300 olurken, diğeri 3000 öğrenci inceleyebilmektedir. Bu durumda rehberlik ve araştırma merkezi başına düşen öğrenci sayısı değişmektedir.

Özel eğitim ve rehberlik çalışmaları alanlarında rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin davranışlarının farklı olduğu görülmüştür.

Rehberlik ve araştırma merkezi giderlerini karşılamak üzere yönetmelikle toplanma ve harcanma esasları belirlenmiş olan "okul aile birlikleri" her RAM'da kurulmamıştır. Bu anlamda çoğu rehberlik ve araştırma merkezinde sorun yaşandığı belirtilmiştir.

Sonuçlar

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin eğitim durumlarına bakıldığında, yönetimle ilgili özel, uzun süreli bir eğitim görmedikleri anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan grup içinde sadece üç yönetici eğitim yönetimi konusunda, üç yöneticide rehberlik ve psikolojik danışma alanında yüksek lisans eğitimi yapmıştır. Yüksek lisans yapanların tümü kendi imkânlarıyla bu eğitimlerini yapmışlardır. Bu

konudaki yönetmelikler incelendiğinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticilerinin yönetim konusunda uzmanlık eğitimi almalarından çok tecrübeli öğretmen olmalarının önemsendiği görülmektedir

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin yöneticilikte kalabilecekleri görev süresiyle ilgili de bir kısıtlamaya rastlanmamıştır. Aynı RAM’da yapılacak yöneticilik süresiyle ilgili de bir kısıtlama yoktur.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin yönetim davranışı ve mesleki yeterlilikle ilgili görüşlerine göre, Müdürlerin yarısından çoğu “yetki gücünü” yasa ve yönetmeliklerden aldıklarını belirtmişlerdir. Yetki gücünün makamın insanlarda uyandırdığı otoriteye itaat duygusuna dayandığını söyleyenlerin sayısı, çalışanların görev bilinci ve ortak amaçlardan kaynaklandığını söyleyenlerden azdır. Karar mekanizmasında etkin rolü bir üst (amir) yetkiliye bırakanların sayısı RAM yöneticilerinin yarısından fazladır. Yönetimde kendi kararlarının tartışmasız uygulanması gerektiğine inananlar ve bu konuda yönetmeliklerin “açığını” bulup kendi düşüncesine uygun karar alıp uygulamayı diyenleri sayısı da az değildir. Kendi kararını uygulamayı düşünen fakat RAM’daki diğer yönetici ve öğretmenlerin de görüşlerini soran yönetici sayısı hepsinden azdır. Ayrıca burada belirtilen görüşlerin temelinde karar sürecinin paylaşılması değil verilen bir kararın tartışılması söz konusu edilmektedir. Bu yaklaşım demokratik değildir. Bu yönetim davranışı bireyin yeterlilikleriyle sınırlıdır. Oysa demokratik yönetim davranışı yeni, yaratıcı, sorunlara rasyonel ve farklı çözüm bulma yolunda bu gün uygulanan en geçerli yönetim özelliklerinden biridir. Farklı kararların, düşüncelerin tartışılıp doğru kararın alınması ne kadar gerçekleşeceği tartışılır.

Millî Eğitim Bakanlığının RAM’larla ilgili önemli kararlarda Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin fikirlerini almalı mı sorusuna müdürlerin yarısından çoğu evet cevabı vermişlerdir. Böyle bir uygulama var mı sorusuna ise farklı cevaplar kaydedilmiştir. Belli dönemlerde yapılan İlçe ve İl bazındaki Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürleri toplantılarının genellikle alınmış kararları nasıl uygulanacağıyla ilgili açıklamaları kapsadığı, bu tür toplantıların kararlar alınmadan önce konuların tartışılması için kullanılabilmesini belirtmişlerdir. Kendilerinin bazı konularda ender olarak fikirlerinin alındığı belirtilmiştir. Hazırladıkları yılsonu çalışma raporlarının işlerliklerinin olmadıkları doğrultusunda açıklama yapmışlardır.

Görülmektedir ki, karar sürecine, kararlardan etkilenen katılımını sağlayan bir yönetim organizasyonunda söz edemiyoruz.

Çalışmaya katılan Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin yaklaşık % 90 gibi bir çoğunluğu RAM yöneticiliğinin sürekli bir niteliksel gelişme gerektirdiğini belirtirken kendilerini nasıl geliştirdikleriyle ilgili soruya verilen cevaplarla çalışmıştır. Mesleği ile ilgili yayın izlediğini söyleyen yöneticilerden, okuduğu yayınların adlarını sayabilen çok az olmuştur. Niteliksel gelişime katkı sağlayan yayınlar arasında, iletişim becerileri ile ilgili birkaç kitap, test kitapları ve yönetmeliklerin yayınladığı dergi ve mevzuat kitapları yer almıştır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin çoğunluğunun yöneticilikle ilgili hiçbir kursa katılmayanlar çoğunluktadır. Görevleri sırasında da yöneticilikle ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime gitmediklerini belirtmişlerdir.

Yöneticilikle ilgili hizmet içi kursun gerekliliğini düşünen rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin sayısı çoğunluktadır. Fakat aynı yöneticiler hizmet içi kursların düzenlenme şeklini ve öğretmenlerini gönderdikleri birçok kursu eleştirerek, bu kursları zaman kaybı olarak niteliyorlar.

Görülmektedir ki, Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticileri yönetimle ilgili nitelik olarak kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Fakat bu amaçla yapılacak konusunda ortak bir fikir oluşmamıştır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticiliğinin toplumsal statüsünü yüksek bulanların sayısı daha fazladır. Meslek sevgisi konusunda yaklaşık % 85'i işini severek yaptığını fakat maddi ve manevi anlamda yeterince teşvik görmediklerinden yakınmışlardır. İşine zorunluluktan devam ettiğini belirtenler ise olanakların değişmesinin iş sevgilerini etkilemeyeceğini belirtmişlerdir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticiliğini ekonomik anlamda tatminkâr bulanların sayısı, bulmayanların sayısından daha azdır.

Öneriler

Günümüz dünyasında yöneticilik, bu gün ayrı bir uzmanlık alanıdır. RAM'larda yönetici olacak kişilerin öğretmenlik formasyonlarının olmasının yanı sıra, eğitim sistemini farklı açılardan tanıyacak, bu konudaki gelişmeleri izleyecek, araştırmacı-geliştirici ve sürekli bir eğitime ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaç değişik yollarla giderilebilir. Öğretmenlik lisans eğitimi alınması sırasında giderilebileceği koşullar sağlanabilir. Dört yıl olan öğretmenlik lisans eğitiminin ikinci veya üçüncü yılında yönetici olmak isteyen öğrencilerden belli bir sistemle ayrılan yönetici özellikleri taşıyan öğrencilere yönetim bilim alanında eğitim verilerek sisteme adaptasyonları sağlanabilir.

Yöneticileri yeni gelişmelerden haberdar edebilecek nitelikli hizmet içi kurslar ve alanlarında kendilerini geliştirebilecekleri yayınları izlemeleri için olanaklar sunulmalıdır. İletişim olanaklarının sürekli geliştiği günümüzde yöneticilerin sahip olduğu yetenekleri geliştirmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır.

RAM müdürlerinin, etkin yönetim becerilerini geliştirecek lisansüstü ve mesleki eğitim programlarına katılımları sağlanmalıdır.

RAM müdürü yetiştirme programlarında eğitimsel liderlik, vizyon geliştirme ve insan kaynaklarının geliştirilmesi konularına ağırlık verilmelidir.

◆ Vahdettin Yaşar

Kaynakça

- Açıkalın, Aytaç (1998), *Okul Yöneticiliği*, 4.Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- Akar, Ahmet (2006)*İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Mustafa (1992), *Eğitim Yönetimi*, 3. Baskı, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Baltaş, Acar ve Zuhul Baltaş (2008), *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Barutçugil, İsmet (2006), *Yöneticinin Yönetimi*, 1. Baskı, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Ziya (1991), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 8.Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- Bursalıoğlu, Ziya (2005), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, 8. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, Halil (2005), *Organizasyon ve Yönetim*,7. Baskı, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Dündar, Didem (2007) *Eğitim Yöneticisi Olan Ortaöğretim Kurumları Okul Müdürlerinin Performans Yönetimi Yeterliliklerinin Toplam Kalite Yönetimi Açısından İncelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efil, İsmail (1998), *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, 5. Baskı, Vıpaş Yayınları, Bursa.
- Erdoğan, İrfan (2008), *Eğitim ve Okul Yönetimi*, 6. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Eren, Erdal (2008), *Yönetim ve Organizasyon*, 8. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Fındıkçı, İlhami (2009), *Hizmetkâr Liderlik*, 1. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.
- İlgar, Lütfü (2000), *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, 2. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Karasar, Niyazi (1991), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 4. Baskı, Sanem Yayınları, Ankara.
- Kasım, Ahmet (2008), *Meslek Lisesi Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine Göre Okul Yönetme Becerileri*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Ahmet (2000), *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Gösterdikleri Yönetimsel İşlevlerin Değerlendirilmesi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükali, Rıdvan (2001), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Becerilerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Algı ve Beklentileri*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001.
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006.
- Schemel, Robert (1997), *Yönetim Eğitimi Alıştırmaları*, Çev., Nedret Öztan, Uğur Çoruh, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara
- Şimşek, M. Şerif ve Adnan Çelik (2009), *Yönetim ve Organizasyon*, Eğitim Akademi Yayınları, Konya.
- Taymaz, A. Haydar (2009), *Okul Yönetimi*, 9. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- Uygur, Akyay (2009), *Yönetim ve Organizasyon*, 3. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- VATAN, Fahriye (1996), *Yönetici Hemşireliğin Gereklettiği Yönetim Becerilerine İlişkin Bir Çalışma*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YETİM, Azmi (1992), "Yönetimde Başarı için Yönetici ve Özellikleri" , *Eğitim Dergisi*, Yıl 1, Sayı 2, s. 74-78.

THE VIEWS of THE DIRECTORS of GUIDANCE and RESEARCH CENTERS (GRC) RELATED to THEIR MANAGEMENT SKILLS and SOME MANAGEMENT ATTITUDES

Vahdettin YAŞAR*

Abstract

The aim of this research is to determine the views of the directors of Guidance and Research Centers (GRC) related to their management skills and some management attitudes.

The universe of this study is constituted by Guidance and Research Centers (GRC) in Turkey. Because of Turkey's having great amount of GRC, samples are taken from the universe. In this study, the opinions of 26 GRC directors that are chosen through intentional sampling were taken into consideration.

The research, as being a kind of scanning, have been searched by scanning related literature, law, regulations and documents, and then the data was derived using the scale developed by the researcher . The data was statistically analyzed.

In order to determine GRC directors' perceptions and expectation levels, frequency meter, percentage calculations, arithmetical average and standard deviation analyses were done. In order to analyze the data SPSS 11.5 packet program was used.

According to research results, GRC directors are not at the expected level in terms of management skills. Gender, the employment periods at the GRC, master degree and the graduation department was not seen as factors changing the opinions and expectation levels.

It is hoped that the obtained research findings, will be helpful for the directors working at the GRC in terms of improving their management skills and make contribution in order to figure out effective management skills.

Key Words: Guidance and Research Center management, management skills, education management

* İstanbul-Avcılar Head of Guidance and Research Center

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ*

Kani ÜLGER*

Özet

Sanat eğitiminde karşılaşılan problemlerin tek bir doğru cevabı yoktur. Bu tür problemlerin varlığına rağmen okullarda genellikle tek bir doğru cevabı olan rutin problemlerin çözümüne odaklı bir eğitim yapılmaktadır. Araştırmanın konusu, rutin dışı problemlerin çözümüne odaklanan Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yönteminin problem çözme becerisine etkisidir. PDÖ yönteminin ilköğretim görsel sanatlar dersi öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisinin belirlenmesi için ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki grup üzerinde çalışma yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak problem çözme envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları uygulama öncesi bir önceki karne not ortalamaları ve problem çözme becerileri açısından denk bulunmuştur. Deney grubunda PDÖ yöntemi, kontrol grubunda ise süregelen öğretim yöntemleri kullanılarak dersler işlenmiştir. Her iki gruba da dersler, hazırlanan ders planlarına göre araştırmacı tarafından verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; PDÖ yöntemi ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla problem çözme becerilerini geliştirdikleri, PDÖ yönteminin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Problem çözme, Probleme Dayalı Öğrenme yöntemi, süregelen öğrenme yöntemi

Giriş

Sanatta doğayı gözlemleyerek bir ürüne dönüştürmek, kendi içinde bir estetik (güzellik) barındırırken bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu problemlerden ilk akla gelenler; perspektif, renk, doku ve kullanılacak teknik olarak sıralanabilir. Pappas (2003, 45), bir ressamın iki boyutlu tuvale üç boyutlu bir manzarayı resmederken, değişik uzaklık ve konulardan resmin öğelerinin nasıl değişeceğine karar vermesi gerektiğini belirtir. Bu durumu şöyle bir örnekle açıklayabiliriz: birden fazla ressamı aynı manzarayı resimlemelerini istesek, ortaya çıkacak sonuç (resimler) birbirinden farklı olacaktır. Bu sonuç, görsel objenin tuale aktarılmasında ortaya çıkan problemleri her sanatçının kendince çözümlemesinden kaynaklanmaktadır.

* Çalışmanın Deney grubu nicel verileri, araştırmacının "Görsel Sanatlar Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi" başlıklı doktora tezinden alınmıştır

** Yrd.Doç.Dr.; Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim üyesi

Kırıçoğlu (2002, 63), çocuğun da sanatçı gibi öğrenebildiği en soyut kavramı bile görsel anlamda somutlaştırarak anlattığından söz ederek, bu düşünme biçiminin gereği üzerinde, gerecin sınırlılıkları, olanakları içinde değerlerle düşünmeyi ve nihayetinde sorun çözmeyi sağladığını belirtir. Bu nedenle Kırıçoğlu (2002, 175) “problem çözme süreci”ni sanatsal üretim alanına dahil eder. Burada sözü edilen problemlerin kesin, net ve tek bir cevabı yoktur. Bu tarz problemler “rutin dışı problemler” olarak tanımlanmaktadır (Altun, 2000, 26). Sosyal bilimlerde daha çok karşılığını bulan bu tarz problemler sanat alanında ve dolayısıyla sanat eğitiminde en çok karşılaşılan problem türüdür. Rutin problemler daha çok cevabı önceden bilinen problemlerdir. Okullarda genellikle bu tür problemlerin çözümüne odaklı bir eğitim yapılmaktadır. Gartenhaus (2000, 13), günümüzde eğitimin öğrenciyi tek bir cevabı olan rutin problemlerin çözümüne yönlendirirken, rutin dışı problemlerin ihmal edildiğine vurgu yapar. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemi rutin dışı, açık uçlu, yapılandırılmamış gerçek yaşam problemleri ile tasarımılanan bir öğretim yöntemi olarak (Fogarty, 1997, 2; Özvarış ve Demirel, 2002, 122), tam da bu noktada eğitim sisteminde yeterince odaklanamayan rutin dışı problemler etrafında şekillendirdiği öğretim yöntemiyle öne çıkmaktadır. PDÖ yöntemi McMaster Üniversitesi’nde geliştirilmiş ve ilk kez denenmiştir. McMaster programına göre PDÖ, öğrenenlerin kendi kendilerine öğrenmelerini, öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarını kendilerinin belirlediği, öğrenme kaynaklarını seçmede ve geliştirmede kendi gelişimleri için çalışmalarını planlamayı hedefleyen bir öğretim yöntemidir (Ferrier, Marrin ve Seidman, 1988: Akt Cropley, 2001, 170).

PDÖ yöntemi, öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine, geliştirebilmelerine fırsat veren bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem, 2005, 81; Moğol ve Ünsal, 2004, 2077; Kılınç, 2007, 563; Yaman, 2003, 65).

Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemi temelini Dewey’in “yaparak-yaşayarak öğrenme” ilkesinden alır. Bu öğrenme yönteminde öğrenciyeye uyarı olması amacıyla rutin dışı gerçek yaşam problemleri senaryolaştırılmış şekilde verilir. Öğretmenin görevi ise öğrenciyeye bu problemlerin çözümünde rehberlik etmesi şeklinde anlamını bulur (Erdem, 2005, 85; Lambross, 2002, 6; Sanchez vd., 2008, 446; Özvarış ve Demirel, 2002, 128; Van Tassel-Baska, 1997, 63). PDÖ’de süreç, yapılandırılmamış, açık uçlu, rutin dışı problem ile karşılaşmayla başlar. Bingham (2004, 23), problem çözmeyi, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme süreci olarak görür. Bu nedenle öğrencinin problemi çözmesindeki motivasyonun amaçla ilişkisinin göz ardı edilmemesi gerekir. Gale (2000, 138’den aktaran; Yaman, 2003, 27), öğrencileri bir problem üzerinde çalışmaya yönlendirirken, dikkat edilmesi gereken noktalardan bazılarını şöyle sıralar:

- 1-Öğrencilerin ilgisini çekebilecek konular,
- 2-Problemlerin günlük olayları kapsamı,
- 3-Problemin öğrencilerin farkına varacağı tek bir doğru cevabı olmaması,
- 4-Alan bilgisi, sonuçları hemen görececek düzeyde olmamalı; öğrenme süreçlerinden geçerek öğrencilerin günlük bilgisine dayanan yollarla bulunmasıdır.

Yukarıdaki bilgilerin ışığı altında öğrencinin günlük yaşamından kaynaklı problemler üzerinde senaryo taslakları hazırlanmıştır. Görsel Sanatlar eğitiminin 7. sınıf “Görsel sanatlarda biçimlendirme” unite kazanım, hedef ve davranışlarına uygun problem-senaryolar uzman görüş ve önerileri alınarak son hali verilmiştir. PDÖ yönteminde öğrencinin problemle karşılaşması ve bir öğrencinin problem-senaryoyu yüksek sesle okumasıyla süreç başlar. Bunu problem-senaryonun öğretmen tarafından heterojen oluşturulmuş gruplara birer örneğinin dağıtılması izler. Öğrencilerin problemin çözümünde tartışarak birbirinin yüzünü görebileceği şekilde oturma düzeni oluşturulur (Özvarış ve Demirel, 2002, 128; Lambross, 2002, 7; Fogarty, 1997, 14; Kılınç, 2007, 569).

PDÖ yönteminde uygulama oturumları şeklinde gerçekleştirilir. Uygulama süresi haftada bir, iki ya da daha fazla olabilir. İlk oturumda her grup problem-senaryodaki “*Bilinenler*”, “*Bilinmesi gerekenler*” ve “*Öğrenme konuları*” başlıklı bir liste hazırlar. Böylelikle problemin çözümü için gerekli bilgilerin belirlenerek araştırma için grup üyeleri arasında iş bölümü yapılmış olur. Problem-senaryodaki sorun, her bir grup üyesinin fikri alınarak demokratik bir tartışma ortamında tanımlandıktan sonra çözüm için yeni öğrenme konuları başlığı altındaki araştırma aşaması başlar. Diğer oturumda araştırma sonucu elde edilen yeni bilgiler grup içinde değerlendirilir. Eğer yeni öğrenme konularına ihtiyaç duyuluyorsa bu konular tespit edilir. Son oturumda ise çözüm için tüm bilgiler gözden geçirilerek grup üyeleri beyin fırtınası yapar ve “*Çözüm önerileri*” başlıklı liste doldurulur. Bu aşama, çözüm için gerekli önerilerin sıralanmasıdır. Böylelikle her gruba kendi çözüm önerisini uygulamak için fırsat verilir. Öğretmen yapılanları öğrencilerle birlikte özetler, varsa yanlışları öğrencilerle birlikte düzeltir ve eksiklikleri tamamlayarak süreç sonlandırılır. PDÖ yönteminde süreç, problem-senaryoyu verme, problemi tanımlama, bilinenler-bilinmesi gerekenler, probleme ilişkin olası çözümleri belirleme, veri toplama-analiz etme, sentezleme sonucu ortaya çıkarma ve geribildirim verme şeklinde yedi aşamadan oluşur (Fogarty, 1997, 14; Kılınç, 2007, 569; Erdem, 2005, 87; Saban, 2002, 214). Görsel sanatlar dersinin temel becerilerinden olan problem çözme becerilerinin geliştirilmesi özellikle yarının yetişkin bireylerini oluşturacak olan ilköğretim öğrencileri için önemli olduğundan bu tarz becerilerin geliştirilmesini hedefleyen öğretim yöntemlerinin denenmesine duyulan ihtiyaç artmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma tasarımlarından yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Yarı deneysel yöntem, deney ve kontrol gruplarına atanacak kişilerin rastgele dağılım dışında bir yolla yerleştirildiği deneysel durumu içeren bir tasarımdır (Çepni, 2009, 115). Araştırmada bazı verilere bakılıp, birbirine görece en çok benzeyen mevcut gruplardan (*şubelerden*) ikisi seçilerek deneysel çalışma yapılabilir (Büyüköztürk, 2009, 191). Araştırmada kullanılan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney Grubu	Problem Çözme Envanteri (PÇE)	PDÖ Yöntemi Öğretim Etkinlikleri	Problem Çözme Envanteri (PÇE)
Kontrol Grubu		Süregelen Öğretim Etkinlikleri	

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili, Yenimahalle ilçesi, M.E.B. Osman Ülkümen İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiş, her bir sınıfta 36'şar öğrencinin bulunduğu toplam 72 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının bir önceki dönem karne not ortalamalarına (KNO) ve PÇE ön uygulama sonuçlarına bakılmış, seçkisiz (tesadüfi) yöntemle 7-C şubesi deney, 7-A şubesi kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Araştırma süresince, deney ve kontrol gruplarındaki öğretim araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması için Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE): Problem çözme envanteri, bireyin problem çözmeye kendine güvenini, bireysel kontrol duygusunu ve yaklaşım biçimini değerlendirmeyi amaçlar. Ergen ve yetişkinlere uygulanır (Savaşır-Şahin, 1997, 79).

PÇE'nin ölçtüğü nitelik, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışı biçimindedir. Ölçek türü ise, kendini değerlendirme türü bir ölçektir ve grup olarak uygulanabilir. Zaman sınırlaması olmayan, 35 maddeden oluşan 1-6 arası puanlanan Likert tipi ölçek, ergen ve yetişkinlere uygulanır (Savaşır-Şahin, 1997,79). Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını, problem çözme becerisinin düşük olduğunu göstermektedir. Heppner, P.P. ve Petersen, C.H. (1982) tarafından geliştirilen ölçek, Problemin tanımı, Alternatif üretme, Karar verme ve Değerlendirme gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Ölçek 150 öğrenciye uygulanmış, yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir (Savaşır-Şahin, 1997, 80).

Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner tarafından (1993) Türkçeye uyarlanan ölçeğin yapılan çalışmalar sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise r: 0.81 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik .45 olarak bulunmuştur.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 11.0 paket programı kullanılmıştır. Parametrik istatistikler, dağılımın normalliği varsayımını gerekli kılar (Büyüköztürk, 2007, 30). Bu

◆ Kani Ülger

nedenle bağımlı değişkenden elde edilen tüm verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov-Smirnov normallik testi ($p > .05$) ile incelenmiş (Kalaycı, 2006, 10), normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Bu sonuca göre; KNO ve PÇE verilerinin analizi için (one-way ANOVA) tek faktörlü varyans analizi, (paired samples t-test) bağımlı gruplar için t-testi (Ural-Kılıç, 2006, 206-213) kullanılmıştır.

2.5. Deneysel İşlem Öncesi Grupların KNO ve PÇE Puanlarının Karşılaştırılması

Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve sonuçları Tablo 2 ve 3’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin KNO Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	99.617	1	99.617	.711	.402	Yok
Gruplar içi	9802.508	70	140.036			
Toplam	9902.124	71				

Her iki grubun KNO ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş (Tablo 2), grupların KNO puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(1-70)} = .711$, $p > .05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin bir önceki dönem karne notları göz önüne alındığında gruplar birbirine denktir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin PÇE Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	45.125	1	45.125	.164	.687	Yok
Gruplar içi	19313.528	70	275.908			
Toplam	19358.653	71				

Deney grubundaki öğrencilerin PÇE puanları ortalaması 89,72; kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması 88,13’tür. Her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş (Tablo 3), grupların PÇE puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(1-70)} = .164$, $p > .05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışları göz önüne alındığında gruplar birbirine denktir.

2.6. İşlem Basamakları

✓ Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Osman Ülkümen İlköğretim 7. sınıf iki şubede öğrenim görmekte olan öğrencilerin bir önceki dönem karne not ortalamaları ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan problem çözme becerileri PÇE açısından denkliliğine bakılmıştır. Elde edilen bulgular grupların bu değişkenlere göre denk olduğunu göstermiş ve seçkisiz olarak bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir.

✓ Her iki gruba da işlem öncesinde ön test olarak PÇE uygulanmıştır.

✓ Deney grubunda PDÖ yönteminde uygun öğretim yapılmıştır. Görsel sanatlarda biçimlendirme ünitesinin ilgili kazanımlarına uygun olarak uzman görüş ve önerileri dikkate alınarak problem-senaryolar oluşturulmuştur. Görsel sanatlar dersinin “Görsel sanatlarda biçimlendirme” ünitesinin ilgili kazanımları doğrultusunda PDÖ yöntemine göre oluşturulan problem-senaryoların öğretmen ve öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere PDÖ yöntemine uygun rehber kitapçıkları hazırlanmıştır. Ek-1’de rehber kitapçıklardan bir örnek verilmiştir.

✓ Deney grubuna dersler PDÖ yöntemine göre hazırlanmış ders planları çerçevesinde oluşturulmuş rehber kitapçıklar doğrultusunda işlenmiştir. Kontrol grubunda ise ders planları süregelen öğretim yöntemine göre hazırlanmış ve işlenmiştir. Ek-2’de Deney ve kontrol grubuna uygulanan ders plan örneği verilmiştir.

✓ Uygulamanın sonunda PÇE son test olarak uygulanmıştır.

✓ Araştırma ön test ve son test uygulamaları hariç haftada 1 ders saati olarak 9 hafta sürmüştür.

✓ Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılının güz döneminde yapılmıştır.

2.7. Uygulama

PDÖ yönteminde uygulamaya ilk oturumda problem-senaryonun öğrenci gruplarına dağıtılmasıyla başlanmıştır. En az beş öğrenciden oluşan gruplar kendi içlerinde problemin tanımını yaparak, problemin bilinenlerini-bilinmeyenlerini analiz etmişler, çözüm için gerekli öğrenme konularını belirlemişlerdir. İkinci oturumda ise, öğrenme konularının araştırılmasıyla elde edilen bilgiler grup içinde değerlendirilmiş ve her grup problemin çözümü için olası çözüm önerilerini belirlemiştir. Üçüncü ve son oturumda grup içi yapılan beyin fırtınası sonucunda en çok kabul gören öneri uygulanmaya konmuş ve her grup problemi, kendi önerisi doğrultusunda çözümünü gerçekleştirmiştir. Tüm oturumlarda öğretmen açık uçlu sorularla süreci yönlendirerek, rehber konumunda olmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde deneysel işlem süreci sonunda problem çözme becerilerindeki değişimlerini görebilmek için, deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında elde edilen PÇE puanlarını (ön test-son test) karşılaştırmak amacıyla bağımlı gruplar t-testi (paired-sample t-test) analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Grupların PÇE Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Grup		N	\bar{X}	S	T	p
Deney	Ön Test	36	89.72	15.95	5.976	.000
	Son Test		72.11	14.94		
Kontrol	Ön Test	36	88.13	17.23	-.304	.763
	Son Test		88.91	17.77		

Tablo 4'de verilen t-testi sonuçları, deney grubunun PÇE ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın [$t=5.976$, $p<.05$] olduğunu göstermektedir. Buna karşın kontrol grubunda ise anlamlı bir fark [$t=-.304$, $p>.05$] görülmemektedir. Başka bir deyişle, deneysel işlem sonunda deney grubunun problem çözme becerilerinde olumlu anlamda bir gelişme görülürken kontrol grubunda kayda değer bir gelişme olmamıştır.

Deneysel işlemden sonra, grupların sahip oldukları problem çözme becerileri arasında farklılık olup olmadığını öğrenmek için, grupların deneysel işlem sonrasında elde edilen PÇE (son test) puanlarını karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin PÇE (Son test) Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5083.681	1	5083.681	18.850	.000	C-A
Gruplar içi	18878.306	70	269.690			
Toplam	23961.986	71				

C: Deney Grubu, A: Kontrol Grubu

Tablo 5'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının PÇE son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($F_{(1-70)} = 18.850$, $p<.05$).

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması 72.11 iken kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalaması 88,91 olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, deneysel işlem sonunda deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerini kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde geliştirmişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Grupların hem kendi içlerinde ön test – son test puan ortalamaları hem de gruplar arasında yapılan son test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın deney grubu lehine olması, görsel sanatlar eğitiminde PDÖ yöntemine göre yapılan eğitimin problem çözme becerilerine olumlu anlamda etkisini göstermesi bakımından önemlidir. PDÖ yönteminin uygulandığı deney grubunun sahip olduğu problem çözme becerilerini kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir biçimde geliştirdikleri görülm-

üstür. Bu durum, Erdem (2006, 120)'in çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Elde edilen bu sonuca göre, görsel sanatlar eğitiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

Görsel Sanatlar derslerinde işlenen konular gerçek yaşamdan örneklerle ilişkilendirilebildiğinde, öğrencilerin problem çözme beceri gelişimlerine olumlu yönde etki etmektedir. Bu tarz uygulamalar, öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttıracaktır. PDÖ yönteminin, konuyla ilgili günlük hayattan rutin dışı problemler ile yola çıkması, öğrencilerin bu problemlere çoklu çözümler üretmesi için fırsatlar sunmaktadır. Bu durum, problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde itici gücü oluşturmaktadır. Bu nedenle, konu ile ilgili rutin dışı problemlerin dersin planlanmasında ele alınması yararlı olacaktır. Öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilere önem verilmeli, öğretim etkinliklerinin planlanması ve öğrenilecek bilgilerin öğrenci zihninde yapılandırılması açısından bu durum göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- ALTUN, Murat. (2000) İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 26-30.
- BINGHAM, Alma. (2004). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Çev:A.Ferhan Oğuzkan. (Altıncı Baskı). MEB. Yayınları:3130
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2007). *DeneySEL Desenler*. (İkinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ERDEM, Eda. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Demirel, Ö. (Ed). (İkinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- FOGARTY, Robin. (1997). *Problem Based Learning and Other Curriculum Models for the Intelligences Classroom*. U.S.A: SkyLight Training and Publishing Inc.
- CROPLEY, Arthur J. (2001). *Creativity in Education and Learning*. London: Kogan Page
- ÇEPNİ, Salih. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (dördüncü baskı). Trabzon.
- GARTENHAUS, Alan R. (2000). *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler*. (Çev:R.Mergenci-B.Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- KALAYCI, Şeref. (2006). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd.
- KILINÇ, Ahmet. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. Cilt:15, No:2 *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15, 561-578.
- KIRIŞOĞLU, Olcay. (2002). *Sanatta Eğitim*. (İkinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- LAMBROSS, Ann. (2002). *Problem Based Learning*. U.S.A.: Corwin Pres Inc.
- ÖZVARIŞ BAHAR, Şefkat., DEMİREL, Özcan. (2002). *Öğrenen Merkezli Tıp Eğitimi*. Eğitim Rehberi. Ankara.
- MOĞOL, Selma., ÜNSAL, Yasin. (2004). *Fizik Öğretiminde Problem Çözme Yöntemi Hakkında Öğrenci Değerlendirmeleri*. Cilt:III. Ankara. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler.
- PAPPAS, Theoni. (2003). *Yaşayan Matematik*. Doruk Yayınları:Ankara.

◆ Kani Ülger

- SABAN, Ahmet. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- SAVAŞIR, Işık. – ŞAHİN, Nesrin H. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No:9. Ankara: Özyurt Matbacılık.
- URAL, Ayhan., KILIÇ, İbrahim. (2006). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. Detay Yayıncılık., Ankara.
- VANTASSEL-BASKA, Joyce. (1997). *Guide to Teaching A Problem-Based Science Curriculum*. U.S.A.: Kendall/Hunt Publishing.
- YAMAN, Süleyman. (2003). *Fen Bilgisi Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.

İnternet Kaynaklar

- http://pdfserve.informaworld.com/24482_758064766_902574140.pdf, “Design and Application of Learning Environments Based on Integrative Problems” Sanchez, I., Neriz, L. Ramis, F. (2008)., 08.Mayıs.2009.

ÖĞRENCİ İÇİNDİR

ÖYKÜ (OLAY) : “Ayşe”

OTURUM SAYISI :

1	2	3
---	---	---

Grup Adı: Altı Karınca Bir Arada

Grup Başkanı: Furkan Solmaz

Grup Yazıcısı: Şevval Dişli

Grup Üyeleri:

- 1- Furkan SOLMAZ
- 2- Aydın DEMİRCİ
- 3- Melike BİLGİN
- 4- Şeval DİŞLİ
- 5- Burcu KARAGÖZ
- 6- Berkay DOĞAN



Osman Ülkümen İ.O.
2009 – 2010

I. OTURUM

Öykü(olay): "Ayşe"

Ayşe hem okulda hem de mahalledeki en iyi arkadaşınızdır. Ayşe, annesi, babası ve 5 yaşındaki kardeşiyle birlikte yaşamaktadır. Ayşelerin ev yaşantıları kapalı yerlerde sigara içilmesinin yasaklanmasıyla birlikte olumsuz bir şekilde değişir. Çünkü babası işyerinde içemediği sigarasını evde içmeye başlamıştır. Ayşe babasına, sigara dumanının evdeki herkesin sağlığını tehlikeye attığını söylemiş ancak babası evde sigara içmeye devam etmiştir.

Ayşe, bu olumsuz durumdan duyduğu kaygıyı, düşüncelerini, babasına söylemesine rağmen, yeterince anlatamadığını düşünürken aklına birden okulda duyurusu yapılan afiş yarışması gelir. Kendi kendine: "Neden sigaranın zararlarını anlatan bir afiş hazırlayıp düşüncelerimi bu yolla anlat mıyorum?" diye sorar. Ancak hemen sonrasında büyük bir umutsuzluğa kapılır ve size gelip, "Öyle etkili bir afiş hazırlamalıyım ki babam gördüğünde yaptığı davranışın ne kadar zararlı olduğunu anlatsın. Ama nasıl bir afiş hazırlayacağımı bilemiyorum" der. Siz de arkadaşınızın büyük bir çaresizlik içinde olduğunu görünce üzülüyor ve o'na yardım etmek istiyorsunuz.

Şimdi ne yapacaksınız?

1- Anlatılan öyküde sorun (olay) nedir? Cevaplarınızı aşağıya yazınız!

- 1-) Ayşe'nin babasının evde sigara içmesi
- 2-) Ayşe'nin afişini nasıl yapacağını bilmesi

2- Anlatılan öyküde bilinenleri, bilinmeyenleri ve bilinmesi gerekenleri listeleiniz !

BİLİNENLER	BİLİNMEYENLER "Gereksinimi Duyulan Bilgiler"	BİLİNMESİ GEREKENLER "Neler Öğrenmeliyim?"
1. Ayşe'nin babasının sigara içmesi	1. Nasıl bir afiş yapılacağı	1. Sigaranın zararları
2. Babasının iş yerinde sigaranın yasak olması	2. Afiş yarışmasının nasıl yapılacağı.	2. Babasına ne tür bir yarar sağlanacağı.
3. Ayşe'nin babasının evde sigara içmesi.	3. Nasıl bir slogan olacağı.	3. Hangi görsellikler kullanılabilecek.
4. Ayşe'nin babasının sigara içmesine izin vermesi.		
5. Ayşe'nin okulunda bir afiş yarışması düzenlendiği.		
6. Ayşe'nin bir afiş hazırlaması.		

GRUP ADI = ALTI Karınca Bir Arada

II. OTURUM

3- Yeni Bilgilerinizi Özetleyiniz:

- * Sigara dudak, yanak ve gırtlak kanserine neden olur.
- * Göz merceğinin sağlamlığının azalmasına yani katarakta yol açar.
- * Üsütle, gorgunluk, yuksuluk, kalp, sırt ağrısı, gerilim performansta düşme ve reflekslerde azalma görülür.
- * Ağızda koku yapar
- * Kemik erimesine neden olur

4- Gereksinim Duyduğunuz Daha Başka Öğrenmeniz Gereken Bilgiler Var mı? Var ise Yazınız!

- Slogan da olması gerekenler?

5- Çözüm Önerilerinizi Yazınız!

- Kısa ve ilgi çekici bir slogan hazırlamak.
- Yaptığımız afişle ilgili bir slogan hazırlanmalı.
- Dikkat çekici bir görsellik olmalı.

6- Çözüm Önerilerinizi Gözden Geçirerek Gerekli Ekleme ya da Çıkarmaları Yapınız ve Çözüm Önerinizi Belirleyerek Yazınız (YAPACAGINIZ AFİŞİN KABATASLAK ÇİZİMİNİ YAPINIZ):



◆ Kani Ülger

Afiş



PDÖ DEĞERLENDİRME

ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME FORMU (Öğrenci Otokontrol)

Grup Adı: *Altı Kurmaca Bir Arada*Değerlendiren Öğrencinin Adı, Soyadı : *Şevval Diğli*Değerlendireceği 1. arkadaşının Adı, Soyadı : *Burcu Kavagoz*Değerlendireceği 2. arkadaşının Adı, Soyadı : *Berkay Doğan*

Değerlendirilen Davranışlar	Her Zaman			Grup çalışmasının başında			Grup çalışmasının sonunda			Hiçbir Zaman		
	Kendisi	1. Arkadaş	2. Arkadaş	Kendisi	1. Arkadaş	2. Arkadaş	Kendisi	1. Arkadaş	2. Arkadaş	Kendisi	1. Arkadaş	2. Arkadaş
Kendiliğinden görev aldı	X		X	X								
Görevini zamanında yerine getirdi	X	X	X									
Çeşitli kaynaklardan bilgi topladı	X		X					X				
Gruptaki arkadaşlarının görüşlerine saygılı oldu	X	X	X									
Arkadaşlarını uyurken olumlu bir dil kullandı	X	X	X									
Düzenli çalıştı	X	X	X									
Toplantıyı görüşleriyle yönlendirdi	X	X	X									
Problemin çözümü ile ilgili tartışmalara katıldı	X	X				X						
Sorular sordu, sorulara cevap verdi.	X	X				X						

Beklenmeyen Davranışlar (Lütfen aşağıda boş bırakılan yere kendi cümlelerinizle açıklayınız):

Arkadaşımız Aydın çalışmalara pek fazla katılmadı,

Size göre bu grup çalışmasının yürütücüsü kim oldu? Açıklayınız!

Berce ben ve Furkan.

GRUP İÇİNDE ÖĞRENCİNİN BİREYSEL DEĞERLENDİRİLMESİ

Problem-Senaryo: " AYŞE "

Öğrenci performans değerlendirme: 4: Mükemmel 3: İyi
2: Orta 1: Zayıf
0: Puanlız

Tarih:	Öğrenci Adları					
	Fuflkan Solmaz	Aydlın Demirci	Melike Bilgin	Seval Dişli	Burcu Kardogaz	Bertan Değen
Grup Adı: ALTI KARINIK BİR ARADA						
Grup sürecine etkili katılım	3	4	3	3	2	2
Yardımlaşma ve işbirliğı yapma	3	3	3	2	2	2
Kaynakları paylaşma	4	4	4	4	2	2
Soru sorma ve sorulara cevap verme	3	4	3	4	2	2
Proje başarısına katkısı	4	4	4	4	2	2
Liderlik sergileme	4	4	2	4	2	2
Toplam	21	23	19	21	12	12
	(2)	(1)	(3)	(2)	(3)	(4)
	4P	4P	3P	4P	2P	2P

EK-2 Kontrol Grubu Ders Planı

DERS PLANI

Ders	:	Görsel Sanatlar
Sınıf	:	7/A-B
Süre	:	3 ders saati
Öğrenme Alanı	:	Görsel sanatlarda biçimlendirme
Kazanımlar	:	Duygu ve düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel teknikleriyle ifade eder (8. Kazanım).
Teknikler	:	Renkli resim teknikleri, kolaj.
Yöntemler	:	Açıklama-Anlatım-Gösterim

A. DERS HAZIRLIĞI

1. Öğretmen Hazırlığı

- Farklı konu ve amaçta yapılmış afiş ve resimler toplanır.
- Bu materyallerin belli bir duygu ve düşünceye göre sınıflandırılması yapılır.
- Afiş veya resimlerde kullanılan teknikler konusunda bilgilerin not edilmesi.

2.Öğrenci Hazırlığı

2.1. Düşünsel ve Duyuşsal Hazırlık

- Öğrenciler farklı konu ve düşüncede yapılan resim ya da afiş örnekleri toplar.
- Öğrencilerden topladıkları bu örnekleri sınıfa getirmeleri istenir.

2.2 Teknik Hazırlık

- Araç-gereçler: 2B kalem, su bazlı boyalar, guaş boya, çeşitli renkte el işi kağıtları, fon kartonu, resim kağıdı, kalem, makas, cetvel, görsel malzemeler vb.
- Temizlik Gereçleri: Atölye temizliği için sıraların üzerine serilmek üzere muşamba örtüler vb., koruyucu önlük.
- Güvenlik Önlemleri: Kullandıkları malzeme konusunda uyarma!

◆ Kani Ülger

B. UYARANLAR (Motivasyon)

1. Farklı konularda yapılmış afiş çalışmalarının sınıfın görünür, dikkat çeken yerlerine asılması.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Öğrenciler, sınıfa getirilen çeşitli görsel materyaller hakkındaki düşüncelerini birbirleri ile paylaşmaşları sağlanır.

Ç. UYGULAMA

I.Hafta / Tanım: Afişin tanımı yapılır. Sınıfa getirilen görsel materyallerin hangi duygu ve düşünce ile yapıldıkları, teknikleri hakkında gerekli açıklamalar yapılır.

II.Hafta / Gösteri-Açıklama: Öğrencilerin etkilendikleri, duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri an, zaman ve olaylar (Cumhuriyet Bayramı, İlköğretim haftası şenlikleri, kır gezisi, pazar yeri vb.) hakkında yapmak istedikleri resim, afiş vb. kullanacakları teknikleri belirlemeleri istenir. Yapılmış örnekler gösterilir.

III.Hafta / İşleniş: Öğrencilerin seçtikleri konu ve teknik konusunda yapacakları çalışma için uygulama yapılır.

DEĞERLENDİRME

1. Öğrencilerin yaptıkları çalışmada muğlak değerlendirme kullanılacaktır.
2. İşlenişin ölçme ve değerlendirmesinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda ki sergilemek istedikleri ifade konusundaki düşüncelerini açıklamaya teşvik edilir.
3. Öğrenciler, yaptıkları çalışmada uyguladıkları teknik konusunda açıklama yapmaları için gerekli fırsat verilir.
4. Etkinliğe katılım, isteklilik, iş birliğinde bulunma, yardım etme ve isteme, kaynaktan yararlanma vb. ölçütlerin dikkate alındığı kontrol listesi kullanılır.

THE EFFECTS of PBL MODEL on ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' PROBLEM SOLVING in VISUAL ARTS LESSONS

Kani ÜLGER*

Abstract

The problems in art education have not only one answer. These problems called out of routine problems. But, generally in schools; teaching is based on problems that called routine problems have only one answer. Problem Based Learning model which is shaped with out of routine problems is an important teaching model. The aim of this research is to determine the effects of PBL model on elementary school students' problem solving in Visual Arts lessons. The research was carried out on two different groups of the 7th grade students of Elementary School. In the research to which pre and post-test with control group quasi-experimental design were applied, Problem solving inventory (PSI) was used as data collection tool. Both the experimental and the control group were found to be equivalent in terms of problem solving levels and former semester school reports in the beginning of the treatment. The lesson has been taught using PBL model in experimental group and the course has been taught using traditional method in control group. Both group was given lessons by the researcher. According to the findings of the study, it is shown that PBL model is significantly effective at problem solving.

Key Words: Problem solving, Problem Based Learning method, traditional method

* Assistant Prof..Dr.; Cumhuriyet University Faculty of Education, Department of Fine Arts , Art Teaching

ANLATILAN ÖYKÜLERE DAYALI OLARAK, DENETÇİLERİN DENETLENENLERLE YÜZ YÜZE İLETİŞİMLERİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR¹

Fatma ÖZMEN*

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR**

Özet

Eğitim yönetiminin önemli işlevlerinden olan denetim, örgütsel amaçların gerçekleşmesi yönünde, genel olarak insan kaynağını geliştirmeyi hedef alır ve iletişim en etkili araçtır. Denetimin etkililiğinden bahsedebilmek için, etkili bir iletişimin varlığı kaçınılmazdır. Türkiye’de yapılan birtakım araştırma sonuçları, etkili denetimin gerçekleşmesinde can alıcı öneme sahip olan iletişimde birçok sorun yaşandığını, denetçi ve denetlenen arasındaki iletişimde yeterince etkili olunmadığını göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı, Elazığ ilinde görev yapmakta olan ilköğretim denetçilerinin anlattıkları öykülere dayalı olarak, denetim sürecinde, denetçi ve denetlenen arasındaki yüz yüze iletişimde yaşanan sorunlarını ortaya koymak ve çağdaş denetim anlayışı çerçevesinde öneriler geliştirmektir.

Araştırmada, denetçilerden, denetim sürecinde yaşadıkları iletişim sorunlarına ilişkin öyküler anlatmaları istenmiştir. Kaydedilen öyküler, metin haline getirilerek, aralarında iletişimle doğrudan ilgili olmayanları elenmiş ve sonuçta 20 öykü araştırma kapsamına alınmıştır. Öyküler, alan yazın bilgisi çerçevesinde değerlendirilerek, her birinde belirlenen temalar kodlanmış ve iletişimde sorun oluşturan hususlar tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar eşliğinde, denetimde iletişim sorunlarını azaltabilmek yönünde öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Denetçi, denetim, iletişim sorunları, etkili eğitim

Giriş

Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler örgütlerin denetiminde de giderek farklı yaklaşım ve uygulamaların benimsenmesine yol açmıştır. Klasik yönetim anlayışında, amaçların gerçekleştirilmesi, önceden belirlenmiş ölçütler eşliğinde, belirli birtakım görevleri gerçekleştiren işgörenlerin işlerindeki performanslarının sıkı kontrolü ile sağlanırken, günümüzde denetim, işgörenlerin, yaratıcılık ve girişimciliğinin teşvik edildiği, insan kaynaklarını geliştirmeye dayalı bir yaklaşıma doğru kaymıştır. Bu durum, başat amacı insan yetiştirmek olan eğitim örgütleri için

¹ Bu araştırma, I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu’nda (22-23 Haziran, 2009) sözlü bildiri olarak sunulmuştur

* Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi

** Doktora öğrencisi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E.Y.T.P.E A.B.D

çok daha büyük önem arz eder olmuştur. İşbirliği, paylaşım, birlikte öğrenme, örgütsel öğrenme, gibi gelişme unsurlarının ön plana çıktığı çağdaş bir denetim anlayışı, okullarda her geçen gün daha çok aranır olmuştur. Denetimde etkililiği sağlayabilmek için, denetçi ve denetlenenler arasında etkili bir iletişimin varlığı da bir zorunluluk olarak kendini göstermiştir.

Bununla birlikte, çok farklı dinamiklerin ve değişkenlerin etkili olduğu eğitim örgütlerinde, beklentilere yanıt vermek her zaman kolay ve çabuk olamamaktadır. Etkili denetimi gerçekleştirmede önemli araçlardan birisi olan iletişim sürecinin kendisi de, çoğu kez sorunun kaynağını oluşturmaktadır.

Problem

Denetçilerin başat görevi, örgütsel amaçlar doğrultusunda, işgörenlerin performanslarını değerlendirmek ve geliştirme yönünde gerekli destek ve rehberliği yapmaktır. Bu görevi gerçekleştirmede iletişim en etkili aracı oluşturmaktadır. Araştırmalar, yüksek düzeyde üretken olan bir denetçinin değişmez bir şekilde iyi bir iletişimci olduğunu da ortaya koymaktadır. Yine araştırma sonuçları, bir denetçinin zamanının %80'ini iletişim kurarak geçirdiğini göstermektedir (Frunzi and Halloren, 1991, s. 356). Denetçilerin denetledikleri kişilerle etkili iletişim kurabilmesi denetimdeki başarıyı etkileyen başlıca unsur olarak görülmektedir (Weiss, 1994, s. 1; Beach and Reinhartz, 2000, s. 103). Bu nedenle, denetçilerin, denetimdeki iletişim engellerinden haberdar olması ve bu engellerin üstesinden nasıl gelinebileceğini bilmesi büyük önem taşımaktadır (Weiss, 1994, s. 1).

Lysaught (1984)'un gözlemlerine dayanarak, örgütlerde, fikir ve anlamları diğerlerine aktarmada sürekli sorunlar yaşandığını belirten Beach and Reinhartz (2000, s. 103), iletişimdeki başarısızlığın, amaçların oluşturulmasını olduğu kadar, değerlendirme ve üretkenliği de olumsuz etkilediği görüşüne yer vermektedir. Demokratikliğin en başta gelen kural olduğuna inanan bir denetçinin iletişim kanallarını iyi çalıştırdığına dikkat çeken Piffner (1951, s.136, 152), otoriter lider özelliği yansıtan bir denetçinin ise yarattığı gerilim ile yukarıya doğru iletişimi engellediğini belirtir. Bu nedenle, insan ilişkilerinin bütün problemlerinde önemli derecede iletişim sorunu bulunduğuna dikkat çekerek, nerede çatışma ve insanlar arasında anlaşma eksikliği varsa iletişimde kusur bulunduğunu dile getirir.

Denetimin etkililiğine ilişkin Türkiye'de yapılan araştırmalar, denetimde genellikle büyük sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunlar, hizmet öncesi ve hizmet içindeki yetiştirme etkinliklerinin yetersizliği ve etkisizliği kadar, denetçilerin üstlendikleri görevlerin çeşitliliği, her alanda uzmanlaşmanın olamaması şeklinde de dile getirilmektedir (Can, 2004). Denetim sistemimizi konu alan araştırmaların hemen tümünde denetim etkinliklerinin yeterli olmadığı, özellikle denetçi ve öğretmenler arasında derin görüş ayrılıklarının olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmalarda dikkat çeken husus, denetlenenlerin denetçileri yetersiz görmeleri, ancak denetçilerin bu fikri genellikle paylaşmamalarıdır (Kapusuzoğlu, 1987; Yavuz, 1995; Burgaz, 1995, s. 132; Özgözü, 2008, s. 88). Bu durum denetçilerin sürekli gelişme yönünde bir gereklilik görmedikleri gibi istenmeyen bir sonucunu da ortaya çıkarmaktadır. Denetimdeki yaklaşım ve uygulamaların, etkili iletişime dayanan, çağdaş denetimin gereklerini yeterince karşılayamadığı yönünde görüşler yaygındır (Öz, 1977; Yavuz, 1995; Kazaz, 2005, s. 72). Denetimde bu kadar etkililiği olan iletişim süre-

cinde, bir denetçinin iletişimden kaynaklanan sorunların farkında olması, bu sorunları çözebilme ve kendini geliştirebilme için uğraş vermesi gerekmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Elazığ ilinde görev yapmakta olan ilköğretim denetçilerinin, anlattıkları öykülere dayalı olarak, denetim sürecinde, denetçi ve denetlenen arasında yüz yüze iletişimde yaşanan iletişim sorunlarını ortaya koymak ve çağdaş denetim anlayışı çerçevesinde öneriler geliştirmektir.

DENETİM KAVRAMI VE ETKİLİ DENETİM

Dünyadaki gelişmeler eşliğinde denetimin tanımı ve işlevinde de değişimler olmuştur. Çok değişken ve farklılık taşıyan sosyal ve iş çevresi ve bunların talepleri bir baskı unsuru oluşturmakta ve denetçi görevi de aynı şekilde farklılıklar içermekte ve meydan okuyucu bir nitelik sergilemektedir (Frunzi ve Halloren, 1991, s.2).

Benzer şekilde Türkiye'deki eğitim denetimi alan uzmanlarının denetime ilişkin tanımları da farklılıklar göstermektedir. Su'ya göre (1974; s.12), denetim, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, çalışmalarını daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak; kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanı olarak tanımlanmaktadır.

Taymaz (1982; s.2), "Teftiş, kamu yararı adına davranışı kontrol etme sürecidir. Önceden kararlaştırılmış amaçların gerçekleşme derecesini bulmak üzere her kurumda teftiş yapılır. Teftişin yasal işlevini esas alan tanımında daha çok kontrol ve soruşturmalara ağırlık verilmektedir. Bütün sistemlerin bir ögesi olan teftiş, kontrol ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır" şeklinde bir kontrol ve değerlendirme yaklaşımını ön plana çıkarır.

Atay (1987; s.47), "Eğitim örgütlerinin ve bu örgütlerdeki her türlü işin, amaç, yasa, yönetmelik, emir ve genelgelere uygunluğunu araştırmak ve gerektiğinde soruşturma da yaparak ilgililer için ödül veya ceza önermek; eğitimle ilgili çalışmalardaki sapmaları bulup düzeltme ve geliştirme önerileri ortaya koymak; eğitim işgörenlerinin rollerini daha iyi oynayabilmeleri için onlara yardım ve teşviklerde bulunmaktır" şeklinde mevcut yasa, kural ve emirlere uyma yanında, ceza, ödül gibi yaptırım ve teşvik hususlarını önemseyen bir denetim tanımına yer vermektedir.

Aydın (1993; s.11), "Denetim, örgütün amaçlarının gerçekleştirme derecesini tespit etmek, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler tespit edilir, düzeltilir ve böylece daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır" diyerek, sistem çapında gelişmeye odaklı bir tanım ortaya koymaktadır.

Tanımlardan da görüldüğü gibi, gelişen beklentiler çerçevesinde denetim tanımları da değişmekte ve işlevleri farklılaşmaktadır. Nitekim On dördüncü Milli Eğitim Şura Kararlarında (1993, s.37) denetim konusunda şu noktalara değinilmiştir:

"Yönetim sistemlerinin en önemli alt sistemlerinden birisi olan denetimin tanımı, farklı biçimlerde yapılmaktadır. Ancak bu tanımda görüş birliğine varılan

husus, denetimin kontrolden çok eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerinde öğretmene ve yöneticiye rehberlik ve yardım amacıyla yapılmasıdır. Bu görüş çerçevesinde, denetim görevinin sadece durum saptaması olmadığı ve denetimin niteliğinin sistemin geliştirilmesine, verimin nicelik ve nitelik açısından artırılmasına katkı sağlayacak bir rehberlik ve mesleki yardım olduğudur. Bu görevleri yapan kişi veya kişilere denetici (müfettiş) denilebileceği gibi, görevleri gereği kurum yöneticileri de denetim elemanı olarak mütalaa edilmelidir.”

Aydın (1993), çağdaş denetimi, her yönüyle amaçlı bir girişim olarak belirtmekte ve bireysel farklılıkları dikkate alan, işbirliği ve eşgüdüme dayalı, öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak tanıyan, iletişim ve etkileşime dayalı demokratik bir liderlik olarak görmektedir. Eğitim denetimi, öğretme ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve etkili eğitim için gerekli koşullarının hazırlanması işi olarak görülmektedir (Burgaz, 1995, s. 127; Atabek, 2001). Benzer şekilde, çağdaş denetimin odak noktası insan kaynaklarına verilen önem olarak vurgulanmaktadır (Aydın, 2008, s.15).

Marzcely (2001, s.23), okulların ve sınıfların odaklaştıkları hususlar ve talepleri bakımından farklılaştıklarını; benzer şekilde öğretmenlerin ve diğer okul işgönerlerinin ihtiyaç ve becerilerinin de farklılaştıklarını belirterek, denetimin de farklılaşması gerektiğini ileri sürer. Geleneksel denetim planlarının değerlendirme koşullarını önceden belirlediği, gözlemlerin sayısı ve süresini sınırladığı için etkisiz olduğu belirtilerek, bireyin ihtiyaçları, beklentileri, koşulların durumuna göre farklılık sunan denetim şeklinin gerçek etkililiği sağlayacağına dikkat çekilmektedir.

Denetçiler sergileyecekleri liderlik bilgi ve becerisi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini hızlandırabilir; öğrenci performansını artıracak ortamları temin edebilirler. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin ve denetçilerin etkili iletişim kurma, örgütsel çatışmaları örgüt ve kişi yararına yönetme, işbirliği içinde takım çalışmalarını gerçekleştirme, çevreyle bütünleşmeyi sağlama, vb. sayısız sorumluluk ve görevleri bulunmaktadır. Reinman ve Thies-Sprinthall (1998, s. 129), etkili denetimi gerçekleştirmek için, denetçilerin yardımcı, ilgili (içten, saygılı, empati kurabilen, ihtiyaçlara duyarlı), etkili öğretime modellik yapan meydan okuyucu kişiler olması gerektiğini işaret ederler. Tüm bunları yerine getirirken, denetçinin göstereceği iletişim becerisi denetim işindeki etkililiği artıracaktır.

White ve Lippitt (1968), liderlerin denetim rollerini *hükmedici* (yüksek düzeyde kontrole dayalı), *demokratik* (orta düzeyde kontrole dayalı) ve *kendi haline bırakıcı* (düşük düzeyde kontrole dayalı) olarak üç grupta sınıflandırılmaktadır (Kreps, 1986, ss. 175). Hükmedici denetim rolü, çabuk karar vermenin gerekli olduğu, acil ve karmaşık durumların söz konusu olduğu, veya işgönerlerin oldukça deneyimsiz olduğu durumlarda etkili olabilmeye karşın, yaratıcılığı yok etmesi, bilgi ve deneyimden etkili şekilde yararlanılmasını engellemesi ve motivasyonu düşürmesi açısından işlevsel görülmemektedir. Liderin, işgönerleri kendi haline bırakması şeklinde belirtilen rolü ise, işgönerlerin uzmanlık düzeyinin oldukça yüksek olduğu; liderin uzmanlara güvendiği, karar almada yetki verdiği profesyonel gruplarda gerçekleştirilecek bir denetim rolü olarak işaret edilmektedir. Demokratik liderlik rolü, belirtilen bu üç rol içinde, en etkilisi olarak görülmektedir. Demokratik liderler, uzun zaman gerektirmesine ve yorucu olmasına rağmen, işgönerlerin kararlara katılması-

nı sağlar, işgören katkısını önemser ve genellikle örgüt amaçlarını gerçekleştirme yönünde fikir birliğine ulaşmayı yeğlerler. Bu şekilde en etkili kararlar alınır en etkili uygulamalar gerçekleştirilebilir (Kreps, 1986, ss. 175-176).

Benzer bir sınıflama, Rennis Likert (1961) tarafından yapılmıştır. Likert, liderlik tarzlarını aşağıdaki gibi dört boyut altında toplamıştır (Cole, 2004, s. 40):

- *İstismarcı-otoriter* (yönetimin işgören üzerine sıkı kontrol uyguladığı, ceza ve tehdit içeren, iletişimin zayıf olduğu hükmedici bir yaklaşım);
- *İyiliksever-otoriter* (tehdit ve ceza yanında birtakım danışmalıklara ve ödüllere izin verilen, hükmedici yaklaşım);
- *Danışmacı* (amaçların ve talimatların işgörenlerle birlikte tartışarak oluşturulduğu, iki yönlü dikey iletişimin bulunduğu, takım çalışmasının nispeten teşvik edildiği bir yönetim şekli);
- *Katılımcı* (tamamen işbirliği içinde amaçların oluşturulduğu, çok yönlü iletişimin bulunduğu, motivasyonun birçok şekilde sağlandığı, bir yaklaşım).

Belirtilen bu liderlik tarzlarında, katılımcı ve destekleyici liderliğin önemine dikkat çekilmiş, yüksek düzeyde üretken olan denetçilerin, örgüt içinde işgörenlerin motivasyonlarını ve aidiyet duygularını artıran destekleyici liderlik sergiledikleri belirtilmiştir (Cole, 2004, ss. 40-41).

1960'lı yıllarda uygulanmaya başlanmasına karşın, denetlenenlerin beklentilerini karşılama yönünde ortaya koyduğu ilkeler ve önermeler nedeniyle hala oldukça ilgi çeken bir model olan kliniksel denetim, etkili iletişime dayalı bir denetimle öğretmenlerin sorunlarını çözmeyi ön planda tutmaktadır. Denetim sürecinde, gözlem öncesi, gözlem ve gözlem sonrası safhalarda, denetlenenlerin çekingenlik, kaygı ve streslerini en aza indirerek, işbirliğine dayalı öğrenme ve uygulama ortamları yaratılmakta; denetim, denetlenenler tarafından gerekli görülen ve istenilen bir süreç haline getirilmektedir (Goldhammer, 1969; Acheson and Gall, 1980). Wiedmar (1995, s. 6), öğretmeni ve öğretimi geliştirmeyi amaçlayan öğretmen merkezli ve işbirliğine dayalı kliniksel denetim modelinin, denetçi ve denetlenen arasında bir dayanışma ve güven atmosferinin kurulmasını gerektirdiğini belirtir. Denetçiler, kliniksel denetimde, yargıdan uzak, destekçi ve kolaylaştırıcı bir yaklaşımla açık ve anlaşılır bir şekilde denetlenenler ile iletişim kurarlar. Sistematik gözlemler sonucu yapılan analizler ile, öğretmene öğretimiyle ilgili dönüt sunulur, hataların düzeltilmesi fırsatları yaratılır.

Son çeyrek yüzyılda etkili eğitimin gerçekleştirilmesi amacıyla, özellikle öğretmeni ve dolayısıyla öğretimi geliştirmeyi amaçlayan *geliştirici* denetim (Hord, 1986; Glickman ve diğ., 1998), *farklılaştırılmış denetim* (Glatthorn, 1984; Glickman ve diğ., 1998; Marczely, 2001), *akran denetimi* (Wagner ve Smith, 1979), *işbirliğine dayalı denetim* (Burke and Fessler, 1983), *vb.* birçok denetim yaklaşımı etkili iletişim ve etkileşim aracılığı ile işbirliği içinde öğrenmeyi ve öğretimi geliştirmeyi ön plana çıkarmaktadır.

İLETİŞİM

İletişim, bir veya daha çok kişiden, diğeri veya diğerlerine bilgiyi aktarma ve anlama sürecidir (Frunzi and Halloren, 1991, s. 358). İletişimde, mesajı sembollerle şifreleyen bir gönderici ile bu mesajı ayrıştırma amacıyla şifre çözen bir alıcıya yönelten

bir iletim kanalı kullanılır (Keys ve Henshall, s. 181). Buna iki yöllü iletişim denir. İki yöllü iletişim teknik olmaktan çok duygusal, psikolojik ve kültürel nitelikler taşır (Piffner, s.170). Bu durum, mesajın tam olarak anlaşılmasını ve yanıtlanmasını etkiler.

Bir iletişimci olarak denetçinin, mesajla ulaşılmak istenen niyet, mesajın iletiildiği kişi veya kişiler, mesajı gönderen kişi, mesajın içeriği ve mesajın iletebileceği alternatif kanallar olmak üzere, iletişimin temel safhalarından haberdar olması gerekli görülmektedir (Gorton, 1972, s 281). Örgütlerdeki iletişim kanalları, vücudumuzdaki sinir sistemi gibi işlev yaparlar. Böylelikle örgütün tüm katmanlarına bilgi taşıma ve durumdan haberdar etme olanağı sağlanmış olur (Frunzi and Halloren, 1991, s. 374).

Örgütlerde gerçekleşen resmi iletişim kanalları, üst ve astlar arasında, üstlerden astlara veya astlardan üstlere gidecek şekilde dikey doğrultuda olabileceği gibi; astlar arasında yatay, üstler arasında yatay doğrultuda; veya farklı birimlerdeki üstler ve astlar arasında çapraz doğrultuda gerçekleşebilir. Örgütlerde en çok üstlerden astlara doğru bilgilendirme, talimat verme şeklinde gerçekleşen iletişim kanalı kullanılır. Astlardan üstlere doğru iletişim genellikle daha azdır. Bununla beraber, yapılan işlerin doğruluğunu test etme, yanlış anlamaları giderme bakımından etkili örgüt iletişiminde astlardan üste doğru olan iletişimin güçlendirilmesi gerekir. Yatay doğrultudaki resmi iletişim, ihtiyaç duyulduğu veya üst yönetimin böyle bir ortama izin verdiği sürece gerçekleştirilir. Bunun yanı sıra, örgütlerde çok daha yaygın bir şekilde, kişiden kişiye yayılan ve 'üzüm asması' da denilen resmi olmayan iletişim türü de bulunmaktadır. Daha çok, söylenti ve dedikodu şeklinde gerçekleşen bu iletişimin de örgütün canlılığını temin etme veya tersi yıkıcı etkiler taşıması bakımından örgütsel etkililikte önemli yeri bulunmaktadır (Frunzi ve Halloren, 1991, s. 372, 379;). Son yıllarda bilgisayar ve internet teknolojisi ile gelişen ve uygulama toplulukları, veya araştırma grupları kapsamı dahilinde gelişen yeni sanal iletişim türleri resmi veya resmi olmayan türe dahil edilmemekte ve ikili iletişim sınıflamasını daha az görünür kılmaktadır (Baker, 2002, s. 6).

En genel ifadeyle iletişim, bilgi paylaşma eylemidir. İletişimde kaynak ve alıcı ile birlikte, bilginin herhangi bir ortam içerisinde iletilmesi söz konusudur. İletişim bir mekandan, bir kişiden yada bir bireyden herhangi bir ortam kullanılarak bilginin transfer edilmesidir (Köksal, 1981, s.52). İletişim, birey, grup ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü ile duygu ve düşüncelerin karşılıklı iletimini sağlayan bir süreç (Dönmezer, 1999, s.78) olarak tanımlanabileceği gibi, kaynak ve alıcının güdü, algı, eğilim ve tutumlarıyla şekillenen duygu, düşünce yada bilgilerin başkasına aktarılması süreci olarak (Şahin, 1998, s.13) da tanımlanabilir. Amaç, kaynak ve alıcı arasında bilgi, düşünce, duygu ve tutum ortaklığının sağlanmasıdır. İletişimin gerçekleşmesi için iki insan, iki hayvan, iki makine ya da bir insan ile bir hayvan, bir insan ile bir makine (bilgisayar vb.) gibi iki sistem gereklidir. Nitelikleri önemsenmeden, iki sistem arasındaki bilgi alışverişi 'iletişim' olarak kabul edilebilir (Dökmen, 2002, s.19).

İletişim sözlü, sözsüz, görsel yada dokunsal olmak üzere farklı şekillerde olabilir (Akyol, 1986, s. 5). Sözlü iletişim yüz yüze konuşma ve dinleme şeklinde veya herhangi bir araçla yazılı anlatım şeklinde olabilir. Sözsüz iletişim ise sözcüklerle değil, ancak beden dilini kullanarak yapılan iletişimdir. Her ne kadar iletişimin en

zengin şekli sözcükleri kullanmak olsa da, iletişimin önemli bir kısmı sözcüklerin anlamlarına bağlı değildir (Clifford,, 1980:177; Çev: Arıcı ve diğerleri). Beden dili, alan kullanımı, giyim kuşam gibi unsurlar sözsüz iletişim unsurları olarak (Vural, 2004, ss. 293-301) iletişimi etkilerler.

Yüz yüze iletişimde, sözcükler yanında, tutumlar, duygular, roller ve bunların etkisi altındaki beden dili oldukça önemli bir yer tutar. Araştırmalar, iletişimde, beden dilinin sözlü iletişime göre daha önemli görüldüğünü ve çoğu kez sözlü iletişimin yansıttığı anlamlara zıt anlamlar taşıyabildiğini de yansıtmaktadır (Frunzi and Halloren, 1991, s. 366). Yüz ifadeleri, beden duruşu, jestler, giyinme biçimi, makyaj, takılar, saç tarama biçimleri, davranışlar, bulunulan ortam gibi beden dili, iletişim sürecindeki kişilere çok şey anlatır. Bunun yanı sıra, bilgiyi veren ve alan kişilerin zihni ve duygusal deneyimleri iletişimi olumlu veya olumsuz yönde etkileyen diğer unsurlardır. Bu nedenle, değerlendirme ve rehberlik görevi sırasında denetçilerin sözlü iletişimde olduğu kadar sözsüz iletişimle ilgili olarak da bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Beatch ve Reinhartz (2000, s.117), denetçilerin sözlü iletişimleriyle sözsüz iletişimlerinin birbiriyle uyumlu olması gerektiğine dikkat çekerek, aksi halde iletişimde sorunlar yaşanacağını belirtirler.

DENETİMDE İLETİŞİM SORUNLARI VE DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR

Örgütlerde denetçi, örgüt ve işgörenler arasındaki bağlantıyı sağlayan anahtar öneme sahip kişidir. Denetçi örgüt amaçlarını ve hedeflerini yorumlar, açıklar, işgörenlere iletir ve örgütün amaçları ile işgören amaçlarını birbiri ile ilişkilendirip tamamlayıcı ve birleştirici rol oynar (Keys ve Henshall, 1984, s. 6,16). Bunu başarabilmek etkili iletişim becerilerini gerekli kılar. Denetçi etkili iletişimi kurmada başarısız olursa, bunun acısını tüm örgüt çeker (Ficker, 1975, s. 9, 11).

Benne ve Sheats (1948)'i referans göstererek kişilerarası ilişkileri inceleyen Kreps (1986, ss. 168-171), örgüt üyelerinin gerçekleştirdiği rolleri, *görev rolü*, *sosyal ilişkileri geliştirme rolü* ve *ben-merkezli rol* olarak, üç ana bölümde ele almaktadır. Kişilerarası iletişimde, görev rolü ağır basan liderler daha çok görevin gerçekleştirilmesi için gerekli unsurları önemserler. Kişilerarası ilişkiler rolü öncelikli gelen liderler ise, daha çok dost kazanmaya çalışır ve örgütsel amaçları gerçekleştirme yönündeki görev rolünü geri plana bırakırlar. Burada önemli görülen hem görev hem de ilişkileri geliştirme rolünün üst düzeyde olmasıdır. Diğer yandan, ben merkezli rolün, ilişkileri tıkağı, hükmedici, ilgisiz davranışlar sergileyici nitelikler taşıdığı, dolayısıyla, liderin hem görev rolünü hem de ilişki geliştirme rolünü sabote ettiğine vurgu yapılır. Dolayısıyla, iletişimi geliştirmeye çalışan bir liderin ben-merkezli rolünden sıyrılması gerekli görülür.

İletişimde bulunan kişilerin zihni, duygusal ve kültürel yönelimleri yanında iletişim alanında sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyi iletişimin etkili şekilde gerçekleşme düzeyini etkiler. İşgörenlerin sorunlarını ortaya çıkarabilmek, sorunlara birlikte etkili çözümler bulabilmek ve mesleki gelişmeyi sağlayabilmek açısından, özellikle denetçinin iletişim alanında bilgi ve beceri sahibi olması son derecede önemlidir. Edelman (1994), yönetimde yaygın olarak görülen iletişim sorunları olarak aşağıda verilen hususlara dikkat çekmektedir:

- Sorundan çok, kişiler üzerinde durmak
- Aşırı kontrol uygulamak
- Kültürel farklılıkları göz ardı etmek
- Sorunu tırmandırmak
- Dinleyicilerin farkında olmamak
- Ters tepki oluşturacak dil kullanmak veya açıklamalarda bulunmak
- Karşı tarafın görüşlerini dinlememek
- İlgisiz veya yargılayıcı bir tavır sergilemek

Edelman (1994) ayrıca iletişimde bulunan kişinin yapmaması gerekli şu hususları da vurgulamaktadır:

Dinlememek

- Sadece kulaklarla dinlemek (Sözcüklerin arkasındaki öfke, korku, üzüntü, neşe vb. duyguları anlamamak, etkili iletişim kurmayı zorlaştıracaktır)
- Hemen sonucu söylemek (kişilerin ne demek istediklerini onların sözlerini bitirmesini beklemeden söylemek, gerçek birtakım fikirlerin kaçırılmasına ve güvensizliğe neden olacaktır)
- Zihni kapamak (yeni fikir ve düşüncelere açık olmamak, kendi düşünceni-zin en iyisi olduğunu düşünmek, gelişme fırsatlarına darbe oluşturacaktır)
- Yargılamak, eleştirmek ve öğüt vermek (bu şekil konuşmalar karşıdakinin düşüncelerini tam olarak nakletmesini engelleyecektir)

Diğer yandan Sember ve Sember (2007, s. 96), iletişimde sorun oluşturabilecek kaçınılması gerekli denetçi tutum ve davranışlarına ilişkin şu önerilerde bulunmaktadır:

- İşgörenin kişisel ihtiyaçlarını göz ardı eden konuşmalardan kaçının.
- İşgörenin ne yaptığını asla küçük görmeyin.
- Yetenekler hakkında belirsizlik açıklamayın (“Bunu yapabilecek misin?” demek yerine, “Bunu yaparken bir sorun olursa bana bildirin” demek daha iyi ilişkilerin kurulmasını sağlar).
- İşgöreni bir kişi olarak görmezden gelmeyin (işe odaklaşarak, kişileri önem- semez olmayın).
- Sorumlu olmayan işgören hakkında olumsuz konuşmayın.
- Sıkıntılarınızı işgörenin omzuna aktarmayın.
- Kibir ve üstünlük sergilemeyin.
- Küçümseme içinde olmayın.

İletişim oldukça dinamik bir süreç olduğundan, iletişimdeki başarı veya başarısızlığın, denetçinin belli başlı engelleri kontrol edebilmedeki yeteneğine bağlı olduğunu belirten Frunzi ve Halloran (1991, s. 366), bu engellerin neler olduğunu bilmesinin gerekliliğine işaret eder. Bu engeller şu şekilde özetlenebilir:

- *Değer yargıları* (farklı değer yargılarına sahip olmak, yargılanacak bir durum olmamasına rağmen, gereksiz yere yargıda bulunmak durumunu ortaya çıkarabilir),
- *Dil* (Denetçiler genellikle ne söylediklerinin hemen anlaşıldığını sanırlar, oysa konuşmada seçilen sözcükler bakımından çok fazla yanlış anlama oluşabilir),
- *Dinleme* (Dinleme zor bir süreç olup, ne söylendiğinin anlaşılması için yoğun dikkat gerektirir),
- *Otorite ve statü* (Bazı kişiler, geçerliliğine veya etkililiğine bakmaksızın, üst yönetimin söylediği her şeye, körü körüne itaat etmeye çalışırlar),
- *Algılar* (Gördüğümüz, duyduğumuz, okuduğumuz veya hissettiğimiz algılarımız bizim geçmiş deneyimlerimize, geri planımıza ve kültürümüze göre şekillenir),
- *Genellemeler* (İnsanlar genellikle bilgileri gruplamaya ve sınıflandırmaya çalışırlar. Bu genellemeler bazen politikacılar, etnik gruplar, liderler ve diğer kişi ve gruplar için yapılır ve zararlı sonuçlar doğurabilir),
- *Savunmacı davranış* (Bazı kişiler iletişimde katı bir savunmacı tutum içine girerler. Bu durum onlarla etkili iletişim içine girilmesini engeller).

Edelman (1994), etkili iletişim kurabilmek için iletişimde dikkat edilecek hususları şu şekilde özetlemektedir:

- Düşünceyi dile getirmek (söylemek istediğinizi söyleyebilmek),
- Aktif dinlemek (ne denildiğini tam olarak anlamaya çalışmak),
- Paylaşmak (dinleyerek ve konuşarak konuya ortak olmak),
- Saygı duymak (farklı fikirlerin olabileceğini kabul etmek),
- Dürüst olmak (ne hissettiğimizi anlatabilmek),
- Nesnel olmak (kimin konuştuğundan ziyade, neyin anlatıldığına odaklaşmak).

İletişimde beden dili ve etkili dinlemenin önemine değinen Sember ve Sember (2007, s. 115-116), etkili dinleme için, önyargılı olmamaya, açık ve net yanıtlar vermeye, kültürel farklılıklardan kaynaklanan hususları fark etmeye dikkat çekmektedir. Etkili dinlemeyi gerçekleştirebilmek için Edelman (1994) şu önerilerde bulunmaktadır:

- Dinleme için ortamı ayarlayın
- Yeterince zaman ayırın (Acele ediyormuş izlenimini vermeyin)
- Rahat ve doğal bir yer ayarlayın (Gürültü, kalabalık, vb. baskılar bulunmasın)

- Konuşmanın kesilmemesine dikkat edin (Telefonun çalması, diğer insanların ziyareti vb. durumların olmasına izin vermeyin)
- Pasif dinleme becerileri geliştirin
- İyi göz teması kurun (Karşıdaki konuşurken gözlerinizi kaçırmayın veya başka yöne odaklanmayın)
- Beden duruşunuzu ayarlayın (Hafifçe konuşan kişiye doğru eğim gösteren rahat bir duruş idealdir. Kollarınızı göğsünüz üzerinde kavuşturmayın, tehdit olarak algılanabilir)
- Baş sallama ve yüz ifadelerini etkili kullanın (Konuşmacıyı olumlu veya olumsuz etkileyebilecek olmasını dikkate alın)
- Cesaretlendirici sözler söyleyin (“Öyle mi?”, “Şüphesiz”, vb. sözler konuşanın düşüncesini tam olarak ifade etmesini kolaylaştırır)
- Sessiz durun (Dinlediğinizi belirten bir sessiz duruş, karşıdakine konuşma fırsatı verir).
- Aktif dinleme becerileri geliştirin
- Dönüt verin
- Durumu özetleyin,
- Durumun özetlenmesine yardımcı olun.

İletişim sorunlarının üstesinden gelebilmede Weiss (1994) ise aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

● Denetlenenden denetçiye doğru olan iletişimi artırın ve teşvik edin (bu yolla olası sorunları önceden fark edebilir, daha etkili kararlar alabilirsiniz). İşgörenleri dinleyin ve fikirlerine önem verin, yapılan işleri takdir edin. Bu yolla, hem iletişim sorunları azalar, hem de insanların moralleri artar, işlerine daha çok değer verirler.

● Konuşmayı kolaylaştırın (detaydan kaçının, önemli şeyleri en anlaşılır şekilde açıklayın; konuşanın sözünü kesmeyin, kendi sıranızı bekleyin; konuşmalarınızı beden dili, ses tonları ile güçlendirin; argodan, klişe laflardan kaçının; insanları yargılamayın; anlaşılmayan hususları tekrarlayın, soruları teşvik edin)

● Ne kadar süre konuşacağınızı kararlaştırın (insanların yorulmaması, dikkatlerinin dağılmaması için, konuşmayı uzatmayın).

Diğer yandan beden dili, iletişimde önemli bir yer tutmaktadır. Ne düşündüğümüz veya ne hissettiğimize ilişkin duruşumuz, jest ve mimiklerimiz, ses tonumuz ve hatta zamanı ve mekanı kullanım şeklimiz çevreye birtakım mesajlar iletmektedir. Beden dili alan uzmanları tarafından genellikle, *kinezik* (yüz ifadeleri, duruş, göz hareketleri, jest ve mimikler vb. gibi devinduyumsal durumlar); *göz teması* (insanlarla kurulan göz temasının süresi ve şekli); *ses kullanımı* (konuşma hızı, ses tonu ve şiddeti, duraksamalar); *dokunma, alan ve zaman kullanımı* şeklinde gruplanmaktadır (Learning Seed, 2008, ss. 2-16). Beden dili, kişilerin karşılıklı olarak sahip oldukları kültür özellikleri, eğitimleri, statüleri, deneyimleri, niyetleri vb. unsurlar altında

şekillenmekte ve bu doğrultuda iletişimi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, denetçilerin, iletişimi etkileyen unsurlardan haberdar olması ve olumsuz etkenleri en aza indirecek şekilde kendilerini geliştirmesi gerekmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, Elazığ ilinde görev yapmakta olan denetçilerin, denetimde yaşadıkları iletişim sorunlarına ilişkin anlattıkları öykülere dayalı niteliksel bir çalışmadır. Öyküler görüşme yöntemi aracılığı ile denetçilerin anlattıklarının kaydedilmesi yoluyla elde edilmiştir. Elazığ ilinde 47 ilköğretim denetçisi bulunmaktadır. Ancak 32 denetçi ile görüşme yapılabilmektedir. Dolayısıyla, araştırmada çalışma grubunu 32 denetçi oluşturmaktadır. Denetçilere görüşme konusu hakkında önceden bilgi verilmiş ve belirlenen zaman dilimi içinde, denetim sürecinde yaşanan iletişim sorunlarına ilişkin çarpıcı buldukları öyküleri anlatmaları istenmiştir.

Her bir denetçinin en az iki öykü anlatabilmesi istenmiştir. Bazı denetçiler üç veya dört öykü anlatmışlardır. Öyküler kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş, daha sonra metin belgesi haline dönüştürülmüştür. Metin belgesi haline getirilen 90 öykü içinden anlatım bozukluğu bulunan veya iletişim sorunlarıyla doğrudan ilgisi bulunmayanlar elenmiştir. Bu araştırmaya 20 öykü dahil edilmiştir. Bu öykülerde, iletişim sorunu oluşturacak durumlar alan yazın bilgisi eşliğinde belirlenmiş, daha sonra denetçiler ve denetlenenlere göre sınıflanarak, hangi tür iletişim sorunlarının yaşandığı tablo halinde belirtilmiştir. Ulaşılan sonuçlar eşliğinde önerilere yer verilmiştir.

Araştırmalarda öykü anlatımı, çok sık başvurulan bir yöntem olmamakla beraber, çoğu kez gözden kaçan birçok bilgiye ulaşmayı sağlaması; gerçek yaşamdan örnekler sunması; ve niceliksel yöntemlerle yakalanamayacak bazı olayları gün ışığına çıkarması bakımından önemli görülen bir veri toplama yöntemidir. Bailey ve Tilley (2002, s. 575), birçok bilim adamına atıfta bulunarak, anlatıma dayalı sorgunun temel ilkesinin, insanların kendi dünyalarını anlamalarında en iyi aracın anlatılan öyküler olduğu inancına dayandığını belirtir. Öykü anlatımının yüzyıllardan beri insanlar arasındaki iletişimin güçlü araçlarından birisi olduğunu belirten Koch (1998, s.1182), öyküleri yasal bir araştırma ürünü olarak kabul eder.

ANLATILAN ÖYKÜLER VE YORUMU

1. Öykü

Bir ilimizde denetçiler arasında "M...Bey", iletişim kurmada izlediği sert tutum nedeniyle bir marka olmuştur. Bu yönünü bilen denetçi arkadaşları M... beye biraz daha yumuşak davranması yönünde telkinlerde bulunurlar. M... Bey gittiği okulda bir bayan öğretmeni denetlemektedir. Bayan öğretmenin birçok eksiği vardır. Arkadaşlarının sözlerinden etkilenen M... Bey bayan öğretmene yöresel bir ağızla "Anam şöyle yap, bacım böyle yap,..” şeklindeki hitaplarla rehberlik eder. Bu durumdan etkilenen bayan öğretmen M... Bey'e dönerek: "Sayın müfettişim çok şanslıyım. Bu kadar eksiğim var. Siz hepsini gördünüz ve çok güzel bir şekilde beni yönlendirdiniz. Ya benim dersime sizin yerinize M... Bey gelseydi..." der.

Yorum: Bu öykü, önceki denetimlerinde **sürekli hükümran bir dil** kullanan denetçinin öğretmen için ne büyük bir **kaygı** ve **stres** ve **korku** nedeni oluşturduğunu göstermektedir. Böyle bir baskı altındaki öğretmenin, eğitimde zorluk çektiği ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyduğu hususları, denetçiyle paylaşmaktan çekinecektir.

Oysa, bu olayda, yapıcı bir dille denetimini gerçekleştiren denetçi, öğretmenin duyduğu korku ve kaygıyı ortadan kaldırmıştır.

2. Öykü

İki denetçi karlı bir havada bir köy okuluna denetime giderler. Okula yaklaşırken köpekler saldırır. Denetçiler ellerine geçirdikleri bir sopayla köpekleri uzaklaştırırlar. Kar yağışı olduğu için denetçiler parkalarının kapüşonunu takmış olarak ve az önce saldırıdan dolayı üstleri biraz kirli ve dağınık şekilde okula girerler. Okulda iki öğretmen olmasına rağmen kimseyi göremezler. Ancak, 200 metre kadar ileride koşmaya devam eden bir erkek ve arkasından kucağında çocuğuyla takip eden bir bayan vardır. Denetçi seslenerek durduramayacağını anlayınca daha arkada olan bayanın önüne geçer ve "Bir dakika hanımefendi ne oldu, neden gidiyorsunuz böyle?" diye sorar. Bayan, "Lütfen bize dokunmayın" der. Denetçiler, daha sonra öğretmenlerle konuştuklarında, öğretmenlerin daha önce bir terörist saldırı deneyimi yaşadıklarını ve okula gelirken elbiseleri köpek saldırısı nedeniyle kirlenen ve kar nedeniyle başlarını parkalarının kapüşonu ile kapatan denetçileri terörist sandıklarını öğrenirler.

Bu öyküde, terörizmin eğitimi de hedef aldığını gösteren, ülkemizin içinde bulunduğu trajik bir durum söz konusu. Bu olay, iletişimde **beden dili** olarak giyim kuşamın, **alguların** ve **önyarguların** ne kadar farklı sonuçlar doğurabileceğini çarpıcı bir şekilde yansıtmaktadır.

3. Öykü

Bir ilçemizde denetime giden denetçiler öğretmenlerle görüştüktan sonra, okul idaresine yönelik denetimi yapmaya başlarlar. Denetçilerden birisi, şaka ile karışık okul müdürüne:

"Müdür bey şu gaydadı guydadı getir bakalım" der. Yöresel dilde evrakları istemiştir denetçi. Okul müdürü ise o dönemde okul bahçesinde sorunlu olan su kuyusunu anlamıştır. "Hocam biz kuyunun üzerini kapattık ve gerekli önlemleri aldık" der. Okul müdürünün bu cevabı üzerine odada biraz gülüşme olur. Yapılan açıklamalar ile durum anlaşılır.

Yorum: Bu olayda denetçiler, yöresel ağız kullanarak okul evraklarını istemiştir. Okul müdürü kullanılan sözcükleri (gaydad, guydad) yanlış anlayarak, eksikliğini bildiği ve üzeri açık olan kuyuyu dile getirmiştir. Denetim esnasında denetçiler **yöresel ağızla** konuşarak, iletişimde bir yanlış anlama yaşanmasına yol açmıştır. Bu öyküde, yanlış anlama, giderilmiştir. Ancak, giderilemeyen durumlar da yaşanması söz konusu olduğundan, iletişimde kültürel farklılıkların farkında olmak ve herkesin anlayabileceği bir dille konuşmak önemlidir.

4. Öykü

Hayat bilgisi dersinde öğretmen ara ve ana yönleri anlatmaktadır. Öğrencilerin yönleri daha iyi kavraması için sınıfın tavanına yönleri gösteren bir şekil asmıştır. Dersin sonuna doğru denetçi öğrencilere işlenen konu ile ilgili sorular sormaya başlar. Denetçi önde, öğretmen denetçinin arkasındadır. Denetçi bir öğrenciyi kaldırır, öğrenciyi yönleri sorar. Öğrenci cevap verir. Sonraki öğrenciyi kaldırır "Kuzey ne taraf?" diye sorar. Öğrenci düşünür ve "lambda" diye cevap verir. Denetçi arkasına döndüğünde öğretmenin yukarıyı gösterdiğini görür ve öğretmenin öğrenciyi kopya vermek istediğini anlar.

Yorum: Öncelikle öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği öğretimden emin olması ve bu yolda iyi örnek oluşturması gerekir. Öğrencilere yönleri öğretmek için tavana

asılmış olan materyal aslında öğretmenin bu alandaki gayretini gösterir. Derste öğrenci hataları ve yanlışları doğal olarak olabilecektir. Öğrenciler yaptıkları hataları düzelterek öğrenmeyi pekiştireceklerdir. Bu öyküdeki öğretmenin, öğrenci öğrenmesiyle ilgili açık olması, varsa sorun denetçiyle paylaşması gerekirdi. Ancak, öğretmenin, doğru cevap vermesi yönünde öğrenciye yapmış olduğu işaret, aslında sorunlarını denetçiyle paylaşmada ne kadar **çekingen olduğunu** ve **içtenlikle davranmadığını ve denetçiye yanıtıma amacı güttüğünü** göstermektedir. Burada, esas sorun, genel olarak denetimlerde, öğretmen ve denetçi arasında işbirliği ve paylaşımına dayalı bir süreç oluşturulamamasıdır.

5. Öykü

Üç denetçi bir ilçeye denetime giderler. O dönemde bilgisayarlara takılarak çalışılan bilgi taşıyıcı harici bellek (flash bellek) çok yenidir ve cep telefonları pek yaygınlaşmamıştır. Denetçilerden biri sınıfa girmeyip, sınıftan görünceği bir yerde sürekli cep telefonu ile konuşmaktadır. Diğer denetçiler sınıfa girer. Denetçilerden biri sınıf kitaplığında üzeri tozlu bir Kur'anı Kerim olduğunu görünce, sınıf kitaplığında tozlu bir kitabın olmasına tepki gösterir. Denetim bitmiştir ve denetçiler müdür odasında bir yanda öğretmene rehberlik yaparken, denetçilerden biri bilgisayara harici belleğini takmış bir şekilde raporu hazırlamaktadır. Rapor hazırlanır ve okuldan ayrılırlar. Öğretmen denetçilerin uzaklaştığından emin olunca İlçe Milli Eğitim Müdürü'nü arayarak şöyle der. "Sayın müdürüm okuluma denetçi olduğunu söyleyen üç kişi geldi. Bunlardan biri Hizbullahçı (Kur'anı Kerimi tozlu görünce uyarıcı kişi), biri ajan (okul dışında sürekli cep telefonu ile konuşan kişi), diğeri de bilgisayara taktığı bir aygıtla bilgisayarımın bilgilerini çaldı der ve telefonu kapatır."

Yorum: Öğretmen, **teknolojik gelişmelerden habersizliği** dolayısıyla **algılama hatasına düşme** yanı sıra **önyargı** ile olaya yaklaşmıştır. Uzun süre okul dışında telefonla konuşan ve o dönemlerde yeni bir teknolojik araç olan harici bellek kullanan denetçinin de kullandığı cihaz hakkında öğretmene **bilgi vermemesi** ve **ilgisiz davranması** bu şekilde bir yanlış anlayışa neden olmuş ve öğretmenin gelen kişiler hakkında farklı değerlendirmede bulunmasına yol açmıştır.

6. Öykü

Denetçiler matematik dersinin işlendiği sınıfa girerler. Öğretmen çıkarma işlemini anlatmaktadır. Öğretmen dersi anlatırken şu örnekleri verir: "Elimde beş yumurta var, üçünü boş verin kaç kaldı?, "On elmanın dördünü boş verin kaç kaldı?" öğretmen dersi bitirir, denetçi işlenen derse ilişkin öğrencilere soru sormaya başlar ve şöyle sorar: "Çocuklar şu an sınıfta 17 kişi var, öğretmeni boş verin kaç kişi oluruz...?" Bu soru üzerine öğretmen denetçiye: "Hocam beni boş veremezsiniz" der. Denetçi öğretmene "Hocam ders boyunca boş vermediğiniz bir şey kalmadı, ben sadece sizi boş vermiş oldum çok mu?" der.

Yorum: Öğretmenler, öğrencilerle birlikte oldukları tüm zaman dilimlerinde kullandıkları sözcükler ve beden dili ile sürekli bir iletişim içindedir. Bu öyküde, öğretmen, öğrencilere yönelttiği sorularda, sürekli olarak "çıkarmak" demek yerine, pek **uygun düşmeyen sözcük** olarak "boş verin" sözcüğünü kullanmakla yanlış yapmıştır. Ancak, denetçinin tekrarlanan bu sözcüğü düzeltmede verdiği örnek ise, öğretmeni kazanmaktan çok, denetime karşı olumsuz bir tutum edinmesine yol açacak bir nitelik göstermektedir. Bunun yerine, daha uygun bir örnekle, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırabilir ve öğretmene örnek teşkil edebilirdi. Bu örnekte de denetçinin,

iletişimde **yargılayıcı, küçük düşürücü** ve **hükümran** bir özellik sergilediği görülmektedir.

Öykü

Denetçi okul müdürü ile fiziki yapıyı kontrol etmektedir. Okulda iki sınıf vardır. Denetim esnasında bir sınıfın kullanıldığını, diğer sınıfın ise öğrenci azlığı nedeniyle kullanılmadığını görür. Bunun üzerine müdür beye dönerek “Boş olan sınıfı görsel sınıf yapalım” der ama müdürden cevap alamayınca, “Hocam siz de benim gibi ağır işitiyorsunuz galiba” der. Okul müdürü: “Hayır işitme sorunum yok ama ‘görsel’ kelimesini anlamadım” der.

Yorum: Bu örnekte öğretim teknolojisi hakkında yeterince **bilgisi olmayan** okul müdürünün iletişim kurmada zorlandığı görülmektedir. Fakat, bu durum aynı zamanda, uygun öğrenme ortamları oluşturma hususunda, **işbirliğine** dayalı çalışmaların fazla yapılmadığından da bir göstergesi olarak görülebilir.

8. Öykü

Seminer esnasında denetçi konuyu anlatır ve soru cevap kısmına geçer. Öğretmenlerden birini tahtaya kaldırır ve soru sorar. Öğretmen cevap veremez. Bunun üzerine denetçi: “Tamam hocam teşekkür ederim yerinize oturun” der. Öğretmen bulunduğu yere çömelerek oturur...

Yorum: Denetçinin öğretmeni bir öğrenci gibi tahtaya kaldırması tartışılması gereken bir davranıştır. **Korku ve heyecanın** eşlik ettiği öğretmen davranışı, durumun ciddiyetini açıklamak için yeterli olacaktır. Denetçinin iletişimde **hükümran ve hata arayan bir tavır** sergilemesi yerine, yapıcı, destekleyici, kolaylaştırıcı bir tutum ve davranış içinde, birlikte öğrenmeyi teşvik edecek ortamlar oluşturmaya gerekirdi.

9. Öykü

Bir ilçemizde yöresel ağız farklılığından “u” ve “o” harfleri yanlış kullanılmaktadır. Bu şekilde konuşan bir denetçi, denetim sonrası “Siz değerli ozman öğretmenlerim...” diyerek denetim sonrası değerlendirme toplantısına başlar. Öğretmenler arasında gülüşmeler olur. Denetçinin, öğretmenler arasında oturan bir arkadaşı da güler. Toplantı sonrası denetçi, arkadaşına “Öğretmenler bir şeylere güldü ama sen neye güldün onu anlamadım” deyince diğer denetçi “Hocam sizin ozmanınıza güldüm” şeklinde cevap verir.

Yorum: İletişimde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri dilimizi iyi kullanmamızdır. Özellikle denetçilerin **aksansız** bir dil kullanarak diğer eğitimcilere örnek olmaları gerekir.

10. Öykü

Bir köy okulunda bir öğretmenin sınıf içi performansını denetleyen bir denetçi, denetim sırasında ceketini çıkarır. O yıllarda, kırsalda denetim yapan denetçilere silah taşıma izni verilmiştir. Denetçinin pantolon kemerinde bir tabanca asılı bulunmaktadır. Bunu gören öğretmen “Müsaadelerinizle ben de ceketimi çıkarayım” der. Öğretmenin pantolon kemerinde de bir tabanca asılı durmaktadır.

Yorum: **Beden dili** bazen karşıdaki kişiyi **tehdit edici** nitelik gösterebilir ve denetimde gergin bir atmosferin yaşanmasına yol açabilir. Bu öyküde, denetçi kötü niyet taşımasa bile, yapmış olduğu davranış öğretmen tarafından bir **tehdit olarak algılanmış** ve anında **tepkisel ve savunmacı** bir karşılık bulmuştur.

11. Öykü

Denetçi denetim için sınıfa girer, öğrencilerle biraz sohbet ettikten sonra öğretmene: “Buyurun hocam etkinliğinizi yapın” der. Öğretmen donuk bir sesle “Ne yapayım?” der. Bunun üzerine denetçi öğretmenin planını alarak, “Siz buyurun oturun, ben etkinliği yaparım” der ve plana göre etkinliği yapar.

Yorum: Öğretmen, denetim esnasında denetçi tarafından kullanılan “etkinlik” sözcüğü ile neyi kastettiğini tam olarak **algılayamamıştır**. Dolayısıyla Denetçinin, öncelikli amacın rehberlik etmek olduğunu hatırlayarak, öğretmeni bilgilendirdikten sonra derse başlaması yönünde teşvik etmesi gerekirdi. Bu öyküde, öğretmenin denetçinin söylediğini anlayamama olasılığı vardır. Bununla birlikte, denetçinin oldukça **tepkisel bir davranış** sergilediği söylenebilir.

12. Öykü

Denetçi, birinci sınıfın dersindedir. Öğretmenin öğrenci okumasını sağlamada ses temelli okuma yaptırmadığını gören denetçi, öğretmene: “Hocam öğretimde yapılandırmacı yaklaşımdan haberiniz var mı?” diye sorar. Öğretmen: “O nedir? Ben bilmem öyle şey. Kırık yıllık öğretmenim. Bir planım var ona göre dersimi işliyorum” der. Bunun üzerine denetçi: “Yenilediğiniz bir programınız yok mu?” diye sorar. Öğretmen, “Ben yenisinden eskisinden anlamam. Göreve başladığım sene bir program hazırladım. Yıllardır onu kullanıyorum ve başarılı bir öğretmenim” der.

Yorum: Öğretmen, yeni yöntem, teknik ve kavramlardan oldukça uzak kalmıştır. Kendini yenileyememiştir. Bu nedenle bir takım kavramlara ilişkin **bilgi yetersizliği** vardır. **Israrcı** bir tavır sergileyerek kendi yaptığının doğru olduğunu savunan, **önerilere kapalı bir iletişim** örneği sergilemiştir. Bu örnek, öğretmenin uzun yıllar etkili bir rehberlik görmediğini de ortaya koymaktadır.

13. Öykü

Köy okuluna giden denetçi, öğretmene eğitim programına ilişkin açıklama yapmak içinnolu tebliğler dergisini ister. Öğretmen müdür odasına gider ve 20 dakika kadar sınıfa gelmez. Denetçi merak eder ve müdür odasına gider. Öğretmen, okula gelen ünite dergilerini göstererek nolu tebliğler dergisinin olmadığını söyler. Denetçi: “Hocam mutlaka gelmiştir. Tüm okullara her derginin bir sayısını gönderilmektedir” der. Sonrasında öğretmen çay ikram etmek ister. Öğretmen çayı hazırlarken, denetçi öğretmene yardım etmek ister. Bu esnada çay yapılan yerdeki dolabının raflarında, denetim esnasında öğretmenden istediği tebliğler dergisinin sayfalarının serili olduğunu görür.

Yorum: Öğretmenin denetçiyle olan iletişiminde, sıradan ve bilmesi gerektiği bir kavramı anlayamaması, kendi alanındaki **gelişmeleri** ve **mevzuatı takip etmedeki ilgisizliğini** ve **yetersizliğini** göstermesi açısından önemlidir. Bu bilgisizlik iletişimde de sıkıntı yaratmaktadır.

14. Öykü

Denetim amaçlı bir toplantıya ara verilir. Öğretmenlerden biri denetçinin yanına gelecek, “Hocam merhaba. Beni tanıdınız mı?” der. Denetçi: “Hocam kusura bakmayın. Sayınız çok, çıkaramadım” der. Öğretmen de: “Hocam nasıl tanımazsınız? Geçen yıl bizim köye gel-

miştiniz. Size tavuk ikram etmiştim hani” der. Denetçi: “Hindi yedirseydiniz hatırlayabilirdim ama bir tavukla hatırlamam zor” esprisini yapar.

Yorum: Öğretmenin kendini hatırlatma yolu olarak denetçiye ikram ettiği tavuğu vurgulaması, **yanlış değer yargıları** içinde bulunduğu gösteren olumsuz bir örnek oluşturmaktadır. Bu örnek aynı zamanda, denetim sürecinde bilgi ve öğrenme odaklı etkileşimin gerekliliğini ortaya çıkarması bakımından da ilginç bir durumdur.

15. Öykü

İki denetçi merkeze bağlı bir köy okuluna gider. Okuldaki öğretmen daha önce on yıl Almanya’da öğretmenlik yapmış bir kişidir. Denetçiler biraz konuştuktan sonra öğretmen dersi işlemeye başlar. Yalnız öğretmen o kadar heyecanlıdır ki 3-4 dakika hiç konuşamaz. Sonra eline tebeşiri alıp tahtaya konu hakkında bir şeyler yazmak ister. Öğretmenin heyecanı giderek artmakta ve eli titrediği için tebeşiri de kullanamaz hale gelmektedir. Bunun üzerine denetçiler öğretmeni dışarı çıkararak, öğretmenle konuşurlar, heyecanını dindirip tekrar derse başlarlar. Denetim sonunda denetçiler öğretmeni oldukça başarılı bulurlar. Denetçilerden birisi, “Hocam dersinizi çok güzel işlediniz. Öğrencilerle iletişiminiz harikaydı ama heyecanınızı anlayamadım” der. Öğretmen denetçiye, “Hocam Almanya’da da denetim oluyor, ama burada tanıdığım arkadaşlar benim gözümü bayağı korkutmuşlardı. Bu nedenle çok heyecanlandım” der.

Yorum: Bu olayda öğretmenin **çevreden etkilendiği** ve denetime karşı **yanlış algı** ve **önyargılar geliştirdiği** görülmektedir. Ancak, etkili iletişime aracılığı ile rehberliğe dayalı denetim kişinin kendine güveni ve etkili ders işlemesini sağlamıştır.

16. Öykü

Öğretim teknik ve yöntemleri ve öğrenmeyi etkileyen etkenler konusunda rehberlik amaçlı bir toplantı yapılmaktadır. Denetçi toplantıya şu şekilde başlar, “Değerli öğretmen arkadaşlarımız, sizler baş tacısınız. Anlatımın esnasında vereceğim örneklerinun daha iyi anlaşılması içindir. Sizlerin üzerinize alınmanız beni üzer, sizleri tenzih ederim”. Denetçi, “Öğrenciden bir şeyi yapmasını isteyecekseniz önce sizler yaparak örnek olmalısınız” der ve şu örneği verir “Öğrenciye sağlıklı olmanın yollarını ağız sağlığını anlatarak örneklendirecekseniz, önce sizin ağız sağlığınıza dikkat etmeniz gerekir. Bunu yapmayan öğretmenin dişleri karayolu gibi olmuşsa, bu anlatılanların öğrenci üzerinde etkisi olmayacaktır.” Toplantıdaki öğretmenlerden bazıları denetçinin karayolu benzetmesine sinirlenerek denetçiye, “Siz öğretmeleri aşıyorsunuz. Hangi öğreten arkadaşımızın dişleri sizin belirttiğiniz gibi olabilir ki?” der. Denetçi özür dileyerek, “Hocam konuşmamın başında sizleri tenzih ettiğimi söylemiştim.” Der.

Yorum: Bu öyküde denetçi her ne kadar öğretmenleri tenzih etse de, vermiş olduğu örnek öğretmenlerin alınmasına neden olmuştur. İletişimde, yanlış anlaşılabilirlik, kırılmalara neden olabilecek **benzetmelerden ve küçük düşürücü** sözcüklerden kaçınmalıdır.

17. Öykü

Denetçi derstedir. Öğretmen konuyu anlatmış ve denetçi öğrencilerin yorum gücünü ölçebilmek için sorular sormaktadır. Sınıf okulun ikinci katındadır. Denetçi öğrencilerden birine, “Yavrum yerinden kalkmadan camdan gördüğün canlıları söyler misin?” şeklinde sorar. Öğrencinin olduğu yerden okul bahçesindeki ağaçlardan birkaç tanesi görülebilmektedir.

Öğrenci cevap vermeden öğretmen söze girerek, “Hocam yerinden kalkmadan bahçede top oynayan arkadaşlarını, bahçe duvarı etrafında gezinen kedi, köpekleri nasıl gürsün?” der. Denetçi, “Hocam ağaç görünmüyor mu?” şeklinde sorunca öğretmen özür diler. Sorunun cevabını denetçi vermiş olunca aynı öğrenciye şöyle sorar. “Yavrum biz de canlıyız, ağaç da canlı. Farkımızı söyleyebilir misin?” Öğretmen hemen söze girerek, “Hocam canlıların ortak özelliklerini sorsanız hemen cevap verir, öğrenci nerden bilsin farklarını?” şeklinde denetçiyi yönlendirmek ister. Denetçi soru faslını geçerek dersi bitirir.

Yorum: Öğretmen, öğrencilerin analiz ve sentez yapabilme yeteneklerini geliştirme yönünde yeterince etkili görünmemekte ve sürekli müdahalelerde bulunarak, kendi **yetersizliğini** örtmeye yönelik, denetçiyi **yanıltıcı ve savunmacı** bir davranış sergilemektedir. Bu durum, denetçinin rehberlik yapabilme durumunu da olumsuz etkilemektedir.

18. Öykü

Bir ilimizde sene başı bilgilendirme toplantısı yapılmaktadır. O yıllarda yedi saatlik fen ve sosyal dersleri münavebeli işlenmektedir. Bir hafta yedi saat fen sonraki hafta yedi saat sosyal işlenecek şekildedir. Denetçi bu derslerin münavebeli olarak işleneceğinden bahseder. Bir ay sonraki denetim esnasında müfettiş 17-18 yıllık bir öğretmenin münavebeli işlenmesi gereken fen ve sosyal derslerini aynı hafta içerisinde üç saat fen, dört saat sosyal dersi olarak işlediğini görür. “Hocam neden böyle yaptınız dersin münavebeli olarak işleneceğini geçen ayki toplantıda belirtmiştik” der. Öğretmen ise “Hocam ben de haftada 7 saat dersi 3 saat fen ve dört saat sosyal dersi olarak münavebeli işledim” der. Müfettiş, öğretmenin münavebe kavramını bilmediğini anlayarak tekrar bu konuda rehberlik eder.

Yorum: Denetim yapıldığı dönemde ilköğretim programında münavebe konusunun bahsi geçmesine rağmen öğretmen, münavebe **sözcüğünü bilmemektedir**. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacını ortaya koyan bir örnek de oluşturmaktadır.

19. Öykü

İki denetçi bir köy okuluna denetime gider. Sınıfa girerler ve sınıftaki pencerelerden birisinin pervazının kırık olduğunu ve öğretmenin pencereyi önüne bir taş koyarak kapatmaya yeltendiğini görürler. Sonbahar mevsimidir ve kırık olan pervazdan soğuk hava içeri girmektedir. Denetçi, “Hocam bu pencere neden böyle, hava zaten soğuk içeride soba yanıyor?” diye sorunca öğretmen, telaşlı bir şekilde “Hocam ben devletin penceresine çivi çakarak zedelemem” der.

Yorum: Denetçiler sınıfta gördüğü manzara karşısında öğretmene soru sorunca öğretmen konuyu başka yöne çekmiştir. Oysa, kırık pencere pervazını tamir ettirmiş olsaydı sınıf öğrenciler için daha güvenli olacaktı. Bu öykü, öğretmenin sorunun üstesinden gelmedeki **ilgisizliğinin** yanı sıra, bunları denetçilerle açık bir şekilde **paylaşmaktan çekindiğini, yanıltıcı ve savunmacı** bir davranış içinde olduğunu da göstermektedir.

20. Öykü

5-6 denetçi Nisan ayında bir ilçemizde 3-4 öğretmeni olan bir köye giderler. Bu yöre halkı, kendine has bir dil kullanmaktadır. Denetçi öğrencilerle sohbet ederken sınıfta bir iki öğrencinin okumaya geçmemiş olduğunu fark ederler. Denetçi, öğretmene rehberlik ederek bu

sorunun üstesinden nasıl gelineceğini düşünürken öğretmen konuşmaya başlar. “Hocam bunlar zaten Türkçe de konuşuyorlar. Hepsi öğrenme özürliüler” der.

Yorum: Görevini gereği gibi yerine getiremeyen öğretmen **genelleme yapma** hatasına düşerek, kendini içine düştüğü durumdan kurtarmak istemiştir. Bu durum aynı zamanda kendini **savunma** kaygısıyla **yanıltıcı** bir örnek de oluşturmaktadır. Denetçiler, önceden etkili şekilde rehberlik yapabilme olanağını bulabilselerdi, bu durum belki yaşanmayacaktı.

BULGULAR VE YORUMU

Araştırmada ele alınan öyküler dikkatlice okunarak, yorumlanmış, iletişim sorunu oluşturacak durumlar belirlenmiş ve bunlar görülme sıklıklarına göre bir tablo halinde aşağıda gösterilmiştir (Tablo 1). Bu araştırmada seçilen öyküler temelde, iletişimde yaşanan sorunlara bakıldığında, beden dilini kullanmaya ilişkin sorunların denetçilerde bir kez, denetlenenlerde iki kez yaşandığı anlaşılmaktadır.

Algılama hatası nedeniyle iletişim sorunu yaşama durumu denetlenenler tarafında beş kez görülmektedir.

Bilgi eksikliğine ilişkin iletişim sorunlarının ise sekiz kez yinelenildiği ve bunların tümünün denetlenenlere ilişkin olduğu görülmektedir.

Eğitimde yanlış değer yargılarına sahip olma durumu hem denetçi hem de denetlenenler için bir kez görülmektedir.

Hükümran dil kullanma dört kez denetçiler tarafından yapılmıştır.

Ön yargılı olmaktan kaynaklanan iletişim sorunu dört kez denetlenenler tarafında görülmektedir.

Sorumsuzluk ve ilgisizlik nedeni ile oluşan iletişim sorunu üç kez denetlenenler, bir kez denetçiler tarafında görülmektedir.

Tepkisel davranışın bir kez denetçi, bir kez de denetlenen tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır.

Yanıltma ve savunmacı davranış içinde bulunma ise dört kez denetlenenler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yargılayıcı tavır, küçük görme, yöresel ağız kullanmadan kaynaklanan iletişim sorunlarının her biri iki kez denetçiler tarafından yapılmıştır.

Kendine güvensizlik, çekingencilik ve korku kaynaklı iletişim sorunu üç kez denetlenen kaynaklı olarak gerçekleşmiştir.

Genelleme yapma, bir kez denetlenenler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Israrcı ve savunmacı davranış yine denetlenenlerde üç kez görülmüştür.

Uygun olmayan sözcük kullanımı ise bir kez denetçi, bir kez de denetlenen kişilerce sergilenmiştir.

Tablo 1. Denetimde iletişim sorunlarının denetçi ve denetlenenler tarafından görülme sıklığı

İletişim Sorunları	Denetçilerde Görülme sıklığı	Denetlenenlerde görülme Sıklığı
Beden dili	1	2
Algılama hatası	-	5
Bilgi eksikliği, yetersizlik	-	7
Yanlış değer yargıları	1	1
Hükümran dil	4	-
Önyargı	-	3
Sorumsuzluk, ilgisizlik	1	3
Tepkisel davranış	1	1
Yanıltma	-	4
Yargılama, küçük düşürme	2	-
Yöresel ağız	2	-
Kendine güvensizlik, çekingenlik ve korku	-	3
Genelleme yapma	-	1
Israrcı tavır, savunmacı davranış	-	3
Uygun olmayan sözcük kullanımı	1	1

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İletişim sorunları hakkında anlatılan 20 öyküye genel olarak bakıldığında, denetlenenler tarafında, en çok tekrarlanan iletişim sorununun, azalan bir sıralama ile, “bilgi eksikliği ve yetersizlik”, “algılama hatası” ve “yanıltma” olduğu görülmektedir. Bunları, eşit görülme sıklığı ile “önyargı”, “sorumsuzluk ve ilgisizlik”, “kendine güvensizlik, çekingenlik ve korku” ve “ısrarcı ve savunmacı davranış” izlemektedir. “beden dili”, “yanlış değer yargıları”, “tepkisel davranış”, “genelleme yapma” ve “uygun olmayan sözcük kullanımı” en az karşılaşılan iletişim sorunu olarak görülmektedir.

Alan yazın incelemesinde de, iletişimi olumsuz etkileyen etmenler içinde genelleme yapmak (Edelman, 1994; Frunzi ve Halloran, 1991, s. 366), algılama hatasına düşmek, farklı değer yargıları, savunmacı davranış (Frunzi ve Halloran, 1991, s. 366), önyargılı olmak, beden dilini etkili kullanmamak (Sember ve Sember, 2007, s. 116) dile getirilmektedir.

Dikkat çeken husus, denetlenenler tarafında, hükümran dil, küçük görme, yöresel ağız gibi iletişim sorunları oluşturacak durumların görülmemesidir.

Denetçiler açısından öykülere bakıldığında, en çok tekrarlanan iletişim sorununun hükümran bir dil kullanma olduğu görülmektedir. Bu durum, ister istemez denetlenenler tarafında, yukarıda belirtilen korku, çekingenlik ve güvensizlik duygularının gelişmesine de zemin hazırlamaktadır. Her ne kadar alan yazında duruma ve işgörenlerin yetişmişlik düzeyine göre gerektiğinde hükmedici bir dilin kullanılabilirliğine yönelik bilgiler bulunsa da, genelde hükmedici bir dil kullanımının olum-

suz sonuçları daha çok vurgulanmakta, sorunların farkına varmak ve çözümler geliştirme yönünde önemli görülen aslardan üste doğru yapılan iletişimin engelleneceği uyarısı yapılmaktadır (Kreps (1986, ss. 175; Cole, 2004, s. 41; Acheson ve Gall, 1980; Wiedmar, 1995, s. 6). Diğer yandan, ben-merkezli bir denetim özelliğini yansıtan hükmedici dil yanında buna eşlik eden yargılayıcı ve küçük görücü davranış, ilgisizlik, tepkisel davranış, uygun olmayan sözcük kullanımı ve yöresel ağız gittikçe azalan görünme sıklıkları ile belirlenen diğer iletişim sorunlarıdır. Bu tür sorunlar, denetçinin gerçekleştirdiği görev rolü ve ilişkileri geliştirme rolünü de olumsuz etkilemekte ve işlevselliğini azaltmaktadır (Kreps, 1986, s. 171).

Diğer yandan, denetlenenlerde sıklıkla karşılaşılan bilgi eksikliği ve yetersizlik; algılama hatası, önyargı, yanıltma, kendine güvensizlik, çekingenlik ve korku; genelme yapma; ısrarcı ve savunmacı tavrı gibi iletişim sorunlarının, denetçiler söz konusu olduğunda hiç gerçekleşmediği de anlaşılmaktadır. Bu durum, denetçilerin, kendi anlatımları temelinde, bilgili, sorumlu, ilgili, kendine güvenli olduklarını da ortaya koymaktadır.

Ulaşılan bu sonuçlar, yapıcı, kolaylaştırıcı ve destekleyici bir denetim yaklaşımına duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır. İşbirliği ve güvene dayalı bir denetim ortamında, denetlenenler sorunlarını denetçilerle paylaşmaktan çekinmeyecek, gelişme yönünde birlikte çalışma ve fikir alış verişini gerçekleştirebilecektir. Yönlendirici, açıklayıcı, bilgilendirici, örnek oluculuğu vb. birçok işlevi olan denetim erkinde, büyük görev denetçilere düşmektedir. Bu nedenle, denetçilerin etkili iletişim kurma yönünde bilgi ve beceri kazanmalarına büyük önem verilmeli, bu kapsamda tekrarlanan dönemlerle, hizmet öncesi ve hizmet içinde sorun çözmeye dayalı örnek olay incelemeleri yapılmalı, iyi uygulama örneklerinden yararlanılmalıdır. Denetimde çağdaş gelişmeler eşliğinde, denetçilerin çok yönlü gelişmesi için olanaklar yaratılmalıdır.

Benzer şekilde denetlenen durumdaki öğretmenlerin, mesleki alanda daha bilgili ve becerili olmalarını sağlamak ve bu yolla özgüvenlerini ve iletişim becerilerini artırmak eğitimde önde gelen meydan okumalardandır. Bu nedenle, öğrenen örgüt anlayışı içinde, her bir çalışanın öğrenmesini teşvik edecek bir örgüt kültürünün yerleştirilmesi teşvik edilmeli; bilgiye ulaşmak; bilgiyi paylaşmak, uygulamak ve yeni bilgi geliştirmek için ortamlar oluşturulmalıdır. Bu kapsamda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı teşvik edilmeli; teknolojik donanım yanında, etkili yazılımların da geliştirilmesi ve kullanılması teşvik edilmelidir.

Eğitimde, sanal ağların kullanılmasına ayrı bir önem verilmeli ve bu araçla öğretmen ve denetçilerin bilgiyi paylaşmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri yanında etkili iletişim kurmaları da kolaylaştırılmalıdır.

Anlatılan öykülerde karşılaşılan iletişim sorunlarını en aza indirebilmek ve etkili denetimin en önemli unsuru olan etkili iletişimi gerçekleştirebilmek için ayrıca şu önerilere yer verilebilir:

- Denetim sürecinde, her taraf üzerine düşen sorumlulukları etkili şekilde yerine getirmeli, denetim süreci korkulan arınık olmalı, çekinilen bir süreç değil, aksine, sorunların ortaklaşa çözümü için taraflarca istenen, talep edilen bir süreç haline getirilmelidir. Bu kapsamda, klinik denetim anlayışı içinde, birlikte öğrenmenin yolları aranmalıdır.

- Beden dilinin etkili kullanımı konusunda, denetçiler ve öğretmenler eğitilmelidir. Beden dilinin, karşıdakini küçük görecekt, tehdit edecekt, kaygı ve telaşa yol açacak özellikler taşıması, insani değerler açısından olduğu kadar, eğitimin etkililiği açısından da son derecede olumsuz sonuçlar doğurur. Bu nedenle, beden dili, bilgi paylaşımını cesaretlendirici, işbirliği ve yardımlaşmayı artırıcı yönde nitelikler taşımalıdır.
- Yöresel ağız kullanmaktan kaçınmalıdır. Herkesin anlayabileceği sözcükler kullanarak iletişim kurulmasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde karşıdaki kişi ya hiç anlamayacak veya yanlış anlayacaktır.
- Bulunduğu ortamdan veya sahip olunan birtakım ayrıcalıklardan dolayı karşı tarafa üstünlük sağlamaktan kaçınmalı, bunun ileride daha büyük sorunlara yol açacağı unutulmamalıdır.
- Önyargı, eğitimle birlikte düşünölemeyecek bir tutumdur. Önyargılı olmak, denetimden beklenen yararın elde edilmesini olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle, özellikle denetçilerin önyargıları ortadan kaldıracak şekilde, açık, destekleyici, kolaylaştırıcı ve birlikte gelişmeyi sağlayıcı bir denetim sürecini gerçekleştirmeleri gerekir.
- Yapılan çalışmada özetlenerek aktarılan öykülerde iletişim kaynaklı sorunlarda ifade yetersizliği yada hatalı kavram kullanımına dayalı durumlar sıklıkla yaşanmıştır. Eğitimle görevli kişilerin konu alanı, teknoloji, meslek bilgisi, çevre, vb. alanlarında kendilerini geliştirmeleri zorunludur.
- Denetçiler kadar, tüm bilgi ve becerilerini öğrencilerine iletişim sayesinde aktarabilen, iletişim aracılığı ile etkili öğrenme ortamları oluşturan ve öğrencilerin öğrenmesini sağlayan öğretmenlerin de iletişim becerilerine sahip olması son derecede önemlidir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde iletişim konusuna özel bir önem verilmesi ve iletişim derslerinin programlara dahil edilmesi gereklidir.

Bu çalışmada yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen öykü anlatımları, denetçilerin anlatımıyla sınırlıdır. Yaşanan iletişim sorunlarının türü ve yinelenme derecesi, daha farklı öykülere göre farklılık gösterebilecektir.

Kaynakça

- Acheson, K.A. and Gall, M.D. (1980). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. NY: Longman, Ltd.
- Akyol, E. (1986). *Eğitsel iletişim ortamlarında ses boyutu ve akustiğin işlevi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Atabek, M. (2001). Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nun tarihçesi. *Denetim Dergisi*, 108.
- Atay, K. (1987). *Okul öğretmenlerinin müfettişlerin yeterlik alanlarına ilişkin beklentileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ., (2008). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bailey, P.H. and Tilley, S. (2002). Methodological issues in nursing research -storytelling and the interpretation of meaning in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 38 (6), 574-583.
- Beach and Reinhartz (2000). *Supervisory leadership-focus on instruction*. London: Allyn and Bacon.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:11.
- Burke, P. J. & Fessler, R. (1983). A collaborative approach to supervision. *The Clearing House*, Vol. 57, No.3, 107-110.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Millî Eğitim*, Sayı:161.
- Clifford, T.M. (1980). *Psikolojiye giriş*. (Çev: Arıcı ve diğerleri) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Cole, G. (2004). *Management theory and practice* (6th edition). London: Geraldine Lyons.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, İ. (1999). *Ailede iletişim ve etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Edelman, A. J. (1994). Avoiding common managerial communication pitfalls, http://www.uvm.edu/~farmlabr/?Page=management/interacting.html&SM=management/submenu_management.html, Erişim tarihi: 27.04.2009.
- Ficker, V. B. (1975). *Effective supervision*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Frunzi, G. L. And Halloren, J. (1991). *Supervision-the art of management*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Glatthorn, A. A. (1984) *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (1998). *Supervision of instruction: A developmental approach* (2nd. Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Gorton, R. (1972). *Conflict, controversy and crisis in school administration and supervision*. Iowa: W.M.Brown Company Publishers.
- Hord, S. M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*,44, 22-26.
- Irmsher, K. (1996). Communication skills. *Eric Digest*, 102. <https://scholarbank.uoregon.edu/jspui/bitstream/.../1/digest102.pdf>, Erişim tarihi: 18. 01. 2008.

◆ Fatma Özmen / Tuncay Yavuz Özdemir

- Kapusuzoğlu, Ş. (1987). *Son on yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişimler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keys, B. and Henshal, J. (1984). *Supervision*. NY: Willey and Sons, Inc.
- Koch, T. (1998). Story telling: Is it really research? *Journal of Advanced Nursing*, 28 (6), 1182-1190.
- Köksal, A.(1981). *Bilişim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kreps, G.L. (1986). *Organizational communication-theory and practice*. (Ed. Gordon T. R. Anderson). London: Longman.
- Learingseeds (2008). Body language II: Reading people. http://www.learningseed.com/guides/1219_body_language_ii_guide.pdf, Erişim tarihi: 19.01. 2009.
- Marczely, B. (2001). *Supervision in education- a differentiated approach with legal perspectives*. Ohio: Apsen Publishers, Inc.
- MEB (1993). *Ondüdüncü Milli Eğitim Şurası: raporlar görüşmeler kararlar* .Ankara: MEB Yayınları.
- Öz, F. (1977). *Türk Eğitim Sisteminde müfettişlerin rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özözü, S. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin sözlü iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, Cilt.6, Sayı. 23, 70-93.
- Pfiffner, J. M. (1951). *The supervision of personnel: human relations in the management of men* (2nd. Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reinman, A.J. and Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Sember, B. M. and Sember, T. J. (2007). *The essential supervisor's handbook*. NJ: Career Press.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitim Sisteminde teftişin yeri ve önemi*. MEB Yayınları, İstanbul.
- Şahin, F. (1997). *Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin sözel iletişim endişeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anakara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H. (1982). *Teftiş-kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Vural, B. (2004). Eğitim öğretimde etkili iletişim (Ed: Rahime Demir). *Yetkin- İdeal-Vizyoner Öğretmen*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.
- Wagner, C. A., & Smith, J. P., Jr. (1979). Peer supervision: towards more effective training. *Counselor Education and Supervision*, 18, 288-293.
- Weiss,W. H. (1994). Handling communication problems. <http://www.allbusiness.com/human-resources/employee-development/421399-1.html>, Erişim tarihi: 22.04.2009.
- Wiedmer, T.L. (1995). Instructional improvement: the goal of clinical supervision, *Teacher Educator*, 30: 3, 6-18.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim etkinlikleri açısından değerlendirmeleri (İzmir Örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,İzmir.

BASED ON TELLING STORIES, THE COMMUNICATION PROBLEMS ENCOUNTERED BY SUPERVISORS THROUGH FACE TO FACE SUPERVISION

Fatma ÖZMEN*

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR**

Abstract

Supervision which is one of the important processes of educational management, aims generally to develop human resources, and the most effective means of it is communication. To mention of an effective supervision, the presence of effective communication is inevitable. The consequences of several researches done in Turkey, reveal that various communication problems have been witnessed during supervisory process and effectiveness has not been provided adequately.

The aim of this research is, based on the stories told by the supervisors to determine the communication problems between supervisors and supervisees, during supervisory process and to develop recommendations in the frame of the premises of contemporary supervision.

In this study, the supervisors were required to tell stories related to the communication problems witnessed during the supervisory process. The stories were written down, irrelevant ones were eliminated and then 20 stories were included into the research scope. The stories were examined within the frame of literature and the themes were coded. Therefore the issues related to communication problems were detected. According to the obtained results some recommendations were made towards lessening communication problems.

* Associate Prof. Dr., Fırat University, Faculty of Education

** Ph.D Student, Fırat University, Department of Educational Sciences

STRATEJİK PLANLAMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN İLK VE ORTA ÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Tuğba Yanpar YELKEN¹

Lütfi ÜREDİ**

Figen KILIÇ***

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilk ve orta öğretim okullarının stratejik planlama açısından durumlarını incelemektir. 51 okulda toplam 517 öğretmenden anket verileri toplanmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık % 80'i Stratejik planlamanın nasıl yapılması gerektiğini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en güçlü yön olarak gördükleri durum "Okulumuzda deneyimli ve nitelikli öğretmenlere yeterince sahibiz" görüşüdür. Öğretmenlerin en çok zayıf yön gördükleri maddeler çiftli öğretim yapılması, laboratuvar vb. imkanların yeterli olmadığı ve sınav sonuçlarında başarı oranının düşük çıkmasıdır. En büyük fırsat olarak öğretmenler "Üniversiteden gerektiğinde seminer vb. yardım alabiliriz" en büyük tehdit olarak "Ödenekler yeterli değildir" görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler okulların kendi stratejik planlarını kendilerinin hazırlamaları gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca bu konuda eğitime ihtiyaçları olduklarını açıkça belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık %75'i okulun performansını değerlendirmeyi bilmediklerini ve bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu açıklamışlardır.

Anahtar Sözcükler: swot analizi, stratejik plan, öğretmenler

Giriş

Günümüzde her kurumun mevcut durumunu belirleyerek ve geleceğini planlayarak kısa ve uzun vadede çalışmalarını yönlendirmesi stratejik planlamalarını yapmasına bağlıdır. Son yıllarda Türkiye'de her kurumda bu çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu kurumlardan birisi de eğitimidir. Millî Eğitim de diğer kurumlar gibi stratejik planlama çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Önceleri daha genel hazırlanan stratejik planlar şimdilerde okullarda yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada okullarda stratejik planlamanın durumu öğretmenlere göre belirlenmektedir.

¹ Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

** Yrd. Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

*** Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Strateji, örgütün misyonunu ileriye götürme, dışsal ve içsel güçler ışığında örgüt için amaçlar belirleme, örgütün amaçlarına ulaşmasında özel politikalar saptama ve örgütün temel hedefleri ve amaçlarının başarılabilmesi için bunları en uygun şekilde uygulamaya geçirme sürecidir (Becerikli, 2000). Bir örgüt açısından stratejinin temel amacı, belirsizlik ortamında örgütün istenilen sonuçlara ulaşabilmesini sağlamaktır (Drucker, 1999). Bu anlamda, stratejik planlama da, sistemli bir biçimde geleceğe ilişkin en geniş bilgiyle risk alıcı kararlar verme, bu kararları uygulamak için gereksinim duyulan çabaları sistemli olarak örgütleme ve sistemli bir dönüt yoluyla, bu kararların beklentiler karşısındaki sonuçlarını ölçmeye yönelik bir süreç olduğu söylenebilir (Aksu, 2002). Stratejik planlama kavramı, II. Dünya Savaşı yıllarında ortaya atılmıştır. İlk olarak askeri alanda, daha sonra da iş dünyasında kullanılmasıyla birlikte, 1970'li yıllardan sonra yüksek öğretimde, 1980'li yıllardan sonra da diğer okul düzeylerinde kullanılmaya başlanmıştır (Reiger, 1993).

Stratejik plan, idarenin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmak için izlenecek yolu tanımlamakla birlikte, bu planın hazırlanmasında idarenin tüm birimlerine görevler düşmektedir. Öncelikle idarenin her bölümü, planlama için gerekli olan bilgileri toplar ve her bölüm yöneticisi kendi bölümüne düşen görevleri belirler, böylece tüm organizasyonun katkılarıyla stratejik plan hazırlanır (Gönüllü, 2008). Stratejik planlama, bir örgütte görev alan her kademedeki kişinin katılımını ve örgüt yöneticisinin tam desteğini içeren sonuç almaya yönelik çabaların bütünüdür. Bu anlamda paydaşların gereksinim ve beklentileri; paydaşlar ve politika yapıcılarının örgütün misyonu, hedefleri ve performans ölçümünün belirlenmesinde etkin rol oynamasını ifade eder. Stratejik planlama çalışmalarını birbirinden doğrudan etkilenen aşamalardan oluşmaktadır. Planlamanın başarıya ulaşabilmesi için bu aşamaların her birinin dikkatli bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Küçüksüleymanoğlu, 2007:3). Stratejik planlama tüm çalışanların vizyona ulaşması için seferber edildiği, tüm paydaşların beklentilerinin dengelendiği bir örgütün misyonuna ve vizyonuna yönelik tüm etkinliklere temel oluşturacak bir süreçtir (Küçüksüleymanoğlu 2008).

Stratejik planlamalar yapılırken aşağıdaki dört temel sorunun cevaplandırılması gerekmektedir (DPT, 2003).

- Neredeyiz?
- Nereye gitmek istiyoruz?
- Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?
- Başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?

Bu temel sorulara bir soru daha eklenebilir.

Başarımızı nasıl geliştirebiliriz?

Aşağıda, stratejik planlama sürecinde yer alan aşamalar verilmiştir (Çizelge-1).

Çizelge 1- Stratejik Planlama Süreci Tablosu

<p>1-<u>Neredeyiz?</u> Durum Analizi</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mevcut Plan ve Programlar -SWOT Analizi -Piyasa Analizi -Hedef Kitle 	<p>2-<u>Nereye Ulaşmak İstiyoruz?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a-Misyon ve İlkeler -Kuruluşun Varoluş Sebebi -Temel İlkeler b-Vizyon -Arzu Edilen Gelecek c-Stratejik Amaç ve Hedefler -Orta Vadede Ulaşılabilecek Amaçlar -Tanımlanmış, Somut ve Ölçülebilir Hedefler
<p>3- <u>Gitmek İstedığımız Yere Nasıl Ulaşabiliriz?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a-Faaliyet ve Projeler -Amaç ve Hedeflere Ulaşma Yöntemleri -Detaylı İş Planları -Maliyetlendirme 	<p>4- <u>Başarımızı Nasıl Takip Eder ve Değerlendiririz?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a-İzleme - Raporlama - Karşılaştırma b-Değerlendirme ve Performans Ölçümü -Geri Besleme -Ölçme Yöntemlerinin Belirlenmesi -Performans Göstergeleri -Performans Yönetimi

(Taş, 2005:104)

Aksu (2002), stratejik planlamanın dört temel yararından bahsetmektedir. Bunlardan ilki, stratejik düşünce ve eylemi geliştirmesidir. Böylece, örgütün dışsal-içsel çevresi ve çeşitli üyelerin çıkarları, örgütün gelecekteki yönünün açığa çıkarılması, örgütsel öğrenmeye yüksek düzeyde ilgi ve eylem için örgütsel önceliklerin oluşturulması konusunda sistemli bilgi toplamaya götürür. İkincisi, gelişmiş karar verme sağlar. Stratejik planlama, örgütün karşılaştığı önemli sorunlar üzerinde yoğunlaşır ve karar vericilere bunlara ilişkin ne yapmaları gerektiğini öğrenmeleri için yardım eder. Üçüncü yarar ise, ilk ikisinden gelmektedir. Stratejik planlama çabası içindeki örgütler, temel örgütsel sorunları açığa çıkarma ve ele almaya yöreklendirilir; içsel ve dışsal istek ve baskılara akılcı yanıtlar vererek hızlı değişen durumlarla

etkili biçimde başa çıkmaya çalışırlar. Son olarak, örgütteki insanlar stratejik planlamadan doğrudan yararlanabilir. Politika belirleyiciler ve kilit karar vericiler kendi rollerini daha iyi oynayabilir; sorumluluklarını yerine getirebilir; örgüt üyeleri arasındaki takım çalışması ve uzmanlık daha da güçlenebilir.

Stratejik planlamanın yararlarını Nartgün (2000) ve Çalık (2003), aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

- Yönetimi önceden sistemli bir şekilde düşünmeye zorlar.
- Kurum için gösterilen çabaların daha iyi koordine edilmesini sağlar.
- Denetim için başarı standartlarının geliştirilmesi sonucunu yaratır.
- Kurumun temel hedeflerini ve politikalarını daha kesin biçimde saptamaya yönelir.
- Beklenmedik gelişmelere karşı daha hazırlıklı olunmasını sağlar.
- Kaynakların en etkin biçimde kullanılmasına yardımcı olur.
- Örgütte farklı birimlerde çalışan bireylerin çabalarını, ortak amaçlar doğrultusunda bütünleştirir.
- Örgütün geleceğine ilişkin paylaşılmış bir vizyon sağlar.

Kamu Yönetimi Reformu kapsamında alınan Yüksek Planlama Kurulu kararıyla ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nda bütün kamu kuruluşlarının stratejik planlarını hazırlamaları, kuruluş bütçelerinin bu plan doğrultusunda oluşturmaları öngörülmektedir. Devlet Planlama Teşkilatı 5018 sayılı kanunun 9.maddesine dayanarak 2003 yılında "Kamu idarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar hakkında yönetmelik" çıkarmış ve buna göre tüm kurumların stratejik planlama çalışmalarını başlatmaları aşamalı bir takvimle belirlemiştir. Bütün kamu idareleri ilk stratejik planlarını geçiş takvimine uygun olarak belirlenen tarihlere kadar yapmak zorundadırlar. MEB ve bağlı birimleri Stratejik Planlarını 31.01.2009 tarihine kadar hazırlamakla yükümlüdür. Yasal dayanaklardan da anlaşıldığı gibi Stratejik Planlama artık bir zorunluluk haline gelmiştir.Konu ile ilgili olarak DPT yetkili kılınmış DPT bunun üzerine 2003 ve 2006 yıllarında olmak üzere "Kamu İdareleri için Stratejik Planlama Kılavuzu" yayınlamıştır. Bu kılavuzda Stratejik Planlama ile ilgili bir çok bilgiye yer verilmiştir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Ocak 2007 de "Eğitimde Stratejik Planlama El Kitabı"nı yayınlamış, 2006 yılında ise "Stratejik Planlama Hazırlık Programı"nı yayınlamıştır. Bu doğrultuda MEB'e bağlı birimler planlarını hazırlamaktadır.

Okullar toplumda oluşan kültürel, siyasal, ekonomik ve yönetsel değişikliklerden çok çabuk etkilenmektedirler. Toplumsal yaşamdaki değişimler, teknolojik değişimler, eğitim sisteminin değişmesini zorunlu kılmaktadır. Diğer yandan okullar bulunduğu çevrenin, toplumun değişimine katkıda da bulunurlar. Eğitim örgütlerinin bu değişimlere cevap verebilmesi ancak stratejik planlama ile olanaklıdır (Çalık, 2003). Son yıllarda, stratejik planlamanın eğitime uygulanması çabalarının geleneksel planlamaya alternatif olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Uygun koşulların oluşturulması halinde, stratejik planlama aracılığıyla okulların etkinliğinin artırılmasının

mümkün olduğu düşünülmektedir (Işık ve Aypay, 2004:350). Eğitimde stratejik planlama yapılırken uygulayıcıların planlama sürecine katılması gerekir. Uygulayıcıların karara katılmadığı bir planlama modeli, zaten stratejik olmayacaktır. Çünkü stratejik planlamada uyum, anlaşma ve iletişim söz konusudur. Bu amaçla, eğitimde stratejik planlamanın ne olduğuna ilişkin bilgilerin toplanmasında, stratejik planlamanın nasıl algılandığı, kimlerin görev aldığı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin saptanması, faaliyetlerin etkili ve verimli olmasında son derece önemlidir. Öğretmenlerin eğitimde stratejik planlama sürecine katılması önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Mersin ili'ne bağlı 51 ilk ve orta öğretim okulunu stratejik planlama açısından incelemek ve yaşanan sorunları saptayarak örnekleme ilişkin bir takım sonuçlara ulaşmaktır. Araştırmada, ilgili okullardaki stratejik planlamaya ilişkin algılar ve katılımlar, eğitim ihtiyacı, finansman, süreçte yaşanan güçlükler ve stratejik planlamaya dair öğretmenlerin görüş ve önerileri analiz edilmiştir.

Problem

Stratejik planlama konusunda ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? Ana probleme bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. İlk ve orta öğretim öğretmenlerinin stratejik planlama kavramı konusundaki görüş ve algılamaları nelerdir?
2. İlk ve orta öğretim öğretmenlerinin GZFT(SWOT) analizi görüşleri nelerdir?
3. İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin geleceğe bakış konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Stratejik Planlama Süreci konusunda ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. İlk ve orta öğretim yönetici ve öğretmenlerinin stratejik planlama konusundaki görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırma evrenini Mersin İli merkez ilçelerinde bulunan tüm ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma örneklemini ise sosyo-ekonomik düzeylerine göre rastgele seçilen 51 okulda görev yapan toplam 537 öğretmen oluşturmuştur. Aşağıda araştırma grubuna ait ayrıntılar verilmiştir.

Araştırmaya katılan 537 öğretmenin %54,6'ı bayan öğretmenlerden, %45,4'ü erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmaya toplam 537 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %2'si 21-25 yaş, %12'si 26-30 yaş, %17'si 31-35 yaş, %19'u 36-40 yaş, %20'si 41-45 yaş, %29'u 46 yaş ve üstü grubuna dahildirler. Araştırmaya katılan 537 öğretmenin %18'i orta öğretim öğretmenlerinden, %27'si

II.kademe öğretmenlerinden, geri kalan %55'ide I. kademe öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde sınıf öğretmenleri %42 ile en büyük grubu oluşturmaktadır. Kıdeme göre bakıldığında en fazla %24 ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, en az %10 ile 1-5 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler araştırma grubunda yer almışlardır. Tabloda %20 ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler bulunmaktadır. 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %16'dır. Araştırmaya katılan 537 öğretmenin %83'ü resmi okullarda çalışan öğretmenlerden, %17'si özel okullarda çalışan öğretmenlerden oluşmuştur. En fazla %66 ile lisans mezunu öğretmenler, en az %1 ile öğretmen okulu mezunu öğretmenler araştırma grubunda yer almışlardır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin %10, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerinin %17, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise %6 olduğu görülmektedir.

Tablo1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin stratejik planlama konusunda bilginiz var mı? sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde %57'si bilgileri olmadığını, %43'ü bilgileri olduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin stratejik planlama konusunda eğitim aldınız mı? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde %93'ü eğitim almadıklarını, %7'si eğitim aldıklarını bildirmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" ve "Stratejik Planlama Anketi" kullanılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenler hakkındaki kişisel bilgileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur. "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu"nda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kademesi, branşı, öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılı (kıdemi), çalıştığı okul türü ve en son mezun olmuş olduğu okul bilgileri sorulmuştur. Bunun yanında stratejik planlama konusunda bilgilerinin olup olmadığı ve eğitim alıp almadıkları sorulmuştur.

Stratejik Planlama Kavramına ilişkin 17 soru, GZFT(SWOT) analizine ilişkin 48 soru, Geleceğe bakış konusunda 16 soru ve Okullarındaki Stratejik Planlama Sürecine ilişkin 27 soru olmak üzere toplam 108 soru yer almaktadır. Anket geliştirilmeden önce, ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan toplam 30 öğretmene açık uçlu sorular verilmiştir. İlgili literatürden ve bu sorulara verilen cevaplardan faydalanılarak anket maddeleri oluşturulmuştur. Bu anket maddelerinin uygunluğu konusunda uzman kanısı alınmıştır. Uzman kanılarına göre ankete son şekli verilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıttıkları ve anketlerin güvenilirliği ve geçerliği konusunda başvurulan uzman kanılarının yeterli olduğu varsayılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, alt problemler doğrultusunda ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşleri için frekans, yüzde ve ağırlıklı ortalamalar tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 11.5 istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Problemlerle İlgili Stratejik Planlama Kavramına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum:

Stratejik planlama kavramı, stratejik planlamanın gerekliliği ve stratejik planlama süreci ile ilgili bulgular aşağıda tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Stratejik Planlama Kavramı, Stratejik Planlamanın Gerekliliği ve Stratejik Planlama Süreci ile İlgili Bulgular

	Bütünüyle Katılıyor			Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	
	F		%		F		%		F		%		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%			
Stratejik Planlama Kavramı İle İlgili Bulgular													
1.	76	14	124	23	207	39	102	19	28	5	3.22		
2.	122	23	285	53	111	21	14	3	5	1	3.94		
3.	6	1	42	8	76	14	314	58	99	18	2.15		
4.	129	24	323	60	57	11	24	4	4	1	4.02		
5.	42	8	156	29	169	31	137	26	33	6	3.07		
Stratejik Planlamanın Gerekliliği İle İlgili Bulgular													
1.	168	31	284	53	71	13	13	2	1	0	4.13		
2.	171	32	278	52	74	14	11	2	3	1	4.12		
3.	12	2	25	5	121	23	301	56	78	15	2.24		
4.	118	22	332	62	72	13	14	3	1	0	4.03		
5.	82	15	289	54	139	26	24	4	3	1	3.79		
6.	11	2	75	14	143	27	261	49	47	9	2.52		
7.	31	6	148	28	227	42	120	22	11	2	3.13		
Stratejik Planlama Süreci İle İlgili Bulgular													
1.	58	11	161	30	216	40	82	15	20	4	3.29		
2.	20	4	84	16	212	39	183	34	38	7	2.75		
3.	11	2	60	11	146	27	238	44	82	15	2.40		
4.	17	3	120	22	194	36	169	31	37	7	2.83		
5.	83	15	263	49	149	28	35	7	7	1	3.71		

Stratejik planlama kavramı ile ilgili maddeler:

1. Stratejik planlama kavramının ne anlama geldiğini bilmiyorum.
2. Stratejik planlama okulumuzun bugününü ve geleceğini belirlemektir.

3. Stratejik planlama yönetim içindir, öğretmenleri ilgilendirmez.
4. Stratejik planlama kavramını herkesin bilmesi gereklidir.
5. Stratejik planlama bir imaj işidir.

Stratejik planlama kavramı ile ilgili olan maddeler incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok katıldıkları madde “Stratejik planlama kavramını herkesin bilmesi gereklidir” görüşüdür. Öğretmenlerin yaklaşık % 85’i katılmışlardır. % 11’i de kısmen katılmışlardır. Bu maddeden sonra en çok katıldıkları madde “Stratejik planlama okulumuzun bugününü ve geleceğini belirlemektir” görüşüdür. Bu maddeye katılım oranı % 76 civarındadır. Kısmen katılanların oranı da %21’dir. En az katıldıkları madde “Stratejik planlama yönetim içindir, öğretmenleri ilgilendirmez” görüşüdür.

Bu bulgulara göre öğretmenler stratejik planlamanın gerekliliğine inanmaktadır. Kavram olarak da öğretmenlerin büyük çoğunluğu doğru algılamaktadır. Ayrıca stratejik planlamanın öğretmenleri de ilgilendirdiğini vurgulamışlardır.

Stratejik planlamanın gerekliliği ile ilgili maddeler:

1. Stratejik planlama yapmanın gerekliliğine inanıyorum.
2. Stratejik planlama ile geleceğimizi daha iyi görebileceğimizi düşünüyorum.
3. Stratejik planlamanın gerçekçi olmadığını düşünüyorum.
4. Her okul için stratejik plan yapılabilir.
5. Stratejik planlama örgütsel değişmeyi sağlar.
6. Yasal zorunluluk olduğu için stratejik plan yapılır.
7. Stratejik planlama okul için her şeyden önce gelmektedir.

Stratejik Planlamanın gerekliliği ile ilgili olan maddeler incelendiğinde stratejik planlamanın gerekliliği ile ilgili en fazla katılınan maddeler “Stratejik planlama yapmanın gerekliliğine inanıyorum (\bar{X} :4.13)” ve “Stratejik planlama ile geleceğimizi daha iyi görebileceğimizi düşünüyorum (\bar{X} : 4.12)” görüşleridir. “Her okul için stratejik plan yapılabilir(\bar{X} : 4.03) maddesi de katılanların çoğunlukta olduğu bir maddedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin stratejik planlamanın gerekliliğine inandıkları söylenebilir.

Stratejik planlama süreci ile ilgili maddeler:

1. Stratejik planlamanın nasıl yapılması gerektiğini biliyorum.
2. Stratejik planlamanın aşamalarını biliyorum.
3. İl milli eğitimin hazırladığı stratejik plan dokümanlarını okudum.
4. Stratejik planlar hazırlanırken kimlerle işbirliği yapılması gerektiğini biliyorum.
5. Stratejik planlama sürecine katılmak beni memnun eder.

Stratejik Planlama süreci ile ilgili olan maddelere göre, Öğretmenlerin yaklaşık % 80’i “Stratejik planlamanın nasıl yapılması gerektiğini bilmiyorum” cümlesine katılmışlardır. Ancak bu sürece katılmaktan memnun olacaklarını %90’ı ifade etmişlerdir. Ankete katılanların % 22’si İl milli eğitimin hazırladığı stratejik plan dokü-

manlarını okuduklarını belirtmişlerdir (\bar{X} : 2.40). % 27'si de kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin stratejik planlama konusunda uygulamanın nasıl yapılacağını bilmedikleri, teorik bilgilerinin de yeterli olmadığı söylenebilir.

İkinci Alt Problemlerle İlişkili Olarak SWOT Analizi İle İlgili Bulgular ve Yorum:

Aşağıda Tablo 2'de güçlü yönlerle, zayıf yönlerle, fırsatlarla, tehditlerle, iç paydaşlarla, dış paydaşlarla ve çevre analizi ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Güçlü Yönlerle, Zayıf Yönlerle, Fırsatlarla, Tehditlerle, İç Paydaşlarla, Dış Paydaşlarla ve Çevre Analizi (SWOT) ile İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Bütünüyle		Katılıyorum		Kısmen		Katılmıyorum		Hiç		\bar{X}
	Katılıyorum		F	%	Katılıyorum		F	%	Katılmıyorum		
	F	%			F	%			F	%	
Güçlü Yönlerle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	102	19	134	25	76	14	136	25	89	17	3.04
2.	61	11	163	30	186	35	95	18	32	6	3.23
3.	90	17	204	38	158	29	59	11	26	5	3.51
4.	64	12	168	31	190	35	91	17	24	4	3.29
5.	122	23	239	45	139	26	25	5	12	2	3.81
6.	228	42	264	49	37	7	7	1	1	0	4.32
Zayıf Yönlerle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	126	23	126	23	88	16	147	27	50	9	3.24
2.	129	24	142	26	75	14	126	23	65	12	3.26
3.	126	23	144	27	109	20	115	21	43	8	3.36
4.	46	9	97	18	157	29	192	36	45	8	2.83
5.	235	44	144	27	14	3	45	8	99	18	3.69
6.	88	16	154	29	149	28	98	18	48	9	3.25
7.	241	45	252	47	36	7	7	1	1	0	4.35
Fırsatlarla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	26	5	94	18	214	40	148	28	55	10	2.79
2.	17	3	97	18	174	32	170	32	79	15	2.63
3.	65	12	202	38	172	32	69	13	29	5	3.38
4.	99	18	235	44	132	25	48	9	23	4	3.63
5.	12	2	59	11	134	25	178	33	154	29	2.25
6.	47	9	217	40	189	35	64	12	20	4	3.39
7.	18	3	111	21	224	42	165	31	19	4	2.90
8.	76	14	337	63	109	20	10	2	5	1	3.87

Tehditlerle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	151	28	161	30	107	20	89	17	29	5	3.59
2.	123	23	143	27	159	30	88	16	24	4	3.47
3.	195	36	175	33	93	17	54	10	20	4	3.88
4.	24	4	70	13	209	39	192	36	42	8	2.71
5.	75	14	187	35	200	37	50	11	16	3	3.46
6.	36	7	54	10	80	15	245	46	122	23	2.32
7.	86	16	151	28	149	28	124	23	27	5	3.27
İç İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	31	6	189	35	188	35	98	18	31	6	3.17
2.	58	11	200	37	186	35	72	13	21	4	3.38
3.	113	21	226	42	132	25	53	10	13	2	3.69
4.	51	9	158	29	162	30	118	22	48	9	3.09
5.	35	7	165	31	157	29	117	22	63	12	2.99
6.	100	19	186	35	142	26	91	17	18	3	3.48
Dış Paydaşlarla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	15	3	85	16	201	37	141	26	95	18	2.60
2.	6	1	51	9	177	33	185	34	118	22	2.33
3.	9	2	65	12	237	44	167	31	59	11	2.62
4.	84	16	203	38	186	35	51	9	13	2	3.55
5.	19	4	94	18	126	23	198	37	100	19	2.50
6.	12	2	65	12	149	28	232	43	79	15	2.44
7.	5	1	72	13	127	24	231	43	102	19	2.34
Çevre Analizi İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	79	15	218	41	164	31	59	11	17	3	3.53
2.	129	24	173	32	128	24	78	15	29	5	3.55
3.	90	17	106	20	120	22	162	30	59	11	3.01
4.	60	11	251	47	178	33	37	7	11	2	3.58
5.	59	11	113	21	256	48	86	16	23	4	3.18
6.	51	9	184	34	233	43	55	10	14	3	3.38
7.	18	3	111	21	221	41	149	28	38	7	2.85

Güçlü yönlerle ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. Sınıf başına düşen öğrenci sayısı okulumuzda en fazla 30-35 kişidir.
2. Toplam Kalite Yönetimi anlayışı okulumuzda benimsenmiştir.
3. Okulda çalışanlar arasında işbirliği güçlüdür.
4. Okul-aile iletişimi yeterince sağlanmaktadır.

5. Okulumuzda deneyimli ve nitelikli öğretmenlere yeterince sahibiz.

6. Güçlü olduğumuz yönleri daha da geliştirmenin önemli olduğunu düşünüyorum.

Güçlü Yönlerle ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular güçlü yönleri göstermektedir. Aritmetik ortalaması en güçlü olan madde "Güçlü olduğumuz yönleri daha da geliştirmenin önemli olduğunu düşünüyorum" görüşüdür (\bar{X} : 4.32). Öğretmenlerin %99'u bu görüşe katılmaktadır. Bu durum geliştirmenin önemini açıkça ortaya koymaktadır. En güçlü yön olarak gördükleri yön "Okulumuzda deneyimli ve nitelikli öğretmenlere yeterince sahibiz" görüşüdür (\bar{X} : 3.81). Araştırma il merkezinde yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini algılamalarının olumlu olduğunun bir göstergesi olarak bu yön güçlü çıkmaktadır. Bu görüşten sonra güçlü gördükleri yön "Okulda çalışanlar arasında işbirliği güçlüdür." Görüşüdür.

Zayıf yönlerle ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. İlin sürekli göç alması nedeni okulumuzda sınıf başına düşen öğrenci sayısı fazladır

2. Derslik ihtiyacımız vardır.

3. Laboratuvar vb. imkanlarımız yeterli değildir.

4. Çalışanlar arasında iletişim yeterli değildir.

5. Okulumuzda çiftli öğretim yapılmaktadır.

6. Sınav sonuçlarında(OKS,ÖSS) başarı oranımız düşüktür.

7. Zayıf olduğumuz yönleri bilmek ve geliştirmenin amaçlara ulaşmak açısından önemli olduğunu düşünüyorum.

Zayıf Yönlerle ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular incelendiğinde Öğretmenlerin % 99'u "Zayıf olduğumuz yönleri bilmek ve geliştirmenin amaçlara ulaşmak açısından önemli olduğunu düşünüyorum" görüşüne katılmışlardır (\bar{X} : 4.35). Öğretmenlerin en çok zayıf yön gördükleri maddeler çiftli öğretim yapılması, laboratuvar vb. imkanların yeterli olmadığı ve sınav sonuçlarında başarı oranının düşük çıkmasıdır. Bu görüşlerin ardından "İlin sürekli göç alması nedeni okulumuzda sınıf başına düşen öğrenci sayısı fazladır" ve "Derslik ihtiyacımız vardır." Görüşleri de zayıf yönler olarak belirtilmiştir. Çiftli öğretim yapılması ülkemizde büyük bir sorundur. Öğrencilerin ders saatleri çok sıkıştırılmıştır. Bu durum eğitimde çeşitli sorunlara sebep olmaktadır. Laboratuvar imkanlarının yetersizliği okullarda bu konuda da sorunlar olduğunu göstermektedir. Öğretmenler başarıyı sınav sonuçları ile güçlü oranda ilişkilendirdiklerinden başarısızlığı bir zayıflık olarak görmektedirler. Küçüksüleymanoğlu'nun (2007) araştırması da benzer sonuçları göstermiştir.

Fırsatlarla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. İl milli eğitim okulumuzun ihtiyaçlarında gereken desteği vermektedir.

2. Okulumuza hayır yapabilecek hayırseverler vardır.

3. AB projeleri ve diğer projeler fonlarından yararlanabiliriz.

4. Üniversiteden gerektiğinde seminer vb. yardım alabiliriz.
5. Velilerin eğitim düzeyi yüksektir.
6. Öğrencilerimizin gerektiğinde alanları ile ilgili uygulama yapabileceği işletmelere sahip bir şehirdyiz.
7. Önümüzdeki fırsatları görmek ve değerlendirmek oldukça zor.
8. Stratejik planlama okulun imkanlarını kullanmasına yardımcı olur.

Fırsatlarla ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgularda en büyük fırsatlar olarak öğretmenler “Üniversiteden gerektiğinde seminer vb. yardım alabiliriz (\bar{X} :3.63)”, “Öğrencilerimizin gerektiğinde alanları ile ilgili uygulama yapabileceği işletmelere sahip bir şehirdyiz (\bar{X} : 3.39)” ve “AB projeleri ve diğer projeler fonlarından yararlanabiliriz (\bar{X} : 3.38)” görüşlerini belirtmişlerdir. Fırsat olarak göremedikleri maddeler velilerin eğitim düzeyi(yüksek değildir), hayırseverlerin azlığı ve İl milli eğitim okulların ihtiyaçlarında gereken desteği vermekte yeterli olmamasıdır. Mersinde Üniversite'nin varlığı ile öğretmenler çeşitli konularda seminerler almışlardır. Bu nedenle birinci sırada üniversitenin varlığını gördükleri söylenebilir. Küçüksüleymanoğlu (2007) da Bursa 'da yaptığı araştırmada benzer bulguyu elde etmiştir. Bunun yanında Mersin Türkiye'de Büyükşehirler arasındadır ve pek çok işletmeye sahiptir. AB projeleri de Mersinde büyük bir ivme kazanmıştır. MEB'e bağlı okullar projeler gerçekleştirmektedir.

Tehditlerle ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

- 1.Okulumuzda göçle gelen öğrencilerin yoğunluğu fazladır.
2. Veliler okula ve öğrencilerine karşı ilgisizdir.
- 3.Ödenekler yeterli değildir.
- 4.Olumsuzlukları olumlu yöne çevirmenin zor olduğunu düşünüyorum.
- 5.Kaynak ihtiyacının karşılanmasının planlamada en büyük engel olduğunu düşünüyorum.
- 6.Okulumuzun yeri uygun değildir.
- 7.Sınavlarla okullar arası karşılaştırmalar yapılması olumsuz bir durumdur.

Tehditlerle ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin en büyük tehdit olarak gördükleri “Ödenekler yeterli değildir” görüşüdür (\bar{X} : 3.88). Bunun ardından Okulumuzda göçle gelen öğrencilerin yoğunluğu fazladır” görüşü gelmektedir (\bar{X} : 3.59). Öğretmenlerin % 60' katıldıklarını % 20'si de kısmen katıldıklarını söylemişlerdir. Bu tehditleri “Veliler okula ve öğrencilerine karşı ilgisizdir”, “Kaynak ihtiyacının karşılanmasının planlamada en büyük engel olduğunu düşünüyorum” ve “Sınavlarla okullar arası karşılaştırmalar yapılması olumsuz bir durumdur.” Görüşleri izlemektedir. Öğretmenlerin en büyük tehdit olarak ekonomik yetersizliği vurgulamaları dikkat çekicidir. Ödeneklerin yeterli olmaması sorunları da beraberinde getirmektedir. Küçüksüleymanoğlu'da (2007 yaptığı araştırmada benzer bulguyu elde etmiştir.

İç paydaşlarla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. İl milli eğitim müdürlüğü ile ilişkilerimiz yeterli düzeyde sağlanmaktadır.
2. Öğretmenler arası iletişim ve işbirliği yeterlidir.
3. Öğrenci özelliklerinden (alt yapı eksikliği vb.) kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır.
4. Aile birlikleri gerektiği gibi çalışmaktadır.
5. Memurlar gereken yeterliğe sahip ve yeterli sayıdadır.
6. Destek Personeli ihtiyacımızı karşılayamıyoruz.

İç Paydaşlarla ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular incelendiğinde iç paydaşlarla ilgili olarak en çok katıldıkları görüş “Öğrenci özelliklerinden (alt yapı eksikliği vb.) kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır” maddesidir. Bunu “Destek Personeli ihtiyacımızı karşılayamıyoruz” sorunu izlemektedir. Ancak büyük bir kısmı “Öğretmenler arası iletişim ve işbirliği yeterlidir” cümlesine katılmışlardır. Mersin çok göç alan bir bölgede olduğundan öğrencilerin alt yapıları da farklılık göstermektedir. Bu durum iç paydaş olarak öğrencilerin sorun kaynağı olduklarının bir göstergesi olabilir. Ayrıca okullarda personel eksikliği de genelde sorunlardan birisidir. Öğretmenlerin arasındaki iletişimin güçlü görülmesi iç paydaşlar olarak olumlu bir yön olarak görülmektedir.

Dış paydaşlarla ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. Veliler okula katkıda bulunmaktadır.
2. Hayırseverler okulumuza hayır yapmaktadır.
3. Yerel Yönetimler okulumuzun gelişmesine katkıda bulunmaktadır.
4. Okulumuzun adını faaliyetlerimizle duyuruyoruz.
5. Üniversiteden gerektiğinde rehberlik alıyoruz.
6. Bazı Sivil Toplum Örgütleri okulumuza katkıda bulunmaktadır.
7. Mezunlarımızı istihdam eden kuruluşlar vardır.

Dış Paydaşlarla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgulara göre öğretmenlerin dış paydaşlarla ilgili maddelerden en çok katıldıkları “Okulumuzun adını faaliyetlerimizle duyuruyoruz” görüşüdür (\bar{X} : 3.55). Veliler, hayırseverler, yerel yönetimler, üniversite rehberliği, sivil toplum örgütleri ve mezunları istihdam eden kuruluşların okula katkısına katılım oranı düşüktür. Dış paydaşlarla okullar arasındaki iletişimin zayıf olduğu elde edilen verilere göre söylenebilir.

Çevre analizi ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. Hükümetin eğitimle ilgili uygulamaları etkilemektedir.
2. Ekonomik koşulların yetersizliği okulumuzdaki eğitimin kalitesini düşürmektedir.
3. Öğrenci fazlalığı nedeni ile derslerin aktif işlenmesi yapılamamaktadır.
4. Dersler aktif öğrenme-öğretme yaklaşımları ile işlenmektedir.
5. İnternet öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir.
6. Çevrede bilgisayar ve diğer teknolojik gelişmeler okulumuzu olumlu yönde değiştirmektedir.
7. Kurumun kontrolü dışındaki olayları kontrol altına alabileceğimizi düşünüyorum.

Çevre Analizi ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular incelendiğinde çevre analizi ile ilgili öğretmen görüşlerinden katılım oranı en yüksek olan madde “Dersler aktif öğrenme-öğretme yaklaşımları ile işlenmektedir.” Görüşüdür. Tamamen katılıyorum, katılıyorum ve kısmen katılıyorum diyenlerin oranı % 91’dir. Diğer katılımı yüksek olanlar “Ekonomik koşulların yetersizliği okulumuzdaki eğitimin kalitesini düşürmektedir” ve “Hükümetin eğitimle ilgili uygulamaları etkilemektedir” görüşleridir. En az katıldıkları madde “Kurumun kontrolü dışındaki olayları kontrol altına alabileceğimizi düşünüyorum” görüşüdür. Öğretmenler yeni programın gereğini yerine getirdiklerini düşünmektedir. Ekonomik koşulların yetersizliği okulların genelinde sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü Alt Problemle İlişkili Geleceğe Bakışa Yönelik Bulgular ve Yorum:

Öğretmenlerin okullarının vizyonunu bildikleri görüşüne katıldıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu görüşe toplam yaklaşık % 90 oranında katılmışlardır.

Aşağıda Tablo 3’de misyon, değerler ve amaçlar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Misyon, Değerler ve Amaçlar ile ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Bütünüyle Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Misyon İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	105	20	238	44	130	24	51	9	13	2	3.69
2.	15	3	63	12	81	15	259	48	119	22	2.48
3.	36	7	158	29	122	23	180	34	41	8	2.94
Değerler İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	102	19	325	61	98	18	9	2	3	1	3.96
2.	96	18	230	43	160	30	34	6	17	3	3.66
3.	59	11	221	41	185	34	53	10	19	4	3.46
4.	20	4	68	13	86	16	270	50	93	17	2.35
Amaçlar İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	25	5	75	14	132	25	236	44	69	13	2.54
2.	19	4	50	9	154	29	260	48	54	10	2.47
3.	181	34	295	55	47	9	12	2	2	0	4.19
4.	54	10	170	32	137	26	149	28	27	5	3.14
5.	32	6	130	24	165	31	168	31	42	8	2.89
6.	25	5	147	27	179	33	154	29	32	6	2.96
7.	45	8	154	29	165	31	138	26	35	7	3.07
8.	295	55	210	39	28	5	3	1	1	0	4.48

Misyon ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. Okulumuzun temel misyonu öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamaktır.
2. Okulumuzun misyonunu bilmiyorum.
3. Stratejik planlama okulun meslek ilkelerinden taviz vermesini engeller.

Misyon ile ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgulara göre öğretmenler misyon kavramını tam olarak doğru algılamaktadır. Yaklaşık % 90'ı "Okulumuzun temel misyonu öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamaktır" görüşüne katılmışlardır. Ancak "Okulumuzun misyonunu bilmiyorum" görüşüne de %30 oranında katılım olması düşündürücüdür.

Değerler ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. Stratejik planlama okulun değerlerinin oluşmasını sağlar.
2. Okulda herkes birbirine saygılıdır.
3. Bireysel yenilikçiliği ve yenilikleri destekleme ön plandadır.
4. Okulumuzun temel değerlerini bilmiyorum.

Değerler ile ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular değerlere ilişkin öğretmen görüşlerini göstermektedir. "Stratejik planlama okulun değerlerinin oluşmasını sağlar" görüşü en çok katılan maddedir. "Okulumuzun temel değerlerini bilmiyorum." görüşüne katılım oranı %33'dür. Öğretmenlerin değerler açısından stratejik planlamanın önemine inanmaları memnuniyet vericidir. Ancak değerlerin araştırmaya katılanların üçte biri tarafından bilinmemesi bu konuya verilmesi gereken önemi göstermektedir.

Amaçlar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. Okulumuzun geleceğe ilişkin amaçlarını ve hedeflerini belirlemedik.
2. Belirlenen hedeflerin gerçekçi olmadığını düşünüyorum.
3. Amaçların açık olarak belirlenmesi önümüzü görmek açısından çok önemli.
4. Okulumuzun gelecekteki amaçlarının ve hedeflerinin yazılı olduğu bir doküman yoktur.
5. Okulumuzun stratejik plan dosyası vardır.
6. Okulumuzun stratejik planlama konusunda yaptığı bir hazırlık vardır.
7. Okulumuzda stratejik planlama konusunda yapılanlardan haberim yok.
8. Amaçlarımıza ulaşmak beni mutlu eder.

Amaçlar ile ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular amaçlara ilişkin öğretmen görüşlerini göstermektedir. "Amaçlarımıza ulaşmak beni mutlu eder" görüşüne katılanların oranı % 99'dur. "Amaçların açık olarak belirlenmesi önümüzü görmek açısından çok önemli" görüşü de en çok katılan maddelerden birisidir (\bar{X} : 4.19). Öğretmenlerin en az katıldıkları madde "Belirlenen hedeflerin gerçekçi olmadığını düşünüyorum" görüşüdür (\bar{X} : 2.47). Öğretmenler hedeflerin gerçekçi belirlendiğini düşünmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Okullardaki Stratejik Planlama Süreci İle İlgili Bulgular ve Yorum:

Aşağıda Tablo 4’de stratejik planlama oluşturma konusunda olumlu yaklaşımlar, stratejik planlama oluşturma konusunda sorunlar, güçlükler ve stratejik planlama oluşturma konusunda çözüm önerileri ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Stratejik Planlama Oluşturma Konusunda Olumlu Yaklaşımlar, Stratejik Planlama Oluşturma Konusunda Sorunlar, Güçlükler Ve Stratejik Planlama Oluşturma Konusunda Çözüm Önerileri İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Maddeler	Bütünüyle		Katılıyorum		Kısmen		Katılmıyorum		Hiç		\bar{X}
	Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılmıyorum		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Stratejik Planlama Oluşturma Konusunda Olumlu Yaklaşımlar İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	211	39	254	47	65	12	5	1	2	0	4.24
2.	184	34	280	52	63	12	6	1	4	1	4.18
3.	179	33	290	54	55	10	9	2	4	1	4.17
4.	135	25	296	55	92	17	12	2	2	0	4.02
5.	140	26	291	54	93	17	10	2	3	1	4.03
6.	130	24	298	55	89	17	17	3	3	1	3.99
7.	164	31	307	57	56	10	7	1	3	1	4.15
8.	110	20	262	49	116	22	42	8	7	1	3.79
Stratejik Planlama Oluşturma Konusunda Sorunlar, Güçlükler İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	116	22	222	41	155	29	30	6	14	3	3.74
2.	24	4	40	7	67	12	294	55	112	21	2.20
3.	132	25	301	56	85	16	13	2	6	1	4.00
4.	52	10	103	19	174	32	170	32	38	7	2.93
5.	35	7	86	16	169	31	215	40	32	6	2.77
6.	18	3	87	16	157	29	212	39	63	12	2.60
7.	16	3	64	12	152	28	224	42	81	15	2.46
8.	40	7	124	23	225	42	131	24	17	3	3.07
9.	54	10	179	33	198	37	92	17	14	3	3.31
10.	8	1	34	6	99	18	307	57	89	17	2.19

Stratejik Planlama Oluşturma Konusunda Çözüm Önerileri İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular											
1.	152	28	276	51	83	15	20	4	6	1	4.02
2.	169	31	280	52	67	12	12	2	9	2	4.10
3.	211	39	268	50	53	10	4	1	1	0	4.27
4.	223	42	217	40	56	10	38	7	3	1	4.15
5.	215	40	265	49	49	9	6	1	2	0	4.27

Stratejik planlama oluşturma konusunda olumlu yaklaşımlar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. Stratejik planlama bir eğitim kurumu açısından çok önemlidir.
2. Stratejik planlama okulun hedeflerini ön plana çıkarır.
3. Stratejik planlama okulun imajını güçlendirir.
4. Stratejik planlama okulun iş görüşü ile ilgili bilgi verir.
5. Stratejik planlama okulun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyar.
6. Stratejik planlama okulun uygulama programı ile ilgili bilgi verir.
7. Stratejik planlama okulun kendine olan güvenini artırır.
8. Stratejik planlama okullarda bazı sosyal ayrıcalıklar kazandırır.

Stratejik Planlama Oluşturma konusunda Olumlu Yaklaşımlar ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara; “Stratejik planlama bir eğitim kurumu açısından çok önemlidir” görüşü öğretmenlerin en fazla katıldığı maddedir (:4.24). “Stratejik planlama okulun hedeflerini ön plana çıkarır” ve “Stratejik planlama okulun imajını güçlendirir” görüşlerine de öğretmenler çoğunlukla katılmışlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre stratejik planlamanın ne kadar önemli olduğunun farkında oldukları ortaya çıkmaktadır.

Stratejik planlama oluşturma konusunda sorunlar, güçlükler ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. Stratejik planlama konusunda eğitime ihtiyacım var.
2. Stratejik planlama okullarda yapılmamalıdır.
3. Okullar kendi stratejik planlamalarını yapmalıdır.
4. Okul çalışanları olarak birlikte karar alamıyoruz.
5. Görevler dengesiz dağıtılmıştır.
6. Stratejik planlama işi ile uğraşan personelimiz bu konuda eğitilmiştir.
7. Bu konuda okulumuzda yeterli sayıda toplantı yapılmıştır.
8. Bürokratik engeller stratejik planlama konusunda çalışmalarımızı güçleştirmektedir.
9. Planlama ekibine çevresel destek alınamamaktadır.
10. Stratejik planlama okulun amaçlarının ne olduğu ve sonuca ulaşım ulaşılmadığı ile ilgilenmez.

Stratejik Planlama Oluşturma konusunda Sorunlar, güçlükler ile ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgularda; “Okullar kendi stratejik planlamalarını yapmalıdır” görüşüne öğretmenlerin %97’si katılmaktadır. “Stratejik planlama konusunda eğitime ihtiyacım var” diyenlerin oranı % 91’dir. Öğretmenler okulların kendi stratejik planlarını kendilerinin hazırlamaları gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca bu konuda eğitime ihtiyaçları olduklarını açıkça belirtmişlerdir.

Stratejik planlama oluşturma konusunda çözüm önerileri ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin maddeler:

1. Hizmet içi eğitim verilmelidir.
2. Formatörler yetiştirilerek okullara rehberlik yapmalıdır.
3. Bütçede gereken iyileştirmeler yapılmalıdır.
4. Stratejik planlama okullar arasında ayrım gözetmemelidir.
5. Çevresel destek alınmalıdır.

Stratejik Planlama Oluşturma konusunda çözüm önerileri ile ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgularda; Öğretmenlerin en çok katıldıkları maddeler “Bütçede gereken iyileştirmeler yapılmalıdır” ve “Çevresel destek alınmalıdır” görüşleridir. Ekonomik koşulların sağlanması gereği burada bir kez daha belirtilmektedir.

Faaliyetler ile ilgili olarak öğretmenlerin %99’u “Yapılan faaliyetlerin sonucunu görmek isterim” görüşüne katılmaktadır (\bar{X} : 4.24). “Amaçların belirlenmesinden çok faaliyete geçmenin zor olduğunu düşünüyorum” maddesine 3.53 ortalama ile katılmışlardır.

Değerlendirme ile ilgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgulara göre öğretmenlerin % 99’u “Yapılan faaliyetleri izleme ve değerlendirmenin en önemli aşama olduğunu düşünüyorum” cevabını vermişlerdir. “Okulumuzun performansını ölçmek için gerekli değerlendirmelerin nasıl yapılacağını bilmiyorum.” Görüşüne yaklaşık % 75 oranında katılım vardır. Bu durum öğretmenlerin okulun performansını değerlendirme konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Değerlendirmenin önemine ise hemen hemen hepsi katılmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim öğretmenlerinin stratejik planlamaya ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada alt problemler doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin stratejik planlama konusunda bilginiz var mı sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde %57’si stratejik planlama konusunda bilgileri olmadığını, %43’ü bilgileri olduğunu söylemişlerdir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin stratejik planlama konusunda eğitim aldınız mı? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde %93’ü eğitim almadıklarını, %7’si eğitim aldıklarını bildirmişlerdir.

4. Stratejik planlama kavramı ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde “Stratejik planlama kavramını herkesin bilmesi gereklidir” görüşü öğretmenlerin en çok katıldığı maddedir. Öğretmenlerin yaklaşık % 85’i bu görüşe katılmışlardır. % 11’i

de kısmen katılmışlardır. En az katıldıkları madde “Stratejik planlama yönetim içindir, öğretmenleri ilgilendirmez” görüşüdür. Bu bulgulara göre öğretmenlerin stratejik planlamanın gerekliliğine inandıkları sonucuna varılabilir.

4. Stratejik planlamanın gerekliliği ile ilgili en fazla katılan maddeler “Stratejik planlama yapmanın gerekliliğine inanıyorum (X:4.13)” ve “Stratejik planlama ile geleceğimizi daha iyi görebileceğimizi düşünüyorum (X: 4.12)” görüşleridir. “Her okul için stratejik plan yapılabilir (X: 4.03) maddesi de katılanların çoğunlukta olduğu bir maddedir.

5. Öğretmenlerin yaklaşık % 80’i “Stratejik planlamanın nasıl yapılması gerektiğini bilmiyorum” cümlesine katılmışlardır. Ancak bu sürece katılmaktan memnun olacaklarını %90’ı ifade etmişlerdir.

6. Öğretmenler SWOT analizindeki güçlü yönlerle ilgili olarak “Güçlü olduğumuz yönleri daha da geliştirmenin önemli olduğunu düşünüyorum” görüşü öğretmenlerin en fazla katıldığı görüştür (X: 4.32). Öğretmenlerin %99’u bu görüşe katılmaktadır. Bu durum geliştirmenin önemini açıkça ortaya koymaktadır. En güçlü yön olarak gördükleri “Okulumuzda deneyimli ve nitelikli öğretmenlere yeterince sahibiz” görüşüdür (X: 3.81). Öğretmenlerin kendilerini algılamalarının olumlu olduğunun bir göstergesi olarak bu yön güçlü çıkmaktadır. Bu görüşten sonra güçlü gördükleri yön “Okulda çalışanlar arasında işbirliği güçlüdür.” görüşüdür.

7. Öğretmenlerin % 99’u “Zayıf olduğumuz yönleri bilmek ve geliştirmenin amaçlara ulaşmak açısından önemli olduğunu düşünüyorum” görüşüne katılmışlardır (X: 4.35). Öğretmenlerin en çok zayıf yön gördükleri maddeler çiftli öğretim yapılması, laboratuvar vb. imkanların yeterli olmadığı ve sınav sonuçlarında başarı oranının düşük çıkmasıdır. Bu görüşlerin ardından “İlin sürekli göç alması nedeni okulumuzda sınıf başına düşen öğrenci sayısı fazladır” ve “Derslik ihtiyacımız vardır” görüşleri de zayıf yönler olarak belirtilmiştir.

8. En büyük fırsatlar olarak öğretmenler “Üniversiteden gerektiğinde seminer vb. yardım alabiliriz (X:3.63)”, “Öğrencilerimizin gerektiğinde alanları ile ilgili uygulama yapabileceği işletmelere sahip bir şehirdeyiz (X: 3.39)” ve “AB projeleri ve diğer projeler fonlarından yararlanabiliriz (X: 3.38)” görüşlerini belirtmişlerdir.

Fırsat olarak göremedikleri maddeler velilerin eğitim düzeyi (yüksek değildir), hayırseverlerin azlığı ve İl milli eğitim okullarının ihtiyaçlarında gereken desteği vermekte yeterli olmamasıdır.

9. Öğretmenlerin en büyük tehdit olarak gördükleri “Ödenekler yeterli değildir” görüşüdür (X: 3.88). Bunun ardından Okulumuzda güçle gelen öğrencilerin yoğunluğu fazladır” görüşü gelmektedir (X: 3.59). Öğretmenlerin % 60’ katıldıklarını % 20’si de kısmen katıldıklarını söylemişlerdir. Bu tehditleri “Veliler okula ve öğrencilerine karşı ilgisizdir”, “Kaynak ihtiyacının karşılanmasının planlamada en büyük engel olduğunu düşünüyorum” ve “Sınavlarla okullar arası karşılaştırmalar yapılması olumsuz bir durumdur.” Görüşleri izlemektedir.

10. İç paydaşlarla ilgili olarak öğretmenlerin en çok katıldıkları görüş “Öğrenci özelliklerinden (alt yapı eksikliği vb.) kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır” maddesidir. Bunu “Destek Personeli ihtiyacımızı karşılayamıyoruz” sorunu izlemektedir.

Ancak büyük bir kısmı “Öğretmenler arası iletişim ve işbirliği yeterlidir” cümlesine katılmışlardır.

11. Öğretmenlerin dış paydaşlarla ilgili maddelerden en çok katıldıkları “Okulumuzun adını faaliyetlerimizle duyuruyoruz” görüşüdür(X: 3.55). Veliler, hayırseverler, yerel yönetimler, üniversite rehberliği, sivil toplum örgütleri ve mezunları istihdam eden kuruluşların okula katkısına katılım oranı düşüktür. Katkılarının az ya da olmadığı görüşündedirler.

12. Çevre analizi ile ilgili öğretmen görüşlerinden katılım oranı en yüksek olan madde “Dersler aktif öğrenme-öğretme yaklaşımları ile işlenmektedir.” görüşüdür. Tamamen katılıyorum, katılıyorum ve kısmen katılıyorum diyenlerin oranı % 91’dir. Diğer katılımı yüksek olanlar “Ekonomik koşulların yetersizliği okulumuzdaki eğitimin kalitesini düşürmektedir” ve “Hükümetin eğitimle ilgili uygulamaları etkilemektedir” görüşleridir. Öğretmenler yeni programın gereğini yerine getirdiklerini düşünmektedir. Ekonomik koşulların yetersizliği okulların genelinde sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

13. Öğretmenlerin okullarının vizyonunu bildikleri görüşüne katıldıkları görülmektedir. Bu görüşe toplam yaklaşık % 90 oranında katılmışlardır.

14. Öğretmenler misyon kavramını tam olarak doğru algılamaktadır. Yaklaşık % 90’ı “Okulumuzun temel misyonu öğrencileri bir üst öğrenime hazırlamaktır” görüşüne katılmışlardır. Ancak “Okulumuzun misyonunu bilmiyorum” görüşüne de %30 oranında katılım olması düşündürücüdür.

15. Değerlerle ilgili olarak “Stratejik planlama okulun değerlerinin oluşmasını sağlar” görüşü en çok katılan maddedir. “Okulumuzun temel değerlerini bilmiyorum.” görüşüne katılım oranı %33’dür. Öğretmenlerin değerler açısından stratejik planlamanın önemine inanmaları memnuniyet vericidir. Ancak değerlerin araştırmaya katılanları üçte biri tarafından bilinmemesi bu konuya verilmesi gereken önemi göstermektedir.

16. Amaçlarla ilgili olarak “Amaçlarımıza ulaşmak beni mutlu eder” görüşüne katılanların oranı % 99’dur. “Amaçların açık olarak belirlenmesi önümüzü görmek açısından çok önemli” görüşü de en çok katılan maddelerden birisidir (X: 4.19). Öğretmenlerin en az katıldıkları madde “Belirlenen hedeflerin gerçekçi olmadığı düşünüyorum” görüşüdür (X: 2.47). Öğretmenler hedeflerin gerçekçi belirlendiğini düşünmektedir.

17. Stratejik planlamada olumlu görüşler olarak “Stratejik planlama bir eğitim kurumu açısından çok önemlidir” görüşü öğretmenlerin en fazla katıldığı maddedir (X:4.24). “Stratejik planlama okulun hedeflerini ön plana çıkarır” ve “Stratejik planlama okulun imajını güçlendirir” görüşlerine de öğretmenler çoğunlukla katılmışlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre stratejik planlamanın ne kadar önemli olduğunun farkında oldukları ortaya çıkmaktadır.

18. Stratejik planlamada sorunlarla ilgili olarak “Okullar kendi stratejik planlamalarını yapmalıdır” görüşüne öğretmenlerin %97’si katılmaktadır. “Stratejik planlama konusunda eğitime ihtiyacım var” diyenlerin oranı % 91’dir. Öğretmenler okulların kendi stratejik planlarını kendilerinin hazırlamaları gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca bu konuda eğitime ihtiyaçları olduklarını açıkça belirtmişlerdir.

19. Stratejik planlama için çözüm önerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin en çok katıldıkları maddeler “Bütçede gereken iyileştirmeler yapılmalıdır” ve “Çevresel destek alınmalıdır” görüşleridir.

20. Faaliyetlerle ilgili olarak İlköğretim öğretmenlerin %99’u “Yapılan faaliyetlerin sonucunu görmek isterim” görüşüne katılmaktadır.

21. Değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlerin % 99’u “Yapılan faaliyetleri izleme ve değerlendirmenin en önemli aşama olduğunu düşünüyorum” cevabını vermişlerdir. “Okulumuzun performansını ölçmek için gerekli değerlendirmelerin nasıl yapılacağını bilmiyorum.” Görüşüne yaklaşık % 75 oranında katılım vardır. Bu durum öğretmenlerin okulun performansını değerlendirme konusunda eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Değerlendirmenin önemine ise hemen hemen hepsi katılmışlardır.

Öneriler

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlere, uzmanlara ve bu alanda çalışmakta olan araştırmacılar için bazı **öneriler** aşağıda yer almaktadır:

1. Öğretmenler stratejik planlama konusunda uygulamalı hizmet içi eğitim almalıdır.

Bu hizmet içi eğitim kapsamında aşağıdaki konular uygulamalı yer almalıdır.

Öğretmenler için;

- Stratejik planlamanın önemi ve gerekliliği
- Stratejik planlama nedir? Nasıl uygulanır?
- Stratejik planlamada öğretmenin rolü ve görevleri
- Stratejik plan hazırlama etkinlikleri

2. Stratejik planlama konusunda bilgisi olanlarla olmayanların bakış açıları arasında ankette anlamlı farklılıklar vardır. Öğretmenlerin yaklaşık % 60’ı hiç bilgileri olmadığını, yaklaşık %90’ı da eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Gereken bilgilendirme uygulamalı olarak acilen yapılmalıdır.

3. SWOT analizi her okulda yapılmalıdır.

4. Her okul kendi stratejik planlamasını yapmalıdır. Okulla il milli eğitim stratejik planlama biriminin uyum içinde çalışmaları ve iletişimleri sağlanmalıdır.

5. Stratejik planlama biriminde gereken danışmanlık hizmetleri üniversitelerden ve ilgili kamu kuruluşlarından alınmalıdır.

6. Stratejik planlama birimleri okullar için gerekli formatörlük görevini üstlenmelidir. Okullarda bilgilendirme çalışmaları sağlayabilirler. Okullar il milli eğitimle bu bağlamda ilişkilerinin zayıf olduğunu güçlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

7. Performansa dayalı bütçelemenin önemi ve planlamanın gerçekçiliği ile kontrol edileceği bu nedenle doğru ve gerçekçi stratejik planlama yapılması gereği vurgulanmalıdır.

8. Geleceğe bakışla ilgili vizyon, misyon, değerler, amaçlar vb. her öğretmen tarafından bilinmeli ve içselleştirilmelidir. Hatta aileler ve çevre de bu konuda bilinçlendirilmelidir.

9. Okullarının adının faaliyetlerle duyurulması önemlidir. Bu nedenle her okulun belli faaliyetleri ile öne çıkması sağlanabilir. Örneğin A okulu sportif faaliyetlerden biri ile, B okulu müzik alanında vb.

10. Stratejik planlamada yapılan faaliyetleri izleme ve değerlendirmenin sürekli ve sürece yönelik olması gerektiği ve nasıl yapılacağı konusunda gereken eğitim ve süreç başlatılmalıdır.

11. Öğretmen en büyük gördükleri tehdit ekonomik yetersizliktir. Bu sorunu giderici okul içi, okul dışı ve bürokratik önlemler alınmalıdır.

12. Göç öğretmenlerin en çok vurguladıkları tehditlerden birisidir. Göçle gelenler için de gereken eğitim ve önlemler alınmalıdır. Özellikle aileleri bilinçlendirme yoluna gidilmelidir.

13. İkili öğretim uygulamasından vazgeçilmelidir. Tekli öğretim yapılmalıdır.

14. Veliler, hayırseverler, yerel yönetimler, üniversite rehberliği, sivil toplum örgütleri ve mezunları istihdam eden kuruluşların okula katkısına katılım oranı düşüktür. Bu oranın artırılması için okullar gereken önlemleri almalıdır.

Kaynakça

- Aksu, M. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama Ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktan, C.C. (2006). *Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama.Kamu Mali Yönetiminde Stratejik Planlama Ve Performans Esaslı Bütçeleme*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Becerikli, S. (2000). Stratejik Yönetim Planlaması: 2000'li Yıllarda İşletmeler İçin Yeni Bir Açılım. *Amme İdaresi Dergisi*, (3), 97-109.
- Bircan, İ. (2002). Kamu Kesiminde Stratejik Yönetim ve Vizyon, *DPT Planlama Dergisi*, 42,11-19.
- Bryson, J. (1995). *Strategic Planning For Public And Nonprofit Organizations*. Chicago: Planners Press,.
- Cafoğlu, Z. (1996). Değişen Eğitim Sistemindeki Değişmezlik. *Yeni Türkiye Dergisi*,7 (3), 21-29.
- Cook, W., J. (1990). *Strategic Planning in Amerika's Scholl: An Explotory Study*. A Paper Presented At The Annual Meeting of The AERA. San Francisco, CA: April, 20-24.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (2).
- Çelik, V. (1994). Etkili Bir Okul İçin Stratejik Yönetim, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:18, Sayı:93, 30.
- Dinçer, Ö.(1998). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Drucker, F. P. (1999). *21.Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- DPT, (2003). *Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Kılavuzu*. Ankara: DPT.
- Erdoğan, İ.(2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi (1. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (2000). *İşletmelerde Stratejik Planlama*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- Ereş, F. (2004). Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 21-29.
- Fındıkcı, İ. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi (4. Baskı)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gönüllü, A. (2008). Kamu Yönetiminde Stratejik Planlamaya Geçiş: Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü Örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Güner, S. (Tarihsiz). Stratejik Yönetim Anlayışı ve Kamu Yönetimi. *Türk İdare Dergisi*.
- İşık, H. ve Aypay, A. (2004). Eğitimde Stratejik Plan Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar: Çanakkale İlinde Yapılan Bir İnceleme. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 349-363.
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2007). İlköğretim Örgütlerinde Stratejik Planlama Süreci: Bir Örnek Olay İncelemesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2, 1.
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik Planlama Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 403-412.
- Maşrap, A. (2000). *Yönetimsel Sistem (1. Baskı)*. Ankara: Gazi Büro ve Kitapevi.
- Nartgün, Ş. (2000). *Stratejik Planlama ve Eğitim: Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nickols, K. (2000). *Strategic Planning In Higher Education*. Ireland.
- Reiger, B.,J. (1993). Strategic Planing And Public Schools: An Evolving Practicce. *Educational Planning*, 9 (4), 14-22.
- Saran, U.(2001). Demokratikleşme Ve Sivilleşme Eğilimleri Karşısında Devletin Yeniden Yapılanmasının Anahtar: Kamu Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi. *Türk İdare Dergisi*, 431, 12.
- Taş, H. C. (2005). 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi Ve Kontrol Kanunu Bağlamında Stratejik Planlama. *Türk İdare Dergisi*, 449, 102-114.
- Türk, E. ve Ünsal, N. (2007). *Eğitimde Stratejik Planlama*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.

PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON STRATEGIC PLANNING APPLICATIONS

Tuğba Yanpar YELKEN*

Lütfi ÜREDİ**

Figen KILIÇ***

Abstract

The aim of this research is to reach the results of the sample, in terms of analyzing and obtaining the problems concerning the strategic plans of the primary and secondary schools. In the research, a questionnaire was applied on the teachers. The datas were collected from 517 teachers in 51 schools. The findings obtained from the teachers are given below: Nearly 80% of the teachers expressed that they do not know how to make a strategic plan. Teachers indicated some strengts, weaknesses, opportunities and threats. The teachers believe that the schools should prepare their own strategic plannings. Moreover they tell that they need an education in this field.

Key Words: swot analyses, strategic plan, teachers

* Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN, Mersin University Faculty of Education

** Yrd. Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, Mersin University Faculty of Education

*** Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ, Mersin University Faculty of Education

YAZARLIK YAZILIMI HİZMETİÇİ EĞİTİM KURSLARININ ÖĞRETMENLERİN E-ÖĞRENME MATERYALLERİ GELİŞTİRMELERİNE ETKİSİ

Tunç Erdal AKDUR*

Özet

Okullarımıza temin edilen bilişim teknolojisi araçlarının eğitim ve öğretimde etkin biçimde kullanılabilmesi için, öğretmenlerimizin e-öğrenme materyalleri geliştirebilme yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen yazarlık yazılımı projesi kapsamında öğretmenlerin derslerine yönelik web sitesi formatında e-öğrenme materyali geliştirebilmeleri için yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim programı hazırlanmıştır. İllerindeki öğretmenlere yönelik yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kursları açabilmeleri için 81 ilden 93 eğitici bilişim teknolojileri formatör öğretmenine yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitimi verilmiştir. Ülkemiz genelinde yazarlık yazılımı eğitimi almış eğitici bilişim teknolojileri formatör öğretmenleri, kendi illerinde yazarlık yazılımı temin edilen okullardaki öğretmenlere her okuldan en az 2'şer ya da 3'er kişilik öğretmen grupları halinde 2007 yılı mart ayından 2008 yılı sonuna kadar yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kursu vermişlerdir. Yazarlık yazılımı kursunda başarılı olan öğretmenler kurstan sonra bir ay içinde kendi okulları adına yazarlık yazılımlarıyla e-öğrenme materyali geliştirmişler ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne göndermişlerdir. Bu çalışmanın amacı, yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kurslarının öğretmenlerin e-öğrenme materyalleri geliştirmelerine etkisini bulmaktır. İllerden gelen e-öğrenme materyalleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, İngilizce ve Bilişim Teknolojisi dersleri için e-öğrenme materyalleri hazırladıkları görülmüştür. İllerden gönderilen e-öğrenme materyalleri incelendiğinde yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kurslarının öğretmenlerin e-öğrenme materyali geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: e-öğrenme materyali web sitesi, e-öğrenme materyali, yazarlık yazılımı, bilgi nesnesi

Giriş

Öğretmenlerin bilişim teknolojisi araçlarını sınıf etkinliklerinde kullanabilmeleri için ilköğretim ve ortaöğretim okullarımızın büyük çoğunluğuna en az 15 öğrenci ve 1 öğretmen bilgisayarı ve ADSL internet bağlantısı içeren BT sınıfları kurulmaktadır. Bu sınıfların genel amacı, öğretmenlerin derslerinde bilişim teknolojilerini etkin kullanmalarını sağlamaktır. Öğretmenlerin BT sınıflarını eğitim ve öğretim süreçlerinde etkin biçimde kullanabilmeleri için e-öğrenme materyallerine sahip olmaları gerekmektedir. Web sitesi formatındaki e-öğrenme materyalleri internet üzerinden

* Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara

daha kolay paylaşılabilir olması, yer ve zaman kısıtlaması olmadan internet üzerinden eğitim olanağı sağlamasından dolayı eğitsel açıdan daha avantajlıdır.

Bir e-öğrenme materyali; (sunum, öğrenme nesnesi, vb.) bilgisayar ortamı resim, animasyon, video, ses, vb. bilgi nesnelere oluşmaktadır (Karaman, 2004). E-öğrenme materyalleri de bu bilgi nesnelere bir kaçının bir ya da birden fazla öğrenme hedefine ulaşmak amacıyla bir araya getirilmesinden oluşmaktadır (Doruk, 2006). Öğretmenler e-öğrenme materyallerini kendi ön bilgilerine ve öğretim yöntemlerine göre bilgi nesnelere kendi belirleyecekleri öğretim tasarımlarında bir araya getirerek ve bir konu anlatım sırasını izleyerek hazırlamaktadır. Öğretmenlerin web sitesi formatında e-öğrenme materyali oluşturmalarını sağlamak amacıyla kullanılacak yazılımlar web tabanlı yazarlık yazılımlarıdır. Web tabanlı yazarlık yazılımları web ortamı etkileşimli çoklu ortam e-öğrenme materyalleri hazırlama amacıyla kullanılacak yazılımlardır. Web tabanlı yazarlık yazılımları genel olarak “Web Sayfası Hazırlama Yazılımı”, “Resim İşleme Yazılımı”, “Vektörel Grafik/ Animasyon Hazırlama Yazılımı”, “Video İşleme Yazılımı”, “Ses İşleme Yazılımı” yazılım paketlerini içermektedir (Gallenson, 2002). Web tabanlı yazarlık yazılımlarıyla öğretmenlerimiz eğitim ve öğretim kurumlarımızda en çok ihtiyaç duyulan bilişim teknolojileri ortamı derslere yönelik e-öğrenme materyali web siteleri hazırlayabilirler. Web siteleri sayesinde, eğitim süreçlerinde bir ders konusunun anlatımını ya da derslerle ilgili çoklu ortam ders içeriklerinin sunulması çok daha büyük kitlelere en ekonomik şekilde yapılabilmektedir. Öğretmenlerimiz bilişim teknolojisi (BT) sınıflarında bu yazılımları kullanmak suretiyle e-öğrenme materyali web siteleri hazırlayabilir ve bu materyalleri internet üzerinden birbirleriyle paylaşarak, eğitim ve öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanabilirler (Williams, 2005).

Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitimin yanı sıra, önemli aşamalardan birisi de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleriyle aynı anlama gelen mesleki gelişim faaliyetleridir. Mesleki gelişim faaliyetlerinden beklenen verim ve etkinin sağlanmasında en önemli faktörlerden biri ise, bilgi ve iletişim teknolojileridir. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde kullanım aşamalarına dayalı olarak gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme süreçlerine entegre edebilmeleri için bu konuyla ilgili mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir. (Odabaşı ve Kabakçı, 2010). Bu amaçla; MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde öğretmenlerin e-öğrenme materyali web siteleri oluşturabilme konusunda mesleki gelişimlerini hedefleyen “Yazarlık Yazılımları” hizmetiçi eğitim programı hazırlanmıştır.

“Yazarlık Yazılımı” hizmetiçi eğitim programının genel amaçları şunlardır:

- Öğretmenlerin;
- Resim ve fotoğraf işleme yazılımlarını kullanabilme,
- Eğitsel amaçlı web tabanlı resim ve fotoğraf dosyaları hazırlayabilme,
- Animasyon hazırlama yazılımını kullanabilme,
- Ders konularına uygun web tabanlı animasyonlar hazırlayabilme,

◆ Tunc Erdal Akdur

- Video ses işleme yazılımlarını kullanabilme,
- Eğitsel amaçlı web tabanlı video ve ses dosyaları hazırlayabilme,
- Web sayfası hazırlama yazılımını kullanabilme,
- Web tabanlı yazarlık yazılımlarında geliştirilen dijital video, resim, animasyon, ses, vb. bilgi nesnelere kullanarak e-öğrenme materyali web sitesi hazırlayabilme, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesidir.

“Yazarlık Yazılımı” hizmetiçi eğitim programı 8 öğretim alanına sahip 60 saatlik ve iki hafta (10 gün) süren bir hizmetiçi eğitim programıdır (bkz. Tablo 1).

Tablo 1: Yazarlık Yazılımları Hizmetiçi Eğitim Programı

ÖĞRENME ALANI	TAHMİNİ SÜRE (saat)
Yazarlık Yazılımı Platformunun Genel Tanıtımı	1
Resim /Fotoğraf İşleme Yazılımı	11
Vektörel Grafik / Animasyon Hazırlama Yazılımı	15
Video İşleme Yazılımı	3
Ses İşleme Yazılımı	3
Web Sayfası Hazırlama Yazılımı	15
Web Tabanlı E-öğrenme Materyali Tasarlanması	6
Yazarlık Yazılımlarıyla Tasarıma Uygun E-öğrenme Materyali Hazırlanması	6
TOPLAM	60

Öğretmenlerin programda belirlenen kazanımlara ulaşabilmesi için ders etkinliklerinde mümkün olan her durumda yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının kullanılması, öğrenme ortamları ve öğretim stratejilerinin de “yapılandırıcı yaklaşımı” olabildiğince yansıtması kurslarda eğitim görevliliği yapacak eğitici bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinden istenmiştir. Program etkinliklerinde yapılandırıcı öğretim yaklaşımına uygun olarak kursiyer öğretmenlerin kendi başlarına ya da gruplar halinde çalışarak programın öğrenme alanlarındaki yazarlık yazılımı araçlarını kullanarak kendi ders öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri ve diğer meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri e-öğrenme materyallerini geliştirmelerini sağlayıcı etkinlikler yaptırılması istenmiştir. Bu etkinlikler aracılığıyla öğretmenlerin yazarlık yazılımları kullanımını öğrenirken aynı zamanda bu araçları kullanarak web tabanlı e-öğrenme materyalleri de geliştirebilmeyi öğrenmeleri de sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim sürecinde programı uygulayan öğretim görevlisinin rolü, kursiyerlere rehberlik ederek öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir. Öğretim görevlisinden, kursiyerlerin bilmeleri gereken her şeyi söylemek yerine kursiyerlere yazarlık yazılımlarını kullanarak e-öğrenme materyali hazırlama görevleri vermeleri, kursiyerle-

rin meraklarını sürdürmelerini sağlamaları ve kursiyerler çalışırken onlara rehber olmaları istenmiştir. Öğretim görevlisinden aynı zamanda programı uygularken kursiyerlerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak çeşitli etkinlikler yapmaları da istenmiştir.

Yazarlık Yazılımları projesi kapsamında öncelikle 81 ilden gelen yaklaşık 93 tane eğitici bilişim teknolojileri formatör öğretmeni Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde “Yazarlık Yazılımı” hizmetiçi eğitimi almışlardır. Eğitici bilişim teknolojileri formatör öğretmenleri eğitimlerini tamandıktan sonra kendi illerinde bulunan öğretmenlere yerel düzeyde yazarlık yazılımı konusunda hizmetiçi eğitim kursları vermeye başlamışlardır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere günde 6 saat olmak üzere, 2 hafta sürecek ve toplam 60 saatlik yazarlık yazılımı kursları verilmiştir. Her kursta yer alan öğretmen sayılarının en az 12 en fazla 20 olmasına dikkat edilmiştir. Yazarlık yazılımı lisansı temin edilmiş her okuldan en az iki öğretmen kursa alınmıştır. Her okuldan kursa alınan öğretmenlerin bir tanesinin öncelikle bilgisayar branşından, diğerlerinin de sınıf ya da branş öğretmenlerinden seçilmesi istenmiştir. Eğitimlere katılmak üzere belirlenecek branş ve sınıf öğretmenlerinin de iyi derecede bilgisayar kullanabilen öğretmenler arasından seçilmesine özen gösterilmesi istenmiştir. Yazarlık Yazılımı kurslarına Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi, Rehberlik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Satranç, Görsel Sanatlar ve Trafik ve İkyardım branşlarından öğretmenler katılmıştır. Yazarlık yazılımı kursu ilk kez açıldığı için kurslara katılan branş öğretmenlerin çoğunluğu yazarlık yazılımı kursundan önce bu konuyla ilgili herhangi bir kurs almamışlardır. Bu sebeple web tabanlı yazarlık yazılımlarıyla ilgili ön bilgi ve becerileri yok denecek kadar az düzeydedir. İllerde öğretmenlere düzenlenen yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitimi kurslarının içeriği, öğretim süresi, öğretim süreçleri ve değerlendirme yöntemleri, herhangi bir değişiklik yapılmadan eğitici bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerine uygulanan yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kurslarıyla aynı biçimde gerçekleştirilmiştir.

Düzenlenen her eğitimin sonrasında, eğitime katılarak, başarılı olan öğretmenler tarafından görev yaptıkları ilköğretim okulları adına yazarlık yazılımları kullanılarak hazırlanacak birer eğitim materyali projesi belirlenmiştir. Eğitime katılarak, başarılı olan branş öğretmenlerinden görev yaptıkları okullarda eğitimlere katılan bilgisayar öğretmenleriyle birlikte çalışma grupları oluşturmak suretiyle kendi ders branşlarına uygun e-öğrenme materyali web sitelerini 1 ay içinde geliştirmeleri istenmiştir. Öğretmenler kendi ders alanlarındaki konularla ilgili hazırladıkları e-öğrenme materyali web sitelerini CD/DVD'lere kopyalayarak il millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne göndermişlerdir. Öğretmenler tarafından hazırlanan e-öğrenme materyali web siteleri arasında uygun görülenler <http://yazarlikyazilimi.meb.gov.tr> adresinden yayınlanmıştır. Ayrıca, illerde düzenlenen yazarlık yazılımları kurslarıyla ilgili kurs sayıları ve kurslarda eğitimlere katılan kursiyer sayıları kursların başladığı 2007 yılı mart ayından itibaren 2008 yılı sonuna kadar il milli eğitim müdürlüklerimiz tarafından resmi yazıyla Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne bildirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmenlerin e-öğrenme materyali web siteleri geliştirebilmele-ri için hazırlanan Yazarlık Yazılımları hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin e-öğrenme materyali web sitesi geliştirme becerilerine etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın amacı; yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kurslarının öğretmen-lerin derslere yönelik e-öğrenme materyali web siteleri geliştirmelerine etkisini belir-lemektir. Bu çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorular belirlenmiştir;

1. Yazarlık Yazılımı kurslarını başarıyla tamamlayan öğretmenler hangi ders-lere yönelik e-öğrenme materyali web siteleri hazırlamışlardır?
2. Öğretmenler, e-öğrenme materyali web sitelerini hazırlarken bilgi nesnelere-ri (resim, animasyon, video, ses) ne düzeyde kullanmışlardır?

Bu çalışma kapsamında yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kurslarının öğre-tmenlerin derslere yönelik e-öğrenme materyali web siteleri geliştirmelerine etkisini belirlemek amacıyla 2007 yılı mart ayından itibaren 2008 yılı sonuna kadar Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne okullarımız tarafından gönderilen e-öğrenme materyali web siteleri incelenmiştir.

Yazarlık yazılımı kurslarını başarıyla tamamlayan öğretmenlerin hangi ders-lere yönelik e-öğrenme materyali web siteleri hazırladıklarını belirlemek amacıyla öğretmenler tarafından gönderilen e-öğrenme materyali web siteleri ders alanlarına göre sınıflandırılmış ve konularına göre sayıları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin e-öğrenme materyali web sitelerini hazırlarken bilgi nesnelere-ri (resim, animasyon, video, ses) hangilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemek amacıyla e-öğrenme materyalleri incelenmiş ve siteler hazırlanırken kullanılan bilgi nesnelere-ri belirlenmiştir.

Bulgular

İllerden gelen kurs ve kursiyer sayılarıyla ilgili resmi yazılar incelendiğinde 2008 yılı sonuna kadar 60 ilimizde yazarlık yazılımı kursu düzenlendiği tespit edilmiştir. İllerde açılan yazarlık yazılımı kurs sayısı 287 ve bu kurslarda eğitim alarak başarılı olan öğretmen sayısı da 3145'dir. (bkz. Tablo 1).

Tablo 1: İllerde Açılan Yazarlık Yazılımı Kurslarıyla İlgili İstatistikî Bilgiler

No	İstatistikî Bilgiler Miktar	Miktar
1	“Yazarlık Yazılımı” kursu açılan İl sayısı	60
2	İllerde açılan toplam kurs sayısı	287
3	Yazarlık Yazılımı kurslarında başarılı olan öğretmen sayısı	3145

İllerden Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne 2008 yılı sonlarına kadar gönderilen e-öğrenme materyali web sitesinin arasından 466 tanesi yayınlanmaya uygun görülmüştür. İllerden gönderilen e-öğrenme materyali web sitesinin incelen-mesi sonucunda (bkz. Tablo 2) e-öğrenme materyali web sitelerinin Matematik, Fen

ve Teknoloji, Teknoloji ve Tasarım, Türkçe, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi, Rehberlik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Satranç, Görsel Sanatlar, Trafik ve İlk Yardım ve İngilizce ders alanlarına yönelik hazırlandığı görülmektedir. Eğitimlere katılan branş öğretmenleri, kursa birlikte katıldıkları bilgisayar öğretilerinin yardımıyla e-öğrenme materyallerini kendi branşlarına ait öğretim programlarında yer alan ders içeriklerine göre hazırladıkları tespit edilmiştir.

Tablo 2: E- öğrenme Materyallerinin Branşlara ve Ders Konularına Göre Sayıları

No	Öğretmen Branşı/Ders Konusu	e-öğrenme materyali sayısı
1	Fen ve Teknoloji	110
2	Sosyal Bilgiler	96
3	Matematik	55
4	Türkçe	55
5	İngilizce	43
6	Bilişim Teknolojileri	37
7	Görsel Sanatlar	15
8	Trafik ve İlk Yardım	14
9	Teknoloji Tasarım	12
10	Rehberlik	9
11	Müzik	8
12	Beden Eğitimi	6
13	Satranç	5
14	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1
TOPLAM		466

Öğretmenlerin çoğunlukla Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe, İngilizce ve Bilişim teknolojileri ders alanlarına yönelik e-öğrenme materyali web siteleri hazırladıkları görülmektedir. Görsel Sanatlar, Trafik ve İlk Yardım, Teknoloji ve Tasarım derslerine yönelik az sayıda e-öğrenme materyali web sitesi hazırlanmıştır. Rehberlik, Müzik, Beden Eğitimi, Satranç ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine yönelik ise çok az sayıda e-öğrenme materyali hazırlandığı tespit edilmiştir. Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik hazırlanan e-öğrenme materyallerinin diğer derslere göre fazla olmasının nedeni, OKS, vb. sınavlar nedeniyle ilköğretim okullarımızda bu derslere öğretmen ve öğrenciler tarafından daha fazla önem verilmesi olabilir. OKS, vb. sınavlarda bu ders alanlarından daha fazla soru gelmektedir. Bu nedenle bu ders konularına okullarda daha çok önem verilmektedir. Öğretmenlerin hazırladıkları e-öğrenme materyallerinin konuları, kendi branşlarında yer alan ders konularıyla doğrudan ilişkilidir.

E-öğrenme materyallerini hazırlarken öğretmenlerin kullandıkları bilgi nesnelere incelendiğinde (bkz. Tablo 3), öğretmenlerin web sitesi formatında hazırladıkları e-öğrenme materyallerini genellikle bilgi nesnelere beş ayrı biçimde bir arada getirerek oluşturdukları görülmektedir. Bunlar; (1) Resim, Grafik / Animasyon, Video ve Ses, (2) Resim ve Grafik / Animasyon, (3) Resim, (4) Grafik / Animasyon, (5) Video ve ses.

Öğretmenlerin e-öğrenme materyallerini çoğunlukla grafik/animasyon bilgi nesnelere kullanarak ya da resim ve grafik/animasyon bilgi nesnelere bir araya getirerek hazırladıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin küçük bir bölümü e-öğrenme materyali web sitelerini resim, grafik/animasyon, video ve ses bilgi nesnelere bir araya getirerek hazırlamıştır. Web sitelerini sadece resim ya da video ve ses kullanarak hazırlayan öğretmenlerin sayısı da çok azdır. İnternette yayınlanan birçok web sitesinin resim ve grafik/animasyon bilgi nesnelere kullanılarak hazırlanmış olması, öğretmenlerin e-öğrenme materyali web sitelerini hazırlarken çoğunlukla resim ve grafik/animasyon bilgi nesnelere kullanmalarının nedeni olabilir.

Tablo 3: e-Öğrenme Materyali Web Sitelerinde Bilgi Nesnelere Kullanılış Biçimleri

No	e-öğrenme materyali web siteleri hazırlanırken bilgi nesnelere bir arada kullanılış biçimleri	e-öğrenme materyali sayısı
1	Grafik/Animasyon	211
2	Resim ve Grafik/Animasyon	196
3	Resim	47
4	Resim, Grafik/Animasyon, Video ve Ses	8
5	Video ve Ses	4
	TOPLAM	466

Sonuç ve Öneriler

“Yazarlık Yazılımı” hizmetiçi eğitim programının hedefi yazarlık yazılımları (resim işleme, grafik animasyon hazırlama, video işleme, ses işleme, web sayfası hazırlama yazılımları) kullanım bilgi ve becerisine sahip, ders programlarına uygun web sitesi formatında e-öğrenme materyalleri oluşturabilen öğretmenlerin yetiştirilmesidir.

Bu çalışma sonucunda illerimizin büyük çoğunluğunda yazarlık yazılımı kurslarının gerçekleştirildiği ve bu kurslarda birçok öğretmenin web sitesi formatında e-öğrenme materyali geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sebeple, yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kurslarının öğretmenlerin derslere yönelik web sitesi formatında e-öğrenme materyali geliştirmelerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kurslarında başarılı olan öğretmenler yazarlık yazılımlarıyla Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi, Rehberlik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Satranç, Görsel Sanatlar ve Trafik ve İlk Yardım ve ders alanlarında birçok e-öğrenme materyali geliştirmişlerdir.

Yazarlık yazılımı kursları sayesinde birçok öğretmen e-öğrenme materyali web sitesi geliştirebilmiştir. Ancak, yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim kursları sonucunda öğretmenlerin büyük kısmının resim ve animasyon nesnelere kullanarak e-öğrenme materyali web siteleri geliştirdikleri, çok azının e-öğrenme materyali web

sitelerinde video ve ses nesnesi kullandıkları tespit edilmiştir. Bu da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun web sitesi formatında e-öğrenme materyali hazırlarken genellikle web sayfa hazırlama yazılımı, resim işleme yazılımı ve grafik/animasyon hazırlama yazılımlarını kullandıklarını göstermektedir. Video ve ses işleme yazılımları e-öğrenme materyalleri geliştirilirken öğretmenler tarafından çok az kullanılmıştır. Öğretmenlerin yazarlık yazılımlarını kullanarak, e-öğrenme materyalleri geliştirirlerken resim, grafik, animasyon, video ve ses bilgi nesne türlerinin tümünü bir araya getirmelerini sağlamak amacıyla, yazarlık yazılımı hizmetiçi eğitim programının yeniden gözden geçirilmesi ve güncellenmesinin gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Altun, A. (2005). **Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Altun, A. ,Olkun, S. (2005). **Güncel Gelişmeler Işığında İlköğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Anderson, N. & at all (2005). "Sustaining and Supporting Teacher Professional Development in ICT." <http://www.aare.edu.au/02pap/and02399.htm>
- Akkoyunlu, B. (2003). **Öğretmenler ve Öğretmen Adayları İçin Eğitimde İnternet Kullanımı**, BİTAV, İstanbul.
- Aytaç, T. (2007). **Eğitimde Bilişim Teknolojileri**, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Christiansen, J., Anderson, T. (2004). "Feasibility of Course Development Based on Learning Objects: Research Analysis of Three Case Studies". http://www.itdl.org/Journal/Mar_04/article02.htm.
- Doruk, Z. (2006). "E-öğrenme Bileşenleri ve Nesneleri". <http://www.e-learningtalks.com/2006/05/07/e-ogrenme-bilesenleri-ve-nesneleri.htm>.
- Gallenson A., Heins J., Heins, T. (2002). "Macromedia MX: Creating Learning Objects". <http://www.adobe.com/resources/elearning/objects.htm>
- Halis, İ. (2001). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Mikro Yayın, Konya.
- İpek, İ. (2001). **Bilgisayarla Öğretim**, Tıp Teknik Kitapçılık, Ankara.
- Karaman, S. (2004). "Öğrenme Nesnesi Nedir", <http://atanesa.atauni.edu.tr/Okumalar/OgrenmeNesnesi.htm>
- Krauss, F., Ally, M., (2005). "A Study of The Design and Evaluation of A Learning Object and Implications for Content Development", **Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects**, 2005, Volume 1, <http://ijklo.org/Volume1/v1p001-022Krauss.pdf>
- New Zealand Ministry of Education (2005). "What makes for Effective Teacher Professional Development in ICT?". <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm>
- Odabaşı H. F., Kabakçı I., (2010). "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri". <http://home.anadolu.edu.tr/~fodabasi/doc/ty25.pdf>
- Ploetz, P. (2004). "Faculty Development and Learning Object Technology: Bridging the Gap, **Teaching With Technology Today**, Vol. 10, No. 4. <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/ploetz3.htm#notes>
- Unesco (2005). "IFIP Curriculum – Information and Communication Technology in Secondary Education". <http://www.edu.ge.ch/cptic/prospective/projets/unesco/en/teacher.html>
- Uşun, S. (2000). **Bilgisayar Destekli Öğretim**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Williams, D. & at all. (2005). "Teachers' ICT skills and knowledge needs Final Report to SOEID." <http://www.scotland.gov.uk/library/ict/append-title.htm>
- Wikipedia.org. (2007). "Learning object". http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_Object.htm

THE EFFECT OF AUTHORIZING SOFTWARE INSERVICE TRAINING COURSES ON E-LEARNING MATERIALS PRODUCTION OF TEACHERS

Tunç Erdal AKDUR*

Abstract

Teachers must have e-learning material producing skills for the effective usage of information and communication technologies provided to schools in their teaching and learning processes. For this purpose, in the scope of Authoring Software Project carried out by Ministry of National Education General Directorate of Educational Technologies, authoring software inservice training program was prepared for teachers to make them be able to produce e-learning materials in web site format for their subject areas. 93 educative information technologies formator teachers from 81 provinces were trained on authoring software via inservice training courses for making them to be able to open authoring software inservice training courses for teachers in their provinces. educative information technologies formator teachers gave authoring software trainings starting from March 2007 to the end of 2008 in their provinces to at least two of three teacher groups from each school that were provided authoring software. Successful teachers after the authoring inservice training courses produced e-learning materials on the behalf of their schools in a month period and sent these e-learning material web sites to General Directorate of Educational Technologies. 466 of these e-learning materials were founded as appropriate and published on internet by General Directorate of Educational Technologies until the end of 2008. The purpose of this study is to find out the effect of authoring software inservice training courses on the teachers' production of e-learning materials. When the e-learning materials that came from provinces were investigated, it was founded that most of the teachers prepared e-learning materials for Science and Technology, Social Sciences, Mathematics, Turkish, English and Information Technology courses. When e-learning materials sent from the provinces were examined, it was concluded that authoring software inservice training courses is effective on teachers' production of e-learning materials.

Key Words: e-learning material web site, e-learning material, authoring software, information object

* Dr.; Ministry of National Education General Directorate of Innovation and Educational Technologies, Ankara

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sebahattin ARIBAŞ*

Şefik KARTAL**

İsmail ÇAĞLAR***

Özet

Bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik tanımlayıcı nitelikte bir çalışmadır. Araştırma Genel Tarama Modeli kapsamında ilişkisel tarama modeline dayalıdır. Araştırma verilerine ulaşmak için Nevşehir ilinde görev yapan 140 İngilizce öğretmenine araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Anket formunun hazırlanmasında ilgili literatür taranmış, benzer araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlikleri test edilmiş veri toplama araçlarından yararlanılmış, öğretmen ve uzman görüşleri de dikkate alınmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin genel olarak "Orta Düzeyde Katılıyorum" seçeneğinde birleştiği görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki gelişmelerin hizmet içi eğitimi zorunlu kıldığını, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin devam etmesini istediklerini ancak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılaş zamanının uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çeşitli boyutları ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet, yaş, hizmet yılı değişkenleri açısından farklılık görülmezken, mezuniyet alanı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. "Katılınan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu ile İlgili Görüşler" boyutuyla ilgili olarak Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin görüşlerinin Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretmenleri, hizmet içi eğitim, öğretmen görüşleri

Giriş

Teknolojik değişmelerin hızlı bir şekilde artmakta olduğu dünyamızda bu durumun en belirgin etkileri de iş yaşamında kendini göstermektedir (Can ve Kavuncubaşı, 2005, 192). Bilimin hemen her alanında ortaya çıkan son gelişmeler iletişim, eğitim ve iş hayatına radikal değişimler getirmiş ve adına bilgi toplumu dediğimiz yeni bir uluslar arası toplum yaratmıştır (Saiti ve Saitis, 2006, 455). Bilgi toplu-

* Prof.Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

** Okt. Nevşehir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

*** Eğitim Görevlisi, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

munda, öğrenilecek şeylerin sürekli olarak yenilenmesi nedeniyle okulda öğrenilen bilgiler yeterli gelmemekte ve okul sonrası hayatta da, yeni bilgiler öğrenmek gerekmektedir. Eğitim hiç bitmemekte ömür boyu devam etmektedir.

ABD’de yapılan bir araştırmada, yüksek öğretimde edinilen bilgilerin yarısının 6 yıl içinde geçerliliğini yitirdiği saptanmıştır. Büyük bir ivme göstererek hızla ilerleyen teknolojiye ayak uydurabilmek için bütün dünyada devamlı eğitim, yaşam boyu eğitim deyimleri ile belirtilen üniversite sonrası eğitim, her alan için adım adım ve giderek artan bir hızla kurumsallaşmaktadır.(Kanlı, 2001, 17)

Eğitim alanında ortaya çıkan değişimler sadece eğitim programlarının içeriğinin değil en son öğretim metotlarının ve öğretmenlerin rollerinin de yeniden ele alınması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir (Saiti ve Saitis, 2006, 455). Bu süreçte öğretmenlerin oynayacakları rol büyük önem taşımaktadır (Uçar ve İpek, 2006, 36). Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yürütebilmelerinde deneyim önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için sorumluluk almaları gerekmektedir ancak kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin şahsi çabalarının mesleki gelişimi sağlamada her zaman yeterli olmadığı bilinmektedir (Morais, Neves ve Afonso, 2005, 434; Gönen ve Kocakaya, 2006, 38). Kendisinin yeterli olduğunu düşünen bir öğretmen bile kendi performansını arttırmak veya korumak için diğer meslektaşlarıyla etkileşimden fayda sağlayabilir (Morais, Neves ve Afonso, 2005, 434).

Geleceğin her bakımdan donanımlı bireylerini yetiştirmeleri beklenen öğretmenlerin tüm alanlarda yaşanan gelişmelerin bir yansıması olan değişen görev, rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için hizmet öncesi eğitim yetersiz kaldığından öğretmenlerin hizmet içi eğitimle de sürekli eğitilmeleri gerekmektedir (Gültekin ve Çubukçu, 2008, 188; Azar ve Karaali, 2004, 279).

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim; eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Uçar ve İpek, 2006, 37).

Bu bağlamda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin üç ana amacından söz edilebilir. Bunlar; (1) öğretmenlerin mesleki yetenek ve gelişmelerini teşvik etmek, (2) Okul pratiğini geliştirmek, (3) Okulda açıkça kararlaştırılmış olan pratik yenilikleri yürütmektir. Bunlarla birlikte eğitimde yeni buluşları yürütmek, öğretimin kalitesini arttırmak, öğretim yöntemlerini geliştirmek, hizmet içi eğitim kapsamına girmektedir (Özan ve Dikici, 2001, 226).

Ayrıca hizmet içi eğitimler sayesinde öğretmenler kendilerini günlük rutinleri dışında farklı bir ortam içerisinde bulmakta ve karşılaştıkları benzer problemler üzerinde meslektaşlarıyla çalışabilmektedir, sorunları birlikte tartışabilmekte, görüşlerini ve tecrübelerini paylaşabilmektedirler (Nicolaidis ve Mattheoudakis, 2008, 279).

Son yıllarda ülkelerin büyük çoğunluğunun eğitim sistemleri sürekli, hızlı ve çoklu değişimlerle karakterize edilmektedir. Değişimin bu çeşitliliğine ve karmaşıklığına yanıt olarak öğretmenler mesleki eğitimlerini devam ettirmeye motive olmakta veya baskı altında kalmaktadırlar. Bu yüzden hizmet içi eğitim programlarına katıl-

mak, mesleki eğitimlerini sürdürmek için öğretmenlerin seçeneklerinden birisi olarak görülmektedir (Yan, 2008, 586–587).

Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerine, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de önem verilmektedir ve daha etkili bir hizmet-içi eğitim için sürekli araştırmalar yürütülmektedir (Tekin ve Yaman, 2008, 16). Ülkemizde öğretmenlere yönelik planlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri merkezi olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenip yürütülürken, mahalli hizmet içi eğitim ihtiyacını karşılamaya dönük kurs programları ise, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yıllık olarak planlanıp uygulanmaktadır (Gönen ve Kocakaya, 2006, 39).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutları ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutları ile ilgili görüşleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutları ile ilgili görüşleri arasında hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutları ile ilgili görüşleri arasında mezuniyet alanı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik tanımlayıcı nitelikte bir araştırmadır. Araştırma Genel Tarama Modeli kapsamında ilişkisel tarama modeline dayalıdır. Karasar (1998,79)' a göre Genel Tarama Modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Nevşehir ilinde görev yapan ve 11-15 Nisan 2011 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Nevşehir'de düzenlenen "İngilizce Dersi Öğretim Programları Yöntem ve Teknikleri Semineri"ne katılan 214 İngilizce Öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem hacmi yapılan hesaplamalar sonucunda % 95 güven aralığında, % 5 hata payıyla 138 öğretmen olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmada ise tesadüfi olarak seçilen 146 öğretmen örneklem içerisine alınmıştır. Ancak araştır-

maya katılan 146 öğretmenden 6'sı anketi eksik ya da yanlış doldurmaları nedeniyle örneklem dışında bırakılmış, kalan 140 İngilizce öğretmenin verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Dolayısıyla bu örneklem hacmi ana kütleyi temsil etme gücüne sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun hazırlanmasında ilgili literatür taranmış, Kocabaş (1993), Uçar (2005), Aydınalp (2008) ve Çalgan (2008)'in araştırmalarında kullandıkları geçerlilik ve güvenilirlikleri test edilmiş anket formlarından faydalanılmıştır.

Hazırlanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini sorgulayan 5 soru, ikinci bölümde ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini sorgulayan 30 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde her bir ifade "1.Hiç Katılmıyorum, 2.Çok Az Katılıyorum, 3.Orta Düzeyde Katılıyorum, 4.Büyük Ölçüde Katılıyorum, 5.Tamamen Katılıyorum" şeklinde düzenlenen beş aşamalı Likert tipi ölçekle değerlendirilmiştir

Veri toplama aracının kapsam geçerliliğini sağlamak üzere örneklem dışından 30 öğretmene uygulanarak ön uygulama yapılmış, öğretmenlerin veri toplama aracıyla yer alan ifadelerden anlamakta güçlük çektikleri bazı ifadeler üzerinde bu öğretmenlerin görüşleri ve uzman görüşleri de alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur.

Faktör analizi sonucunda çok sayıda değişkeni, az sayıda değişkene çevirme imkanımız vardır. Faktör analizi yoluyla verilerin yapısını tanımlamak, verileri özetlemek, sayılarını yönetilebilir ve üzerinde çalışılması mümkün, makul bir sayıya düşürmek amaçlanmaktadır (Nakip, 2003, 403). Bu amaçla araştırmada kullanılan veri toplama aracı bulunan 30 adet değişkene temel bileşenler yöntemi ve varimax rotasyonlu faktör analizi uygulanmış ve sonuçta 6 faktör elde edilmiştir. İlk analiz sonucunda 6 maddeye ait en yüksek faktör yük değerleri arasındaki farkın 0,1'den az olduğu yani binişik olduğu görülmüştür. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az 0,1 olması önerilmektedir ve çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren binişik maddelerin ölçekten çıkarılması tavsiye edilmektedir (Büyükoztürk, 2010, 125). Bu yüzden bu altı madde analizden çıkarılarak yeni bir faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda 3 maddenin daha binişik olduğu görülerek bu maddeler de analizden çıkarılmış ve 3. defa faktör analizi uygulanmış ve son analizde 5 faktör elde edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan boyutlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Hizmet İçi Eğitimle İlgili Görüşler Boyutlarına İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Yükleri	Özdeğer	Varyans
Faktör 1: Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliğine Olan İnanç ve Hizmet İçi Eğitim Almaya İsteklilik		8,058	24,824
Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin başarısını artıracığına inanıyorum.	,827		
Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin daha etkili ve verimli olmasına katkıda bulunur.	,797		
Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır.	,778		
Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır.	,762		
Hizmet içi eğitim faaliyetleri iş tatminini olumlu yönde etkilemektedir.	,742		
Hizmet içi eğitim faaliyetlerine beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum.	,733		
Hizmet içi eğitim faaliyetleri motivasyonumu olumlu yönde etkilemektedir.	,652		
Öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerine istekli olarak katılmaktadırlar.	,627		
Katıldığım programda olduğu gibi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin devam etmesini isterim.	,614		
Faktör 2: Katılınan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu ile İlgili Görüşler		2,089	12,420
Katıldığım hizmet içi eğitim faaliyetlerinin başlangıcından sonuna kadar organizasyonu yeterliydi.	,823		
Katıldığım hizmet içi eğitim faaliyetlerinin önceden iyi şekilde programlandığını düşünüyorum.	,732		
Katıldığım hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kursiyerlerin etkin katılımı sağlanmıştır.	,647		
Faktör 3: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Niteliği İle İlgili Görüşler		1,326	11,630
Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin ortak sorunları ele alınmaktadır.	,816		
Hizmet içi eğitim mesleki yeterlik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlamaktadır.	,697		
Eğitim görevlileri öğrenme konusuyla ilgili olarak yeterli uygulama örnekleri vermektedirler.	,650		

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde teknoloji den derslerde nasıl faydalanılacağı gösterilmektedir.	,624		
Faktör 4: Öğretim elemanı, süre ve görevde yükselmeye etkisi açısından yeterlik		1,069	8,511
Atama, terfi, yükselme gibi durumlarda hizmet içi eğitime katılanlara öncelik verilmektedir.	,727		
Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğretmenler alanında uzman kişiler arasından seçilmektedir.	,661		
Hizmet içi eğitim faaliyetleri süre açısından uygundur.	,634		
Faktör 5: Değerlendirme Yapılması ve Katılımcıların Görüşlerinin Alınması		1,059	7,376
Hizmet içi eğitim faaliyetleri sonunda genel bir değerlendirme sınavı yapılmaktadır.	,645		
Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır.	,585		
Toplam Açıklanan Varyans			64,762

Elde edilen faktörler toplam varyansın % 64,76'sını açıklamaktadır ve bu faktörlerin öz değerleri 1'den büyüktür.

Araştırmada kullanılan verilerin faktör analizi açısından uygun olabilme koşulunu gösteren KMO analiz sonucu 0,893 (bu değer 0,6 ve üzeri olması yeterli görülmektedir), verilerden anlamlı faktörler çıkabileceğini gösteren küresellik derecesi de 1469,539; $p < 0,05$ çıkmıştır. Her iki değer de istatistiksel açıdan yeterli düzeydedir

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu 11-15 Nisan 2011 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Nevşehir'de düzenlenen "İngilizce Dersi Öğretim Programları Yöntem ve Teknikleri Semineri" ne katılan 146 İngilizce Öğretmenine semineri veren eğitim görevlisi ve araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında sayısallaştırılmış, istatistiksel çözümleme için SPSS (Statistical Packet for The Social Science) 15.0 paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini değerlendirirken frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Öğretmenlerin veri toplama aracında bulunan maddelerle ilgili görüşlerine ilişkin olarak aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır.

Verilerin yorumlanması amacıyla her bir düzey için puan aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- 1-1,80 arası " Hiç Katılmıyorum"
- 1,81-2,60 arası "Çok Az Katılıyorum"
- 2,61-3,40 arası "Orta Düzeyde Katılıyorum"
- 3,41-4,20 arası "Büyük Ölçüde Katılıyorum"
- 4,21-5,00 arası "Tamamen Katılıyorum"

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutlarına ilişkin görüşlerini kişisel özellikleri bakımından karşılaştırabilmek amacıyla iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için t-testi, ikiden fazla ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. İstatistikî analizlerde $p < 0.05$ düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin Özelliklerine Göre Dağılımı

Kişisel Bilgiler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	96	68,6
Erkek	44	31,4
Yaş		
21-30	62	44,3
31-40	55	39,3
41 ve üzeri	23	16,4
Hizmet Yılı		
0-5 Yıl	39	27,9
6-10 Yıl	52	37,1
11-15 Yıl	24	17,1
16 Yıl ve üzeri	25	17,9
Mezuniyet Alanı		
Eğitim Fakültesi	104	74,3
Fen Edebiyat Fakültesi	30	21,4
Diğer	6	4,3

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin % 68,6' sının kadın, %31,4'ünün ise erkek öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 44,3'lük çoğunluğu 21-30 yaşları arasındadır. Bunu % 39,3'lük bir oranla 31-40 yaş arasındaki öğretmenler takip etmektedir. 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranı ise % 16,4'tür. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre çoğunluğunu (% 37,1) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Daha sonra ise sırasıyla 0-5 yıl (% 27,9), 16 yıl ve üzeri (%17,9), 11-15 yıl (% 17,1) kıdeme sahip öğretmenler gelmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%74,3) Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunudur. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olanların oranı % 21,4, diğer alanlardan (mühendislik, iktisat vb.) mezun olanların oranı ise % 4,3'tür.

2.Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleriyle İlgili Görüşlerine İlişkin Cevaplarının Frekans, Yüzde ve Ortalamaları

	İfadeler	Frekans ve Yüzde	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Ortalama
1	Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin daha etkili ve verimli olmasına katkıda bulunur.	N	4	10	44	60	22	3,61
		%	2,9	7,1	31,4	42,9	15,7	
2	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin başarısını artıracağına inanıyorum.	N	3	18	45	56	18	3,48
		%	2,1	12,9	32,1	40,0	12,9	
3	Öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerine istekli olarak katılmaktadırlar.	N	12	35	67	19	7	2,81
		%	8,6	25,0	47,9	13,6	5,0	
4	Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır.	N	4	18	56	43	19	3,39
		%	2,9	12,9	40,0	30,7	13,6	
5	Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır.	N	2	8	24	62	44	3,98
		%	1,4	5,7	17,1	44,3	31,4	
6	Hizmet içi eğitim faaliyetleri iş tatminini olumlu yönde etkilemektedir.	N	10	20	53	45	12	3,20
		%	7,1	14,3	37,9	32,1	8,9	
7	Atama, terfi, yükselme gibi durumlarda hizmet içi eğitime katılanlara öncelik verilmektedir	N	23	24	39	37	17	3,00
		%	16,4	17,1	27,9	26,4	12,1	
8	Hizmet içi eğitim faaliyetleri süre açısından uygundur.	N	17	32	58	25	8	2,82
		%	12,1	22,9	41,4	17,9	5,7	
9	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmektedir.	N	13	23	39	45	20	3,25
		%	9,3	16,4	27,9	32,1	14,3	
10	Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır.	N	30	22	38	27	23	2,93
		%	21,4	15,7	27,1	19,3	16,4	

İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri ◆

11	Hizmet içi eğitim faaliyetlerine beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum.	N	10	15	24	55	36	3,65
		%	7,1	10,7	17,1	39,3	25,7	
12	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır.	N	7	13	48	44	28	3,52
		%	5,0	9,3	34,3	31,4	20,0	
13	Hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak yapılmaktadır.	N	14	34	47	32	13	2,97
		%	10,0	24,3	33,6	22,9	9,3	
14	Hizmet içi eğitim faaliyetleri motivasyonumu olumlu yönde etkilemektedir.	N	10	20	50	39	21	3,29
		%	7,1	14,3	35,7	27,9	15,0	
15	Hizmet içi eğitim faaliyetleri etkili bir öğrenme ortamında yapılmaktadır.	N	8	27	59	31	15	3,12
		%	5,7	19,3	42,1	22,1	10,7	
16	Katıldığım hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretilenler bildiklerimden farklıdır.	N	32	52	41	12	3	2,30
		%	22,9	37,1	29,3	8,6	2,1	
17	Katıldığım hizmet içi eğitim faaliyetlerinin başlangıcından sonuna kadar organizasyonu yeterliydi.	N	9	21	64	35	11	3,12
		%	6,4	15,0	45,7	25,0	7,9	
18	Katıldığım hizmet içi eğitim faaliyetlerinin önceden iyi şekilde programlandığını düşünüyorum.	N	12	21	52	44	11	3,15
		%	8,6	15,0	37,1	31,4	7,9	
19	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve teknikler yeterlidir.	N	7	25	59	41	8	3,12
		%	5,0	17,9	42,1	29,3	5,7	
20	Katıldığım hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kursiyerlerin etkin katılımı sağlanmıştır.	N	2	13	52	49	24	3,57
		%	1,4	9,3	37,1	35,0	17,1	
21	Öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinde elde ettikleri deneyimlerden daha sonraki çalışmalarında faydalanmaktadırlar.	N	5	28	51	45	11	3,20
		%	3,6	20,0	36,4	32,1	7,9	
22	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde teknoloji den derslerde nasıl faydalanacağı gösterilmektedir.	N	15	29	46	40	10	3,00
		%	10,7	20,7	32,9	28,6	7,1	
23	Eğitim görevlileri öğrenme konusyla ilgili olarak yeterli uygulama örnekleri vermektedirler.	N	6	26	57	40	11	3,17
		%	4,3	18,6	40,7	28,6	7,9	

24	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin ortak sorunları ele alınmaktadır.	N	24	38	39	26	13	2,75
		%	17,1	27,1	27,9	18,6	9,3	
25	Hizmet içi eğitim mesleki yeterlik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlamaktadır.	N	23	37	45	26	9	2,72
		%	16,4	26,4	32,1	18,6	6,4	
26	Şimdiye kadar katıldığım hizmet içi eğitim faaliyetleri beklentilerimi karşılamıştır.	N	19	33	56	29	3	2,74
		%	13,6	23,6	40,0	20,7	2,1	
27	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılış zamanı uygundur. (Doğru zamanda yapılmaktadır)	N	55	34	34	12	5	2,12
		%	39,3	24,3	24,3	8,6	3,6	
28	Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı fiziki mekânlar yeterlidir.	N	11	30	48	41	10	3,06
		%	7,9	21,4	34,3	29,3	7,1	
29	Hizmet içi eğitim faaliyetleri sonunda genel bir değerlendirme sınavı yapılmaktadır.	N	47	31	49	10	3	2,22
		%	33,6	22,1	35,0	7,1	2,1	
30	Katıldığım programda olduğu gibi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin devam etmesini isterim.	N	11	14	28	39	48	3,70
		%	7,9	10,0	20,0	27,9	34,3	
GENEL ORTALAMA								3,10

Tablo 3’de öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine ilişkin görüşlerini yansıtan cevaplarının frekans, yüzde ve ortalamaları görülmektedir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin veri toplama aracında bulunan maddelere ilişkin yanıtlarının ortalaması 3,10 bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin genel olarak “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneği üzerinde toplandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin % 75,7’lik çoğunluğu “Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki gelişmelerin öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır” maddesine “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Uçar (2005, 115) ve Çalgan (2008, 69) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış olması nedeniyle öğretmenlerin hizmet içi eğitime olan ihtiyaçlarının farkında olduklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerinin çoğunluğunun büyük oranda katıldıkları diğer bir madde ise 30. maddedir. Öğretmenlerin “Katıldığım programda olduğu gibi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin devam etmesini isterim” maddesine verdikleri cevapların ortalaması 3,7 bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin bu maddeyle ilişkili görüşlerinin “Büyük Ölçüde Katılıyorum” şeklinde olduğunu göstermektedir. Kocabaş (1993, 79)’ın yaptığı çalışmada ise yurt içinde hizmet içi eğitime katılanların “Katıldığınız programda olduğu gibi hizmet içi eğitim etkinliklerinin devam etmesini ister misiniz?” sorusuna düşük düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin üçüncü en fazla katılım gösterdikleri maddenin ise 11. madde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin *“Hizmet içi eğitim faaliyetlerine beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum”* maddesine verdikleri cevapların ortalaması 3,65 bulunmuştur ve bu sonuca göre de öğretmenlerin bu maddeyle ilişkili görüşleri *“Büyük Ölçüde Katılıyorum”* şeklindedir.

Öğretmenler ayrıca hizmet içi eğitimin eğitim sisteminin daha etkili ve verimli olmasına katkıda bulunduğuna, katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kursiyerlerin etkin katılımının sağlandığına, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısının programın etkililiği için uygun sayıda tutulduğuna ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin başarısını artıracığına büyük ölçüde katılmaktadırlar. Gültekin ve Çubukçu (2008, 196)'nın çalışmalarında da öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerek kurumsal gerekse bireysel olarak kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak gördüklerinin belirlenmesi bu bulguyla örtüşmektedir. Gül ve Aslan (2009, 892) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin, hizmet içi eğitim programlarının kendilerine sağladığı katkı konusunda kısmen olumlu görüşlere sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Uçar (2005, 156) 'ın yaptığı çalışmada ise katılımcı sayısının programın etkililiği açısından uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin veri toplama aracında bulunan maddelerin çoğunluğuna orta düzeyde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çok az katıldıklarını ifade ettikleri maddeler ise 16, 27 ve 29. maddelerdir. Buna göre öğretmenler katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretilenlerin bildiklerinden çok farklı olmadığını, hizmet içi eğitim faaliyetleri sonunda genel bir değerlendirme sınavı yapılmadığını ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılaş zamanının uygun olmadığını ifade etmektedirler. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılaş zamanının uygunluğu ile ilgili maddenin öğretmenlerin en fazla olumsuz görüş belirttikleri madde olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin bu maddeyle ilgili görüşlerinin ortalaması 2,12 bulunmuştur. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılaş zamanının uygun olmadığı sonucuna Uçar (2005,156) ve Kocabaş (1993, 97) tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmış olması bu bulguyu desteklemektedir.

3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetleri değişkeni açısından hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni Bakımından t -Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Std. Sapma	t	SD	Anlamlılık Düzeyi (p)
Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliğine Olan İnanç ve Hizmet İçi Eğitim Almaya İsteklilik	Kadın	96	3,486	0,779	0,522	138	0,602
	Erkek	44	3,409	0,873			
Katılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu	Kadın	96	3,298	0,807	0,324	138	0,746
	Erkek	44	3,250	0,857			
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Niteliği	Kadın	96	2,916	0,905	0,048	138	0,962
	Erkek	44	2,909	0,801			
Öğretim elemanı, süre ve görevde yükselmeye etkisi açısından yeterlik	Kadın	96	3,048	0,869	0,408	138	0,684
	Erkek	44	2,984	0,835			
Değerlendirme Yapılması ve Katılımcıların Görüşlerinin Alınması	Kadın	96	2,661	0,887	1,580	138	0,116
	Erkek	44	2,397	0,979			

*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4’de görüldüğü üzere cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aydınalp (2008, 89) ve Gültekin ve Çubukçu (2008, 196) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da öğretmenlerin hizmet içi eğitimi değerlendirmelerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmaması bu bulguyu destekler niteliktedir. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin görüşlerinin az da olsa daha olumlu olduğu da dikkati çekmektedir.

4. Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin yaşları itibarıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ve aritmetik ortalamalar Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5. Yaş Değişkeni Bakımından Aritmetik Ortalamalar ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktörler	Aritmetik Ortalamalar			F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
	21-30 Yaş Arası	31-40 Yaş Arası	41 Yaş ve üzeri		
Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliğine Olan İnanç ve Hizmet İçi Eğitim Almaya İsteklilik	3,501	3,303	3,734	2,501	0,086
Katılınan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu	3,328	3,236	3,275	0,181	0,835
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Niteliği	2,975	2,818	2,978	0,548	0,579
Öğretim elemanı, süre ve görevde yükselmeye etkisi açısından yeterlik	3,000	2,969	3,246	0,908	0,406
Değerlendirme Yapılması ve Katılımcıların Görüşlerinin Alınması	2,701	2,563	2,282	1,764	0,175

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 5’de görüleceği üzere, yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin yaşlarına göre hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutlarına ilişkin görüşleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kocabaş (1993,97) tarafından yapılan çalışmada da yaş değişkeninin hizmet içi eğitime ilişkin görüşler açısından önemli bir fark meydana getirmediğinin görülmesi bu bulguyla örtüşmektedir. Bu durumda öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri üzerinde yaşlarının bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

5. Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin Hizmet Yılları itibariyle hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ve aritmetik ortalamalar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından Ortalamalar ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktörler	Aritmetik Ortalamalar				F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
	0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üzeri		
Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliğine Olan İnanç ve Hizmet İçi Eğitim Almaya İsteklilik	3,618	3,320	3,338	3,631	1,592	0,194
Katılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu	3,367	3,230	3,083	3,453	1,042	0,376
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Niteliği	3,044	2,826	2,791	3,010	0,721	0,541
Öğretim elemanı, süre ve görevde yükselmeye etkisi açısından yeterlik	3,034	2,980	3,111	3,040	0,128	0,943
Değerlendirme Yapılması ve Katılımcıların Görüşlerinin Alınması	2,807	2,528	2,541	2,360	1,345	0,263

*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Yapılan ANOVA analizi sonucunda öğretmenlerin hizmet yılları bakımından hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutları ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı Tablo 6'da görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin hizmet yılı bakımından bir değişiklik göstermediği söylenebilir. Gültekin ve Çubukçu (2008, 196)'nın yaptıkları çalışma sonucunda da öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmamış olması bu bulguyu desteklemektedir.

6. Mezuniyet Alanı Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi dışında diğer fakültelerden mezun olan sadece 6 öğretmen bulunmasından dolayı "Mezuniyet Alanı Değişkeni" ile ilgili veriler analiz edilirken bu öğretmenlere ait veriler, veri dağılımının homojenliğini bozmamak için değerlendirilmenin dışında tutulmuştur.

Tablo 7. Mezuniyet Alanı Değişkeni Bakımından t -Testi Sonuçları

	Mezuniyet Alanı	N	Aritmetik Ortalama	Std. Sapma	t	SD	Anlamlılık Düzeyi (p)
Hizmet İçi Eğitimin Gerekliğine Olan İnanç ve Hizmet İçi Eğitim Almaya İsteklilik	Eğitim Fak.	104	3,501	,813	0,883	132	0,379
	Fen Ed. Fak.	30	3,351	,820			
Katılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu	Eğitim Fak.	104	3,378	,754	2,589	132	0,011
	Fen Ed. Fak.	30	2,944	,975			
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Niteliği	Eğitim Fak.	104	2,954	,870	0,938	132	0,350
	Fen Ed. Fak.	30	2,783	,913			
Öğretim elemanı, süre ve görevde yükselmeye etkisi açısından yeterlik	Eğitim Fak.	104	2,977	,873	-1,250	132	0,213
	Fen Ed. Fak.	30	3,200	,805			
Değerlendirme Yapılması ve Katılımcıların Görüşlerinin Alınması	Eğitim Fak.	104	2,620	,928	0,708	132	0,480
	Fen Ed. Fak.	30	2,483	,951			

*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 7’de verilen t testi sonuçları incelendiğinde mezuniyet alanı değişkeni açısından öğretmenlerin “*Katılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu ile İlgili Görüşler*” boyutuyla ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (t = 2,589; p<0,05). Bu durumda Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bu boyutla ilgili görüşlerinin Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Diğer boyutlar bakımından ise iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Sonuçlar

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine ilişkin görüşleri genel olarak “Orta Derecede Katılıyorum” seçeneği üzerinde toplanmıştır.

Öğretmenlerin % 75,7’lik çoğunluğu “*Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır*” maddesine “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerinin çoğunluğunun büyük oranda katıldıkları diğer bir madde ise 30. maddedir. Öğretmenlerin “*Katıldığım programda olduğu gibi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin devam etmesini isterim*” maddesine verdikleri cevapların ortalaması 3,7 bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin bu maddeyle ilişkili görüşlerinin “Büyük Ölçüde Katılıyorum” şeklinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin en fazla olumsuz görüş belirttikleri madde ise “*Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılış zamanının*

uygun olduğunu” belirten maddedir. Öğretmenlerin bu maddeyle ilgili görüşlerinin ortalaması 2,12 bulunmuştur ve bu sonuç cevapların genel olarak “Çok Az Katılıyorum” seçeneğinde birleştiğini göstermektedir.

Cinsiyet, yaş ve hizmet yılı değişkenleri açısından öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin boyutları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Mezuniyet alanı değişkeni açısından öğretmenlerin “Katılman Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Organizasyonu ile İlgili Görüşler” boyutuyla ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bu boyutla ilgili görüşlerinin Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Diğer boyutlar bakımından ise iki grubun görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öneriler

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin süreleri en verimli olunacak şekilde düzenlenmelidir ve hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilmesi için katılımcıların görüşleri alınmalıdır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde edindikleri yöntem ve tekniklerden ziyade yeni yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösteriminin yapılması önem arz etmektedir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin ortak sorunları, beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınmalı ve eğitim planları bu sorunların çözümüne, beklenti ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olarak yapılmalıdır.

Hizmet içi eğitim faaliyetleri eğitim-öğretimin olmadığı sömestre tatilinde veya yaz aylarında düzenlenmeli, hizmet içi eğitim faaliyetleri sonunda genel bir değerlendirme sınavı yapılmalı ve sınav sonuçları göz önünde bulundurularak faaliyetin öğretmenlere neleri kazandırıp neleri kazandıramadığına dönük değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Kaynakça

- AYDINALP, Başak (2008). **Ortaöğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkındaki Görüşleri**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- AZAR, Ali ve KARAALİ, Şenol (2004). *Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları*, **Millî Eğitim Dergisi**, Bahar 2004, Sayı.162, ss.279-295.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2010). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı**, 12.Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- CAN, Halil ve KAVUNCUBAŞI, Şahin (2005). **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- ÇALGAN, Saadet Pınar (2008). **Özel İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına Bakışları**, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

- GÖNEN, Selahattin. ve KOCAKAYA, Serhat (2006). *Fizik öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt.19, Sayı.1, ss.37-44.
- GÜL, Tuğçe ve ASLAN, Neşe (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşme, Toplumsal Gelişme ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri", Kastamonu Eğitim Dergisi, Eylül 2009, Cilt.17, Sayı.3, ss.881-894.
- GÜLTEKİN, Mehmet ve ÇUBUKÇU, Zühal (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri*, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı.19, ss.185-201.
- KANLI, Uygur (2001). *Ortaöğretimde Görev Yapan Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KARASAR, Niyazi (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KOCABAŞ, İbrahim (1993). *Teknik Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri ve Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- MORAIS, Ana M., NEVES, Isabel P. ve AFONSO, Margarida (2005). *Teacher Training Processes and Teachers' Competence-A Sociological Study in the Primary School*, Teaching and Teacher Education, May 2005, Vol.21, Issue.4, pp.415-437.
- NAKİP, Mahir (2003). *Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- NICOLAIDIS, Katerina ve MATTHEOUDAKIS, Marina (2008). *Utopia vs. Reality: The Effectiveness of In-service Training Courses for EFL Teachers*. European Journal of Teacher Education, August 2008, Vol.31, No.3, pp.279-292.
- ÖZAN, Mukadder B. ve DİKİCİ, Abdullah (2001). *Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Fırat, Marmara Üniversitesi ve TÜBİTAK Örneği)*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt.11, Sayı.2 ,ss.225-240.
- SAITI, Anna ve SAITIS, Christos (2006). *In-service Training for Teachers who Work in Full-day Schools.Evidence from Greece*. European Journal of Education, November 2006, Vol. 29, No.4, pp.455-470.
- TEKİN, Seher ve YAMAN, Süleyman (2008). *Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilmesi*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt.9, Sayı.3, ss.15-26.
- UÇAR, Rezzan (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Van İli Örneği)*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- UÇAR, Rezzan ve İPEK, Cemalettin (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Haziran 2006, Cilt.3, Sayı.1, ss.34-53.
- YAN, Chunmei (2008). *Mutual Adaptation: Enhancing Longer-Term Sustainability of Cross-Cultural In-service Teacher Training Initiatives in China*, System, December 2008, Vol.36, Issue.4, pp.586-606.

THE OPINIONS OF ENGLISH TEACHERS ABOUT IN-SERVICE TRAINING ACTIVITIES

Sebahattin ARIBAŞ**

Şefik KARTAL**

İsmail ÇAĞLAR***

Abstract

This paper was carried out as a descriptive study in order to analyze the opinions of English teachers about in-service teacher training activities. The study relies on Relational Scanning Model within the context of General Scanning Model. A questionnaire form that was prepared by the researchers themselves was applied to 140 English teachers appointed in Nevşehir in order to obtain the research data. While preparing the questionnaire, the related literature was reviewed and it was benefited from some other questionnaire forms of which reliability and validity analyses were performed and used in similar studies. Also some suggestions of teachers and experts were taken into consideration.

According to the results of the analysis, it was determined that the teachers generally had chosen "moderately agree" choice for the questions about in-service teacher training activities. Most of the teachers think that in-service teacher training is essential because of scientific, technologic and social improvements; they require continuous in-service teacher training activities and state that these activities are not done in the right time of the year. No significant differences were found between the opinions of teachers about different dimensions of in-service teacher training activities in terms of gender, age and seniority variables. However, a significant difference was seen among the opinions of teachers in terms of faculties they graduated from. It was found out that the teachers graduated from Education Faculties think more positively than the their colleagues graduated from Science and Literature Faculties about "The thoughts on the organizations of previously joined in-service teacher training activities" dimension

Key Words: English Teachers, In-service Training, Opinions of Teachers

* Prof.Dr.;İnönü University, Faculty of Education

** Instructor; Nevşehir University, Faculty of Economics and Administrative Sciences,

*** Lecturer, Ministry of National Education , Head Council of Education and Morality

TÜRK DÜNYASINDAN GELEN ÖĞRENCİLERİN MEMNUNİYET ALGILARIYLA AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ: TURİZM ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ

Cihan SEÇİLMİŞ*

Arzu KILIÇLAR**

Yaşar SARI***

Özet

Bu çalışmada Türk Dünyası'ndan gelen öğrencilerin Türkiye'de yerleştirildikleri üniversitelerden memnuniyet algılamaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki turizm bölümleri bağlamında incelenmiştir. Memnuniyet algılamaları ile ilgili olarak Demirli ve Kerimgil (2009) tarafından geliştirilen *Öğrenci Memnuniyet Ölçeği*, akademik başarı ölçütü olarak da öğrencilerin genel not ortalaması kullanılmıştır. Bu kapsamda 85 adet veri formundan elden edilen verilere araştırmanın amacına uygun olarak çeşitli istatistiksel testler uygulanmıştır. Yapılan korelasyon analizinde *Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi* memnuniyet algısı boyutu ile akademik başarı arasında *düşük düzeyde ve doğru yönlü bir ilişki* tespit edilmiştir. Bununla birlikte *Akademik ve idari personel ile iletişim, Araç-gereç ve laboratuvar, Aidiyet ve rehberlik* gibi memnuniyet algısı boyutlarıyla akademik başarı arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türk Dünyası, memnuniyet, turizm, akademik başarı

Giriş

1990'lı yılların başında Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya Türk Cumhuriyetleri arasında siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkiler gelişmeye başlamıştır. *Yeniden yapılanma* olarak adlandırılan bu yeni dönemde Türkiye Cumhuriyeti ile söz konusu ülkeler arasında çeşitli alanlarda işbirliği anlaşmaları imzalanarak hayata geçirilmeye başlanmıştır (Şahin vd., 1993a, 1993b, 1993c). Bu anlaşmaların başında 1992 yılında uygulamaya konulan *Büyük Öğrenci Projesi* gelmektedir. Bu proje Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarının yetişmiş insan gücü ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmak, Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek ve Türk Dünyası ile kalıcı bir kardeşlik ve

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu Meşelik Kampüsü Eskişehir

** Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi-Ankara

*** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu Meşelik Kampüsü Eskişehir

dostluk köprüsü kurmak, Türkçeyi öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmak, Türk Dünyası'nda yer alan ülkeleri, bu ülkelerin kendi aralarındaki ilişkileri geliştirerek büyük bir şemsiye oluşturmak amacıyla uygulamaya konulmuştur. Başlangıçta 5 Türk Cumhuriyetini kapsayan, bugün de Türk Cumhuriyetleri ile birlikte Asya ve Balkanlar'daki ülke ve toplulukları da içine alan söz konusu Proje kapsamında ülkelerinden gelen öğrenciler, Türkiye'de öğrenimlerini sürdürmektedirler.

Türkiye'ye öğrenim için gelen bu öğrencilerin Türkiye'deki şartlara kısa sürede uyum sağlayabilmeleri ve kendilerine tanınan eğitim-öğretim olanaklarından çevreyle uyum içerisinde ve en üst düzeyde yararlanabilmeleri ve dolayısıyla akademik anlamda başarılı olmaları; yaşadıkları sosyo-kültürel ortama alışmalarını zorlaştıran olumsuz şartların kısa sürede ve etkili bir biçimde ortadan kaldırılması gayret ve çalışmalara bağlıdır. Öğrencilerin memnuniyet düzeylerini yükseltecek olan bu çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada amaç öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak ve analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda Türk Dünyası'ndan gelen öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki turizm alanında öğrenim gören öğrenciler bağlamında araştırılmıştır.

2. Kavramsal Ve Kuramsal Çerçeve

Müşteri memnuniyeti, müşterinin mal ya da hizmet tüketimi boyunca, umduğunu ya da beklediğini elde etmenin verdiği iyi hissetme duygusunu veya hoşnutluğu ifade eden psikolojik bir kavramdır (Pizam ve Ellis, 1999,327; Choi ve Chu, 2000, 119). Bei ve Shang (2006, 3) çalışmalarında müşteri memnuniyetini, mal veya hizmet önerilerinin satın alınmasından sonra müşteri tarafından yapılan değerlendirme süreci olarak ifade etmektedirler. Bunlar gibi literatürde müşteri memnuniyetine ilişkin yapılan tanımlamalar, memnuniyete bakış açısına göre bazı farklılıklar taşısa da, müşteri memnuniyetine ilişkin yapılan tanımlarda ortak olarak vurgulanan noktalar şunlardır (Parasuraman vd., 1988, 13; Eggert ve Ulaga, 2002, 108; Toprak, 2007, 42; Emir ve Kılıç, 2011, 3600):

- Müşteri memnuniyetinin, müşteri bakış açısı ile tespit edilmesi gerekliliği,
- Müşteri memnuniyetinin genel olarak satın alma öncesi beklentilerin satın alma sonrasındaki gerçekleşme oranını ifade ettiği, fakat her durumda müşteri ihtiyaçlarının karşılanmasının müşteri memnuniyetinin yüksek olacağı anlamına gelmeyeceği,
- Müşteri şikâyetlerinin çok düşük olmasının (veya hiç olmamasının) yüksek müşteri memnuniyeti anlamına gelmeyeceği.

Müşteri memnuniyeti işletmeler açısından pazarlama faaliyetlerinde odak noktayı oluşturmaktadır. Aldığı mal veya hizmetten memnun kalan müşteri işletmeye olan bağlılığını artırmakta ve bunun sonucunda da işletmelerin gelirlerinde artışlar görülmektedir (Tütüncü ve Doğan, 2008, 130). Firmaların rekabet gücü açısından sadık müşterilere sahip olması vazgeçilmez bir unsurdur (Piplani ve Yonghui, 2005, 598; Avcıkurt ve Köroğlu, 2006, 6). Koşulsuz müşteri memnuniyeti olarak açıklanan müşteri odaklılık, hem satış sırasında ve sonrasında müşterinin ihtiyaç ve beklentile-

rini karşılamayı, hem de müşteri memnuniyetini sürekli kılmayı amaçlar. Bu yolla memnun olan müşterinin ürün ya da hizmeti aynı sağlayıcıdan alma eğilimi göstermesi ve sadık müşteriler haline gelmesi sağlanabilmektedir (Xu vd., 2002, 442; Öçer ve Bayuk, 2001, 26). Böylece eski müşteriyi elde tutma maliyeti, yeni müşteri kazanma maliyetine göre daha düşük ve cazip düzeyde kalacaktır (Lin ve Wang, 2005, 272). Bir işletmenin sadık müşterilerinin olması etkili bir müşteri memnuniyeti stratejisi ile mümkün olmaktadır (Galbreath ve Rogers, 1999, 162).

Her ne kadar eğitimciler pazarlama gibi amacın kar etmek olduğu iş dünyası olgularıyla benzerlikten kaçınırsalar da, müşteri memnuniyeti söz konusu olduğundan her iki dünyanın üç konuda birleştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Birincisi her organizasyonun ihtiyaçları, istekleri ve beklentileri olan müşterileri vardır. İkincisi her organizasyonun başarısı; bu ihtiyaç, istek ve beklentileri ne denli istenen düzeyde ve mükemmel bir şekilde karşılayabildiği ile anlaşılır. Üçüncü olarak da her organizasyonun iş süreçlerini tasarlaması ve kaynaklarını müşterilerini memnun etmek için etkili ve verimli olarak kullanması söz konusudur. Bu üç doğruyu kabullenmek demek; eğitimcilerin eğitim kurumlarını müşterilerinin (öğrencilerinin) beklentilerine yanıt vermesi ve onların memnuniyet düzeyini göz ardı etmemesi gereken organizasyonlar olarak görmeleri anlamına gelmektedir (Ensari ve Onur,2003, 146). Atay ve Yıldırım (2008) çalışmalarında üniversitelerde verilen eğitim-öğretimin ürün, öğrencilerin de müşteri olarak algılanması eğitim-öğretimin kalitesini ve öğrenci memnuniyetini olumlu yönde etkileyebileceğinden söz etmektedirler.

Eğitim ile ilgili çeşitli branşlarda yapılan birçok çalışmada öğrenci memnuniyetinin eğitim-öğretim kalitesi açısından önemli bir unsur olduğundan söz edilmektedir (Waryszak, 1999; McKercher,2002; Tütüncü ve Doğan, 2003; Scotland, 2006; Koç vd., 2008; Egelioğlu vd.,2011). Ansari (2002) ile Ekinci ve Burgaz (2007) yaptıkları çalışmalarında üniversite tarafından kendilerine sağlanan olanaklar konusunda memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenimlerine düzenli olarak devam ettiklerinden bunun da akademik başarılarını ve mezuniyet oranlarını olumlu yönde etkilediğinden söz etmektedirler. Demirli ve Kerimgil(2009) ile Şahin (2009) yaptıkları araştırmalarında üniversiteleri tarafından öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri karşılandığı süreçte memnuniyetlerinin de artacağı vurgulanmaktadır. Elliot ve Shin (2002) çalışmalarında öğrencilerin ilgi, beklenti ve isteklerinin dikkate alınmasının kurumlarına çok yönlü olanak sağlayacağını savunmaktadırlar. Eğitim kurumlarının ve etkinliklerinin amaçlı, planlı, düzenli, kontrollü ve gelişim güzellikten uzak bir biçimde düzenlenmesi, sistemi etkili ve başarılı kılarken öğrencilerin memnuniyet düzeylerini de yükseltecektir. Sonuç olarak eğitim kurumları nitelikli oldukları ölçüde nitelikli bireylerin yetişmesine olanak sağlayacak (Uzgören ve Uzgören, 2007; Önem vd., 2009) bu da öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğrencilerin memnuniyet algılamaları ile ilgili yapılan araştırmaların bazıları ise şunlardır: Tütüncü ve Doğan (2003) öğrencilerin memnuniyet düzeylerini tespit etmeye yönelik yaptıkları araştırmalarında *Dersler, Öğretim üyeleri, İdari personel ve Sistem yönetimi* alt boyutlarını kullanmışlardır. Ünlüönen (2000, 2004) iki ayrı araştırmada turizm işletmeciliği öğretmenlik programı öğrencilerinin öğrenim gördükleri program bazında *öncelik, beklenti ve algılamalarını* yıllar itibarıyla karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Uzgören ve Uzgören (2007) çalışmalarında on memnuniyet alt boyutu kullanmışlardır. Koç vd. (2008) memnuniyet düzeylerini *İletişimden memnuniyet,*

Eğitim-Öğretim niteliğinden memnuniyet, Kurum imajından memnuniyet, Öğretim elamanlarından memnuniyet, Yönetimsel yaklaşımdan memnuniyet ve Arkadaşlardan memnuniyet olmak üzere altı memnuniyet alt boyutunda incelemişler, memnuniyet alt boyutları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Atay ve Yıldırım (2008) ise araştırmalarında *Eğitim ortamının yeterliliği, Okul öğrenci ilişkisi, Sosyal, kültürel ve bilimsel etkinlikler, İletişimde internetin etkinliği ve Yabancı dil dersleri etkinliği* olmak üzere beş memnuniyet alt boyutu kullanmışlardır. Demirtaş ve Gökhan (2010) araştırmalarında *Öğretmen, Ders, Etkinlik ve Okul çevresi* olmak üzere dört memnuniyet alt boyutunda öğrencilerin memnuniyet düzeylerini araştırmışlardır. İçli ve Vural (2010) memnuniyet düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalarında *Eğitim-Öğretim, Akademik personel ve danışmanlık* ile *Fiziksel koşullar* olmak üzere üç memnuniyet alt boyutunu kullanmışlardır.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ve literatür bilgisi hem işletmeler hem de öğretim kurumları için memnuniyet algısının müşteri sadakatinin anahtarı niteliğinde olduğunu göstermektedir. Memnuniyet düzeyi yüksek öğrencilerin, araştırmamızın giriş kısmında söz edilen *Büyük Öğrenci Projesinin* en önemli amaçlarından olan Türk Dünyası'nın yetişmiş insan gücü ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olacağını, Türkiye'den memnun Türkiye dostu nitelikli ve sadık genç bir neslin yetişmesine katkı yapacağını ve bu sayede de Türk Dünyası ile gerçek anlamda kalıcı bir kardeşlik ve dostluk köprüsü kurulabileceğini söylemek mümkündür. Bu bakımdan Türk Dünyası'ndan gelen öğrencilerin memnuniyeti ile ilgili yapılacak çalışmaların son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada amaç Türk Dünyası'ndan gelen ve turizm alanında yüksek öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak ve analiz etmektir. Ayrıca öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre memnuniyet algılamaları arasında farklılık olup olmadığı da test edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen hipotez şu şekildedir:

H₁: Türk Dünyası'ndan gelen öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile akademik başarıları arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Diğer bir ifade ile araştırma problemi: öğrencilerin memnuniyet algılamaları ile akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Öğrenci başarısını etkileyen faktörleri oluşturan memnuniyet boyutları yükseldikçe öğrenci başarısının da yükseleceği öngörülmektedir.

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yöntem ve verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türk Dünyası'ndan gelip Türkiye'nin çeşitli üniversitelerine yerleştirilen ve turizm öğrenimi gören yükseköğrenim öğrencileri oluşturmaktadır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, cinsiyet, yaş, geldiği ülke, genel not ortalaması gibi demografik bilgileri ve kişisel değişkenleri kapsamaktadır. Aracın ikinci kısmını, bu araştırmada yer alan yabancı öğrencilerin memnuniyet düzeylerini belirlemek üzere Demirli ve Kerimgil (2009) tarafından geliştirilen *Öğrenci Memnuniyet Ölçeği* oluşturmaktadır. Söz konusu ölçekte toplam otuz önermeden oluşan dört faktör boyutu yer almaktadır. Bu faktör boyutları şunlardır:

- Derslerin Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi,
- Akademik ve İdari Personel ile İletişim,
- Araç-Gereç, Laboratuvar,
- Aidiyet ve Rehberlik.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı formunun hazırlık ve kontrol işlemlerinin bitmesinin ardından 112 adet veri formu turizm eğitimi veren üniversitelere elden ve posta yoluyla ulaştırılmıştır. Gönderilen veri formu sayısının toplam 112 adet olmasının nedeni Türk Dünyası'ndan gelerek Türkiye'de turizm alanında yükseköğrenim gören öğrenci sayısının 112 adet olmasıdır. Gönderilen veri formu sayısının ilgili üniversitelerin Türk Dünyası'ndan gelen ve turizm eğitimi alan öğrencileri tarafından doldurulan formlar elden ya da posta yoluyla ilgili üniversitede görevli bir öğretim elamanı ya da idari personel tarafından geri gönderilmiştir. Veri formları ilgili üniversitede okuyan Türk Dünyası'ndan gelen öğrencilerin tamamına dağıtılmış ve tamamı tarafından doldurulmasının sağlanmasına çalışılmıştır. Dolayısıyla veri toplama tam sayım yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte toplam 85 adet veri formu doldurulmuş olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada kullanılan veri formu sayısı yani N 85'dir.

4. Bulgular

Elde edilen veriler önce SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) paket programında oluşturulan veri dosyasına aktarılmıştır. Bu dosyada yer alan veriler araştırmada elde edilmek istenen amaçlara uygun olarak yeniden kodlanmış ve istatistiksel analizler yapmaya elverişli hale getirilmiştir. Araştırma bulgularından ilk olarak güvenilirlik analizi sonuçlarına, sonra tanımlayıcı istatistiklerin sonuçlarına, daha sonra da hipotezin test sonuçlarına ve kişisel değişkenler ile memnuniyet algılamaları arasında bir farklılığın olup olmadığına ilişkin test sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Güvenilirlik

Öğrenci Memnuniyet Ölçeği ile elde edilen veriler SPSS paket programına aktararak Cronbach-Alpha yöntemi kullanılarak güvenilirlik testine tabi tutulmuş ve güvenilirlik değeri 0,919 bulunmuştur. Bu değer araştırmada kullanılan ölçeğin istatistik literatüründe belirtilen en yüksek güvenilirlik aralığında yer aldığını göstermektedir.

4.2. Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. Buna göre ankete katılanların %69,4'ü erkek %30,6'sı ise kız öğrenci-

lerden oluşmaktadır. Yaş gruplarına göre dağılıma bakıldığında %67,1 ile 21-25 yaş grubu en yüksek orana sahiptir. Gelineen ülkelere bakıldığında Ahıska, Kırgızistan ve Kazakistan'dan gelenlerin toplam sayısı araştırmaya katılanların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. En az öğrenci ise Özbekistan'dan gelmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %70'i 1. ve 2.sınıfta okumaktadırlar.

Tablo 1:Araştırmaya Katılanların Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

	Cinsiyet	N	%
	Erkek	59	69,4
Kız		26	30,6
Toplam		85	100,00
	Yaş		
15-20		23	27,1
21-25		57	67,1
26-30		4	4,7
31 üstü		1	1,1
Toplam		85	100,0
	Geldiği Ülke		
Ahıska		18	21,2
Kazakistan		17	20,0
Kırgızistan		13	15,3
Azerbaycan		12	14,1
Moğolistan		6	7,1
Kırım		5	5,9
Tataristan		4	4,7
Türkmenistan		4	4,7
Moldova		3	3,5
Buryat		2	2,4
Özbekistan		1	1,2
Toplam		85	100,00
	Okuduğu Sınıf		
1.Sınıf		34	40,0
2.Sınıf		26	30,6
3.Sınıf		14	16,5
4.Sınıf		11	12,9
Toplam		85	100,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin memnuniyet boyutu istatistikleri Tablo 2'de görülmektedir. Buna göre en yüksek memnuniyet ortalamasından başlayarak sıralandığında; birinci sırada *Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesinden* memnuniyet (3,60), ikinci sırada *Aidiyet ve rehberlik hizmetlerinden* memnuniyet (3,46), üçüncü sırada *Akademik ve idari personel ile iletişimden* memnuniyet (3,40) ve dördüncü sırada da *Araç-gereç, laboratuvar*dan memnuniyet (3,32) değerlerinin geldiği görülmektedir. Tablo-2'den de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan Türk Dünyası'ndan gelen öğrencilerin *Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesinden* memnuniyet algılamaya düzeyinin diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Öğrenci Memnuniyet Ölçeği Önermelerine İlişkin Ortalama ve Güvenirlilik Değerleri

Önermeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Cronbach-Alpha Değ.
Derslerin Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi	3,60	0,70	0,817
1. Genelde etkin bir şekilde derslere katılma fırsatı verilmektedir.	4,02	0,96	
2. Derslerde yeteneklerimi ortaya çıkaracak çalışmalara fırsat verilmektedir.	3,40	1,08	
3. Öğretim elemanlarıyla ve yönetimle yapılan görüşmelerde kendimi rahat hissetmekteyim.	3,84	1,10	
4. Dersler yürütülürken dersin içeriğine uygun yöntemler, teknikler ve materyaller kullanılmaktadır.	3,51	1,08	
5. Derslerimizi yürüten öğretim elemanları alanlarında yeterli bilgi birikimine ve deneyime sahiptir.	3,66	1,08	
6. Dersler güncel sorunları çözmeye dönüktür.	3,36	1,12	
7. Sınavlar uygun yöntem ve tekniklere göre hazırlanmaktadır.	3,58	1,06	
8. Başarım objektif bir şekilde değerlendirilmektedir.	3,45	1,06	
Akademik ve İdari Personel ile İletişim	3,40	0,70	0,795
9. Akademik ve idari personel bana yetişkin bir insana davranır gibi davranmaktadır.	3,87	1,04	
10. Öğretim elemanlarıyla düşüncelerimi aynı görüşte olmak da açıkça paylaşabilemekteyim.	3,36	1,09	
11. Akademik ve idari personelin benim yanımda oldukları hissedilmektedir.	3,24	1,03	
12. Öğretim elemanları herhangi bir konuda bana olabildiğince adil davranmaktadırlar.	3,55	1,06	
13. Öğretim ortamı zorlayıcı ve sıkıcı bir ortamdan ziyade, rahat ve zevklidir.	3,35	0,10	
14. Bölümümüzle aramızda "BİZ" ruhu vardır.	3,17	1,18	
15. Öğretim elemanları – öğrenci – yönetim arasında işbirlikli çalışma ortamı vardır.	3,24	,905	
Araç – Gereç, Laboratuvar	3,32	0,81	0,807
16. İhtiyaç duyulduğunda araç – gereçlere ve materyallere rahatlıkla ulaşabiliyorum.	3,60	1,20	
17. Araç – gereçleri ve materyalleri etkin bir biçimde kullanabilmek için gerekli yardımlar yapılmaktadır.	3,58	1,24	
18. Laboratuvar / atölyelerin sayısı etkin yararlanılabilecek şekildedir.	3,33	1,05	
19. Laboratuvar / atölyelerin fiziki yapısı ve düzenleme biçimi etkin yararlanılabilecek şekildedir.	3,32	1,02	
20. Laboratuvar / atölyelerdeki donanım ve ekipmanlar yeterli değildir.	2,93	1,00	
21. Laboratuvar / atölyelerden ders dışında da etkili	3,11	1,17	
Aidiyet ve Rehberlik	3,46	0,68	0,817
22. İstedğim bir meslekle ilgili bir bölümde öğrenim görmekteyim.	4,01	1,02	
23. Mesleğimle ilgili becerileri ve yeterlilikleri kazandığımı düşünmekteyim.	3,51	1,10	
24. Bölümde kendimi huzurlu hissetmekteyim.	3,69	1,07	
25. Bölümde eleştiri ve kritik yapma imkânı tanınmaktadır.	3,35	1,04	
26. Bölümle ilişkilerde ilgi, ihtiyaç, kişisel gelişim ve bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır.	3,32	0,92	
27. Öğrenim sırasında çeşitli konularda (ders, alan	3,38	1,12	
28. Okula ilk kayıta verilen tanıtım (oryantasyon) hizmeti yeterlidir.	3,25	1,08	
29. Öğretim programlarında bireysel öğrenme dikkate alınmaktadır.	3,26	1,09	
30. Öğretim programları mesleki bilgilerin yanında sosyal hayata da hazırlamaya yöneliktir.	3,39	1,12	

Ayrıca Tablo 2’de memnuniyet alt boyutlarına ilişkin Cronbach-Alpha güvenilirlik değerleri, *Öğrenci Memnuniyet Ölçeğinin* genel güvenilirlik testinde olduğu gibi, araştırmada kullanılan söz konusu ölçeğin istatistik literatüründe belirtilen en yüksek güvenilirlik aralığında yer aldığını göstermektedir.

4.3. Hipotez Testi

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temel amacına yönelik olarak Türk Dünyası’ndan gelen öğrencilerin memnuniyet algılamaları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ilişki analizi (korelasyon testi) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı ölçütü olarak genel not ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak ileri sürülen H_1 hipotezi *Öğrenci Memnuniyet Ölçeğinde* yer alan memnuniyet alt boyutları bağlamında korelasyon analizi ile test edilmiş olup sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Memnuniyet Algısı ile Genel Not Ortalaması Korelasyon Analizi sonuçları

		Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi	Akademik ve idari personel ile iletişim	Araç-gereç laboratuvar	Aidiyet ve Genel not rehberlik ortalaması
Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi	Pearson Korelasyon p N	1 85			
Akademik ve idari personel ile iletişim	Pearson Korelasyon p N	,682(**) ,000 85	1 85		
Araç-gereç laboratuvar	Pearson Korelasyon p N	,579(**) ,000 85	,437(**) ,000 85	1 85	
Araç-gereç laboratuvarp	Pearson Korelasyon N	,665(**) 85	,707(**) 85	,467(**) 85	1 85
Genel not ortalaması	Pearson Korelasyon p N	,201(*) ,046 85	,111 ,312 85	,042 ,701 85	,116 ,291 85

* $p < 0.05$

Söz konusu tablodaki değerler *Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi* memnuniyet algısı alt boyutu ile genel not ortalaması arasında bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir ($p=0,046 < 0,05$). Dolayısıyla H_1 hipotezi kabul edilir. Söz konusu memnuniyet alt boyutu ile ilgili korelasyon katsayısı ($,201$) ile genel not ortalaması arasındaki ilişki *düşük düzeyli ve doğru yönlüdür*. Yani *Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi* ile ilgili öğrencilerin memnuniyeti algısı yükseldikçe genel not ortalaması da yükselmektedir. Tablo 3’deki diğer memnuniyet algısı alt boyutları ile ilgili p değerleri bu boyutlar ile genel not ortalaması arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla *Akademik ve idari personel ile iletişim*, *Araç-gereç*, *laboratuvar ve Aidiyet ve rehberlik* memnuniyet boyutlarıyla ilgili memnuniyet algılamaları öğrencilerin akademik başarılarını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 4’de kişisel değişkenler ile memnuniyet algılamaları alt boyutları arasında bir farklılığın olup olmadığını gösteren test sonuçları görülmektedir. Analiz

sonuçları; *Cinsiyet* kişisel değişkeni ile *Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi* alt boyutu ve *Araç-gereç, laboratuvar* memnuniyet alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını gösterirken, *Cinsiyet* kişisel değişkeni ile *Akademik ve idari personel ile iletişim* ($p=0,034<0,05$) ve *Aidiyet ve rehberlik* ($p=0,006<0,05$) memnuniyet alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Tablo 4'deki değerler, *Yaş* kişisel değişkeni ile memnuniyet alt boyutlarından sadece *Araç-gereç, laboratuvar* alt boyu arasında ($p=0,040<0,05$) anlamlı bir farkın olduğunu, diğer memnuniyet boyutlarıyla *Yaş* kişisel değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte Tablo 4'deki değerlere göre *Okuduğu sınıf* kişisel değişkeni ile memnuniyet alt boyutlarından hiçbirinin arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4: *Kişisel Değişkenlere Göre Memnuniyet Algılamaları Farklılık Analizi Sonuçları*

Memnuniyet Algısı Alt Boyutları	T Testi	ANOVA (p)	
	Cinsiyet (p)	Yaş (p)	Okuduğu Sınıf (p)
Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi	0,307	0,181	0,420
Akademik ve idari personel ile iletişim	0,034	0,910	0,849
Araç-gereç, laboratuvar	0,861	0,040	0,914
Aidiyet ve rehberlik	0,006	0,123	0,870

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türk Dünyası'ndan gelen öğrencilerin Türkiye'de yerleştirildikleri üniversitelerde memnuniyet algılamalarının turizm öğrencileri bağlamında akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya katılanların çoğunluğunu Ahıska, Kazakistan ve Kırgızistan'dan gelen 21-25 yaş arasındaki erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre memnuniyet algılamalarında farklılaşma olup olmadığı hakkında da bilgi elde edilmiştir.

Araştırma ölçeği olarak Demirli ve Kerimgil (2009) tarafından geliştirilen Öğrenci Memnuniyet Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçekte otuz önermeden oluşan Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi, Akademik ve idari personel ile iletişim, Araç-gereç, laboratuvar ve Aidiyet ve rehberlik olmak üzere dört adet memnuniyet alt boyutu yer almaktadır. Bu memnuniyet boyutları ile öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmış, Derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi memnuniyet alt boyutu ile öğrencilerin akademik başarıları arasında düşük düzeyli ve doğru yönlü bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Yani derslerin yürütülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili memnuniyet düzeyi arttıkça öğrencilerin başarıları da artmaktadır. Bu sonuç Koç vd. (2008) yaptıkları araştırma sonuçları ile uyusmaktadır. Öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırmak için derslere daha etkin bir şekilde katılmalarına fırsat verilmesi, derslerin işlenişinde öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmak şeklinde planlamalara daha çok ağırlık verilmesi yerinde olacaktır. Bunlara ek olarak öğretim elamanlarının ve okul yönetiminin öğrenci görüşmelerinde resmiyetten uzak samimi davranması, dersler yürütülürken mümkün olduğunca dersin içeriğine uygun yöntemler, teknikler ve materyaller ile zenginleştirilmesi, her dersin yürütülmesi için o dersin uzmanı öğretim elamanının seçimine dikkat edilmesi, ders materyallerinin ve içeriğinin güncel tutulmasına özen gösterilmesi, sınavların bilimsel

anlamda ölçme-değerlendirme teknik ve usullerine göre hazırlanmasına dikkat edilmesi ve öğrencilerin başarılarının mümkün olan en objektif kriterlere göre değerlendirilmesi öğrenci memnuniyet algılamalarını yükseltecektir. Bununla birlikte diğer üç memnuniyet algısı alt boyutu ile öğrencilerin akademik başarıları arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla Akademik ve idari personel ile iletişim, Araç-gereç, laboratuvar ve Aidiyet ve rehberlik memnuniyet boyutlarıyla ilgili memnuniyet algılamaları öğrencilerin akademik başarılarını etkilemediği söylenebilir. Bu sonuç iletişimle ilgili memnuniyet alt boyutu konusunda Koç vd. (2008) yaptıkları araştırma ile uyumlu iken, diğer iki boyutla farklılık göstermektedir.

Araştırmanın iki kısıtı söz konusudur. Birincisi araştırmaya sadece Türk Dünyası'ndan gelen öğrenciler, ikincisi de bu öğrencilerin sadece turizm bölümlerinde öğrenim görenleri dahil edilmiştir. Turizmin kendine has sosyo-kültürel yapısı ve bu bağlamda memnuniyet algılamalarının diğer bölümlerden farklılaşabileceğinin düşünülmesi bu bölümün seçilmesine neden olmuştur.

Araştırmada verilerin yalnızca turizm bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılması elde edilen sonuçların genelleştirilmesini engellemektedir. Bununla birlikte söz konusu kısıtlarına rağmen araştırma yabancı öğrencilerin Türk üniversitelerine yönelik memnuniyetlerine ilişkin algı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki hakkında fikir verecek ve gelecek çalışmalara referans oluşturacak niteliktedir. İleride yapılacak araştırmalar için, diğer bölümlerde öğrenim gören yabancı öğrencilerin de katılımıyla araştırma evreni genişletilmiş farklı bölümlerdeki farklı ülkelerden gelen öğrencilere odaklanmış ve belirli zaman aralıkları ile yapılacak çalışmalar önerilebilir. Her ne kadar öğrenci görüşleri değişik faktörlerden etkilense de bu tip çalışmaların öğrencilerin memnuniyet düzeylerini koymasından önemli olduğu ve tekrarlanması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- ANSARI, Walid El (2002). "Student Nurse Satisfaction Levels With Their Courses: Part I Effects of Demographic Variables", **Nurse Education Today**, 22(2), pp.159-169.
- ATAY, Lütfi ve YILDIRIM, H. Mehmet (2008). "Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Memnuniyetlerine Yönelik Bir Araştırma", **Seyahat Ve Otel İşletmeciliği Dergisi**, 5(3), ss.6-14.
- AVCIKURT, Cevdet ve KÖROĞLU, Özlem. (2006). "Termal Otel İşletmelerinde Müşteri Sadakatini Artıran Nitelikleri Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması", **Seyahat Ve Otel İşletmeciliği Dergisi**, 3(1), ss.5-16.
- BEL, Lien-Tiand SHANG, Cian-Fong(2006). "Building Marketing Strategies for State-Owned Enterprises Against Private Ones Based on the Perspectives of Customer Satisfaction and Service Quality", **Journal of Retailing and Consumer Services**, 13 (1), pp.1-13.
- CHOI, Tat Y. and CHU, Raymond (2000). "Levels of Satisfaction Among Asian and Western Travelers", **International Journal of Quality and Reliability Management**, 17 (2), pp.116-131.
- DEMİRLİ, Cihad ve KERİMGİL, Seda (2009). "Yükseköğretimde Eğitim Öğretimle İlgili Öğrenci Memnuniyeti Ölçeğinin Geliştirilmesi", **E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences**, 4(4), ss.1392-1403.
- DEMİRTAŞ, Zülfü ve KAHVECİ, Gökhan (2010). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okullarına Yönelik Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri", **E-Journal of New World Sciences Academy**, 5(4), ss.2150-2161.
- EGELİOĞLU, Nuray, ARSLAN, Sümeyye ve BAKAN, Gülcan (2011). "Hemşirelik Öğrencilerinin Memnuniyet Durumlarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi", **Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi**, 1, ss.14-24.
- EGGERT, Andreas and ULAGA, Wolfgang (2002). "Customer Perceived Value: A Substitute for Satisfaction in Business Markets?", **Journal of Business-Industrial Marketing**, 51 (3), pp.134-139.
- EKİNCİ, C. Ergin ve BURGAZ, Berrin (2007). "Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Bazı Akademik Hizmetlere İlişkin Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33, ss.120-134.
- ELLIOTT, Kevin M. and SHIN, Dooyoung (2002). "Student Satisfaction: an Alternative Approach to Assessing this Important Concept", **Journal of Higher Education, Policy and Management**, 24(2), pp.197-209.
- EMİR, Oktay ve KILIÇ, İbrahim (2011). "Müşterilerin Memnuniyet Düzeyleri İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Antalya'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama", **Journal of Yasar University**, 21(6), ss.3598-3621.
- ENSARİ, Hoşcan ve ONUR, Vildan (2003). "Kaliteye İlişkin Öğrenci Beklentileri: Eğitim Fakülteleri Örneği", **Amme İdaresi Dergisi**, 36(3), ss.145-153.
- GALBREATH, Jeremy and ROGERS, Tom (1999). "Customer Relationship Leadership: A Leadership and Motivation Model for The Twenty-First Century Business", **The TQM Magazine**, 11(3), pp.162-171.
- İÇLİ ETİ, Gülnur ve VURAL, Burcu B. (2010). "Toplam Kalite ve Yönetimi ve Uygulamaları Çerçevesinde Kırklareli Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrenci Memnuniyeti Araştırması", **Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**, 28(1), ss.335-349.
- KOÇ, Hakan, ARSLANTÜRK, Yalçın ve ARSLAN, Sıddık (2008). "Yüksek Öğretimde Öğrenci Tatmin Düzeyleri ile Başarı Ortalamaları Arasındaki İlişki: Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama", **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, ss.57-69.
- LIN, Hsin-Hui and WANG, Yi-Shun (2006). "An Examination of The Determinants of Customer Loyalty in Mobile Commerce Contexts", **Information & Management**, 43, pp. 271-282.
- MCKERCHER, Bob (2002). "The Future of Tourism Education: An Australian Scenario?", **Tourism and Hospitality Research**, 3(3), pp.199-210.
- ÖÇER, Abdullah ve BAYUK, Nedim (2001). "Müşteri Memnuniyeti", **Pazarlama Dünyası**, 15(2), ss.26-29.

- ÖNEM, Ebru, POLAT, Mümin, NAYIR, Tufan ve EROĞLU, Füsün (2009).“Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesi”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Yaşam Dergisi**, 1(1), ss.4-6.
- PARASURAMAN, Ananthanarayanan, ZEITHAML, Valerie A. and BERRY, Leonard L.(1988). “SERVQUAL: A Multiple-item Scalefor Measuring Consumer Perception of Service Quality”, **Journal of Retailing**, 64 (1), pp.12-40.
- PIPLANI, ajeshand YONGHUI, Fu. (2005). “A Coordination Framework for Supply Chain Inventory Alignment”, **Journal of Manufacturing Technology Management**, 16(6), pp.598-614.
- PIZAM, Abraham and ELLIS, Taylor (1999). “Customer Satisfaction and Its Measurement in Hospitality Enterprises”, **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, 11 (7), pp.326-339.
- SCOTLAND, Miriam (2006). “Higher Education Program Curricula Models in Tourism and Hospitality Education: A Review of theLiterature”, **Paper Presented at the Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD)**, 38 (3), pp.801–808.
- ŞAHİN, Ali Ekber (2009).“Eğitim Fakültesinde Hizmet Kalitesinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (EF-ÖMÖ) İle Değerlendirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 37, ss.106-122.
- ŞAHİN, Tahir E., ESMERAY, Fatma Z. ve AKGÜNEY , Metin(1993a). **Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları arasında yapılan anlaşmalar, ilişkiler ve faaliyetler**, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları Dairesi Yayın No: 1/1.
- ŞAHİN, Tahir E.,ESMERAY, Fatma Z. ve AKGÜNEY , Metin(1993a).**Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları arasında yapılan anlaşmalar, ilişkiler ve faaliyetler**, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları Dairesi Yayın No: 1/2.
- ŞAHİN, Tahir E.,ESMERAY, Fatma Z. ve AKGÜNEY , Metin(1993a).**Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları arasında yapılan anlaşmalar, ilişkiler ve faaliyetler**, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları Dairesi Yayın No: 1/3.
- TOPRAK, Tayfun (2007). **Hizmet Sektöründe Kalite Değer ve Müşteri Memnuniyetinin Tüketici Davranışları Üzerindeki Etkisi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TÜTÜNCÜ, Özkan ve İPEKGİL DOĞAN, Özlem. (2003). “Müşteri Tatmini Kapsamında Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulaması”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5(4), ss.130-151.
- UZGÖREN, Nevin ve UZGÖREN, Ergin (2007),“Dumlupınar Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Memnuniyetini Etkileyen Bireysel Özelliklerin İstatistiksel Analizi – Hipotez Testi, Ki-Kare Testi ve Doğrusal Olasılık Modeli”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 17, ss.173-193.
- ÜNLÜÖNEN, Kurban (2000). “Turizm İşletmeciliği Öğretmenlik Programlarının Öğrenci Beklentileri ve Algılamaları Açısından Değerlendirilmesi”, **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3, ss.218-238.
- ÜNLÜÖNEN, Kurban (2004). “Turizm İşletmeciliği Öğretmenlik Programlarının Öğrenci Beklentileri ve Algılamaları Açısından Karşılaştırılması”, **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, ss.108-130.
- WARYSZAK, Robert Z. (1999). “Students’ Expectations from Their Cooperative Education Placements in the Hospitality Industry: An International Perspective”, **Education& Training**, 41(1), pp.33-40.
- XU, urong, YEN, David C., LIN, Binshanand CHOU, David C. (2002). “Adopting Customer Relationship Management Technology”, **Industrial Management & Data Systems**, pp.442-452.

THE RELATION BETWEEN THE PERCEPTION OF SATISFACTION AND ACADEMIC SUCCESS IN STUDENTS FROM TURKIC WORLD: THE CASE OF TOURISM STUDENTS

Cihan SEÇİLMİŞ*

Arzu KILIÇLAR**

Yaşar SARI**

Abstract

This survey examines the relation between the Turkic World students' perception of satisfaction from their universities they have been placed in Turkey in the context of tourism departments. The *Student's Satisfaction Scale* which was developed by Demirli and Kerimli (2009) was used as a scale for *satisfaction perception and students' grade point average* was used as a scale for their academic success. In this context the data gathered from 85 forms were applied different statically tests in accordance with the aim of the study. In the correlation test applied *a positive and low levelled relation was found between academic success and the way courses thought and evaluated*. In addition to this it was found that there is no relation between the academic success and the satisfaction perception of the communication with academic and administrative staff, equipment, laboratory, belonging and counselling

Key Words: Turkic World, satisfaction, tourism, academic success

* Eskişehir Osmangazi University School of Tourism and Hotel Management Meşelik Campus Eskişehir

** Gazi University Faculty of Commerce and Tourism Education-Ankara

*** Eskişehir Osmangazi University School of Tourism and Hotel Management Meşelik Campus Eskişehir

VELİ REHBER MATERYALİNİN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM İÇİNDE FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİNE ETKİLERİ ÜZERİNE BİR ÖN ÇALIŞMA

Salih ÇEPNİ*

Hakan Şevki AYVACI**

Hasan BAKIRCI***

Özet

Bu çalışmada, 2004 yılında yenilenen İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programı velilere birtakım yeni sorumluluklar yüklediğinde, Veli Rehber Materyali kullanılarak yapılandırıcı sistemde öğrencilere nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgilendirme ve bu materyalin etkililiğini değerlendirmektedir. Özel durum yönteminde yararlanılan araştırma, Trabzon il merkezinde bir ilköğretim okulunda 12 gönüllü velinin katılımı ile gerçekleştirilmiş ve veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Sonuç olarak velilerin yapılandırıcı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ancak hazırlanan Veli Rehber Materyalinin veliye düşen görevin ne olduğunun anlaşılmasını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında eski sistemin daha iyi olduğunu savunan birçok katılımcının Veli Rehber Materyalinin uygulanmasından sonra bu düşüncelerinin değiştiğinin sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Veli rehber materyali, yapılandırıcı yaklaşım, fen ve teknoloji

Giriş

Yeni Fen ve Teknoloji Programında velilerin rolü; çocukların daha iyi performans göstermeleri için eğitimlerinde yer alma, onların ne öğreneceğini görme, çalışmalarını hakkında tartışma, onunla birlikte düşünmek ev ödevlerini zamanında ve gerektiği gibi tamamlamasına teşvik etme olarak belirtilmiştir (MEB 2006). Eğitim ve öğretimin sadece okul ile sınırlı kalmaması anlayışı, sınav ve ölçme sistemindeki değişiklikler gibi eğitim alanında yapılan yenilikler, ailenin ve okulun eğitimden beklentilerini ortak bir noktada buluşturmayı hedeflemektedir. Velilerimizin öğrenme sürecine katılımını gerçekleştirebildiğimizde ve bununla birlikte okul ile veli arasında etkili iletişimi başarabildiğimizde velilerimiz kendilerini okulun bir parçası hissedecek, öğrenme-öğretme ortamına önemli katkılarda bulunacaklardır. Öğretmen,

* Prof. Dr. KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Eğitimi, Söğütü/Trabzon

** Yrd. Doç. Dr. KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Eğitimi, Söğütü/Trabzon

*** Arş. Gör., KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Eğitimi, Söğütü/Trabzon

öğrenci, veli aynı üçgen içinde yer almaları halinde eğitimde beklenen sonuçların alınması mümkündür (Aslan, 1994; Gümüşeli, 2004; MEB, 2008; Saraçoğlu, 2002; Silver, 2004; Yaşar, 2010). Bu bağlamda, öğrenci velisinin öğretim sürecine dâhil olması, “katılımcı gözlemci” kavramı ile ifade edilmektedir. Velinin bu süreçteki rolleri ise, “yol gösterici, olası çözüm yollarını düşündürücü, araştırmaya yöneltici, farklı konu /bilgilerle bağlantı kurmaya teşvik edici, sorularla öğrencinin bizzat ödevini ve öğrenmesini tamamlamasını sağlayıcı sorular sorma” şeklinde sıralanmaktadır (Şentürk, 2009).

Yeni sistem öğrencileri eskisine oranla daha fazla materyal kullanma, tasarım yapma, soru sorma gibi davranışlara itmeyi gerektirmiştir. Bu durumda “eğitimde veli katkısının nasıl, ne kadar ve hangi durumlar için kullanılacağı” sorularına verilecek cevaplar önem kazanmaktadır. Bu bağlamda veliler, çocuklarının okul dışı etkinliklerine uygun bir şekilde katılması, çocukların bilgiyi zihinlerinde daha kolay oluşturmalarını (öğrenmelerini) kolaylaştırır. Dolayısıyla paydaşlardan birisi olan öğrenci velisinin, okul yöneticisi ve öğretmenle işbirliği halinde bu sürece katılması çok önemlidir (Acat, 2009; Arslan ve Nural, 2004; Baum ve McMurray, 2004; Aslanargun, 2007).

Yapılan araştırmalar, çocuklarına destekleyici bir ortam sağlayan ailelerin, sosyo-ekonomik durumları yetersiz olsa bile, okul başarısına olumlu etki yaptığı görülmüştür (Aslan, 1994; Arslan ve Nural, 2004; Silver, 2004). Yeni uygulanan yapı-salsalci yaklaşımla yetişmeyen velilerde üst düzeyde veli katkısı beklemenin doğru olmayacağı düşünülebilir. Velilerin çocuklarının öğrenim gördükleri ilköğretim okullarında uygulanan yapısalci yaklaşımı bilmedikleri konusunda birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Örneğin; Beydoğan, 2006; Birgin, 2006; Eskicumalı, Gür, Erdoğan ve Arslan, 2010). Bunun yanı sıra velilerin bu tür problemlerinin nasıl çözüleceğine dair çalışmaya pek rastlanmamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, velilerin yapısalci yaklaşımda Fen ve Teknoloji dersinde öğrenme ortamına nasıl katılacaklarını, performans ödevlerindeki katkılarının ne düzeyde olacağına yönelik, bir Veli Rehber Materyalinin hazırlanması ve bu materyalin öğretimdeki etkililiğini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışmada özel durum yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde özel durum çalışmalarının doğası gereği; ortam, birey veya süreçler bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak süreçteki ödevler ve ilişkiler üzerine odaklanılmıştır.

Katılımcılar: Yapılan çalışmanın örneklem seçiminde, araştırma deseni çerçevesinde amaçlı örnekleme yoluna gidilerek, amaca yönelik daha fazla ve daha derin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Amaçlı örnekleme seçiminde araştırma konusu için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Trabzon il merkezinde bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında öğrencisi olan ve araştırma sürecine istekli olarak katılmak isteyen 12 veli seçilmiştir. Araştırmaya katılan veliler $V_1, V_2, V_3, \dots, V_{12}$ şeklinde gösterilmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği: Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği için araştırmacı üçgenlemesi ile beraber uzman incelemesine yer verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanabilmesi için amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Doğrulanabilirlik ölçütünün sağlanabilmesi için, işlenmemiş veriler, bulgular, yorum ve öneriler kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Aracının Uygulanması: Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından başlangıçta 12 soru belirlenmiş ancak, farklı araştırmacıların görüşleri alındıktan sonra 7 soruya indirgenmiştir. Son haliyle yeniden uzman incelenmesine sunulduktan sonra katılımcıların uygun olduğu bir zamanda işyerlerinde veya evlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

1. Toplantı yapılmadan önceki yapılandırıcı yaklaşım yani; yeni sisteme bakış açınız nasıldı?
2. Yeni sistemin eskiye oranla, sizin eğitim aldığınız zamanlardaki sistemden farkı nedir ve daha faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Veli Rehber Materyali hangi açılardan öğrenciye yardım etmenizi sağladı?
4. Velinin okula katkısı denildiğinde ne anlıyorsunuz?
5. Size göre öğretmenler öğrenciyi tanımak için hangi yollara başvurmalarıdır?
6. Veli toplantılarını önemli buluyor musunuz? Niçin?
7. Size tanıtılan veli rehber materyalinin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?

Veli Rehber Materyalinin Geliştirilmesi ve Uygulanması: Materyal hazırlanırken, Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile Rehber öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca rehber materyalin, resim ve karikatürlerle desteklenmesi, dilinin sade ve anlaşılır olması konularında uzman yardımı alınmıştır.

Trabzon il merkezinde bir ilköğretim okulu ile görüşme yapılarak veli toplantısının yapılacağı gün belirlenmiştir. Veli toplantısında, Veli Rehber Materyalinin tanıtımından sonra araştırmaya katılmak isteyen gönüllü veliler belirlenmiştir. Gönüllü velilerle haftada bir gün ve iki saat toplantılar planlanmış ve bu toplantılar üç hafta sürdürülmüştür. Öğrencilerimizin öğrenme süreçlerine velilerin hangi düzeyde ve nasıl yardımcı olabileceği, bu süreci nasıl yönlendirebileceği, çocuklarımıza ne şekilde rehberlik edebileceği konularıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Veli Rehber Materyali toplantıdan sonra velilere dağıtılmıştır. Velilerin bu materyalle çocuklarına bir ay içinde rehberlik yapmaları için süre verilmiş ve görüşme zamanı kararlaştırılmıştır. Bu süreçte okuldaki Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni ile iletişim kurulmuştur.

Verilerin Analizi: Elde edilen mülakat verilerinin içerik analizi yapılmıştır. Çalışmalar sonrasında elde edilen ham veriler tekrar tekrar gözden geçirilerek araştırma kapsamı dışında kalanlar ayıklanmıştır. Kodlanan verilerden matris oluşturularak tablo halinde düzenlenmiştir.

Bulgular:

Toplanan veriler, katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların ilköğretimde öğrenim gören çocuklarına nasıl yardımcı oldukları, yapısalci yaklaşımın kendilerine verdiği görevi nasıl algıladıkları, rehber materyal hakkında düşünceleri bu bölümde sunulmaktadır.

Katılımcıların “Toplantı yapılmadan önceki yapılandırmacı yaklaşım yani; yeni sisteme bakış açınız nasıldı?” sorusu ile görüşleri Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. “Toplantı yapılmadan önceki yapılandırmacı yaklaşıma yani yeni sisteme bakış açınız nasıldı?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kodlar	V ₁	V ₂	V ₃	V ₄	V ₅	V ₆	V ₇	V ₈	V ₉	V ₁₀	V ₁₁	V ₁₂	f
Yapısalci yaklaşımı bilmiyorum.	+		+	+	+	+	+				+	+	8
Bu konuda bilgi veren olmadı.				+								+	2
Ödevleri yapmada zorlanıyorum.					+								1
Çocuğumu çok çalıştırıyor ve yoruyor.			+						+				2
Çocuğum önceden ezberleyerek şimdi oyun oynayarak öğreniyor.								+	+	+			3
Yapısalcılığı biliyorum ve çocuğum açısından daha iyi buluyorum.		+						+	+	+			4

(+): Görüş belirtenler

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcılardan büyük çoğunluğun velinin yapısalci yaklaşımı bilmediği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar ile yapılan mülakatta V₁ kodlu veli “Açıkçası ben yeni sistemi bilmiyordum. Kulaktan dolma bir şeyler vardı. Çocuğum fen ve teknoloji dersinde sürekli performans ödevi yapıyordu. Sistemi bilmiyordum ama ödevine yardım ediyordum” şeklinde cevap vermiştir. Yeni sistemi biliyorum diyen katılımcı sayısının ise 4 olduğu görülmektedir. Ancak bu velilerin de tam olarak bilmediklerini, veli toplantılarından ve internetten öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bu velilerden biri “Veli Toplantıları ve internette araştırarak öğrendim çünkü çocuğum benim için değerli ona yardımcı olman gerektiğinin farkındayım” şeklinde görüş bildirmiştir. V₈, V₉, V₁₀ kodlu veliler ise; yeni sistemin farkını şöyle ifade etmiştir. “Çocuğum önceden ezberleyerek şimdi oyun oynayarak öğreniyor.” şeklinde görüş bildirdiği görülmüştür.

Katılımcıların “Yeni sistemin eskiye oranla, sizin eğitim aldığınız zamanlardaki sistemden farkı nedir ve daha faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu ile ilgili görüşleri Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2. “Yeni sistemin eskiye oranla, sizin eğitim aldığınız zamanlardaki sistemden farkı nedir ve daha faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?”

Sorusuna Verilen Cevaplar

Kodlar	V ₁	V ₂	V ₃	V ₄	V ₅	V ₆	V ₇	V ₈	V ₉	V ₁₀	V ₁₁	V ₁₂	f
Yeni sistem daha faydalıdır.	+	+		+	+			+	+	+	+	+	8
Konuları ezberleyerek geçerdik.		+		+		+							3
Öğretmen anlatır biz dinlerdik.	+									+	+		3
Çocuklar daha aktif eğlenerek öğreniyor.		+		+				+			+	+	5
En azında eve ödev verilmezdi.			+										1
Öğretmen-aile işbirliği var.									+				1
Yeni sistemde çok ödev var.										+			1
Yeni sistemin içeriğini bilmiyorum ama eski sistem daha iyidir.			+				+						2
Kılavuz yardımıyla çocuğuma daha fazla yardımcı oluyorum.					+								1
Şimdi öğrenciler bilgiye kendileri ulaşıyor.						+		+	+	+			4
Tüm bilgiler kitapta var eskiden kitaptan olmadığından not tutardık.								+					1
Yeni sistem bilgileri günlük hayatla ilişkilendiriyor.	+	+	+		+			+	+	+			7
Araştırma yaparak sorumluluk duygusu geliştiriyor.								+	+	+		+	4

(+): Görüş belirtenler

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğunun yeni sistemin daha faydalı olduğunu onayladıkları görülmektedir. Örneğin; V₆ kodlu veli “Bizde daha çok ezber vardı. Ezber yaptıysan o dersi o gün için kurtarıyordun. Şimdiki eğitimde ise öğrencilerin kendileri bilgiye ulaşıp öğreniyor. Özellikle fen ve teknoloji dersine önceden çalışıyorlar öğretmenlerinin anlatmasını beklemeden kendileri öğreniyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcı (V₂), “Tabi ki daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler daha aktifler. Eskiden olduğu gibi öğretmen dersi anlatıp çıkmıyor. Çocuklarımız derslere önceden hazırlanıyor” şeklinde ifade etmiştir.

V₃ ve V₇ Veliler ise “Yeni sistemin içeriğini bilmiyorum ama eski sistem daha iyidir” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcılar ile yapılan görüşmelerde; yeni sistemi bilmediklerinden dolayı, yapılandırmacı yaklaşım hakkında görüş bildirme-

mişlerdir. Velilerin tamamına yakını bugünkü sistemin daha faydalı bir sistem olduğunu söylediler. Kendilerinin eğitim aldıkları dönemdeki sistemin ezberci bir sistem olduğunu, bugünkü sistemin ise; çocuklarını daha çok araştırmaya yönlendirdiğini, öğrencinin bilgiye kendisinin ulaştığı yani aktif olduğu, derslere sadece dinleyici olarak katılmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların “Veli Rehber Materyali hangi açılardan öğrenciye yardım etmenizi sağladı?” sorusu ile ilgili görüşleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. “Veli Rehber Materyali hangi açılardan öğrenciye yardım etmenizi sağladı?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kodlar	V ₁	V ₂	V ₃	V ₄	V ₅	V ₆	V ₇	V ₈	V ₉	V ₁₀	V ₁₁	V ₁₂	f
Yeni sistemi tanımamı sağladı.	+	+	+	+	+	+	+				+	+	9
Sınav stresini ortadan kaldırdı.		+				+		+	+		+		2
Çocuğuma ödev konusunda nasıl yardımcı olacağımı öğretti.			+			+		+	+		+		9
Ders çalışma ortamını ve nasıl motive edeceğim konusunda yardım etti.			+			+							2
Çocuğuma nasıl yardımcı olacağımı ve eksik olan bilgilerimi tamamladı.				+	+		+	+	+	+	+	+	8

(+): Görüş belirtenler

Tablo 3 incelendiğinde; veli rehber materyalinde, velilerin yeni sistemde veliye düşen görevlerini öğrendikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların mülakat cevaplarına bakıldığında örneğin; V₁ kodlu velinin mülakattaki cevabında “*Ödevler konusunda çok faydalı oldu. Çocukların ödevini anladık ve onlara daha çok yardımcı olabileceğimizi düşünüyorum. Yeni sistemi açıklaması iyi oldu. Özellikle fen ve teknoloji dersinde verilen performans ödevlerine yardım ederken zorlanıyorduk. Tanıtılan rehber materyal çok açıklayıcı oldu.*” Başka bir veli ise görüşmede “*Yeni yaklaşım hakkında bilgi edindim. Bu yaklaşımı nasıl daha iyi kullanabilirim onu öğrendim. Fen ve teknoloji dersinde verilen performans ödevlerine yardım ederken çok zorlanıyordum. Rehber materyal bu konuda çok açıklayıcı olmuş*” şeklinde cevap vermiştir. Yapısalcı yaklaşımda veliye düşen görevi bilen V₈, V₉ ve V₁₀ kodlu veliler ise; bildiklerini ancak tam olarak bilmedikleri görülmüştür. Bu üç velinin verdikleri cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan ortak kod ise “*Çocuğuma yeterince yardımcı oluyorum eksik olan bilgilerimi tamamladı.*” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

Katılımcıların “Velinin okula katkısı denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusu ile ilgili görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. “Velinin okula katkısı denildiğinde ne anlıyorsunuz?”

Sorusuna Verilen Cevaplar

Kodlar	V ₁	V ₂	V ₃	V ₄	V ₅	V ₆	V ₇	V ₈	V ₉	V ₁₀	V ₁₁	V ₁₂	f
Okulun eksikleri için maddi yardım olduğunu anlıyorum.	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	11
Çocuğumun ödevlerini yapma anlıyorum.		+									+		2
Okul aile birliğini anlıyorum.			+	+						+			3
Okul- aile işbirliğini anlıyorum.				+				+	+	+			4
Okul yönetimine yardımcı olmayı anlıyorum.					+					+			3
Çocuğu okula hazırlıklı göndermeyi anlıyorum.					+						+	+	3
Şimdi veli-öğretmen öğrenci işbirliğini anlıyorum.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12

(+): Görüş belirtenler

Tablo 4 incelendiğinde; velilerin tamamına yakını “Velinin okula katkısı denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusuna “Okulun eksikleri için maddi yardım” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Katılımcılardan V₄ kodlu veli “Maddi anlamda katkı anlıyorum açıkçası. Sürekli eksikler için yardım parası istiyorlar.” şeklinde cevap vermiştir. Diğer katılımcıların da buna benzer görüş bildirmişlerdir. V₂ ve V₁₁ kodlu veliler ise veli katkısında “çocuğun ödevlerini yapmak” şeklinde anlamışlardır. V₄, V₈, V₉ ve V₁₀ kodlu veliler ise katkı deyince “okul aile işbirliğine” vurgu yapmışlardır. V₅ ve V₁₁ ve V₁₂ kodlu veliler ise katkıda “Çocuğu okula hazırlıklı göndermek” şeklinde ifade etmişlerdir. Örneğin V₅ kodlu veli “Çocuğun temiz giyinmesi, ödevlerin yapmış olması, sağlıklı beslenmesi ve okul yönetimine yardımcı olmamız gibi şeyleri anlıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların “Size göre öğretmenler öğrenciyi tanımak için hangi yollara başvurmalıdırlar?” sorusu ile ilgili görüşleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. "Size göre öğretmenler öğrenciyi tanımak için hangi yollara başvurmalıdırlar?" Sorusuna Verilen Cevaplar

Kodlar	V ₁	V ₂	V ₃	V ₄	V ₅	V ₆	V ₇	V ₈	V ₉	V ₁₀	V ₁₁	V ₁₂	f
Öğretmen öğrencinin ailesini tanımalıdır.	+				+	+	+	+	+	+	+	+	9
Çocuğun yaşadığı koşulları tanımalıdır.	+				+	+	+	+	+	+			7
Çocuklara anket uygulayarak tanımalıdır.		+											1
Derste gözlem yaparak tanımalıdır.				+				+		+	+	+	5
Öğrenci dosyasına bakarak tanımalı.			+	+									2
Öğrencilerle yakın ilişki kurarak tanımalı.									+				1
Rehberlik servisi ile görüşerek tanımalı.		+	+		+			+	+	+			6
Öğrencilere ders dışı etkinlikler düzenleyerek tanımalı.					+								1
Durumu zayıf olan öğrencilerle daha fazla ilgilenerek tanımalı.	+		+			+							3

(+): Görüş belirtenler

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenin öğrenciyi tanınması için "öğretmen öğrencinin ailesini ve çocuğun yaşadığı koşulları tanımalı" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Nitekim veliler ile yapılan görüşmelerde V₁ kodlu veli "Öğrenciyi tanımak için önce yapmaları gereken ailelerini ve bulunduğu ortamı tanımalıdır. Benimle konuşmalı, çocuğum hakkında bilgi almalı ve kimseye önyargılı davranmamalıdır." şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir veli ise, "Öğrencilere yakın olmalıdırlar. Aile ortamının nasıl olduğunu da öğrenmeye çalışmalıdırlar. Bazı öğrencilerini daha çok seviyorlar ve daha toleranslı davranıyorlar. Diğerlerine ise pek ilgi göstermiyorlar. Öğrenciyi sevmeseler bile hepsine eşit davranmalılar." cevabını vermiştir. V₄, V₈, V₁₀, V₁₁, V₁₂ kodlu katılımcılar ise "öğretmen, öğrencilerini derslerinde gözlem yaparak tanıyabilir" şeklinde ifade etmiştir. Örneğin; V₄ kodlu veli "öğretmenler sadece ders anlatmamalı bence dersini anlatırken iyi bir gözlem yapmalıdır. Çünkü çocuğu tanımak için öğretmen ve ailelerin bir araya gelme olayı zor olduğundan iyi bir öğretmen derslerinde çocukları gözleyerek tanıyabilir." Diğer taraftan iki veli ise öğretmen öğrenci dosyasına bakarak tanıyabilir diye görüş beyan ederken, başka bir veli ise öğretmen rehberlik servisi ile görüşerek tanıyabilir diye görüş bildirmiştir. Dikkat çeken bulgulardan biri de katılımcılardan V₁, V₆ ve V₃ kodlu velilerin "Öğretmen durumu zayıf olan öğrencilerle daha fazla ilgilenmeli" şeklinde görüş bildirmeleridir. Örneğin V₃ kodlu veli ile görüşmemizde "Öğretmen öğrencilere yakın olmalı, her öğrenciye eşit davranmalı durumu düşük olan öğrenciyle daha çok ilgilenmeli" şeklinde görüş beyan etmiştir.

Katılımcıların “Veli toplantılarını önemli buluyor musunuz? Niçin?” sorusu ile ilgili görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Veli toplantılarını önemli buluyor musunuz? Niçin ?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Kodlar	V ₁	V ₂	V ₃	V ₄	V ₅	V ₆	V ₇	V ₈	V ₉	V ₁₀	V ₁₁	V ₁₂	f
Önemli buluyorum.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
Çocuğumun okul başarısını öğreniyorum.	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	10
Çocuğumun gelişimini takip ediyorum.		+	+			+	+	+	+	+			6
Yapısalcılığı daha iyi anlıyorum.		+	+	+	+	+	+	+					7
Çocuğumun sıkıntısını anlıyorum.				+									1
Sorunların giderilmesini anlıyorum.					+			+					2
Öğrenci başarısının bu toplantı ile artacağına inanıyorum.					+			+			+		3
Çocuğumun öğretmenini tanıyorum.	+	+	+		+		+	+	+	+			8

(+): Görüş belirtenler

Tablo 6 incelendiğinde; katılımcılara yöneltilen “Veli toplantılarını önemli buluyor musunuz? Niçin ?” sorusuna verilen cevaplarda çıkan kodlar görülmektedir. Katılımcıların tamamı bu toplantıları önemli bulduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin; katılımcılardan biri “Veli toplantıları önemli tabi ki. Velilerin tek tek gelip öğretmenlerle görüşmesi çok olası bir durum değil. Sorunlar, sıkıntılar aşağı yukarı bir olduğundan toplantılar durumundan haberdar olmamıza yardımcı oluyor. Bazen çocuklarımız sorunlarını bizimle paylaşmıyor, öğretmenini kendine daha yakın buluyor. Veli toplantılarında bunları da öğrenip çocuklarımıza yardımcı olmaya çalışıyoruz. Bunun yanında benim çocuğumun notları iyi olmadığı için bu toplantılara pek istekli gittiğimde söylenemez” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası ise çocuğumun okul başarısını ve çocuğumun gelişimini takip ediyorum şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılar yapılan bir görüşmede velilerden biri (V₃ kodlu veli) “Kesinlikle. Öğrencilerimizin okul ve sınıf içinde davranışlarını öğreniyoruz. Evde çok sakın davranıyorlar ama okulda bu durum değişiyor. Veli toplantılarında bunları öğrenip gerekli önlemleri almaya çalışıyoruz. Ayrıca derslerdeki başarı durumlarını ve çocuğumun gelişimini öğrenebiliyorum. Çocuğumun dersleri iyi olduğu için çoğu zaman katılmak istiyorum, notları iyi olmazsa belki de katılmak istemezdim” şeklinde görüş bildirmiştir. V₂, V₃, V₄, V₅, V₆, V₇ ve V₈ kodlu veliler veli toplantıları ile yapısalcı yaklaşımı daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların “Size tanıtılan veli rehber materyalinin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu ile ilgili görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. "Size tanıtılan veli rehber materyalinin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplar

Kodlar	V ₁	V ₂	V ₃	V ₄	V ₅	V ₆	V ₇	V ₈	V ₉	V ₁₀	V ₁₁	V ₁₂	f
Veli rehber materyalinin faydalı olduğunu düşünüyorum.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
Yeni program tanımamı sağladı. Yeni program tanımamı sağladı.	+	+	+	+	+	+	+				+	+	9
Daha bilinçli veli olmamı sağladı.	+	+	+	+	+			+	+	+		+	9
Veli olarak görev ve sorumlulukları öğrendim.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
Performans ödevinin ne olduğunu öğrendim.	+		+	+							+	+	4
Çocuğumun ödevine nasıl yardımcı olabileceğimi öğrendim.			+	+	+	+	+					+	7
Beni internete bağımlı olmaktan kurtardı.					+			+	+		+		4
Çocuğumun nasıl ders çalışması gerektiğini öğrendim						+							1
Eksik olduğum konuları öğrenmemi sağladı.								+	+	+			3
Materyalin görselliğinin iyi, dilinin sade ve anlaşılır olması materyali kolay anlamamı sağladı.	+		+	+	+						+	+	6

(+): Görüş belirtenler

Tablo 7'de "Size tanıtılan Veli Rehber Materyalinin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz" sorusuna verilen cevaplar görülmektedir. Katılımcıların tamamı Veli Rehber Materyalinin faydalı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan V₁ kodlu veli "Düşünüyorum. Çocuğumun nasıl ders çalışması gerektiğini öğrendim. Rehber materyal bir de yapılandırmacı yaklaşımı anlamamı sağladı. Fen ve teknoloji dersinde verilen performans ödevlerinin amacını anlamamı sağladı. Kısacası görev ve sorumluluklarımı hatırlattı bana" şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer taraftan katılımcıların tamamına yakınının yeni programı tanımamı sağladı şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılardan V₁ kodlu veli ise, "Evet. Çünkü program hakkında bir fikrimin olmasını sağladı. Bu kadar ödevi neden veriyorlar diye düşünüyordum. Çok zorluyorlardı öğrencileri. Görevimi ve yapmam gerekeni net şekilde anladım, yoksa çocuğum ödevini ben yapıyordum ve öğretmenlere çok kızıyordum. Rehber materyal bunun amacını öğrenmemize katkı sağladı" şeklinde görüş bildirmiştir. Dikkat çeken bulgulardan biri de V₅, V₈, V₉, V₁₁ kodlu velilerin hazırlanmış olan Veli Rehber Materyalinin kendilerini

internetten kurtardıklarını ifade etmeleridir. Nitekim V₅ kodlu veli “Hazırlanan kitap-
çık faydalı oldu. Çünkü beni internete bağımlı olmaktan kurtardı. Ben çocuğuma yardımcı ola-
bilmek için sürekli internete girip yapmam gereklere bakıyordum. Çocuğuma yeterince yar-
dımçı olamayınca çocuğun üzüldüğünü görüyordum. Bu kitabı okudum az ve öz güzel şeyler
olduğunu gördüm” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan 7’si hazırlanan Veli Rehber Materyali sayesinde çocuğunun
ödevine nasıl yardımcı olacağını bu materyal sayesinde öğrendiklerini ifade etmiş-
lerdir. Örneğin V₁₂ kodlu veli görüşme de “Evet, faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu
yeni program hakkında bilgi sahibi oldum. Çocuğum eve geldiğinde performans ödevim var
diyordu. Ben bunun ne olduğunu öğrendim. Kılavuzda anlatılan ders çalışma tekniklerinin de
verimli olacağını düşünüyorum” şeklinde cevaplar vermiştir. Katılımcılardan V₁, V₃,
V₄, V₅, V₁₁, V₁₂ kodlu katılımcılar Veli Rehber Materyalinin çok güzel hazırlandığı-
nı bildirmenin yanında kullanılan cümlelerin sade ve anlaşılır olduğu konusunda
görüş bildirmişlerdir. V₁ kodlu veli “Bu materyalde yer alan görsellik çok güzel olmuş
keşke biraz daha fazla olsaydı, yazı yerine resimlerle anlatmak daha güzel ben yazı okumaktan
ziyade konunun başlığına sonra da resimlere bakarak metinde anlatılmak isteneni tahmin edi-
yordum” şeklinde görüş bildirmiştir. V₁₂ kodlu katılımcı ise “Konuyla ilgili karikatürler
çok güzel, anlatılanların az ve öz ve sade olması anlamamı kolaylaştırdı” şeklinde görüş
ifade etmiştir. Diğer katılımcılar da benzer şeyler söylemiştir.

Tartışma ve Sonuç:

Katılımcıların tamamına yakınının yapısalcı yaklaşımı bilmediği sonucuna
varılmıştır. Velilerin çocuklarına nasıl ve ne şekilde yardımcı olacakları konusunda
kendi deneyimlerinden hareket ettikleri görülmüştür. Veli Materyali tanıtıldıktan
sonra katılımcıların yapılandırmacı yaklaşımı da öğrendikleri, kendilerine düşen gör-
evin ne olduğunu öğrendikler ve bu görevin de, yol gösterici ve araştırmaya yöneltil-
ci, bir rehberlik etme olduğunun farkına vardıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç
Şentürk’ün (2009) yılında yapmış olduğu çalışması ile de paralellik göstermektedir.
Katılımcıların tamamına yakını yeni sistemin eskiye oranla daha iyi olduğu fikrinde
birleşmişlerdir. Yalnızca iki katılımcı (V₃ ve V₇) rehber materyali tanımadan önce eski
sistemin daha iyi olduğunu söylemişlerdi. Bunu söylerken yeni sistemi bilmedikle-
rinden dolayı çocuklara çok ödev verilmesi ve bu ödevleri kendilerinin yapacağını
anlamış olmalarına bağladıkları görülmüştür.

Tablo 1’ de katılımcıların vermiş oldukları cevaplara bakıldığında, katılımcıla-
rın çoğunluğu “yapısalcı yaklaşımı bilmiyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunun
nedenleri arasında; velilerin okulla olan iletişim kopukluğu, velilerin işlerinin yoğun-
luğu gibi nedenlerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Yapısalcı yaklaşımı bilmeyen
velilerin çocuklarının ödevlerine yardımcı olamadıkları görülmüştür. Diğer taraftan
yapılandırmacılığı bilen V₈, V₉ ve V₁₀ kodlu velilerin kendi dönemlerinde etkili olan
öğretim yaklaşımı ile yapısalcı yaklaşım arasındaki farkı şöyle ifade etmişlerdir.
“Çocuğum önceden ezberleyerek şimdi oyun oynayarak öğreniyor.” Velilere tanıtılan Veli
Rehber Materyalinden sonra yapısalcılığı bilmiyorum diyen velilerin de aynı görüşe
vardıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar Yaşar (2010) tarafından yapılan çalışma-
nın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların neredeyse tamamı yapısalcı yaklaşımın faydalı olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Yapılan görüşmelerde katılımcılardan V₂, V₄, V₈, V₁₁ ve V₁₂ kodlu veliler “*Bu sistemde çocuklar daha aktif ve eğlenerek öğreniyorlar*” şeklinde ortak görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan V₆, V₈, V₉, ve V₁₀ kodlu katılımcılar “*öğrenciler bilgiye kendileri ulaşıyor*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bir diğer görüş ise, bazı katılımcıların “*Öğrencilere yeni sistemin, araştırma yaparak sorumluluk duygusu kazandırdığı*” görüşünü belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında hazırlanan Veli Rehber Materyalinin velilerin yeni yaklaşımı (yapısalcılığı) tanımlarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yani velilerin bu öğretim materyali ile eski sistemdeki veliye düşen görev ile yeni yaklaşımda veliye düşen görev ve sorumlulukların farkında olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçlar Eskicumalı, Gür Erdoğan ve Arslan (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 3 irdelendiğinde; Veli Rehber Materyali hangi açılarından öğrenciye yardım etmenizi sağladı, diye sorulduğunda verilen cevaplara bakıldığında, katılımcıların yarısından fazlası “*yeni sistemi tanımamı sağladı*” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu “*Çocuğuma ödev konusunda nasıl yardımcı olacağımı öğretti*” şeklinde ortak görüş bildirmişlerdir. Dikkat çeken sonuçlardan biri de katılımcılardan biri, “*Sınav stresini ortadan kaldırdı*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durum, velilerin yeni sistemi tam olarak bilmediğini göstermiştir. Bu bağlamda rehber materyal ile velilerin eğitimi geç kalınmış bir uygulama olarak düşünülebilir.

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcılara velinin okula katkısı deyince ne anlıyorsunuz sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında, katılımcıların tamamı “*Okulun eksikleri için maddi yardım olduğunu*” ifade etmişlerdir. Bunun yanında diğer katılımcılar; “*Okul aile birliği, okul aile işbirliği, okul yönetimine yardımcı olmak, çocuğu okula hazırlıklı gönderme, veli-öğretmen-öğrenci işbirliği*” şeklinde görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Katılımcıların tamamının maddi yardım söylemesi okula kayıt esnasında velilerden alınan kayıt paraları ve veli toplantılarında para istenmesiyle açıklanabilir. Oysa okulların açıldığı dönemde yetkililerin kayıt parasında gönüllülüğün esas alındığını, zorunluluğun olmadığını görmezden geldikleri anlaşılmaktadır. Bu kodun dışında diğer kodları ifade etmeleri hazırlanan materyalde veli katkısı bölümünün veliler tarafında Veli Rehber Materyali uygulanmadan önce yanlış anlaşıldığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Velilerin, okul yönetiminin veliler ile ilişkisini sadece maddi anlamda düşündükleri bu nedenle de gerçek katkılarını bilmedikleri söylenebilir. Okul yönetimlerinin de velilere gerekli eğitimleri vermediği ve velilerin görevlerini tam olarak bilmediği ortaya çıkmıştır. Yapılan bir çok çalışmada benzer sonuçlar bulunmuştur (Aslan, 1994; Aslanargun, 2007; Tutkun ve Köksal, 2002).

Tablo 5 incelendiğinde; velilerin büyük çoğunluğunun öğretmenini öğrenciyi tanıması için, “*Öğrencinin ailesini ve çocuğun yaşadığı koşulları tanıması gerektiği*” görüşünde birleştiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanında katılımcılar, öğretmenlerin öğrenciyi “*derste gözleyerek, öğrenci dosyasına bakarak, okulun rehberlik servisi ile görüşerek ve öğrencilere ders dışı etkinlikler düzenleyerek tanıyabileceklerini*” ifade ettikleri görülmüştür. Yeni sistemde sadece öğretmenin öğrenciyi tanımasının öğrencinin başarısı için yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı öğretmenin öğrenciyi tanımasının yolunun, öğrencinin ailesini ve onun yaşadığı ortamı iyi tanımaktan geçtiği sonucuna varılmıştır. Veliler, bir öğretmenin dersini iyi anlatmasının yanı sıra iyi

bir gözlemci olması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Bu görüşlerin ortaya çıkmış olması velilerin yapısalci yaklaşımda öğretmenin rolünün ne olduğunun farkına vardıklarını ve rehber materyalin bu konuda üzerine düşen görevi gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde; hazırlanan Veli Rehber Materyalinde veli toplantılarının yalnızca çocukların derslerden aldıkları notlarının konuşulduğu toplantıların olmadığı vurgulanmıştır. Rehber materyalde öğrencilerin başarısı için tüm unsurlar ele alınmıştır. Bu materyalde veli toplantılarının aile ile öğretmenlerin iletişimini arttırdığı, çocuğun başarısı için hep birlikte çalışması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yapılan bu çalışmadan katılımcılar yukarıda dikkat çekilen hususların ne kadar önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan bir çok çalışmada (Örneğin; Celkan, 2004; Yiğit ve Bayrakdar, 2006; Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010; Van Voorhis, 2001) veli toplantılarının sadece ders notlarının öğrenildiği, şeklinde bir anlayışın baskın olduğu sonucu bu çalışmada da ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların tamamının Veli Rehber Materyali eşliğinde yürütülen toplantıların ve sonrasında Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilere yapılan katkılarının faydalı olduğu görüşünde birleşmişlerdir (Bkz Tablo 7). Katılımcıların faydalı olduğunu düşünmesinin altında yatan nedenler; ödevlerine nasıl yardımcı olacağını öğrenme, performans ödevinin ne olduğunu bilme, veliyi internete bağımlı olmaktan kurtarma şeklinde sıralanabilir. Bu yaklaşımı bildiğini çalışmadan önce ifade eden katılımcılardan V₈, V₉ ve V₁₀ kodlu veliler ise “Eksik olduğum konuları öğrenmemi sağladı” şeklinde ortak görüş bildirmişlerdir. Velilerin yeni sisteme yani yapısalcılığa karşı ön yargılarının olması bu sistemi yeterince bilmediklerini göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle velilerin yeni yaklaşımda görevlerinin iyi şekilde anlatılması, bu konuda yetkililerin daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler:

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlardan hareketle şu öneriler yapılabilir:

1.Okulların yapısalci yaklaşımı benimsediği bu dönemde öğrenme ve öğretme sürecindeki tek muatablarının öğrenci olmadığı bilinmeli, okulun asli görevlerinden birisinin de veli eğitimi olduğu vurgulamalı ve okul yönetimlerine bu konuda tavsiyelerde bulunmalıdır.

2. Veli eğitiminde Milli Eğitim Bakanlığının veli eğitim materyali veya rehber materyal kitabı oluşturularak velilerin eğitim öğretim sürecine daha etkili bir şekilde girmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça

- ACAT, M. B. (2009). "Velinin Okula İlişkin Tutumunu ve Eğitim Programına Katılım Düzeyini Belirlemeye Dönük Ölçek Geliştirme Çalışması", **III. Eğitim Yönetimi Kongresi**. <http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri> (Erişim: 11Kasım 2010).
- ARSLAN, Ü. ve NURAL, E. (2004). "Okul Öncesi Eğitiminde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi", **Milli Eğitim Dergisi**, 162, ss.99-108.
- ASLAN, F. G. (1994). **İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ASLANARGUN, E. (2007). "Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma", **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.18, ss.120-135.
- BAUM, A. C. ve MCCURRY, P. (2004). "Preservice Teachers Beliefs About Family Involvement: Implications For Teacher Education, Early", **Childhood Education Journal**, S.32, ss.57-61, New York.
- BEYDOĞAN, Ö. (2006). "Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar", **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**,7(1), ss. 75-90.
- BİRGİN, O. (2006). "İlköğretimde Velilerin Değerlendirme Sürecine Katılımına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, S.331, ss. 32-39.
- CELKAN, H. Y. (2004). "Çağdaş Eğitimin Amaçlarına İlişkin Mukayeseli Bir Araştırma", **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**,Gazi Üniversitesi EBE Ankara.
- ESKİCUMALI, A., GÜR, ERDOĞAN, D., ve ARSLAN S. (2010). "Velilerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri", **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.19, ss.30-45.
- GÜMÜŞELİ, A., İ. (2004). "Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi", **Özel Okullar Bülteni**, 2/6, Eylül, ss. 14-17.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2006). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2008). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- SARAÇOĞLU, M. (2002). **Etkin Sınıf Yönetimi, Öğrenci-Öğretmen-Veli Üçgenini Sınıf Yönetimine Etkisi**,Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya.
- SİLVER, M. (2004). Trends in School Reform. New Horizons for Learning www.newhorizons.org/trans/silver2.htm Siteyi ziyaret tarihi: 05. 05. 2010.
- ŞENTÜRK, C. (2009). "Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık" **Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi**, S. 23, ss. 131-142.
- TAVŞANCI L, E. ve ASLAN, E. (2001). **İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- TUTKUN, F. Ö. ve KÖKSAL, A. E. (2002). "Okul Aile İşbirliğinde Yeni Yaklaşımlar", **Eğitim Araştırmaları**, S. 5, ss. 216-224.
- TÜYSÜZ, C., KARAKUYU, Y. ve TATAR, E. (2010). "Fen ve Teknoloji Dersindeki Performans Görevlerine Yönelik Veli Tutumlarının Belirlenmesi", **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, Cilt 4, S.1, ss. 108-122.
- VAN VOORHIS, FRANCES, L. (2001). "Teachers' Use Of Interactive Homework and Its Effects on Family Involvement and Science Achievement of Middle Grade Students", **Annual Meeting Paper of the American Educational Research Association**, Seattle, WA, 37p.
- YAŞAR, Ş. (2010). "Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü", **Eğitim-Bir-Sen Dergisi**, S.17, ss.15-19.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Güncelleştirilmiş Beşinci Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara.
- YİĞİT, B. ve BAYRAKDAR, M. (2006). **Okul Çevre İlişkileri**, Ankara: PegemA Yayıncılık.

A PILOT STUDY RELATING THE EFFECT OF PARENT GUIDE MATERIAL ON SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION WITHIN THE FRAME OF CONSTRUCTIVIST APPROACH

Salih EPNİ*

Hakan Şevki AYVACI**

Hasan BAKIRCI***

Abstract

Primary School Science and Technology Curriculum renewed in 2004, loaded parents with a couple of new responsibilities. Purpose of this study is to inform parents about what they can do to help students within the new system using Parent Guide Material and to evaluate the efficiency of this material. Case study was employed in the study. The research was conducted with 12 volunteer parents who have primary school children in a central school of Trabzon. Semi-structured interviews were used as data collection tools in the study. Considering the results of the research, it was concluded that parents do not have sufficient information about constructivist approach, however; prepared Parent Guide Material provided the necessary information to parents about their duties in terms of constructivist approach. In addition, it was another conclusion that many parents who support the idea that old system was much better changed their ideas after Parent Guide Material.

Key Words: Parent Guide Material, Constructivist Approach, Science and Technology

* Professors, KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Trabzon

** Assistant Prof., KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Trabzon

*** Resc. Asst., KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Trabzon

YAPARAK YAZARAK BİLİM ÖĞRENİMİ- YVBÖ YAKLAŞIMININ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FEN AKADEMİK BAŞARILARINA VE FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Mustafa DEMİR*

Özet

Bu çalışmanın amacı, Yapararak Yazarak Bilim Öğrenme (YVBÖ) yaklaşımının öğrencilerin fen akademik başarılarına, fen dersine karşı tutumlarına, bilginin kalıcılığına ve öğrencilerin kavram sorularını çözmedeki başarılarına etkisini araştırmaktır. Yarı deneysel olarak düzenlenen çalışmada ön-son test, kalıcılık testi ve Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma, Rize ilinin Fındıklı ilçesinde Milli Eğitime bağlı bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 2 farklı 6. sınıf ile 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında yürütülmüştür. Bu sınıflardan birisi uygulama diğeri kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri geleneksel yaklaşıma dayalı olarak ders işlerken, uygulama grubu öğrencileri ünite boyunca araştırma-sorgulama temelli aktivitelerle ilgilenmiş ve her aktivite için YVBÖ kullanmışlardır. Çalışmada 16 çoktan seçmeli soru ve 6 kavram sorusundan oluşan maddenin tanecikli yapısı başarı testi, ön-son test ve 7 ay sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Testin Cronbach's Güvenilirlik katsayısı 0,78 olarak bulunmuştur. Son test sonuçlarında her iki grubun, maddenin tanecikli yapısı başarı testi, fen teknoloji tutum ölçeği, kavram soruları ve kalıcılık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: YVBÖ, araştırma-sorgulama, öğrenme amaçlı yazma, argümantasyon

Giriş

Son yıllarda Dünyanın gündeminde yer alan küresel ısınma, çevre kirliliği, klonlama, genetiği değiştirilmiş ürünler, biyolojik silahlar ve nükleer santraller gibi sosyo bilimsel konularda yapılan tartışmalar toplumların ve dünyamızın geleceğini etkileyebilir. Bu konularda yapılan tartışmalarda öne sürülen iddialar, insanlara farklı delillerden hayat bulan bir birlerine karşı iddiaları içerecek şekilde, yazılı ve görsel medya tarafından sunulmaktadır. Bu sosyo bilimsel konularda ortaya atılan iddialar ve bu iddiaları kanıtlamak için sunulan delilleri eleştirel bir biçimde değerlendirip, bilimsel yöntemleri kullanarak doğru kararlar verebilecek bireyler yetiştirmek günümüzde ülkelerin en önemli meselesi haline gelmiştir (Kaya ve Kılıç, 2008). Bu önemli meselenin çözümü toplumların bütün bireylerinin Fen ve Teknoloji okuryazarı

* Muammer Çiçekoğlu İlköğretim Okulu Fındıklı/ RİZE

olması ile mümkün olacaktır. Bunun önemini anlayan gelişmiş ülkelerin fen eğitimi-ne büyük yatırımlar yapmakta ve her yıl müfredat programlarını yeniden gözden geçirmektedirler (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008). Ülkemizde bu gelişmeler doğ-rultusunda 2004 yılında Fen ve Teknoloji müfredatı değiştirilmiş ve Fen Teknoloji Müfredat programının vizyonu bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirmektir.

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fen ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir (MEB,2006,s,5). Tanımdan da anlaşılacağı gibi Fen ve Teknoloji okuryazarlığı kompleks bir yapıdır ve içerisinde sadece bilgi değil bilimsel beceri, tutum ve değerler bulunduran bir kavramdır. Fen okuryazarı bireyler yetiştirmek, fen okuryazarlığının kompleks yapısını anlamak ve bu yapıyı bireylere kazandıracak farklı yaklaşımların sınıf ortamında kullanılması ile mümkün olacaktır. Kullanılacak yaklaşımlarda öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olma hedefi güdülmelidir.

Öğrenme; mevcut bilgiyi ezberlemeye değil, bilgiyi zihinde yapılandırmaya, bilgiyi anlamlandırmaya, yorumlamaya, yeni durumlara transfer etmeye ve bilgide yeni bilgiler üretmeye dayanır. Öğrenen, bilgiyi her türlü yaşam problemlerini çöz-medey uygulamaya koyar (Perkins, 1999). Posner, Strike, Hewsen ve Gertzog (1982) ise öğrenmeyi, araştırma sorgulama sürecinde bireyin kavramsal ekolojisini yeniden yapılandırması olarak tanımlamışlardır. Yapılan araştırmalar öğrenmede ön bilgilerin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle yeni bir kavramın öğretiminde öncelikle öğretilecek kavram hakkındaki ön bilgiler ortaya çıkarılmalı sonra yeni bilgiler bunun üzerine inşa edilmelidir. Aksi halde anlamlı öğrenme tam olarak gerçekleşmeyebilir (Günel, Memiş ve Büyükkasap, 2010).

Anlamlı öğrenmenin öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin aktif oldukları ve bilgilerini kendilerinin yapılandıkları öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin aktif oldukları ve bilgilerini kendi yapılandıkları ortamlardan bir tanesi de araştırma sorgulama temelli fen sınıflarıdır. Bu sınıflarda öğrencilerden; konu hakkında merak ettikleri soruları oluşturmaları, soruların cevaplarını bulmak için deney tasarımları, deneye dayalı olarak iddialar ortaya atıp iddialar hakkında küçük ve büyük grup tartışmaları yapmaları istenmektedir (Grandy ve Duschl,2007). Araştırma sorgulama temelli bilim öğrenmeyi sağlayan birçok yaklaşım kullanılmaktadır. 3, 4, 5, 7-E modelleri (Ramsey, 1993; Eisenkraft, 2003), Öğrenme halkası (Kolb, 1984) ve Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme yaklaşımı (Keys, Hand, Prain ve Collins, 1999). Bunlardan bazılarıdır. Yukarıdaki yaklaşımların hepsi, öğrencilere, konular hakkında bilgi toplama, toplanan bu bilgilere dayalı olarak anlamlı sonuçlar çıkarma ve bu sonuçları sınıf ortamında tartışmalarına olanak sağlamaktadır. Araştırma sorgulama temelli bilim öğrenme yaklaşımlarının en önemli öğelerinden bir tanesi de sınıf ortamında yapılan dil pratikleridir (Keys,2000).

Dilin üç ögesi; okuma, yazma ve konuşmadır. Bu üç ögeyi araştırma sorgulama stratejileri ile birleştirilerek bilim öğrenme sürecine dahil eden ve orijinal adı "The Science Writing Heuristic" olan ve Türkçe karşılığı "Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme" olan bir yaklaşımdır (Hand ve Keys,1999).YYBÖ yaklaşımı araştırma sorgulama

temelli yaklaşımların yanı sıra son yıllarda fen eğitiminde öne çıkan öğrenme amaçlı yazma düşüncesi ile de uyum göstermektedir. Levin ve Wagner (2006) öğrenme amaçlı yazma etkinliğini, öğrencilerin fen öğrenmelerine yardım eden güçlü bir araç olarak görmektedirler. Öğrenme amaçlı yazma öğrencilerin fen öğrenmelerine yardımcı olduğu gibi bilimsel bilgiye ulaşmada onları cesaretlendirir, öğrencilerin epistemolojik inançlarını ve akıl yürütme stratejilerini bilimin doğası etrafında toplayarak kavramsal değişimlerine yardımcı olur.Yazı yazma esnasında öğrencilerin alan bilgisi ile dil bilgisi alanını beraber kullanmakta, kullanılan bu iki alanın etkileşmesiyle de yeni bilgiler üretilmek te ve bilginin uzun süreli hafızda kalıcılığı artmaktadır (Günel vd.,2010).

YYBÖ yaklaşımı, öğrencilerin bilimin doğasını anlama ihtiyaçları ile epistemolojilerini ve sonuca varma yöntemlerini bir araya getirir (Hand, Prain, Lawrance ve Yore, 1999; Prain ve Hand, 1996; Yore, Bisanz ve Hand, 2003). YYBÖ yaklaşımının bir çerçevesi vardır ve bilimin doğası olan sorgulama ve tartışmaya dayanır.Öğrencilere uygulamalarda yol gösterir ve verilerden sonuç çıkarmada üst bilişsel yardım sağlar (Günel vd., 2004). YYBÖ yaklaşımı; öğrenciler başlangıç sorularını kendileri oluşturmaları, soruları cevaplandırmak için deney tasarımları, deneylerden elde edikleri verilere dayalı olarak iddia ortaya atmaları ve iddiaları kanıtlamak için deliller bularak küçük ve büyük grup tartışması şeklinde fen kavramlarını argümantasyon yolu ile anlamalarına yardımcı olur.

YYBÖ yaklaşımı dilin üç ögesi olan okuma, yazma ve konuşmayı bir araya getirmesi, Araştırma –Sorgulama temelli bilim öğrenmeyi esas alması ve son yıllarda önemi gittikçe artan öğrenme amaçlı yazmayı içermesi ve bilimin doğasına vurgu yapması açısından etkin ve tavsiye edilen bir yöntemdir (Günel vd.,2010).

Bu yaklaşım temelde öğretmen ve öğrenci şablonu olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır (Tabo 1 ve 2). YYBÖ, fen kavramlarının daha iyi anlaşılabilmesi için onlara argümantasyon iskeleti içerisinde yardım eder, formal ve informal bilgi arasında köprü görevi görür (Akkuş, Günel ve Hand,2007). Öğrenciler bu yaklaşımda oluşturdukları soruları, sorulara cevap bulmak için yaptıkları deneyler, deneylere dayalı olarak ortaya attıkları iddialar ve bu iddiaları kanıtlamak için buldukları delilleri küçük ve büyük grup tartışması şeklinde argümanlarla ortaya koymaya çalışırlar ve Tablo 1’ deki şablonu bireysel ya da grup halinde doldururlar.

Tablo 1.YYBÖ Öğrenci Şablonu

1. Başlangıç sorularım nelerdir?
2. Testler –Ne yaptım?
3. Gözlemler –Ne gördüm?
4. İddialar-Ne iddia edebilirim?
5. Kanıt-Nasıl bilirim? Niçin bu iddiaları öne sürüyorum?
6. Okuma-Kendi fikirlerimle diğer fikirleri nasıl karşılaştırırım?
7. Yansıtma-Fikirlerim nasıl değişti?

Tablo 2 .YYBÖ Öğretmen Şablonu

1.	Kişisel ya da grup kavram haritası ile ön bilgilerin tespit edilmesi
2.	Laboratuvar öncesi aktivitelerin yapılması, informal yazı yazma, beyin fırtınası yapma, gözlem yapma
3.	Laboratuvar aktivitesine katılma
4.	Aşama 1 Kişisel olarak laboratuvar aktivitelerinden anlaşılanın yazılması (örneğin; günlük, makale yazma)
5.	Aşama 2 küçük gruplar halinde verilerden elde edilen yorumların paylaşılması ve tartışılması (örneğin; gruba ait açıklamalı bir grafik hazırlamak, grup kartları yapma)
6.	Aşama 3 Bilimsel fikirlerin ders kitabı veya diğer basılı kaynaklardan kontrol edilmesi (örneğin; yazma grubu sorulara verilen cevapları not ederler)
7.	Aşama 4 Bireysel olarak anlama ve anlaşılanın yazılması (örneğin; dileyiciler için poster veya rapor hazırlayarak sunmak)
8.	Kavram haritası ile öğretimden sonra elde edilen anlamının tespit edilmesi.

(Rud, Greenbowe ve Hand, 2002)

Geleneksel laboratuvar raporlarında ise öğrenciler; amaç, prosedür, bilgi, sonuçlar ve bitiş gibi bölümleri cevaplandırmaları beklenir. Bu formatı kullanarak laboratuvar aktivitesini gerçekleştiren öğrencilerin çok az bir kısmı gerçekleştirdiği aktivite ile öğretilen fen kavramları arasındaki bağlantıları kurabilir. Öğrenciler genellikle öğretmenlerin derste söylediklerini not ederler (Rudd vd., 2001). YYBÖ ise kavramları daha derin düşünmeyi ve anlamayı gerektiren laboratuvar raporu yazmayı gerektirmektedir (Hand ve Keys, 1999). Keys (1999) , YYBÖ laboratuvar formatının geleneksel laboratuvar formatından farkını yazı yazma aktivitesi ,bilimin doğasındaki işbirliğini vurgulama ve öğrencilerin başlangıç sorularını oluştururken, iddialar ve kanıtlar arasındaki ilişkiyi açıklarken kısaca, “ YYBÖ’ yü tamamlarken düşünürler” şeklinde ifade etmiştir (Günel vd., 2010).

YYBÖ yaklaşımı ile ilgili yapılan araştırmalar bu yaklaşımın öğrencilerin, araştırma ,sorgulama,yazma,kritik düşünme,kavramsal düzeyde anlama yeteneklerinin gelişmesine temel teşkil ettiğini ortaya koymuştur (Hand, Prain ve Wallage, 2002; Hand vd., 2004; Keys vd., 1999; Rudd, Greenbowe, Hand ve Legge, 2001). Başka bir çalışmada YYBÖ uygulaması yapan öğrencilerin geleneksel yöntemi kullanan öğrencilere göre kavramsal sorulara cevap vermede daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Hand vd, 2002; Hand vd., 2004; Rudd, Greenbowe, Hand ve Legge, 2001). Yine yapılan çalışmalar YYBÖ yaklaşımının uygulamalarının öğrencilerin fen kavramlarını anlamada yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Günel vd., 2004). Örneğin üniversite seviyesinde yapılan bir araştırmada YYBÖ uygulaması yapan öğrencilerin standardize edilmiş kimya testlerinde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Burke, Hand, Poack ve Greenbowe, 2005). Benzer sonuçlar ilköğretim 6.sınıf seviyesinde de bulunmuştur. İlköğretim 6.sınıf seviyesinde hücre ünitesinde YYBÖ uygula-

ması yapan öğrenci grubunun geleneksel öğretim yöntemi uygulanan gruba göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Hand, Wallace ve Yang, 2004). Son yıllarda YYBÖ yaklaşımı Türkiye de de uygulanmaya başlanmış ve öğrenmede etkili olduğu ortaya konmuştur. Üniversite fizik laboratuvarında yapılan bir çalışmada YYBÖ uygulaması yapan grubun geleneksel yöntem uygulanan gruba göre; hem çoktan seçmeli sorularda hem de kavram sorularında daha başarılı olduğunu göstermiştir (Erkol, Büyükkasap ve Günel, 2008). Başka bir çalışmada Kabataş, Günel, Uzoğlu ve Hand (2008) ilköğretim 6.sınıf elektrik ünitesinde YYBÖ yaklaşımının uygulandığı grubun hem ünite sonu testinde hem de 8 ay sonra uygulanan kalıcılık testinde geleneksel yöntemin uygulandığı gruba göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Günel, Kabataş ve Büyükkasap (2010) da ilköğretim 6. sınıf ısı ünitesinde YYBÖ yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre öğrenmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

2004 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının 6. sınıfta yeni uygulanmaya başlanması ve ilk kez 2006- 2007 öğretim yılında 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı kapsamında kimya konularına yer verilmiş olması nedeniyle yapılacak bu araştırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Zira kimya konularının çoğunlukla soyut kavramlar içermesi, öğrencilerin bu kavramları zihinlerinde yapılandırmakta zorlanmalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle bu kavramların daha anlamlı bir hale getirilmesini sağlayacak YYBÖ yaklaşımının, 6. sınıf öğrencileri için yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’ de YYBÖ yaklaşımın sınıf ortamlarında kullanılmadığı yönünde bilgiler mevcuttur (Yeşiloğlu, 2007; Gültepe, 2011). Bunun nedenleri arasında, yapılan çalışma sayısının az olması, öğretmenlerin YYBÖ yaklaşımının sınıf ortamlarında nasıl uygulanması gerektiği noktasında yeterince bilgi sahibi olması ve bu öğretim metodu ile ilgili örnek materyal sayısının az olması gösterilebilir. Bütün bu nedenler göz önüne alındığında böyle bir araştırma yapma gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, 6.sınıf Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinin, Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme(YYBÖ) yaklaşımı ile işlenmesinin, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarına, akademik başarılarına, bilginin kalıcılığına ve kavram sorularına cevap vermede etkisini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

- 1) Uygulama ve kontrol grubu arasında maddenin tanecikli yapısı başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Uygulama ve kontrol grubunun fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Uygulama grubu ve kontrol grubu arasında bilginin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Kavram sorularına cevap vermede uygulama grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem, deney ve kontrol gruplarına yerleşecek kişilerin rastgele dağılım dışında bir yolla yer-

leştirildiği deneysel durumu içeren bir tasarımdır (Çepni,2005). Ancak daha önceden var olan gruplardan bir tanesi deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak şans yoluyla atanır. Deney grubuna müdahalede bulunulurken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. İşlem araştırma sonunda deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler karşılaştırılır. Çalışma iki ayrı 6.sınıf ta gerçekleştirilmiştir. Sınıflardan biri uygulama, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulama ve kontrol grubu rastgele seçilmiştir. Çalışmayı yapan öğretmen 9 yıllık öğretmenlik deneyimi vardır ve YYBÖ yaklaşımı konusunda uzmanlardan hizmet içi eğitimi almış biridir. İki sınıfta da dersler aynı öğretmen tarafından yürütülmüştür.

Katılımcılar

Çalışma Rize'nin Fındıklı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda bir öğretmenle öğrenim gören iki farklı 6.sınıf ile 2010-2011 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma için izin prosedürü araştırmacının bağlı olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Çalışma, 32 si kız ve 34'ü erkek olmak üzere toplam 66 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördüğü çevre, Rize ili koşullarında orta ve düşük ekonomik seviyededir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğu çevre il ve ilçelerden Rize' de çalışmaya gelmiş ailelerin çocuklarıdır. Bu iki sınıfta öğrenciler aynı öğretmenle öğrenim görmektedirler. Bu sınıflardan biri kontrol, YYBÖ uygulama sınıfı olarak rastgele seçilmiştir.

Uygulama ve Kontrol Grupları

Uygulama gruplarındaki öğrenciler dersleri okulda bulunan laboratuvar ortamında YYBÖ yaklaşımına göre tamamlamış ve her aktivite için YYBÖ öğrenci şablonunu bireysel ve grup olarak doldurmuşlardır. Uygulama grubundaki öğrenciler ünite boyunca araştırma-sorgulama temelli aktiviteler gerçekleştirmiş ve yapılan her aktivite için YYBÖ şablonu kullanılmıştır. Uygulama grubundaki öğrenciler Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesi ile ilgili 4 aktivite yapmışlardır. Bunlar aşağıda verilmiştir

1-Element Nedir?

2-Bileşik Nedir?

3-Atomlar arasındaki boşluklara bakılarak maddenin halleri belirlenebilir mi?

4-Kimyasal ve fiziksel değişme nedir?

Kontrol grubunda ise dersler yine laboratuvarda işlenmiş ve geleneksel yaklaşım olarak ifade edilen; somut deneyler yaparak öğrenilen bilgiyi gösterme (Singer, Hilton ve Schweingruber, 2005), ilkesine göre öğretmenin anlatıcı konumda olduğu, bilgiyi direkt olarak verdiği, öğrencileri ise dinleyici konumda olduğu ve öğretmenin sorduğu sorulara ara sıra cevap verdiği, kitabı takip ettiği ve kitaptaki ünite sorularının beraber çözüldüğü ortamda öğrenim görmüşlerdir. Kontrol grubu öğrencileri grup ya da bireysel olarak herhangi bir aktivite yapmamışlar, öğretmen ünite boyunca bazen gösteri deneyi yapmıştır. Gösteri deneylerden bir tanesi kimyasal değişim ile ilgili olarak yapılmıştır. Öğretmen Kükürt ve Demir'i uygun oranlarda karıştırarak ısıtmış, öğrenciler bu deneyi izlemişlerdir. Daha sonra Kükürt ve Demirin özelliğini kaybettiği öğrencilere açıklanmış ve not olarak defterlerine yazdırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Maddenin Tanecikli Yapısı İçin Başarı Testi, Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği ve Kalıcılık Testi kullanılmıştır.

Maddenin tanecikli yapısı başarı testi

Maddenin tanecikli yapısı başarı testi 16 çoktan seçmeli soru 6 kavram sorusu olmak üzere toplam 22 tane sorudan oluşmaktadır. Başarı testi öğrencilere ön ve son test olarak uygulanmıştır. Çoktan seçmeli sorular MEB' in yaptığı ÖKS, SBS, DPY sınavlarından ve MEB' in ders kitaplarından öğrenci seviyesi ve çalışma konusuna uygun olan sorular seçilmiştir. Kavram soruları (Ek:1) ise öğrencilerden üniteye öğrenmesi gereken kavramları derinlemesine ölçmek için hazırlanmıştır. Hazırlanan maddenin tanecikli yapısı ön testi 1 doçent, 1 yardımcı doçent ve bir öğretmen tarafından iç güvenilirlik ve geçerlilik için değerlendirilmesi istenmiştir. Değerlendirmeden sonra test'e son şekli verilmiş ve maddenin tanecikli yapısı için ön-son test olarak kullanılmıştır. Kavram soruları ise söz konusu ders alanında tecrübeli bir araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu araştırmacı bütün kavram sorularını notlandırmıştır. Verilen notların geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek için rastgele seçilen kâğıtlar başka bir araştırmacı ve öğretmen tarafından notlandırılmış %96'nın üzerinde tutarlılık görülmüştür. Uygulama sonunda testin Cronbach's Alpa güvenilirlik katsayısı 0,78 olarak bulunmuştur.

Kalıcılık Testi

Maddenin tanecikli yapısı ünitesiyle ilgili hazırlanmış olan başarı testi 7 ay sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını tespit etmek için Geban ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Fene Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır (Geban, Ertepinar, Yılmaz, Atlan ve Şahbaz; 1994). 15 maddeden oluşan tutum ölçeği, olumlu ve olumsuz maddelerden oluşmuştur. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçeğin güvenilirliğinin 0,83 olduğu belirtilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 16,0 istatistiksel paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Maddenin Tanecikli Yapısı Konulu Başarı Testinden, Fen'e Yönelik tutum Ölçeği'nden, Kalıcılık Test'inden ve kavram sorularına cevap vermede elde edilen puanlar değerlendirilirken; uygulama ve kontrol gruplarının birbirleri ile karşılaştırılmalarında bağımsız t-testi ve grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı t-testi kullanılmıştır. Bu testlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Çalışmada İzlenen Yol

Çalışmanın başlangıcında araştırmacı "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesinde kendi kavram haritasını oluşturmuş ve kavram haritasına dayalı olarak yapılacak uygulamalar için ana düşünce ve alt düşünceleri belirlemiştir. Belirlenen ana düşünce ve alt düşünceler ışığında yapılacak uygulamalar tasarlanmıştır. Üniteye öğrenci-

lere sunulacak kavramlar belirlendikten sonra bu kavramları ölçecek sorular hazırlanarak ölçüm aracına son şekli verilmiştir. Gerek uygulamalarda gerekse ölçüm aracının geliştirilmesinde MEB müfredatındaki kazanımlar ölçüt olarak alınmıştır. Çalışmaya başlamadan önce iki grup arasında akademik başarı açısından fark olup olmadığını anlamak için maddenin tanecikli yapısı ile ilgili hazırlanan başarı testi ön test, Fen Teknoloji dersine karşı tutumları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek içinde “ Fen Teknoloji Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

Uygulama kapsamında YYBÖ yaklaşımı uygulanan öğrenciler, dersin başlangıcında iddia ve delilin ne olduğunu günlük hayattan örneklerle tartışmışlardır. YYBÖ yaklaşımı doğrultusunda öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ardından kısa bir gösteri deneyi ile öğrencilerin ilgileri üniteye ve ana kavrama çekilmiş ve tüm sınıfın katılımı ile gösteri deneyi ile ilgili tartışmalar yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerden heterojen gruplar oluşturulmuş ve yapılan gösteri deneyi ve tartışmalara dayalı olarak grup halinde araştırma soruları oluşturmaları istenmiştir. Grupların oluşturdukları sorular öğretmen rehberliğinde sınıf içinde tartışılarak değerlendirilmiş, öğrenciler tartışmalara dayalı olarak bazı soruları elemiş bazı soruları eklemiştir. Daha sonra belirledikleri 1-2 soru için bir deney tasarımları istenmiştir. Öğrenciler kendi başlangıç sorularını, deneylerini, iddialarını oluştururken küçük grup tartışmaları, yaptıkları her adımı sınıf arkadaşları ile paylaşarak da büyük grup tartışması yapmışlardır. Öğrenciler uygulama sürecinde grup olarak çalışmalarına rağmen bireysel olarak da yazma ve düşünme süreçlerinde aktif olmuşlardır.

Öğretmen uygulamalar esnasında gruplara uğrayarak başlangıç düşüncelerinin uygulanabilirliği ya da konuya yönlendirme ya da ilk kez karşılaştıkları araç-gereçlerin kullanılmasına yönelik bilgiler vermiş ve bütün grupların dikkatini ana kavrama çekmeye çalışmıştır. Öğretmen öğrencilerin ana kavramdan uzaklaşmaları durumunda sorular sorarak ya da farklı fikirler ortaya atarak kendi belirlediği ancak öğrencilere direkt bildirmediği hedeflere odaklanmıştır. Uygulama süresi boyunca uygulama grubu öğrencileri YYBÖ şablonunu hazırlamıştır.

Kontrol grubunda ise ünite geleneksel yöntemle işlenmiştir. Öğretmen konuyu MEB in ders kitabına bağlı olarak sınıfta anlatmış öğrenciler ders kitabından konuyu takip etmişlerdir. Öğretmen ünite boyunca öğrencilere sorular sormuş ve ünite boyunca ara sıra gösteri deneyleri yapmıştır. Ünite bitiminde ise öğretmen çalışma ve ders kitabındaki etkinlik ve soruları ödev olarak vermiştir. Verilen bu ödevler derslerde öğrencilerle beraber tahtada çözülmüştür. Çalışmanın bitiminde iki gruba da son test olarak Maddenin Tanecikli Yapısı Başarı Testi ve Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde alt amaçlar doğrultusunda veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.Alt Amaç: Uygulama ve kontrol grubu arasında Maddenin Tanecikli Yapısı Başarı Testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin Maddenin Tanecikli Yapısı Başarı Testi'ne ait ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız t- test'i sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Uygulama ve Kontrol Grubu Fen ve Teknoloji Başarı Testine Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t- testi Sonuçları($p \leq 0,05$)

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Ön -test	Kontrol	33	33,21	9,23	64	-1,09	,277
	Uygulama	33	35,57	8,23			
Son -test	Kontrol	33	45,69	12,84	64	3,53	,000
	Uygulama	33	61,75	13,41			

Tablo 3'e göre uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığı zaman ortalamaların birbirlerine yakın olduğu, 0,05 anlamlılık düzeyinde iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Son test puanlarına bakıldığı zaman ise, 0,05 anlamlılık düzeyinde, uygulama ve kontrol grubu arasında uygulama grubu lehine istatistiksel anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t_{(64)} = 3,53$, $p < 0,05$). Başka bir deyişle, uygulamaya başlamadan önce iki grup arasında akademik başarı açısından bir fark yokken uygulamadan sonra YYBÖ yaklaşımının uygulandığı grup, geleneksel yaklaşımın uygulandığı gruba göre daha başarılı çıkmıştır.

Uygulama ve kontrol grubuna kendi içinde uygulanan "Maddenin Tanecikli Yapısı" ön test ve son test puan ortalamalarının bağımlı t- testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Uygulama ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı t- testi Sonuçları($p \leq 0,05$)

Gruplar	Testler	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Uygulama	Ön test	33	35,57	8,23	32	-8,95	,000
	Son test	33	61,75	14,41			
Kontrol	Ön test	33	33,21	9,23	32	-4,62	,000
	Son test	33	45,69	12,84			

Tablo 4'e göre grupların uygulamaya başlamadan önceki ve sonraki puan ortalamalarına bakıldığı zaman her iki grupta da anlamlı bir yükselme meydana gelmiştir. Ancak bu artışın uygulama grubunda daha fazla olduğu görülmektedir.

2. Alt Amaç: Uygulama grubu ve kontrol grubu arasında Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Uygulama ve kontrol grubunun Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız t- testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Uygulama ve Kontrol Grubunun Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğine Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t- testi Sonuçları($p \leq 0,05$)

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Ön -test	Kontrol	33	42,15	3,64	64	,372	,711
	Uygulama	33	41,81	3,63			
Son -test	Kontrol	33	44,54	3,02	64	7,84	,000
	Uygulama	33	52,03	4,57			

Tablo 5'e göre, uygulama ve kontrol grubunun Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığı zaman, p önemlilik düzeyinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu değer uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin, uygulamaya başlamadan önce Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir ($t_{(64)}=0,372$, $p>0.05$). Son test puanlarına bakıldığı zaman ise, uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t_{(64)}= 7,8$, $p>0.05$).

Uygulama ve kontrol grubunun kendi içlerinde, Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum ölçeğine ait ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Uygulama ve Kontrol Grubunun Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğine Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı t- testi Sonuçları($p \leq 0,05$)

Gruplar	Testler	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Uygulama	Ön test	33	41,81	3,63	32	10,24	,000
	Son test	33	52,03	4,57			
Kontrol	Ön test	33	42,15	3,64	32	-4,17	,000
	Son test	33	44,54	3,02			

Tablo 6'ya göre grupların kendi içlerinde uygulama öncesi ve sonrası tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Fakat bu artışın uygulama grubunda daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

3.Alt Amaç: Uygulama ve kontrol grubu arasında bilginin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Uygulama ve kontrol gruplarına, maddenin yapısı ile ilgili uygulanan ön ve son test soruları 7 ay sonra tekrar uygulanmış ve grupların aldıkları toplam puanların ortalamalarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Uygulama ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testinden Aldıkları Son Test Puanları ile 7 Ay Sonra Aldıkları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t- testi Sonuçları($p \leq 0,05$)

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Son -test	Kontrol	33	45,69	12,84	64	,353	,000
	Uygulama	33	61,75	13,41			
Kalıcılık testi	Kontrol	33	25	5,20	64	4,75	,001
	Uygulama	33	53	6,40			

Tablo 7'ye göre 7 ay sonra uygulanan kalıcılık testi puan ortalamaları arasında uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t_{(32)} = 4,75$, $p < 0,05$). Bir başka deyişle uygulama grubundaki öğrenciler maddenin tanecikli yapısı kalıcılık testinde daha başarılı olmuşlardır.

5.Alt Amaç: Kavram sorularına cevap vermede uygulama grubu ile kontrol grubu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Uygulama ve kontrol grubunun kavram sorularından aldıkları puanlarını bağımsız t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Uygulama ve Kontrol Grubunun Kavram Sorularına Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t- testi Sonuçları($p \leq 0,05$)

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Ön -test	Kontrol	33	16,57	4,35	64	-1,12	,266
	Uygulama	33	15,42	3,92			
Son test	Kontrol	33	19,57	4,32	64	5,31	,000
	Uygulama	33	25,75	5,08			

Tablo 8'e göre uygulama ve kontrol grubuna uygulanan ön testte öğrencilerin, kavram sorularından aldıkları puanların ortalamaları arasında, 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum her iki gruptaki öğrencilerin, uygulama yapılmadan önce kavram sorularını cevaplamaadaki başarılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Son test sonuçlarına bakıldığı zaman ise uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin son testteki kavram sorularından aldıkları puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t_{(64)} = 5,31$, $p < 0,05$). Bu fark uygulama grubu lehinedir. Uygulama grubu öğrencilerinin son testteki kavram sorularını cevaplamaada kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır.

Uygulama ve kontrol grubunun kendi içlerinde, ön test ve son test olarak uygulanan kavram sorularından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı t- testi sonuçları tablo 9 'da verilmiştir.

9. Uygulama ve Kontrol Grubunun Kavram Sorularına Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı t- testi Sonuçları($p \leq 0,05$)

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kontrol	Ön test	33	16,57	4,35	32	-3,52	,001
	Son test	33	20,03	4,35			
Uygulama	Ön test	33	15,42	3,92	32	-9,155	,000
	Son test	33	25,75	5,08			

Tablo 9'a göre grupların kendi içlerinde uygulama öncesi ve sonrası kavram sorularından aldıkları puanlara bakıldığında zaman, her iki grubun başarısının anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Ancak bu artış uygulama grubunda daha yüksek çıkmıştır.

Tartışma Ve Sonuç

Bu çalışma 6.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Maddenin Tanecikli Yapısı" ünitesinin yaparak yazarak bilim öğrenme (YYBÖ) yaklaşımı ile işlenmesinin, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumlarına, akademik başarılarına, bilginin kalıcılığına ve kavram sorularına cevap vermedeki etkisini belirlemek için yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar alt amaçlar doğrultusunda sunulmuştur.

1.Alt Amaç: Uygulama ve kontrol grubu arasında maddenin tanecikli yapısı başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3' e göre uygulama ve kontrol grubu arasında ön test puanlarının ortalamaları arasında herhangi bir farklılık ortaya çıkmazken son test puan ortalamalarında uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Tablo 4'e göre de her iki grubun ön test ve son test sonuçlarından iki grubun da başarılarının arttığı ancak uygulama grubunda bu artışın daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Aradaki bu farkın YYBÖ yaklaşımından kaynaklandığı ve YYBÖ yaklaşımının öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yapılan araştırmalar öğrencilere tartışabilecekleri ortamlar sağlandığı takdirde, deneysel detayları anlama düzeylerinin arttığını açıkça ortaya koymuştur (Niaz vd., 2002). Bu yüzden "bilimsel araştırma" yolu ile öğretim "bilimsel tartışma"yı da içermelidir. Buradan hareketle Niaz ve arkadaşları (2002)'nin sonuçları ile tutarlı olan bu çalışmada, bilimsel tartışma içeren öğretim grubunun başarı testinde anlamlı fark oluşturmasında; öğretim sürecinde düşüncelere eşlik eden gerekçelerin açıklanması yanında uygulamanın sonlarına doğru karşıt düşüncelerin üretilmeye başlanması, tartışmaların zaman zaman çekişmeli olması, öğrencilerin her aktivitenin içinde olması ve karşıt düşüncelerin çürütülmesi becerilerinde meydana gelen gelişme etkili olmuş olabilir. Hand, Wallace ve Yang (2004) 'de ilköğretim yedinci sınıf düzeyinde YYBÖ yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirlemişlerdir. Bu sonuç yukarıdaki sonuçla uyumaktadır. Türkiye' deki çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Günel vd. (2010) yaptıkları araştırmada ilköğretim 6.sınıf seviyesinde "ısı" ünitesinde YYBÖ yaklaşımının uygulandığı grubun akademik başarılarının geleneksel yaklaşımın uygulandığı gruba göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Başka bir çalışma Kabataş, Günel, Uzoğlu ve Hand (2008) altıncı sınıf seviyesinde

YYBÖ yaklaşımının uygulandığı grubun ünite sonunda akademik başarısı, geleneksel yaklaşımının uygulandığı gruba göre daha yüksek çıkmıştır.

2.Alt Amaç: Uygulama grubu ve kontrol grubu arasında Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5 'e göre uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin, Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Ünite bitiminde yapılan son test tutum ölçeğinde ise uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yine Tablo 6'ya göre her iki grubun ön test ve son test puanlarından Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarının yükseldiği ancak bu yükselme uygulama grubunda daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, YYBÖ yaklaşımının kullanılması öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlamıştır. Buna neden olarak sınıf ortamında bütün öğrencilerin aktif olmaları, düşüncelerini rahatlıkla ortaya koymaları, dersin bütün aşamalarında öğrencilerin etkinlikleri yönetmesi, işbirliği şeklinde yürütülen grup çalışmaları, bütün öğrencilerin katılımı ile yapılan küçük ve büyük tartışmalarda öğrencilere kendi fikirlerini savunma fırsatı verilmesi ve şu ana kadar sınıfta konuşma fırsatı verilmeyen öğrencilerin konuşma fırsatı bulması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Benzer sonuçlara literatürde rastlanmaktadır (Yeşiloğlu, 2007; Günel vd., 2010).Bu çalışmada uygulama süresi kısa olmasına rağmen öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine karşı tutumları arasında bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ancak Tavşançıl (2010 s.68)' e göre tutumların oldukça uzun süreli olması, geçici olarak bireyin gösterdiği bazı eğilimlerin o bireyin tutumu olarak görülemeyeceğini vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, bir eğilimin tutum olabilmesi için bireyin o eğilimi uzun süreli olarak göstermesi gerekmektedir. Başka çalışmalarda da tutumların kısa sürede değiştirilmesinin zor olduğu birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Fishbein ve Ajzen, 1975; Hacıoğlu ve Ulu, 2003; Hardal ve Eryılmaz, 2004). Bu çalışmadaki tutumların değişmesinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için daha uzun süreli uygulamaların yapılması gerekmektedir.

3.Alt Amaç: Uygulama ve kontrol grubu arasında bilginin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Zamanla bilginin hatırlama oranının azatlığını gösteren "Ebbinghaus Unutma Eğrisi" ne göre, insanlar öğrendikleri bilgileri zamanla unutmakta ve bir aylık zaman diliminde öğrenilenlerin hatırlama oranı %20' lere katar düşmektedir (Solso, Maclin ve Maclin, 2007 s.243). Bu bilgiye dayalı olarak, Tablo 7'ye göre her iki grubun son test ve 7 ay sonra yapılan kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında, uygulama grubunun puan ortalamalarından anlamlı bir azalma meydana gelmezken, kontrol grubu öğrencilerin puan ortalamalarında anlamlı ölçüde azalma meydana gelmiştir. Bu durum ATBÖ uygulamalarının bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisinin yüksek olduğunun göstergesi sayılabilir. Uygulama grubundaki bütün öğrencilerin uygulamalar boyunca aktif olarak sorularını oluşturup cevap bulacakları deneyleri grup arkadaşları ile beraber yapmaları, buldukları sonuçları grup arkadaşları ve sınıfta tartışarak diğer grupların buldukları sonuçlarla kendi sonuçlarını karşılaştırıp eksik yaptıkları noktaları bizzat kendilerinin görüp düzeltmeleri Fen ve Teknoloji dersine karşı motivasyonlarını canlı tuttuğu ve etkinlikler boyunca doldurdukları YYBÖ şablonu bilgiyi anlamlı bir şekilde oluşturmaları bu sayede Fen ve Teknoloji konularını öğrenmeye istekleri-

nin arttığı ve bilginin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum kontrol grubuna göre bilginin kalıcılığını sağlamış olabilir. Günel, Kabataşmemeş ve Büyükkasap (2010), yaptıkları araştırmada, 6.sınıf ısı ünitesinde 8 ay sonra uygulanan kalıcılık testinde YYBÖ yaklaşımının uygulandığı grup anlamlı bir şekilde daha başarılı çıkmıştır. Bu sonuç bu araştırma sonucu ile uyumaktadır. Yine bu araştırma sonucuna paralel başka bir araştırma, Edelson(2001), tarafından yapılmış ve geleneksel yaklaşımın derinlemesine öğrenmeyi sağlamadığı, araştırma sorgulama temelli yaklaşımlar ise ileriki dönemlerde çok daha başarılı olacak şekilde derinlemesine öğrenmeyi sağladıkları sonucuna ulaşmıştır.

4.Alt Amaç: Kavram sorularına cevap vermede uygulama grubu ile kontrol arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8'e göre uygulama ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç iki grubun kavram sorularını cevaplamadaki başarılarının yakın olduğunu göstermektedir. Son test puanlarında ise uygulama ve kontrol grubu arasında uygulama grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Tablo 9'a göre de her iki grubun kavram sorularını cevaplamadaki başarılarının arttığı ancak bu artışın uygulama grubunda daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında uygulama grubunda uygulanan YYBÖ destekli uygulamaların, kontrol grubunda uygulanan mevcut öğretim etkinliklerine göre maddenin tanecikli yapısı konusunda kavramların öğrenilmesinde daha etkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle uygulama grubunda uygulanan YYBÖ yaklaşımı kavram öğrenmede kontrol grubunda uygulanan geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğunu göstermektedir. Kavram sorularını cevaplamada YYBÖ yaklaşımının daha etkili olması, öğrencilerin kavramları aktif olarak ve araştırma yaparak öğrenmeleri ve uygulamalar boyunca yapılan yazma aktivitelerinden kaynaklanmış olabilir. Yapılan araştırmalarda fen sınıflarında yapılan yazma aktivitelerinin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini artırdığı yönünde bilgiler mevcuttur (Kief, Rijlaarsdam and Bergh, 2006). Yapılan araştırmalar yukarıdaki sonuçları desteklemektedir.(Hand vd, 2002; Hand vd., 2004; Rudd, Greenbowe, Hand ve Legge, 2001).Yine yukarıdaki sonucu destekleyen başka bir araştırma da, Gunel, Omar ve Hand, (2003) tarafından yapılmış ve YYBÖ yaklaşımının kavram öğrenmede geleneksel yaklaşıma göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- ❖ Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapararak Yazarak Bilim Öğrenme (YYBÖ) yaklaşımına yer vermelidirler.
- ❖ MEB, YYBÖ yaklaşımının sınıflarda uygulanmasına yönelik uygulamalı kurslar düzenleyerek öğretmenleri bu yaklaşımlar hakkında bilgilendirebilirler.
- ❖ Çalışma sonucunda YYBÖ yaklaşımın 6.sınıf seviyesinde ve maddenin tanecikli ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarını, Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarına, bilginin kalıcılığına ve kavram sorularına cevap verme-deki başarılarına etki yaptığı bulunmuştur. Benzer çalışmalar farklı sınıf seviyelerinde ve farklı konularda gerçekleştirilebilir

Kaynakça

- Akkus, R., Gunel, M., ve Hand, B. (2007). Comparing an Inquiry-based Approach known as the Science Writing Heuristic to Traditional Science Teaching Practices: Are there differences? *International Journal of Science Education*, 29, 1-21.
- Burke,K.,A.,Hand.,P.,Poack.,J.,ve Greenbowe,T.,(2005).Using The Science Writing Heuristic.*Journal of College Science Teaching*,35(1),36-41.
- Çepni, S. (2005). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. İkinci Baskı, Trabzon.
- Edelson, D. C. (2001),Learning-for-use: A Framework for the Design of Technology-Supported Inquiry Activities, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol.38, No. 3, pg. 355-385.
- Eisenkraft, A. (2003). *Expanding the 5E Model*. **The Science Teacher**.September. S: 56-59.
- Ercol ,M.,Büyükkasap,E.,Günel,M.(2008).Genel Fizik Laboratuvarı Dersinde Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme (YYBÖ) Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi.8.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi ve Matematik Eğitimi Kongresi.,27-29 Ağustos 2008,Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research. Addison-Wesley, MA.
- Geban, Ö., Ertepinar, H., Yılmaz, G., Atlan, A. ve Şahpaz, Ö. (1994) Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarına ve Fen Bilgisi İlgiilerine Etkisi. I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, (15-17 Eylül 1994). Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Grandy,R.ve Duschl,R.,A.(2007).Reconsidering the Character and Role of Inquiry in School Science: Analysisi of a conference.Science ve Education,16,141-166.
- Günel, M., Omar, S. ve Hand, B. (2003). *Student Perception in Using the Science Writing Heuristic*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST), Philadelphia, USA.
- Günel, M., Akkuş, R., Hohenshell, L. ve Hand, B. (2004). Ğmproving student performance on higher order cognitive questions through the use of the Science Writing Heuristic. *Paper Presented at The Annual Meeting of The National Association for Research in Science Teaching*, April 1-3 Vancouver, Canada.
- Günel,M.,Memiş,K.,E.ve Büyükkasap,E.(2010).Yaparak Yazarak Bilim Öğrenimi-YYBÖ Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen Akademik Başarılarına ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumuna Etkisi.Eğitim Bilim Dergisi,35(155),49-62.
- Hacıoğlu, E. ve Ulu, C. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin fizik tutumları ile bilgisayar tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. III. International Educational Technology Conference and Fair,28-29-30 May Eastern Mediterranean University Gazimağusa - Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Hand, B., ve Keys , C. (1999). Inquiry invertigation: A new approach to laboratory reports. *The Science Teacher*, 66 (4), 27-29.

◆ Mustafa Demir

- Hand, B., Prain, V., Lawrence, C. & Yore, L.D. (1999). A writing in science framework designed to improve science literacy. *International Journal of Science Education*, 10, 1021-1036.
- Hand, B. Wallace, C. ve Yang, E. (2004). Using the science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh grade science: Quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, 26, 131-149.
- Hardal, O. ve Eryılmaz, A. (2004). Basit araçlarla yaparak öğrenme yöntemine göre geliştirilen elektrik devreleri ile ilgili etkinlikler. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 17 Ocak, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Kabataş, E., Günel, M., Büyükkasap, E., Uzoğlu, M. ve Hand, B. (2008). Effect of the Implementation of Science Writing Heuristic on students' understanding of electricity unit 6TH grade setting in Turkey, NARST Conference, 2008 March 30th – April 2th, Baltimore, MD, USA.
- Kaya, N.O. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen Öğretimi İçin Tartışmacı Söylev. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), 89-100.
- Keys, C. W. (1999). Using the Science Writing Heuristic as a Tool for Learning from Laboratory Investigations in Secondary Science. *Journal of Research in Science Teaching*. 36(10), 1065-1084.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. Ve Collins, S., (1999). Using the Science Writing Heuristic as a Tool for Learning from Laboratory Investigations in Secondary Science. *Journal of Research in Science Teaching*. 36(10), 1065-1084.
- Keys, C. W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 676-690.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G. & Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (1), 17-34.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning Experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Budak, E. (2008). Bilimin Doğası Hakkında Paradigma Değişimleri ve Öğretim İle İlgili Anlayışlar. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 221-237.
- Levin, T., ve Wagner, T. (2006). On their own words: Understanding student conceptions of writing through their spontaneous metaphors in the science classroom. *Instructional Science*, 34, 227-278.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ankara.
- Niaz, M., Aguilera, D., Maza, A. & Liendo, G. (2002). *Arguments, contradictions, resistances, and conceptual change in students' understanding of atomic structure*. *Science Education*, 86, 505-525.

- Perkins David N (1999).The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, November, 199, 6-11.
- Posner,G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., ve Gertzog,W.A. (1982). Accommodation of a *Scientific Conception: Toward a theory of conceptual change. Science Education*, 66, 211–227.
- Prain, V. Ve Hand, B. (1996). Writing for learning in secondary science: Rethinking practices. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 609-626.
- Ramsey,J.(1993).Developing Conceptual Storylines With the Learning cycle.Journal of Elementary Science Education ,5(2),1-20).
- Rudd, J,A, Greenbowe, T.J., Hand, B., ve Legge, M.L. (2001). Reshaping the general chemistry laboratory report using the science writing heuristic. *Journal of Collage Science Teaching*, 31, 230-234.
- Solso, R., Maclin, K. & Maclin, O. (2007). *Bilişsel Psikoloji*. (A. Ayçiçeği, Çev.). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Singer, S., Hilton, M. and Schweingruber, H. (2005). *Needing A New Approach to Science Labs*. The Science Teacher. Vol.72, No.7, pp.10.
- Tavşancıl, E.(2010).Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Nobel Yayınları. Ankara.
- Yeşiloğlu, S. N. (2007). Gazlar Konusunun Lise Öğrencilerine Bilimsel Tartışma(Argumentasyon) Odaklı Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kimya Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yore, L.D., Bisanz, G.L.ve Hand, B.M. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language and science research. *International Journal of Science Education*, 25, 689-725.

EFFECTS OF THE SCIENCE WRITING HEURISTIC APPROACH ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SCIENCE ACHIEVEMENT and ATTITUDE TOWARD SCIENCE COURSE

Mustafa DEMİR*

Abstract

The purpose of this study is to explore effects of the science writing heuristic approach on students' science academic achievement, attitude toward science course, persistence of information, achievement of solving concept questions. Quasi- experimental pre- and post- test design, retention test and science and technology attitude scale were used.

The study involved 2 different 6th grade classes from a primary school in Fındıklı, a county of Rize at the first half of 2010- 2011 academic year. One of these two classes was randomly selected as a control group and the other was selected as the treatment group. While students in the control group were instructed by using traditional approach, students in the treatment group engage in inquiry based laboratory activities throughout the unit and SWH was used for each activity.

In study , 16 multiple choices questions and granular structure of matter achievement test consisting of 6 conceptual questions were applied as pre- and post- test and the retention test after 7 months. Cronbach alfa reliability coefficient of test was found as 0,78. In results of post test appears a significant difference favor of treatment group between two groups' average score granular structure of matter achievement test, science technology attitude scale , conceptual questions and retention test.

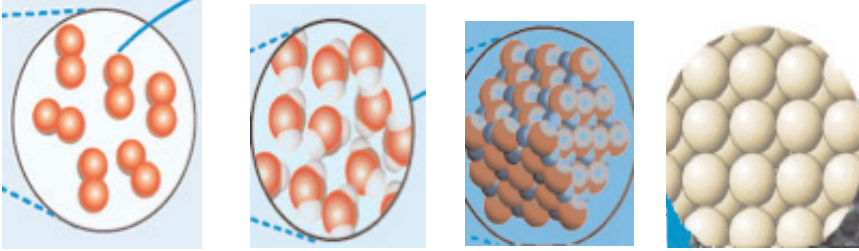
Key Words: SWH, inquiry, writing to learn, argumentation

* Muammer Çiçekoğlu Primary School Fındıklı/ RİZE

Ek 1.

Kavram Soruları

1-Aşağıda verilen resimlerde maddeyi oluşturan taneciklere bakarak element mi, bileşik mi? olduğunu ve neden böyle düşündüğünüzü altındaki boşluklara yazınız?

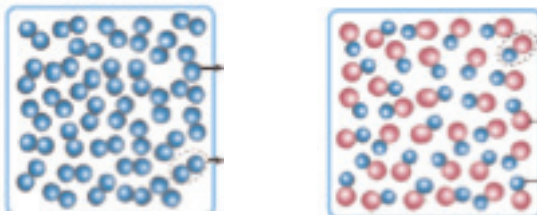


2-Aşağıda maddelerin farklı fiziksel hallerine ait resimler verilmiştir. Bu resimlerde maddeyi oluşturan taneciklere bakarak, maddenin hangi halde olduğunu ve buna nasıl karar verdiğinizi altındaki boşluklara yazınız?



3-Kimyasal ve fiziksel değişmeye uğrayan bir maddenin değişmeye uğramadan önceki ve sonraki tanecik modellerini çizerek açıklayınız?

4-

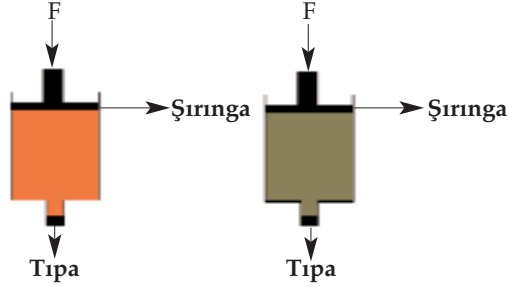


1

2

Ahmet şekil 1 ve 2 deki resimler ile gösterilen maddelerin tanecik yapısına bakarak şekil 1 deki maddenin saf maddeye, şekil 2 maddenin ise saf olmayan maddeye ait olduğunu söylüyor. Siz Ahmet'e katılıyor musunuz? Nedeniyle beraber yazınız?

5-



Şekildeki şırınga düzeneklerine A ve B maddeleri doldurulup ağızları pistonla kapatılıyor. Daha sonra pistonlara eşit büyüklükte kuvvet uygulandığında A maddesinin sıkışmadığı, B maddesinin ise sıkıştığı gözleniyor.

Buna göre; A ve B maddelerinin fiziksel halleri hakkında ne söyleyebilirsiniz Nedeniyle birlik de açıklayınız?

6-Sizce, önceki yıllarda ortaya atılan atom modellerini bilmemiz bize ne fayda sağlar aşağıdaki boşluğa yazınız?

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK DERSLERİNDE ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ KULLANABİLME BAŞARILARINA ETKİSİ

Yasin SOYLU*

Özet

Bu araştırmanın amacı; Öğretmenlik Uygulaması derslerinin Sınıf Öğretmeni adaylarının, matematik derslerinin anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme başarılarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen, üçlü likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Veriler, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden mezun konumundaki son sınıf öğrencilerinden ve uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmaya, ölçeğe gönüllü olarak cevap vermek isteyen birinci öğretmenden 80; ikinci öğretmenden 75 sınıf öğretmeni aday ve 35 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlik uygulaması derslerinin ve uygulama okullarındaki öğretmenlerin, öğretmen adaylarının Matematik derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme becerilerine olumlu yönde etki etmediği söylenebilir. Bu olumsuz tablonun giderilebilmesi için öğretmenlik uygulaması dersi programının bütün boyutlarıyla değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: öğretmenlik uygulaması, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf öğretmeni adayları

Giriş

İletişim ve bilgi teknolojisindeki gelişim ve değişimler öğretmen eğitimi ile öğretmenden beklenenlerin değişmesi sonucunu doğurmaktadır. Yaşanan gelişme ve değişmelerle öğretmenlerin görev ve sorumlulukları da değişerek görev alanı çok fazla genişlemektedir. Yeni programda öğretmen, bilgi aktaran değil, öğrenmeyi ve öğrenme yollarını kılavuzlayan, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir (Kılıç ve Acat, 2007, 23). Yani öğretmenler bilgi aktarıcılığı rolünden farklı olarak çağın gerektirdiği bilgiye ulaşma yollarını da öğretmelidirler. Bilgi toplumuna uygun bireylerin yetiştirilmesi ancak bilgi aktaran, bilgi ezberleten ve ezberletilen bu bilgileri sınavlarda geri istemek işlevinden vazgeçen öğretmenlerle mümkün olacaktır (Halat, vd. 2006, III). Artık çağımızda “Bilen öğretir” sloganı geçerliliğini kaybetmektedir. Bilenin bildiğini organize bir biçimde nasıl

* Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi A.B.D-Erzurum

öğreteceğini de kesinlikle bilmesi gerekmektedir. Bu ise, öğretmenlerin meslek bilgisi konusundaki yetkinlikleriyle doğru orantılıdır denilebilir (Küçükahmet, 1995). Bu bağlamda, toplumun her alanda ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren öğretmenler meslek bilgisi alanında yeterli olmalıdırlar (Alkan, 2000,12). Bugünün ve yarının gereksinimlerine yanıt vermesi gereken 21. yüzyılın öğretmeni, öğrencilere, yalnızca ders veren ve onları değerlendiren bir kişi olmamalıdır. Günümüzün öğretmeni, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyebilen, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci ve nitelikli bir rehber olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği günümüzde daha fazla nitelik ve yeterlilik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir (Gökçe, 2000).

Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1994). Ancak, öğretmenin görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasının yanında sınıf yönetimi görevi de vardır. Sosyal bir sistem olan sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içine girmektedir. Öğrencinin başarısında öğretimle sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayan bir ilişki olduğu görülmür. Buradan hareketle öğretmenin öğretmenlik mesleki yeterlilik bilgisi; öğretim yöntemlerine yönelik yeterlilik ve sınıf yönetimine yönelik yeterlilik bilgisi ile ilgilidir (Arı ve Saban, 2000). Günümüzde, öğretmenlerden hem öğretim yöntem ve tekniklerini en iyi şekilde kullanabilme becerileri göstermeleri, hem de çağdaş eğitimin gereksinimi olan daha modern sınıf yönetimi ve bunları öğrenme ortamları ile bütünleştirebilmeleri beklenmektedir (Kahyaoglu ve Yangın, 2007, 83).

Okullarda görev yapan öğretmenlerin başarılı olabilmesi için etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Etkili öğretimin ana öğelerinden biri de öğretim yöntem ve tekniklerinin iyi kullanılması ve öğrencilere bir bilgiye ulaşmanın yollarının öğretilmesidir. Öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretmenin öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı hale getirebilir. Özellikle ilköğretim öğrencilerinin birtakım öğrenme ihtiyaçlarının giderilebilmesi için öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini daha doyurucu bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin ilköğretim okullarının hangi sınıflarında olursa olsun, derslere, öğrencilerin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak uygulanması gerekir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir (Şahin, 2004). Hâlbuki yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemler yerine öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Örneğin Soylu (2009) tarafından yapılan çalışmada hem öğretmen adayları öğrencilerin hem de uygulama öğretmenlerinin matematik derslerinin anlatımında öğrenci merkezli öğretim yöntemleri yerine öğretmen sunumunun ön planda olduğu öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilere; kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayabilme, karar verebilme, sorumluluk alabilme, iletişim kurabilme, ekip halinde çalışabilme gibi yeterliliklerin kazandırılması gerekmektedir (Doğan, 1997). Bu yeterliliklerin kazandırılması yöntem sorununu gündeme getirmektedir (Oğuzkan, 1989). Özabacı ve Acat, (2005) yaptıkları çalışmada ideal bir öğretimde mutlaka bulunması gereken özellikleri araştırmışlardır. Çalışma sonunda bir öğretimde mutlaka bulunması gereken özellikler sıralandığında birinci sırayı “bilgilendirici olmak, bilginin farklı yöntem ve teknikler-

le aktarılması”, altıncı sırayı ise “bilgili olmak” almaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları bilgiyi farklı yöntem ve tekniklerle aktarmak olarak tanımlanan “bilgilendirici olmak” özelliğini “bilgili olmaktan” daha fazla önemsemekte ve kendilerini de “bilgilendirici olmak” konusunda yetersiz görmekteyler.

Türk Eğitim tarihine bakılacak olursa, bugüne kadar öğretmen yetiştirme uygulamalarında nitelikli öğretmen yetiştirilmeye çalışılırken, farkında olmadan bu amaca ulaşılamadığı görülmüştür (Işık, 1998). Günümüzde halen öğretmen eğitimi, eğitim sistemleri içinde önemli bir problem alanı oluşturmaktadır. Öğretmen eğitiminde nicelik yönünden anlamlı gelişmeler sağlanmıştır. Ancak öğretmen yetiştirme de nitelik sorunu hala çözülememiştir (Sezgin, 2002). Türk Eğitim tarihi bize eğitimin her alanında olduğu gibi, nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda da ışık tutmakta, bizi düşündürmekte ve uyarmaktadır. 1970’li yıllarda uygulamaya konan hızdlandırılmış eğitimlerde olduğu gibi 1995’lerde Milli Eğitim Bakanlığı hiçbir öğretmenlik formasyonu aramadan birçok fakültenin işsiz kalmış mezunlarını, sınav bile yapmadan öğretmen, hem de ilkokul öğretmeni olarak atamıştır (Işık, 1998). 1995’lerde bu tür öğretmen atamaları konusunda zamanın müsteşarı Benar Cordan, 19 Kasım 1998 tarihli Öğretmen Yetiştirme Eğitimde Kalite konulu panelde: “Tarihçileri, matematikçileri, fizikçileri, kimyacıları sınıf öğretmeni yaparak bir yanlış daha yaptık; en çok uzmanlık isteyen sınıf öğretmenliğine bu alanda hiç eğitim almamışları atadık ve derse soktuk” diyerek yapılan hatayı vurgulamıştır (Akyüz, 2001, 28). Bu ve buna benzer eleştiriler Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirmek; üniversiteye gelen öğretmen adaylarına sadece bazı basmakalıp bilgileri vermek, yani öğretmen adaylarını bilgi küpü yapmak değildir. O halde öğretmenlerin yetiştirilmesi sadece soyut düşünce ürünlerine göre değil, denenmiş, gözlemlenmiş somut olgulara da dayandırılmalıdır (Soylu, Işık ve Konyalıoğlu, 2004, 119).

Bilindiği gibi Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığının 1996 yılı başında ülkemizin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre eğitim fakültelerindeki lisans ve lisansüstü düzeyde yürütülen programlarda bazı değişiklikler yapılarak 1998-99’da uygulanmaya konulmuştur. Eğitim Fakültelerinde yapılan yeniden yapılanma çerçevesinde öncelikle 16.08.1997 tarih ve 4306 yazılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-98 öğretim yılında uygulamaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır (Y.Ö.K, 1998). Bu süreçte M.E.B. ile koordinasyon yapılmış ve bu şekilde eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma etkinliklerinin gerçekçi ve ihtiyaca dönük olması sağlanmıştır. Bu değişikliklerin sebepleri yine Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans programında belirtilmiştir. Bunlardan bazıları, ders sayıları, içerikleri ve kredileri, teorik derslere daha fazla süre ayrılması, okullarda uygulama çalışmalarının yetersizliğidir (Soylu, Işık ve Konyalıoğlu, 2004, 119). Yüksek Öğretim Kurulu, yeni düzenlemenin temel gerekçelerinden birisini şöyle açıklamaktadır: “Öğretmen yetiştirme işinde teorik-pratik dengesi teori lehine aşırı derecede bozulmuştur. Oysa pek çok gelişmiş ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinde yapılan değişiklikler dikkatle incelendiğinde, en önemli boyutun öğretmen yetiştirme programlarında sınıf içi kuramsal boyutun azaltılarak okullarda geçen uygulama boyutunun önemli ölçüde artırılmasıdır” (YÖK, 2007). Etkin bir öğretimin yapılabilmesi için,

öğretmen eğitimi programları, öğretmen merkezli yaklaşımdan daha çok öğrenci merkezli yaklaşıma doğru kaymalıdır. Etkin bir öğrenme için öğretim metotlarının öğretilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Oddens, 2004, 36).

Öğretmenler artık bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği, ulusal sınırların ortadan kalkmaya başladığı, kültürler arası etkileşim ve iletişimin arttığı, küreselleşen bir dünyada görev yapmaktadır. Bu özelliklere sahip öğretmenleri yetiştirebilmek için Eğitim Fakülteleri'nde ve Öğretmen Yetiştirme Programlarında yapılan son değişiklikler önemlidir. Ancak, mevcut Eğitim Fakülteleri gerek fiziki imkânlar ve gerekse öğretim elemanı sayısı ve niteliği bakımından oldukça yetersizdir. Öğretmenlik uygulamaları için ayrılan zaman yeterli olmakla birlikte öğretmen adayları çeşitli nedenlerle uygulamada kendilerini geliştirecek yeterli fırsatlar bulamamaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeliz, 2005, 230). Belli nedenlerden dolayı, okul uygulaması sürecinde bazı öğretmenlerin kendi sınıflarına öğretmen adaylarının gözlemci olarak katılmalarından hoşlanmadıkları görülmektedir (Selçuk, 2000).

Lee, Walker ve Bodycott (2000) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının okul müdürleri hakkında olumsuz görüş bildirdiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmen adayları için uygulama okulları yeni bir ortam olduğundan dolayı bu süreçte gerek öğretim elemanının gerekse okul idareci ve öğretmenin yardımına ihtiyaç duyacaklardır. Bu yüzden, uygulama öğretmenleri, rehberlik ettikleri adayların her türlü sorunlarını gidermeye çalışmalı ve okulu daha iyi tanımalarına yardımcı olmalıdırlar.

Her öğretmen adayına farklı yöntem ve teknikler ile en az bir uygulama fırsatı verilmelidir. Herhangi bir yöntem ya da tekniği uygulama konusunda eksik ya da yetersiz olduğu belirlenen öğrencilere, bu konudaki eksikliklerini giderebilecekleri farklı öğrenme yaşantıları geçirmeleri için ortam yaratılmalı ve onların her yöntem ve tekniği asgari düzeyde de olsa uygulayabilir duruma gelmeleri sağlanmalıdır (Aşiloğlu, 2006, 8).

Bullough, Young ve Draper (2004) yaptıkları çalışmada, okul uygulamalarının yeterince incelenmediğini tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının teorik bilgilerinin ve okul uygulamalarının çağın gerektirdiği ölçüde güncellenebilmesi için öğretmen adaylarının okul uygulamalarındaki tecrübe ve gelişimleri, sürekli ve düzenli olarak araştırılmalıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlik uygulaması derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme başarılarına etkisini incelemektir.

Problem Cümlesi: Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II, derslerinin Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Matematik dersinin anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme başarılarına etkisi var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; teorik kısmının eğitim fakültelerinde uygulama kısmının ise uygulama okullarında verildiği Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II, derslerinin öğrencilerin Matematik dersinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme başarılarına etkisinin araştırılmasıdır. Buna paralel olarak uygulama derslerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya olumlu veya olumsuz etkisi konusunda da öğretmenlerin değerlendirmeleri alınmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışma; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000). Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrencilerin Matematik dersinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme başarılarına etkisini belirleme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çok yeterli, yeterli ve yetersiz derecelerinden oluşan üçlü likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Veri toplama aracını geliştirme aşamasında uygulama okullarındaki 15 öğretmenden matematik derslerinde kullanabildikleri ve kullanamadıkları yöntem ve teknikleri yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda ölçek ile ilgili maddeler belirlenmiştir. Bu ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla ölçme değerlendirme, matematik eğitimi ve eğitim programları ve öğretimi alanlarında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak hazırlanan ölçeğe son şekli verilmiştir. Daha sonra Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan ve bu araştırmanın örnekleminde yer almayan 35 normal öğretim ve 35 ikinci öğretim öğrencisi olmak üzere 70 öğretmen adayı üzerinde pilot çalışması için uygulama yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 11,5 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıdaki amaç doğrultusunda, Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II derslerini almadan önce örneklemdaki öğrencilere öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili ölçek sunularak öğrencilerin öğretim yöntem ve tekniklerindeki tutumlarına bakılmıştır. Aynı öğrencilere araştırmada kullanılan ölçek Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II derslerini aldıktan sonra uygulanarak okul uygulaması derslerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmede etkisine bakılmıştır. Son olarak uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımında öğrencilere katkılarını araştırmak amacı ile araştırmada kullanılan ölçek rehber öğretmenlerine uygulanmıştır.

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2007–2008 öğretim yılı bahar dönemi Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile öğretmenlik uygulaması dersinin verildiği okullardaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise öğretmenlik uygulaması dersini alan Sınıf öğretmenliği 4. sınıfta okuyan 80 normal öğretim, 75 ikinci öğretim öğrencisi ile 35 uygulama okulu öğretmenlerinden oluşmaktadır.

BULGULAR

Örneklemdaki öğretmen adayı öğrencilerinin, Öğretmenlik Uygulaması derslerini almadan önce matematik derslerinin anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmede kendilerini yeterli bulmalarına ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin, Matematik Dersinin Anlatımında Öğretim Yaklaşımı, Yöntem ve Teknikleri Kullanabilmeye Kendilerini Yeterli Bulmalarına İlişkin Cevaplar

Yöntemler-Teknikler	Çok Yeterli		Yeterli		Yetersiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yapılandırmacı Yaklaşım	36	23,2	53	34,1	66	42,5	155	100
Buluş	37	23,8	45	29	73	47	155	100
İşbirlikçi Öğrenme	12	7,7	15	9,6	128	82,5	155	100
Gösterip-Yaptırma	40	25,8	45	29	70	45,1	155	100
Düz Anlatım	68	43,8	66	42,5	21	13,5	155	100
Tanımlar	59	38	82	52,9	14	9	155	100
Kurallar	59	38	84	54,1	12	7,7	155	100
Oyunlar	24	15,4	37	23,8	94	60,6	155	100
Soru-Cevap	71	45,8	73	47	11	7	155	100
Örnek Olay İnceleme	11	7	18	11,6	126	81,2	155	100
Problem Kurma ve Çözme	27	17,4	49	31,6	79	50,9	155	100

Tablo 1 den, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun kendilerini, matematik derslerinin anlatımında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde çok yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının; %38 ve yukarısı düz anlatım, tanımlar, kurallar ve soru-cevap yöntem-tekniklerinde, %25'i ve aşağısı ise diğer yöntem-tekniklerinde kendilerini çok yeterli görmektedirler. Yine öğretmen adaylarının; ortalama %43 ve yukarısı düz anlatım, tanımlar, kurallar ve soru-cevap yöntem-tekniklerinde, ortalama %31 ve aşağısı ise diğer yöntem-tekniklerinde kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretmen adaylarının %45 ve üzeri, matematik derslerinin öğretiminde önemli bir yere sahip olan buluş, işbirlikçi öğrenme, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözme yöntem-tekniklerinde kendilerini yetersiz görmektedirler.

Aşiloğlu (2006, 4) tarafından yapılan "İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Algıları" adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerinde kendilerini yeterli bulma derecelerinde %47,3 ile soru-cevap yöntemi en önde yer alırken, % 11,4 ile drama en sonda olarak yer almaktadır.

Seferoğlu (2004, 134) tarafından yapılan ve öğretmenlerin öğretim yapma ile ilgili yeterliliklerinin araştırıldığı çalışmada soru-cevap yöntemiyle öğretim yaptığını belirten öğretmenlerin ortalaması 3,62 iken rol oynama yöntemiyle öğretim yaptığını söyleyen öğretmenlerin ortalamasının 2,20 olduğu tespit edilmiştir.

Soylu (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının kendilerini düz anlatım, tanımlar ve kurallarla öğretim yöntemlerinde ve soru-cevap tekniğinde yeterli gördükleri, buluş ve oyunlarla öğretim yöntemlerinde ve problem kurma ve çözme tekniğinde yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Yukarıdaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir.

Örneklemedeki öğretmen adayı öğrencilerin, Öğretmenlik Uygulaması derslerini aldıktan sonra İlköğretim I. kademesindeki matematik derslerinin anlatımında öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmede kendilerini yeterli bulmalarına ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin, Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II Derslerini Aldıktan Sonra Öğretim Yaklaşımı, Yöntem ve Tekniklerini Matematik Dersinde Kullanabilmede Kendilerini Yeterli Bulmalarına İlişkin Cevaplar

Yöntemler-Teknikler	Çok Yeterli		Yeterli		Yetersiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yapılandırıcı Yaklaşım	16	10,3	31	20	108	69,6	155	100
Buluş	25	16,1	30	19,3	100	64,5	155	100
İşbirlikçi Öğrenme	3	1,9	10	6,4	142	91,6	155	100
Gösterip-Yaptırma	29	18,7	33	21,2	93	60	155	100
Düz Anlatım	77	49,6	72	46,4	6	3,8	155	100
Tanımlar	69	44,5	75	48,3	11	7	155	100
Kurallar	67	43,2	83	53,5	5	3,2	155	100
Oyunlar	7	4,5	18	11,6	130	83,8	155	100
Soru-Cevap	70	45,1	76	49	9	5,8	155	100
Örnek Olay İnceleme	3	1,9	7	4,5	145	93,5	155	100
Problem Kurma ve Çözme	13	8,3	38	24,5	104	67	155	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunu, Öğretmenlik Uygulaması derslerini aldıktan sonra, matematik derslerinin öğretiminde öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının; % 43 ve yukarısı düz anlatım, tanımlar, kurallar ve soru-cevap yöntem-tekniklerinde, %18 ve aşağısı ise diğer yöntem-tekniklerinde, matematik derslerinin anlatımında kendilerini çok yeterli gördüklerini söylemektedirler. Yine öğretmen adaylarının; %46 ve yukarısı, düz anlatım, tanımlar, kurallar ve soru-cevap yöntem-tekniklerinde, %24 ve aşağısı ise diğer yöntem-tekniklerinde kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması derslerini aldıktan sonra öğretmen adaylarının, %60 ve yukarısı, matematik derslerinin öğretiminde önemli bir yere sahip olan buluş, işbirlikçi öğrenme, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözme yöntem-tekniklerini kullanabilmede kendilerini yetersiz görmektedirler.

Tablo 1 ve Tablo 2’den elde edilen yüzde ve frekans değerleri karşılaştırıldığında düz anlatım, tanımlar, kurallar ve soru-cevap yöntem-tekniklerindeki çok yeterlilik oranının arttığı görülmüştür. Buna karşın matematik derslerinin öğretiminde önemli bir yere sahip olan buluş, işbirlikçi öğrenme, gösterip-yaptırma, oyunlar ve

problem kurma ve çözüme yöntem-tekniklerindeki çok yeterlilik oranı azalmaktadır. Bu sonuçlardan, staj okullarında uygulama amaçlı verilen Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II derslerinin, öğretmen adayı öğrencilere öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımında olumlu yönde bir katkısının olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin ifadelerine göre uygulama okullarındaki öğretmenler “lisans derslerindeki uygulamalar ile okul ortamındaki uygulamalar aynı değildir” diyerek dersleri geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlatmaktadırlar. Bu durum stajyer öğrencileri de farklı yöntem ve teknikleri uygulama konusunda olumsuz etkilemektedir. Araştırmada üçüncü ve son basamak olarak staj okullarındaki rehber öğretmenlerine matematik derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmede kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. Bununla ilgili veriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Yapıldığı Okullardaki Rehber Öğretmenlerinin Matematik Derslerinin Anlatımında Öğretim Yaklaşımı, Yöntem ve Tekniklerini Kullanmada Kendilerini Yeterli Görme İle İlgili Cevapları

	Çok Yeterli		Yeterli		Yetersiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yapılandırıcı Yaklaşım	3	8,5	5	14,2	27	77,1	35	100
Buluş	6	17,1	7	20	22	62,8	35	100
İşbirlikçi Öğrenme	0	0	2	5,7	33	94,2	35	100
Gösterip-Yaptırma	3	8,5	7	20	25	71,4	35	100
Düz Anlatım	17	48,5	8	22,8	0	0	35	100
Tanımlar	18	51,4	14	40	3	8,5	35	100
Kurallar	25	71,4	9	25,7	1	2,8	35	100
Oyunlar	0	0	7	20	28	80	35	100
Soru-Cevap	19	54,2	10	28,5	6	17,1	35	100
Örnek Olay İnceleme	0	0	0	0	35	100	35	100
Problem Kurma ve Çözme	3	8,5	8	22,8	24	68,5	35	100

Tablo 3’e bakıldığında, öğretmen adaylarına rehberlik yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, matematik derslerinin anlatımında kullanılması gereken öğretim yöntem ve tekniklerini çok yeterli bir şekilde kullanamadıkları görülmektedir. Rehber öğretmenlerinin; % 48 ve yukarısı, düz anlatım, tanımlar, kurallar ve soru-cevap yöntem-tekniklerini, %17 ve aşağısının ise diğer yöntem-teknikleri matematik derslerinin anlatımında çok yeterli düzeyde kullanabildikleri görülmektedir. Rehber öğretmenlerinin %17 ve aşağısı, matematik derslerinin öğretiminde önemli bir yere sahip olan buluş, işbirlikçi öğrenme, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözüme yöntem-tekniklerini matematik derslerinin anlatımında kullanabilmede kendilerini çok yeterli gör görmektedirler. Ayrıca bu yöntem ve teknikleri kullanabilmede, rehber öğretmenlerinin %62 ve yukarısı ise kendilerini yetersiz görmektedirler. Bu sonuçlardan rehber öğretmenlerinin matematik derslerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmede yetersiz oldukları söylenebilir.

Soylu (2009) tarafından yapılan araştırmada; öğretmen adayı öğrencilere öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin de öğretim yöntem ve tekniklerinde yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

Okçabal ve diğerleri (2003) yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin farklı yollar kullanarak dersi ilginç hale getirmeleri, derslerde çeşitli araç ve gereçler kullanmaları, öğrencilerin eleştirilerine açık olmaları, öğrencilerle iyi iletişim içinde olmaları, öğrencileri yaratıcı olmaya özendirilmeleri ve araştırmaya yönlendirmeleri konularında öğrencilerin %30 kadarı olumlu düşünmektedirler (akt, Aşiloğlu, 2006, 6). Uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin matematik derslerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmede yetersi oldukları ile ilgili bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla yukarıdaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir.

Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3 deki verilerden, hem öğretmen adayı öğrencilerin ve hem de rehber öğretmenlerin matematik derslerinin öğretiminde öğrenci merkezli öğretim yöntemleri yerine genelde öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu sadece öğretmenin anlatımına dayalı yöntemlere başvurdukları görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmadan elde edilen verilere göre; Öğretmenlik uygulaması derslerini almadan önce öğretmen adaylarının, %25'i ve aşağısı matematik derslerinin öğretiminde önemli bir yere sahip olan buluş, işbirlikçi öğrenme, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözme yöntem-tekniklerinde kendilerini yeterli bulmuşlardır. Buna karşın, %38 ve yukarısı ise öğretmen merkezli öğretim yöntem-tekniklerinde, kendilerini çok yeterli buldukları görülmüştür. Öğretmenlik uygulaması derslerini aldıktan sonra öğretmen adayı öğrencilerin %18 ve aşağısı öğrencinin yorum yapmasını ve derse katılımını sağlayan (buluş, işbirlikçi öğrenme, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözme) yöntem-tekniklerinde, % 43 ve yukarısı ise diğer öğretim yöntem ve tekniklerinde kendilerini çok yeterli görmektedirler. Öğretmenlik uygulaması derslerini aldıktan sonra öğretmen adayı öğrencilerin, buluş, işbirlikçi öğrenme, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözme yöntem-tekniklerinde kendilerini yeterli görme oranının düştüğü, buna karşılık diğer yöntemlerde yeterli görme oranlarının arttığı görülmektedir. Elde edilen bu verilerden, okul uygulaması derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme başarılarına olumlu bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Buna ek olarak uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin, %17 ve aşağısı buluş, işbirlikçi öğrenme, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme ve problem kurma ve çözme yöntem-tekniklerinde kendilerini çok yeterli görürken; %62 ve yukarısı ise bu yöntem ve tekniklerde kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Buna karşın rehber öğretmenlerin %48 ve yukarısının ise düz anlatım, tanımlar, kurallar ve soru-cevap yöntem-tekniklerinde, kendilerini çok yeterli buldukları görülmektedir. Uygulama okullarındaki öğretmenlerin farklı yollar kullanarak dersi ilginç hale getirmeleri, derslerde çeşitli araç ve gereçler kullanmaları, öğrencileri yaratıcı olmaya özendirilmeleri ve araştırmaya yönlendirmeleri konularında yeterli olmadıkları söylenebilir. Buna karşın öğretmenlerin, öğrencilerin pasif dinleyici olduğu öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu yapıdaki öğretmenlerin

stajlarda öğretmen adaylarına yeterli düzeyde rehberlik edemeyecekleri söylenebilir.

Yukarıdaki veriler dikkatle incelendiğinde, örneklemdaki öğretmen adayı öğrencilerin; Matematik Öğretimi-I ve Matematik Öğretimi-II derslerinde kazandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeteneklerini uygulama okullarında geliştiremediği görülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında bu çalışma ile ilgili yapılabilecek öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Staj okullarında öğrencilere rehberlik yapan öğretmenlerin rehberlik yapmada problemlerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda rehberlik yapacak öğretmenlerin kurs ve seminer gibi programlarla öğretmen adaylarına rehberlik etme konusunda bilgilendirilmeleri programın işleyişine olumlu katkı sağlayabilir.

Araştırmadan elde edilen verilerden, öğretmen adayı öğrencilerin öğretim yöntem ve tekniklerini matematik derslerinde kullanabilmede yeterli bilgi donanımı ile staj okullarına gitmedikleri görülmektedir. Yani Matematik Öğretimi-I ve Matematik Öğretimi-II derslerinde istenen verimin alınmadığı görülmektedir. Bu derslerde öğretim yöntem ve teknikler teorik anlatıldıktan sonra bunların konular bazında uygulamalarının mutlaka öğrencilere yaptırılması gerekmektedir. Bu zorunluluk ortada iken öğretim derslerinin haftalık ders saati 2 saat teorik 2 saat uygulamadan 3 saat teoriğe düşürülmüştür.

Öğrencilere rehberlik yapacak öğretmenlerin seçimi yapılırken, öğrencilerle ilgilenmede, derslerin anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmede iyi olan ve bu bilgi ve tecrübelerini öğrencilere aktarmada istekli öğretmenler tercih edilmelidir. Yine buda eğitim fakülteleri ile uygulama okullarının işbirliği ile gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmada, Eğitim Fakültesi sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında okumakta olan son sınıf öğrencilerine staj okullarında verilen Öğretmenlik Uygulaması-I ve Okul Uygulaması-II derslerinin öğretmen adayı öğrencilere katkıları araştırılmıştır. Gelecekteki araştırmalar, Eğitim Fakültesinin diğer bölümlerinde okuyan öğretmen adayları içinde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y.(2001). "Tarihsel seyir içinde öğretmen yetiştirmede kalite", Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli, Ankara, 25-28.
- Alkan, C. (2000). "İki binli yıllarda öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 271, 12-14.
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). Sınıf Yönetimi, Mikro Dizgi: Konya.
- Aşiloğlu, B. (2006). "İngilizce öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları", **Eurasian Journal Of Educational Research**, 22, 1-11.
- Bullough, R.V., Young, J., & Draper, R.J. (2004). "One-year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development", **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 10(4), 365-394.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeliz, Y. (2005). "Öğretmenlik mesleği ve özellikleri", **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19, 207-237.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı, Önder Matbaası: Ankara, 1
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994).Eğitime Giriş, Meteksan Matbaacılık, 5. Baskı : Ankara.
- Gökçe, E. (2000). "Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 270.
- Halat, E. vd., (2006). Matematik Öğretimi, Lisans Yayıncılık, Arı Matbaacılık: İstanbul.
- İşık, A. (1998). "Olur (Erzurum) ilçesi eğitimi ve ekonomisi", Atatürk Üniversitesi Oltu ve Çevresi Sempozyumu.
- Kahyaoglu, M ve Yangın, S. (2007). "İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15, 83.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler, Nobel Yayınevi: Ankara.
- Kılıç, A. ve Acat, M. B. (2007). "Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vuruşluk düzeyi", **Sosyal Bilgiler Dergisi**, 17, 21-37.
- Küçükahmet, L.,(1995). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Gazi Büro Kitabevi Tic. Ltd. Şti. Özkan Matbaacılık: Ankara.
- Lee, J.C.K., Walker, A., ve Bodycott, P. (2000). "Pre-service primary teachers' perceptions about principals in hong kong: implications for teacher and principal education", **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 28(1), 53-67.
- Oğuzkan, F. (1989). Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler), Emel Matbaacılık: Ankara.
- Oddens, D. A. M. (2004). "Kişilik Nitelikleri Açısından Hollanda'da Mesleki Eğitim için Öğretmen Eğitimi Eğilimleri", Mesleki Ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslar Arası Konferansı, Ankara, 37-44.
- Özabacı, N ve Acat, M.B. (2005). "Öğretmen adaylarının kendi özellikleriyle ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması", **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi**, 11(42), 195-209.
- Seferoğlu, S., S. (2004). "Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26, 131-140.

◆ **Yasin Soylu**

- Selçuk, Z. (2000). Okul Deneyimi ve Uygulama: Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi, Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Sezgin, İ. (2002). “Öğretmen eğitiminde gelişmeler ve sorunlar”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 27 (293), 6-8.
- Soylu, Y., Işık, A. ve Konyalıoğlu, A., C. (2004). “Eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programında okutulan matematik derslerinin ilköğretim matematik müfredatına uygunluğu”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 12, 117-124
- Soylu, Y. (2009). “Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim Yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5, 1, 1-16.
- Şahin, Ç. (2004). “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 5, 8.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). “Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları”, Ankara, 3-4..
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007), Ankara.

THE EFFECT OF TEACHING PRACTICE COURSES ON THE SUCCESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES IN USING TEACHING METHODS AND TECHNIQUES AT MATHEMATICS LESSONS

Yasin SOYLU*

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of teaching practice courses on the success of primary school teacher candidates in using teaching methods and techniques in the instruction of mathematics courses. To this end, the study used as a data collection instrument a three-point likert-type scale developed by the researcher. The data were obtained from the senior graduates of the Faculty of Education at Ağrı İbrahim Çeçen University and counseling teachers in training schools. The study group consisted of 80 prospective classroom teachers of regular education, 75 prospective classroom teachers of evening (second) education, and 35 classroom teachers, who volunteered to complete the questionnaire. As a conclusion, it could be argued that teaching practice courses did not have a positive effect on the success of teacher trainees and prospective teachers in employing the teaching methods and techniques in Mathematics courses. To improve this negative picture, the teaching practice courses program should be evaluated and improved in all its aspects.

Key Words: Teaching practice, teaching methods and techniques, primary school teacher candidates

* Associate Prof. Dr., Atatürk University Kâzım Karabekir Education Faculty Department of Primary School Teaching, Mathematics Education Erzurum

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GIDA TERCİHLERİNDE TELEVİZYONUN ETKİSİ

Çiğdem SABBAĞ*
Banu Ayten AKIN**

Özet

Adıyaman Merkez ve Kâhta ilçesinde 266 ilköğretim öğrencisiyle televizyon ve televizyon reklamlarının gıda tercihlerine olan etkisi araştırılmıştır. Televizyon reklamlarının çocukların tüketim eğilimlerini önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır. Ancak eğilimlerin doğru beslenmeden çok yanlış beslenmeye yönlendiren en çok reklamı yapılan ürünlerde yoğunlaşması, televizyonun olumsuz etkisini gösteren önemli bir bulgudur. Televizyon karşısında uzun süre oturan çocukların genellikle günlük gereken düzeyden daha fazla yiyecek tüketmektedirler. Çocukların süt, meyve suyu veya ayran benzeri yararlı içecekler yerine büyüklerin algısına yönelik çay, kahve gibi içeceklere yönelmiş olmaları yanlış beslenmenin bir göstergesidir. Bu nedenle televizyondan kaynaklı olumsuzlukları azaltmak için önlemler alınması gerekmektedir. Ancak bu önlemlerin yasaklar biçiminde değil akılda kalıcı ve dikkat çekici televizyon programları ile gerçekleştirilmesi çocukların davranışlarında daha etkin olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim öğrencileri, beslenme alışkanlıkları, televizyon, reklam

Giriş

Günümüzde medya, tartışmasız bir toplumsal etkileme gücüne sahiptir. Yediden yetmişe, bir biçimde bize ulaşmasına izin verdiğimiz medya ve organları görünmez bir ağla hayatımızı sarıp sarmalarken; onun hipnoz sahasından kaçış neredeyse olanaksızdır. Medyayı oluşturan güçlerden en önemlisi kuşkusuz televizyondur (Strasburger, 2004,55). Bilginin yayılmasını ve aktarılmasını teşvik eden aynı zamanda kültürel bir ajan olarak nitelendirilen, kitlelere yönelik bilinç yönetimi araçlarının en önemlisi ve günümüzde teknolojisi ile sanatın birbirine çok yaklaştığı, kenetlendiği ve ihtiyaç duyduğu bir anlatım organı olan televizyon 1926 yılında icat edilmiş, 1970'lerden sonra yaygın hale gelmiş ve zaman zaman aptal kutusu kimi zaman da çağın buluşu olarak anılmıştır (Öngören, 1977, 22; Fiske, 1987,1; Erdoğan, 2002, 315). Yaygın ve etkin kültür etkileme aracı olan televizyon, sadece gelişmiş ülkelerde değil, gelişmemiş ülkelerde de etkisinin en çok hissedildiği ve tartışıldığı araç konumundadır. (Erdoğan, 2002,175; Yalçın vd. 2002, 622; Bilgili ve Akbulut, 2008, 100). Çünkü televizyon karşısındaki birey; sunulan bilgileri düşünmeye ve yorumlamaya fırsat bulamamakta sadece ve sadece gösterilene izlemektedir. Aynı birey, küresel söylemler içinde televizyonun tüketmesini söylediğini de tüketmeye hazırdır

* Adıyaman Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu

** İnönü Üniversitesi, İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü

(Mutlu, 2005, 153). Küresel ekonomi, dünyanın tüm stratejik kısımlarına nüfuz ederek somutlaşırken (Sassen, 1998, 15), sermayenin serbest dolaşımı bağlamında pek çok firma, daha çok kâr etmek, müşteri hedef kitlesini daha da genişletmek amacıyla işletmelerinin şubelerini dünya pazarlarına taşımış; insanlara dünya ölçeğinde yeni tüketim alışkanlıkları kazandırmıştır. Bu firmalar işitsel ve görsel medya aracılığıyla reklamın güdüleme işlevi doğrultusunda tüketici davranışlarını etkilemiş, böylece ortak bir tüketim kültürü oluşturma yollarını açmıştır (Mahiroğulları, 2011, 1282). Ekonomik farklılıkları gözetmeksizin toplumun tüm katmanlarına hızla ve kolayca geçebilen televizyon kitle etkileşimini baskı altına almıştır (Hall, 1998, 48) Medyanın bu yeni yapılanması gündelik hayatı algılayış biçimimizin hiçbir zaman eskisi gibi olamayacağına işaret etmektedir. Medyanın tüm alanlarıyla birlikte yeniden inşasıyla, söylem değişmekte ve yeni bir dil kurgusu oluşturulmaktadır. Bu noktada söylem alanı gündelik hayatın ta kendisidir; gündelik hayat tüketime ve tüketmeye yönlendirmektedir. (Yağlı, 2006, 26).

Horkheimer ve Adorno (1976), kültür endüstrisi kavramını kullanarak, tüketicilerin gereksinimlerine uygun ürünler üretildiği ancak asıl amacın, üretimin tüketilmesi için tüketicide yanlış gereksinimler uyandırmak olduğuna vurgu yapar. Tüketicileri tekrarlamalar yoluyla koşullandırmada uzmanlaşmış olan reklam, felsefenin, ahlakın, dini ve estetiğin yerini almıştır (Yağlı, 2006, 28).

Televizyon yayınlarından en çok etkilenenlerin, kişilik gelişimi ve sosyalleşme evresinde olan ilköğretim çağındaki çocukların olduğu bilinmektedir. Çocukların sosyal ortamlarda arkadaşları ile oynadıkları saklambaç, sek sek, ebeleme vb. oyunlardan vazgeçerek televizyonda kendilerine sunulan yayınları tercih etmektedirler (Fiske, 1987, 315). Çocuklar çok televizyon izleyen ve ailenin satın alma kararlarını etkileyen bireyler olarak, reklamcılık ve pazarlama faaliyetleri için önemli bir kitle olma özelliğindedir. Bu nedenlerle çocukların reklam izleyerek genel beslenme davranışlarında ne tür değişimler geçirdiğinin veya nasıl alışkanlıklar kazandığının saptanması sağlıklı ve bilinçli büyüme ve gelişmeleri için gerekli önerilerin oluşturulması açısından önemlidir (Dikmen, 2006, 18). Gazeteler, dergiler, televizyon, radyo, sinema filmleri, internet gibi yayın araçlarından oluşan medya, çocukların yaşantısına örgün eğitimden önce girmektedir. Birçok çocuk yakın çevresi dışındaki dünyayı, o dünyanın kavramlarını, varlıklarını, olanaklarını, değerlerini medya aracılığıyla öğrenmektedir (Göksel, 1993, 23). Türkiye gibi genç nüfusun ağırlıkta olduğu ülkelerde, önemli bir pazarı oluşturan çocuklar, reklamların önemli hedef kitlesi haline gelmiştir. Ortalama okuma ya da oyuna ayırdığı zamandan daha fazlasını televizyon karşısında geçiren çocukların; fiziksel etkinlikleri azalmakta ve besin tercihleri de daha çok hızlı gıda olarak tanımlanan çikolata, cips ve şekerlemelere doğru yönelmektedir (Karaca vd., 2007, 235). Bu nedenle çocuklarda obezite sorunu ortaya çıkmaktadır (Thomas ve Robinson, 2005, 1018; Blass vd., 2006, 597; Yıldırım vd., 2008,2).

Hancox (2004, 257), 26 yıllık izleme çalışmasında çocukluk çağındaki uzun süreler boyunca izlenen televizyonun %17 düzeyinde aşırı kiloya ve %15 düzeyinde serum kolesterol artışına yol açtığını saptamıştır. Kurugöl vd.'nin (1994) yaptıkları çalışmada, çocukların %59,3'ü şekerleme, bisküvi ve sakız gibi ürünlerin reklamlarından etkilenmektedir. Van Den Bulck (2004), Utter (2003), Woodward (1997), Stroebele (2004) çalışmalarında televizyonu uzun süre izleyen adölesanların yüksek kalorili gıdaları daha fazla tükettiğini saptamışlardır. Amerikan Pediatri

Akademisi'nin (2006) yayınladığı bildiri; reklam endüstrisinin, çocuk ve ergenleri, uygun tüketici olarak gördüğüne dikkat çekmektedir.

Günümüzde yemek; yapılması için yoğun emek ve zaman sarf edilen, kurulu sofralara oturularak tüketilen bir şey değildir. Süpermarketten hazır olarak alınabilir, sadece mikrodalga fırında 1 dakikada ısıtılarak servis edilebilir ve hatta kimi zaman küçük paketler halinde ambalajlanmış olduğundan cepte taşınabilir. Artık balıklar kutulanmış, çorbalar kurutulmuş, annemizin kekleri paketlenmiştir. Bugün kek evde pişen bir gıda değildir. Reklamlar sonrasında dışarıdan hazır alınan kek, evde pişenden daha çok arzulanan daha lezzetli olduğu düşünülen bir mal olmuştur (Bilgili ve Akbulut, 2008,184). Bu bağlamda reklamların hedef kitlesi olan çocukların, aşırı tüketim alışkanlığı dışında bir yeme alışkanlığı kazanması düşünülemez.

Çocuklara yönelik reklamların %50'si yiyeceklerle ilgilidir. Bu reklamların çocuğu atıştırılacak yüksek kalorili yiyecekleri özendirirken, yalnızca %3'ü sağlıklı besinleri içermektedir. Verilere göre; çocuklar yılda 20.000 ile 40.000 arasında reklam izlemektedir (Folta vd, 2006, 247). Herkes tarafından kabul gören bir gerçek vardır ki, o da; televizyondaki gıda reklamlarının çocukları fazlasıyla etkilediğidir. Fakat durum öyle bir noktaya gelmiştir ki, reklamlarda çocukların en çok ilgisini çeken gıda ve içecek ürünleri, artık onların sağlığını tehdit etmekte, hatta bozmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde son birkaç yıldır yapılan araştırmalar, ekran başında çok fazla zaman geçiren çocukların ciddi bir şişmanlık ve obezite sorunuyla karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Dietz ve Gortmaker, 1985, 807; Crespo et al., 2001, 361; Robinson, 2001,1017; Thomas ve Robinson, 2005, 1018). Sonuç olarak; televizyon çok yararlı bir kitle iletişim aracıdır. Ancak "yanlış kullanıldığında" çocukların psiko-sosyal ve fiziksel sağlığına zarar verebilir. Televizyonun doğru şekilde kullanımının çocuklara öğretilmesinde ailelere, okullara, çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanlarına, topluma, yasa koyuculara ve yayın kuruluşlarına çeşitli görevler düşmektedir. (Conklin vd. , 2005, 63). Bu çalışma Adıyaman örneğinde ana temelde televizyon, alt temelde televizyon reklamlarının ilköğretim çağındaki çocukların beslenme alışkanlıklarını hangi düzeyde etkilediğini ortaya koymak ve yanlış eğilimlerin yine televizyon yoluyla nasıl giderilebileceğini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Materyal ve Yöntem

Çalışma; rastgele seçilen Adıyaman-Merkez Karacaoğlan, İMKB, Orhan Gazi İlköğretim Okulları ile Kâhta ilçesinde bulunan Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu olmak üzere toplam 4 ilköğretim okulundaki 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin gıda tercihlerinde televizyonun etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini rastgele yöntemle seçilmiş okulların 4. ve 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma 124 erkek, 142 kız öğrenci olmak üzere 266 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma veri toplama aracı olarak öğrencilerin seviyesine göre literatür araştırması yapılarak araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Anket formu öğrenciye ilişkin bilgileri, öğrencilerin ana öğünleri tüketme durumlarını, televizyon izleme durumlarını, en çok izledikleri televizyon programlarını, öğrencilerin reklamlardan etkilenme durumlarını, televizyon izlerken tükettikleri besinleri, okul kantini veya çevrede ki satıcılarda besin alma durumlarını içeren soruları kapsamıştır. Ankette birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği çoktan seçmeli soruların yanında ayrıca ankete katılanların kişisel düşüncelerini yazmaları için açık uçlu sorular yöneltilerek veriler sağlanmıştır.

Araştırmanın istatistiksel verileri SPSS 17.0 programında değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, veriler analiz edilirken genel olarak tanımlayıcı analiz ve çok seçenekli tercih analiz teknikleri kullanılmıştır. Değerlendirmede yüzdelik ve ki kare önemlilik testleri kullanılmıştır. Çocuklarda beden kitle indeksleri hesaplanırken, yaşlarına göre persentil değerler ele alınmıştır. Öğrencilerin boylarına göre olmaları gereken vücut ağırlıklarının değerlendirilmesinde; Beden Kütle İndeksi (BKI) $BKI = \frac{\text{Ağırlık (kg)}}{\text{Boy (m}^2\text{)}}$ formülü kullanılmıştır (WHO, 2007, 15). BKI esas alınarak hazırlanan persentillere (yaşa göre kilo ve boy dağılımı) ilişkin bulguların değerlendirilmesinde 9-14 yaş grubu öğrenciler için NCHS (National Center for Health Statistics) persentil değerlerinden yararlanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Yaşa Göre Ağırlık ve Boy Persentil Değerleri

	Yaşa göre ağırlık	Yaşa göre boy
<3 veya <5. persentil	Çok zayıf	Çok kısa
≥ 5- <15. persentil	Zayıf	Kısa
≥15-<85. persentil	Normal	Normal
≥85-<95. persentil	Kilolu, toplu, hafif şişman	Uzun
≥95. veya ≥97.persentil	Şişman	Çok uzun

(WHO, 2007)

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamındaki erkek ve kız öğrencilerin yaşları 9-11 ve 12-14 arasında değişmektedir (Tablo 2). Öğrencilerin yarısının normal kiloda olduğu buna karşın kilolu ve şişman olanların oranının da küçümsenmeyecek kadar fazla olduğu saptanmıştır (Tablo 2). Bu durumun en önemli nedenlerinden biri günümüzden 20 yıl önce boş zamanlarını bahçelerde veya sokak aralarında oynayarak geçiren çocuklar, günümüzde gelişen teknolojinin ve değişen sosyal yapının da etkisiyle artık zamanlarını televizyon ve bilgisayar başında geçirmekte (Hu, 2003,1785; Gortmaker, 1996, 356) ve televizyon, yazılı basında reklamların artışına bağlı olarak (Lobstein, 2005, 204; Tur, 2004, 502; Brown, 2002, 154) gelişen beslenme alışkanlıklarındaki değişimle birlikte obezite prevalansının çocukluk ve ergenlik döneminde gittikçe artışa neden olmaktadır (Öztor, 2005,12). İtalya'da ilkökul çocuklarında yapılan ve BKİ'lerinin Ulusal Sağlık ve Beslenme İncelemesi I'e (NHANES I) göre değerlendirildiği çalışmada erkeklerin %10,0'unda, kızların %9,3'ünde kilo fazlalığı saptanmıştır (Giampietro, 2002, 492). Sur vd., (2005) yaptıkları çalışmada ise fazla tartılı olma prevalansını %11,9, obezite prevalansını %2 olarak bildirmişlerdir. Bu oranlar yapılan çalışma sonuçlarından daha düşüktür.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Erkek		Kız		İstatistik
	S	%	S	%	
Yaş (yıl)					
9-11	51	41.1	74	52.1	X ² : 3.206 sd: 1 p:0.073
12-14	73	58.9	68	47.9	
BKİ					
<3 veya <5. persentil	13	10.5	13	12.0	X ² : 11.317 sd: 7 p:0.125
≥ 5- <15. persentil	13	10.5	24	16.9	
≥15-<85. persentil	61	50.0	76	53.5	
≥85-<95. persentil	25	20.2	21	14.8	
≥95. veya ≥97.persentil	11	8.8	4	2.8	
Kişi sayısı					
1-4	31	25.0	36	25.4	X ² : 0.632 sd: 2 p:0.727
5-8	84	67.7	99	69.7	
9+	9	7.3	7	4.9	
Toplam	124	100	142	100	

Öğrencilerin Ana Öğünleri Tüketme Durumları

Öğrencilerin yarısından fazlasının ana öğünlerini her zaman tükettikleri belirlenmiş olup; cinsiyetler arasındaki farklılığın sadece öğle öğününde önemli olduğu (p<0.01) saptanmıştır (Tablo 3). Buna karşın çocuk gelişiminde önemli olan kahvaltının (Nicklas, 1993, 886; Rampersaud vd. 2005, 743) en fazla atlanılan öğün olduğu saptanmıştır. Atlanma nedeni olarak, uzun süre televizyon seyredilmesi sonucu gece geç yatan öğrencilerin yeterli uykuyu alabilmek için kahvaltı zamanını uykuya ayırdıkları öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Ana Öğünleri Tüketme Durumları

Öğünler		Her zaman yer		Ara sıra yer		Hiç yemez		Toplam		İstatistik
		S	%	S	%	S	%	S	%	
Sabah	E	91	73.4	24	19.4	9	7.3	124	100	X ² : 1.375 sd: 2 p:0.505
	K	96	67.6	36	25.4	10	7.0	142	100	
Öğle	E	84	67.7	32	25.8	8	6.5	124	100	X ² : 9.730 sd: 2 p:0.008
	K	107	75.4	35	24.6	-	-	142	100	
Akşam	E	109	87.9	10	8.1	5	4.0	124	100	X ² : 1.047 sd: 2 p:0.592
	K	125	88.0	14	9.9	3	2.1	142	100	

Öğrencilerin Hafta İçi ve Hafta Sonu Televizyon İzlemeleri

Öğrencilerin, kızlar daha çok olmak üzere, çoğunluğunun hafta içi 2 saat, hafta sonunda 3 saat televizyon izledikleri belirlenmiştir (Tablo 4). Buna göre öğrenciler haftada ortalama 16 saati televizyonun karşısında geçirmektedir. Söz konusu bulgu Strasburger ve Donnerstein (1999,129), yaptıkları çalışmada saptadıkları haftada 16-17 saat ve RTÜK'ün (2006) saptadığı hafta içi 2 saat, hafta sonu ise 5 saat televizyon izleme oranıyla uyum göstermektedir. Bununla birlikte Amerikan Pediatri Akademisinin (2006) önerdiği günlük televizyon izleme süresi 1-2 saattir. Çalışma sonrasında ortaya konulan 16 saat/haftalık televizyon izlenmesinin obeziteye yol açtığı çünkü bu oturma süresince yiyecek tüketimlerinde de artış olduğu ortaya konulmuştur (Baron, 2000, 289).

Tablo 4. Öğrencilerin Hafta İçi ve Hafta Sonu Televizyon İzleme Durumları

Televizyon izle	Hafta içi				Hafta son			
	Erkek		Kız		Erkek		Kız	
	S	%	S	%	S	%	S	%
İzlemez	15	12.1	32	22.5	11	8.9	9	6.3
1 saat	46	37.1	22	15.5	18	14.5	37	26.1
2 saat	49	39.5	74	52.1	38	30.6	29	20.4
3 saat	7	5.6	9	6.3	38	30.6	52	36.6
4 saat+	7	5.6	5	3.5	19	15.3	15	10.6
Toplam	124	100.0	142	100.0	124	100.0	142	100.0
İstatistik	X ² : 19.154 sd: 4 p:0.001				X ² : 9.446 sd: 4 p:0.051			

Öğrencilerin En Çok İzledikleri Televizyon Programları

Her iki cinsiyette de öğrencilerin büyük bir kısmı dizileri (157 kişi), yarışma programlarını (129 kişi) ve çizgi filmleri (107 kişi) izlediği saptanmıştır (Tablo 5). Söz konusu programların sevilme nedenleri genel olarak komik ve eğlenceli olmaları ile programlardaki karakterlere duyulan hayranlık olarak açıklanmıştır. RTÜK (2006), yukarıdaki sonuçlara benzer biçimde, yaptığı çalışmada ilköğretim çağındaki öğrenciler arasında en çok izlenen program türlerini sırasıyla çizgi film, yerli diziler, yarışma programları, filmler ve çocuk programları olarak sıralamıştır. 8-11 yaş arasındaki çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada; çocukların yoğun olarak televizyon seyrettiği; programları seçerken eğlence ve mizahı ön planda tuttuğu, bununla beraber yaş ilerledikçe program seçiciliğinin arttığı gözlemlenmiştir (Bir ve Sohodol, 2005, 385). Çocuklara yönelik animasyon ve karton karakterlerin kullandıkları ürünler ve tüketim nesnesi olarak direkt kendi hayatlarına çabuk satın alınan ürünler olarak girmektedir. Örneğin ilköğretim öğrencileri tarafından çok sevilen çizgi film figürleri veya sanatçıların hızlı gıda, paketlenmiş, boyalı vb. gıdaların satışını desteklemek amacıyla görsel malzeme yapılmaması, üzerinde durulması gereken bir olgudur.

Tablo 5. Öğrencilerin En Çok İzledikleri Televizyon Programları

Programlar	Erkek N(%)	Kadın N(%)	Toplam
Çizgi film	52(48.6)	55 (51.4)	107
Çocuk programları	15 (33.3)	30 (66.6)	45
Müzik	32 (30.5)	73 (69.5)	105
Reklamlar	4 (30.8)	9 (69.2)	13
Diziler	74 (47.1)	83 (52.9)	157
Yarışma programları	58 (45.0)	71 (55.0)	129
Hepsi	25 (55.5)	20 (44.5)	45
Toplam	124	142	266

Öğrencilerin Reklamlardan Etkilenme Durumları

Ülkemiz gibi genç nüfusun ağırlıkta olduğu ülkelerde, önemli bir pazarı oluşturan çocuklar, reklamların önemli bir hedef kitlesi haline gelmiştir. Çünkü günümüzde bir çocuk ortalama okuma ya da oyuna ayırdığı zamandan daha fazlasını televizyon karşısında geçirmektedir (Karaca vd., 2007, 234). İlköğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu reklamlarda görülen yiyeceği almak isteğini belirtirken, istemeyenlerin oranı daha azdır (Tablo 6).

Öğrencilerin çoğunluğu televizyon reklamlarında gördüğü ve almak istediği yiyeceklerin pasta, çips, çikolata, bisküvi; içeceklerin ise meyve suyu ve gazlı içecekler olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan benzer çalışmada da çocukların ilk reklâm tercihleri, "gıda-içecek" sektörü yönünde olmuştur. Reklâm tercihleri bakımından gıda-içecek reklamlarında yaşla birlikte bir artış olduğu, kızların erkeklere nazaran gıda-içecek reklamlarını daha fazla sıklıkta tercih ettikleri belirlenmiştir (Cesur ve Paker, 2007, 106). Çocukların izleme saatlerinde yayınlanan, sağlık açısından son derece zararlı olan boyalı, kanserojen, katkı maddeli besinlerin reklamları, çocuklar için içerik ve görsellik açısından oldukça cazip hale getirilerek verilmektedir. Bu sunum, iyi ile kötüyü ayırt edemeyen çocuk için ilk tehlike sinyallerini vermektedir. Özellikle okul çocukları, gıda reklamlarından savunmasız bir şekilde etkilenmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler biçimde, Kurugöl vd. (1994, 23) çocuklarda televizyonun etkilerini göstermek için yaptıkları çalışmada; çocukların %59,3'ü reklamlardan etkilendiğini, özellikle şekerleme, bisküvi, sakız gibi çocuklar için zararlı olan gıda reklamlarının daha fazla etkili olduğunu söylemektedir. Arnas (2006, 138) yaptığı çalışmada çocukların sağlıklı yiyecek tüketimlerinde televizyon reklamlarının etkisi olduğunu belirlemiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Reklamlardan Etkilenme Durumları

	Erkek N(%)	Kadın N(%)	Toplam
Reklamlarda görülen yiyeceği almak			
İster	12 (75.0)	4 (25.0)	16 (100.0)
Bazen ister	83 (43.9)	106 (56.1)	189 (100.0)
İstemez	29 (47.5)	32 (52.5)	61 (100.0)
Toplam	124	142	266
İstatistik	$\chi^2: 5.755$	sd:2	p:0.056

Öğrencilerin Televizyon İzlerken Tükettikleri Yiyecekler

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun televizyon izlerken farkında olmadan yiyecek tükettiği ve sonuçta daha fazla besin alımına yol açtığı belirlenmiştir (Tablo 7). Bilindiği üzere televizyon karşısında harcanandan çok alınan enerji ve buna bağlı hareketsiz yaşam, vücut yağ kitlesinde artışa ve şişmanlığa yol açmaktadır. Boutelle vd. (2003); Gore vd. (2003); Jordan vd. (2006) yaptıkları benzer araştırmalarda ailelerin genellikle televizyon izlerken yemek yediklerini saptamışlardır.

Tablo 7. Öğrencilerin Televizyon İzlerken Tükettikleri Yiyecekler

Televizyon izlerken	Erkek N(%)	Kadın N(%)	Toplam
Yiyecek tüketir	92(74.2)	119(83.8)	211
Yiyecek tüketmez	32(25.8)	23(16.2)	55
Televizyon izlerken tükettikleri yiyecek			
Bisküvi	29 (42.6)	39 (57.4)	68
Meyve	77 (45.0)	94 (55.0)	171
Cips	41 (53.0)	37 (47.0)	78
Pasta	24 (47.1)	27 (52.9)	51
Çikolata	17 (28.3)	43 (71.7)	60
Süt	26 (41.3)	37 (58.7)	63
Kola-Gazoz	35 (54.7)	29 (45.3)	64
Çay-kahve	46 (50.5)	45 (49.5)	91
Hepsi	4 (40.0)	6 (60.0)	10
Toplam	124	142	266

Yapılan çalışmada, öğrencilerin televizyon izlerken en çok tükettikleri besinin meyve olduğu belirlenmiş; bunu sırasıyla çay-kahve, cips, bisküvi, gazlı içecek, süt, çikolata ve pasta izlemiştir (Tablo 7). Cinsiyete göre incelendiğinde erkeklerin en çok gazlı içecek (% 54.7), kızların ise çikolata (% 71.7) tükettiği saptanmıştır. Bununla beraber çay ve kahve gibi büyüklere özgü içeceklerin ilköğretim çağındaki çocuklar tarafından tüketilir hale gelmesi ilginçtir.

Okul Kantini veya Çevredeki Satıcılardan Besin Alma

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin çoğunluğu her gün harçlık aldığı saptanmıştır (Tablo 8). Öğrencilerin okul kantini ya da çevredeki satıcılardan en çok simit-poğaç ve meyve suyu (114 kişi) aldıkları bunu bisküvi-kek (100 kişi) izlediği, en az alınan gıda ürünün ise süt (23 kişi) olduğu saptanmıştır (Tablo 8). Yüzdeler incelendiğinde erkeklerin evde televizyon seyredirken yaptıkları gibi en çok gazlı içeceği, kızların ise çikolatayı tercih ettikleri saptanmıştır ki bu bulgu televizyonun etkisini ortaya koyması açısından önemli bulunmuştur (Tablo 7, Tablo 8). Şişmanlatıcı etkisi bilinen gazlı içecek ve çikolata yoğun tüketilirken büyüme ve gelişme dönemi henüz tamamlanmamış öğrencilerin önemli bir besin olan sütü yetersiz tüketmeleri ileride kemik sağlığı üzerine uzun süreli, ciddi ve zararlı etkiler oluşturması kaçınılmazdır (Johnson, 2002, 854; Nicklas, 2003, 340; Arslan, 2005, 1).

Tablo 8. Okul Kantini veya Çevredeki Satıcılardan Besinleri Alma Durumları

	Erkek N(%)	Kadın N(%)	Toplam
Harçlık alır	106 (85.5)	127 (89.4)	124
Harçlık almaz	18 (14.5)	15 (10.6)	142
Besin alma durumları			
Tost	46 (52.3)	42 (47.7)	88
Simit-poğaç	63 (55.3)	51 (44.7)	114
Çikolata	34 (37.4)	57 (62.6)	91
Kola-Gazoz	35 (67.3)	17 (32.7)	52
Lolipop gibi şekerler	24 (43.6)	31 (56.4)	55
Bisküvi-kek	40 (40.0)	60 (60.0)	100
Süt	11 (47.8)	12 (52.2)	23
Meyve suyu	49 (43.0)	65 (57.0)	114
Cips	24 (52.2)	22 (47.8)	46
Hepsi	25 (43.1)	33 (56.9)	58
Toplam	124	142	266

Sonuç ve Öneriler

Sağlıklı büyüme ve gelişme sağlıklı nesiller yetişmesi açısından önemlidir. Okul çağında ve ergenliğe geçiş döneminde kazanılan beslenme alışkanlıkları, yetişkin dönemdeki beslenme alışkanlıklarının ve besin seçiminin temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde edinilen yanlış beslenme alışkanlıkları ileriki yaşlarda karşılaşılabilecek sağlık sorunlarının nedeni olabilmektedir.

Çocukların büyüme ve gelişmesi üzerine etki eden bağımsız değişkenlerden cinsiyeti ve genetik özellikleri değiştirmek mümkün olmazken, sosyoekonomik durumu, kültür ve gelenekleri değiştirebilmek de oldukça zordur. Ancak çocukluktan başlayan doğru ve bilinçli beslenme eğitimi, oturarak televizyon ve bilgisayar oynama alışkanlıkları gibi bazı bağımsız değişkenlerin düzenlenmesi ile sağlıklı, mutlu ve uzun bir yaşam mümkün olabilir. Bu nedenle aileler çocuklarının sağlıklı ve doğru beslenmesi için gerekli bilgi donanımına sahip olmalıdır (Vançelik, 2006, 78). Bu bağlamda 20 yy'ın en yüksek etkileşim etkisine sahip televizyon önemli bir güdüleyici durumundadır. Postman (1994) yazılı kültürden görsel kültüre geçiş sonrasında görsel formun içeriği yok saydığını ve televizyon programlarının ticari fizibilite temelinde şekillendirilmesinin bilimsel gerçekleri örtebileceğini ileri sürmüştür ki bu günümüzde obeziteye yol açan gıda reklamlarının baskınlığı ile doğrulanmaktadır.

Televizyon reklamları çocukların tüketim eğilimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Baş döndürücü görüntü ve ses efektleri ile reklamlar bilhassa yiyecek ve içecek tüketimine etki etmektedir. Çocuklar televizyonda gördükleri ilgilerini çeken hemen her ürüne sahip olmak istemekte, kimi zaman ebeveynlerini zor durumda bırakmaktadır.

Reklamlarda yer alan tüketim sloganları etkisinde kalan çocuklar, bu çalışma da saptandığı gibi reklamların dışındaki gıdalara olan ilgileri azalarak hızlı gıdaya

yönelmektedirler. Enerjileri daha düşük olan sebze ve meyveler yerine reklamlarda tanıtılan yüksek enerjili abur cubur besinleri tüketmektedirler. Hızlı gıda ve çabuk tüketilen ürünler son otuz yılda çocuk ve ergenler arasında obezite sıklığının artmasına neden olduğu bilinmektedir. Araştırmamızda çocuklar koşup oynamak yerine televizyon karşısında uzun süre oturdukları ortaya konulmuştur. Dolayısıyla televizyon izleme ile hem yüksek enerjili besin tüketimi artmakta, hem fiziksel etkinlik azalmakta ve sonuçta obezite artmaktadır (Baron, 2000, 289; Anonymous, 2001, 1222). Türkiye’de son yıllarda çocuklara yönelik reklamların sayısı giderek artmış, hatta bazı reklam ajansları sadece çocukları hedef alan çalışmalara yoğunlaşmışlardır. Buna karşın yanlış beslenmeye yönelten tanıtımların etkisini azaltacak veya etkisiz kılacak eğitim çalışmalarının yeterli olduğu söylenemez.

Özetle belirtecek olursak; küresel ekonominin tüketime yönelik olarak yenden sistemleştirilmesinde medyanın yeni bir dil kazanması, reklamların daha hızlı bir şekilde toplumsal algıya nüfuz etmesi gıda tüketimi ile ilgili bir takım düzenlemelerin yapılması zorunluluğunu doğurmuştur. Özellikle gelecek nesli oluşturacak çocukların daha sağlıklı olması, bugünün koşullarında tüketim nesnesi ile ilgili etkiler artarken, eğitim sisteminde yanlış beslenmenin giderilmesine ait planlar oluşturulmalıdır. Yasal düzenlemeler yalnızca televizyondaki yayınların içeriğini değiştirecekken eğitime ait düzenlemeler çocukların davranışlarını düzenlemekte daha etkin olacaktır.

Dünyanın birçok bölgesinde benzer biçimde Adıyaman bölgesi de yeni gelişmekte olan bir bölgedir. Bu nedenle kimi altyapı ve sosyal çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Örneğin sağlık ve beslenme ile ilgili eğitim çalışmalarına yeterince önem verilmemektedir. Bu eğitim açığını kapatabilmek için, geniş kitlelere yayılımı olan televizyon eğitim aracı olarak kullanılabilir. Fakat günümüzde televizyonlarda ticari önceliğin olmasından dolayı eğitim ikinci planda kalmaktadır. Çalışmada, televizyonun ticari önceliklerini engellemeden toplumun geleceğini oluşturan çocukların sağlıklı yaşamın temeli olan beslenme alışkanlıklarına nasıl olumlu etki yapabileceği tartışılmıştır. Ayrıca, çocuklarda kötü beslenmenin hızla yaygınlaştığı ve gıda reklamları ile ilgili daha fazla yasal düzenleme gerekliliğinin tartışıldığı bir dönemde, eğitimin öne çıkarılması açısından televizyonun gelişmekte olan bölgelerde önem taşıdığına inanılmaktadır. Bu bağlamda doğru beslenme alışkanlıklarının kazandırılması için aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

- Eğitimin başlangıcıyla birlikte, uzmanlar tarafından belirlenecek saat ve zamanlarda doğru beslenme eğitimine başlanmalıdır.
- Anne ve babalar, çocuğun reklamlarda gördüğü sağlıklı olmayan yiyecekleri almamaları gerektiğini uygun bir dille anlatmalı, alınmaması konusunda kararlı ve tutarlı davranışlar sergilemelidir.
- Aileler erken dönemlerde çocukların televizyon izleme zamanını 1-2 saati geçmeyecek biçimde düzenlemelidir. Televizyon izlerken yiyecek ve içeceklerin tüketilmemesi sağlanmalıdır.
- Okul kantinleri okul yönetimi tarafından periyodik olarak iyi denetlenmelidir. Kantin işletmecileri sağlıklı beslenme konusunda eğitilerek çocuklara uygun besin maddelerini pazarlamalıdır.

◆ Çiğdem Sabbağ / Banu Ayten Akın

- Anne baba çocuğun televizyon seyretmesi yerine, ev içi ve ev dışı aktiviteleri (oyun oynama, spor yapma gibi) desteklemelidir. Çocuk bu aktivitelere yöneldiğinde övülmelidir.
- RTÜK (2011), basın bildirisinde genel beslenme diyetlerinde aşırı tüketimi tavsiye edilmeyen gıda ve maddeler içeren yiyecek ve içeceklerin ticarî iletişimine, çocuk programlarıyla birlikte veya bu programların içinde yer verilmeyeceğini belirtmiştir. Bu önemli bir gelişme olmasına rağmen reklamlarla ilgili bir özdenetim kurulmalıdır. Özdenetim sisteminin etkin ve verimli bir şekilde işleyebilmesi için reklamcıların bu sistemi aktif olarak desteklemesi ve denetim ilkelerine uyması gerekmektedir.
- Televizyonlarda sağlıklı beslenmeye yönelik mesaj ve/veya programların etkinliğinin artırılması için ilköğretim öğrencileri tarafından en çok izlenen skeçler, filmler ve çizgi filmler üzerine yoğunlaşılması ve dikkat çekici karakterlerin uygun beslenme örnekleri sergilemesi önem taşımaktadır.
- Bunlara ek olarak televizyon programlarında obeziteye yol açan gıda maddelerinin tütün ve tütün mamullerine uygulanan uyarıcı sembollerle aktarılması ilköğretim öğrencilerinin sağlıklarının korunması açısından uygun olacaktır.

Kaynakça

- American Academy of Pediatrics, Committee on Communications. (2006). "Policy Statement; Children, adolescents and advertising", **Pediatrics**; 118: 2563-9.
- ANONYMOUS. (2001). "Committee on Public Education Media violence", **American Academy of Pediatrics**.108 (5):1222-6.
- ARNAS, Yaşare A. (2006). "The effects of television food advertisement on children's food purchasing requests", **Pediatrics International**, 48,138-145.
- <http://www.saglikvakfi.org.tr/k2a.asp.newsid>. "Okul sütü ve okul beslenme programlarının önemi". Perihan Arslan (2005), 24 Mart 2011.
- BANNET, G.G., WOLIN, K.Y., WISVANATH, K. et al. 2006. "Television viewing and pedometer-determined physical activity among multiethnic residents of low-income housing", **American Journal of Public Health**, 96: 1681-5.
- BARON, M.E. (2000). "The effects of television on child health: implications and recommendations", **Archives Disease in Childhood**, 83:289-92.
- BİLGİLİ Can, AKBULUT, Nesrin Tan (2008). **Medya Eleştirileri; Küreselleştirme Makinesi: Medya**, Beta Yayınları, İstanbul.
- BİR, A.A., SOHODOL, Ç. (2005). "Türkiye'de çocukların reklamlara karşı tutumları. 2. uluslararası çocuk ve iletişim kongresi "iletişimin çocuğa etkisi", İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, İstanbul.
- BLASS, E.M., ANDERSON, D.R., KIRKORIAN, H.L., PEMPEK, T.A., PRICE, I., KOLEİNİ, M. (2006). "On the road to obesity: Television viewing increases intake of high-density foods", **Physiology & Behavior**, 88 (4-5), 597-604.
- BOUTELLE, K.N., BIRNBAUM, A.S. LYTLE, L.A. MURRAY, D.M. AND STORY. M. (2003). "Associations between perceived family meal environment and parent intake of fruit, vegetables, and fat", **Journal of Nutrition Education and Behavior**, 35:24-29.
- BROWN, J.D. et al. (2002). "The mass media and American adolescents' health", **Journal of Adolescents Health**, 31:153-170.
- CESUR, S. VE PAKER, O. (2007). "Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Kış -2007 6(19), 106-125.
- CONKLIN, M.T. AND PARKS, S.C. (2005). "Marketing strategies can maximize food and nutrition professionals effectiveness with children", **Topics In Clinical Nutrition**, 20; 54- 63.
- CRESPO, C.J., SMİT, E., TROIANO, R.P., BARTLETT, S.J., MACERA, C.A., ANDERSEN, R.E. (2001). "Television watching, energy intake, and obesity in U.S. children: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988-1994", **Archives Pediatric Adolescent Medicine**, 155: 360-65.
- DİKMEN, D. 2006. **İlköğretim okulu öğrencilerinin beslenme davranışları ve televizyon reklamları (üç ilköğretim okulu örneği-Keçiören)**. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- DİETZ, W.H., GORTMAKER, S.L. (1985). "Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents" **Pediatrics**, 75: 807-812.
- ERDOĞAN, İrfan (2002), **İletişimi Anlamak**, Erk Yayınları, Ankara.
- FİSKE, J., 1987. Television Culture, Routledge Publisher, London.
- FOLTA, S. C. GOLDBERG, J. P. ECONOMOS, C. BELL, R. MELTZER, R. (2006). Food advertising targeted at school-age children: A content analysis. **Journal of Nutrition Education and Behavior**. 38, 244- 248.
- GIAMPİETRO, O., VİRGONE, E., CARNEGLIA, L., et al. 2002. "Anthropometric indices of school children and familiar risk factors", **Preventive Medicine**, 35 (5): 492-498.

- GORE, S. A, FOSTER, J. A. DİLILLO, V. G. KIRK, K. and SMITH WEST, D. (2003). "Television viewing and snacking", **Eating Behaviors**, 3:399-405.
- GORELY, T., MARSHALL, S.J., BIDDLE, S.J.H. (2004). "Couch kids: correlates of television viewing among youth", **International Journal of Behavioral Medicine**, 11:152-63.
- GORTMAKER, S.L., MUST, A.,SOBOL, A.M., PETERSON, K., COLDITZ, G.A., DIETZ, W.H. (1996). "Television viewing as a cause of increasing obesity among children in the US. 1986-1990". **Archives Pediatric Adolescent Medicine**,150:356-362.
- GÖKSEL, A.B. (1993). **Reklam Kampanyaları ve Medya Planlaması**. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İzmir.
- HALL, S., (1998). "Yerel ve Küresel: Küreselleşme ve Etniklik", *Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi içinde*, Anthony D.King (der.)" Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- HANCOX, R.J., MİLNE, B.J., POULTON, B. (2004). "Association between childhood and adolescent television viewing and adult health: a longitudinal birth cohort study", **Lancet**, 364: 257-62.
- HORKHEIMER, M., ADORNO, T. W. (1976). **The culture industry: Enlightenment as mass deception. [Exerpts] In Dialectic of enlightenment** 120- 124, 154-167: Continuum International Publishing Group.
- HU, F.B., Lİ, T.Y., COLDITZ, G.A., et al. (2003). "Television watching and other sedentary behaviours in relation to Risk of obesity and type 2 diabetes mellitus in women", **JAMA**, 289:1785-1791.
- JOHNSON, R.K., FRARY, C., WANG, M.Q. (2002). "The nutritional consequences of flavored-milk consumption by school-aged children and adolescents in the United States", **Journal of the American Dietetic Association**, 102(6): 853-856.
- JORDAN, A. B., HERSEY, J. C. MCDİVİTT, J. A. AND HEİTZLER, C. D. (2006). "Reducing children's television-viewing time: A qualitative study of parents and their children", **Pediatrics**, 118 (5): 1303-10.
- KARACA, Y., PEKYAMAN, A., GÜNEY, H. (2007). "A study on parents' ethical perceptions of the effect TV advertising contents on children", **Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(2): 234-249.
- KURUGÖL, Z., YENİGÜN, A., KUSİN, N., ÖZGÜR, T. 1994. "3-12 yaş grubun çocuklar üzerine televizyonun etkileri ve ailelerin televizyon hakkında düşünceleri", **Türk Pediatri Arşivi**, 29: 23-8.
- LOBSTEİN, T., DİBB, S. (2005). "Evidence of a possible link between obesogenic food advertising and child overweight", **Obesity Reviews**, 6:203-208.
- MAHİROĞULLARI, A. (2011). Küreselleşmenin Kültürel değerler Üzerine Etkisi, <http://iibf.kou.edu.tr/ceko/ssk/kitap50/.pdf> (Erişim: 1 Mart 2011)
- MUTLU, E., (2005). **Globalleşme, Popüler Kültür ve Medya**, Ütopya Yayınları, Ankara,172s.
- NİCKLAS, T.A., BAO, W., WEBBER, L.S., BERENSON, G.S. (1993). "Breakfast consumption affects adequacy of total daily intake in children", **Journal of the American Dietetic Association**, 93: 886-891.
- NİCKLAS, T.A. 2003. "Calcium intake trends and health consequences from childhood through adulthood", **Journal of the American College of Nutrition**, 22 (5): 340-356.
- ÖNGÖREN, M.T. (1972). **Televizyona Açılan Pencere**, Gazeteciler Cemiyeti Yayınları, Ankara.
- ÖZDİRENÇ, M., ÖZCAN, A., AKIN, F., GELECEK, N. (2005). "Physical fitness in rural children compared with urban children in Turkey". **Pediatrics International**, 47: 26-31.
- ÖZTORA, S. (2005). **İlköğretim çağındaki çocuklarda obezite prevalansının belirlenmesi ve risk faktörlerinin araştırılması**, Sağlık Bakanlığı Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim ve Araştırma Hastanesi, (Yayımlanmamış Uzmanlık tezi), İstanbul.
- POSTMAN, N. (1994). **Televizyon: Öldüren Eğlence**, Ayrıntı Yayınları, Çev. Osman Akinhay, İstanbul.

- RAMPERSAUD, G.C., PEREIRA, M.A., GIRARD, B.L., ADAMS, J., METZL, J.D. (2005). "Breakfast Habits, Nutritional Status, Body Weight, and Academic Performance in Children and Adolescents", **Journal of the American Dietetic Association**, 105(5), 743-760.
- ROBINSON, T.N. (2001). "Television viewing and childhood obesity", **Pediatric Clinics of North America**, 48: 1017-25.
- RTÜK, (2006). *İlköğretim Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıkları*, 69s. www.rtuk.org.tr /sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=0ea5ca91-8f6a.(Erişim Tarihi: 05.04.2011)
- RTÜK, (2011). *Medya Hizmet Sağlayıcılarına Önemli Hatırlatma*. Basın bildirisi, A.01.1.RTÜ.0.01.00-621.02/013/2275.
- SASSEN, S.(1998). **Globalization and Its Discontents**, New York: The New York Press.
- STRASBURGER, V.C., DONNERSTEIN, E. (1999). "Children, adolescents, and the media: issues and solutions", **Pediatrics**, 103: 129-139.
- STRASBURGER, V. C. (2004). "Children, adolescents and the media", **Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care**, 34, 54-113.
- STROEBELE, N., DE CASTRO, J.M. (2004). "Television viewing is associated with an increase in meal frequency in humans", **Appetite**, 42(1): 111-3.
- SUR, H., KOLOTOUROU, M., DİMİTRİOU, M., KOCAOĞLU, B., KESKİN, Y., HAYRAN, O., MANİOS, Y. (2005). "Biochemical and behavioral indices related to BMI in schoolchildren in urban Turkey". **Preventive Medicine**, (41): 614-621.
- THOMAS, N. ROBINSON, M.D. (2001). "Television viewing and childhood obesity", **Pediatric Clinics of North America**, 48 (4), 1017-1025.
- TUR, J.A., PUÍQ, M.S., BENİTO, E., PONS, A. (2004). "Associations between sociodemographic and lifestyle factors and dietary quality among adolescents in Palma de Mallorca", **Nutrition**, 20:502-508.
- UTTER, J., NEUMARK-SZTAİNER, D., JEFFERY, R., STORY, M. (2003). "Couch potatoes or French fries: are sedentary behaviors associated with body mass index, physical activity, and dietary behaviors among adolescents", **Journal of the American Dietetic Association**, 103(10): 1298-305.
- VANÇELİK, S., ÖNAL, S.G., GÜRAKSIN, A. (2006). "Atatürk Üniversitesi Öğrencilerinde Beden Ağırlığı Durumu Ve İlişkili Bazı Faktörler", **TAF Preventive Medicine Bulletin**. 5 (2): 72-82.
- VAN DEN BULCK, J., VAN MIERLO, J. (2004). "Energy intake associated with television viewing in adolescents, a cross sectional study", **Appetite**, 43(2): 181-4.
- VANDEWATER, E.A., SHİM, M., CAPLOVİTZ, A.G. (2004). "Linking obesity and activity level with children's television and video game use", **Journal Adolescent**, 27: 71-85.
- YAÇLI, S., (2006). "Gündelik hayatımızda Akıl Tutulması: Medya Uygulamalarında Tüketim ideolojisinin İzlerini Sürmek", **Gündelik Hayat ve Medya içinde**, Ebabil Yayınları, Ankara.
- YALÇIN, S.S., TUĞRUL, B., NAÇAR, N., TUNCER, M., YURDAKÖK, K. (2002). "Factors that affect television viewing time in preschool and primary school children", **Pediatrics International**. 44: 622-627.
- YILDIRIM, M., AKYOL, A., ERSOY, G. (2008). **Şişmanlık (obezite) ve fiziksel aktivite, enerji dengesinin aktivite yönüne bir bakış**, Ankara. 20 s.
- WHO, (2007). Multicentre Growth Reference Study Group. WHO Child Growth Standards: Head circumference- for-age, arm circumference-for-age, triceps skinfold-for age, subscapular skinfold-for-age. Geneva:WHO, www.who.int/childgrowth/standards/second_set/technical_report_2/en/index.html
- WOODWARD, D.R., CUMMING, F.J., BALL, P.J., WILLIAMS, C., HORNSBY, H., BOON, J.A. (1997). "Does television affect teenagers' food choices?", **Journal of Human Nutrition and Dietetics**, 10: 229-35.

THE EFFECT OF TELEVISION ON FOOD PREFERENCES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Çiğdem SABBAĞ*

Banu Ayten AKIN**

Abstract

The effect of television and television commercials on 266 primary school student's food preferences are investigated in Adıyaman and Kahta towns. Television commercials found to be notably effective on children's consumption trend. However, the intensification of trends towards mostly advertised products which orient to wrong feeding habits rather than healthy nutrition was an important outcome evidently showing television's negative effect. Children staying for a long time in front of television consume more food than the daily requirement. Children's orientation to more adult oriented items such as tea and coffee instead of more nutritious milk, fruit juice or watered yogurt is an indicator of wrong feeding habit. Thus, precautions should be undertaken to prevent from negative effects originated from television. However, the precautions should be realized not for banning but with catchy and attention grabbing programs which will result in more efficient positive effects on children behaviors.

Key Words: Primary school students, nutrition habits, television, commercials

* Adıyaman University, School of Tourism and Hotel Management

** İnönü University, Faculty Of Communications Department of Public Relations and Publicity

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA “NASIL BİR BEDEN EĞİTİMİ DERSİ İSTİYORUM?”

Filiz (Belir) YAYLACI*

Özet

Bu araştırmada ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin nasıl bir Beden Eğitimi dersi istedikleri değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Beden Eğitimi dersine yönelik istekleri ile 2006 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim Beden Eğitimi dersi öğretim programı ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma, ilköğretimde Beden Eğitimi ve Spor dersleri hakkında literatür taraması ve “Nasıl Bir Beden Eğitimi Dersi İstiyorum?” konulu kompozisyon yarışmasına katılan öğrencilerin eserleri incelenerek yapılmıştır. Eser incelemesi, içerik analizi yöntemiyle, öğrencilerin ifadelerine bağlı kalınarak temalar üzerine yapılandırılmıştır. Araştırma Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı İl Merkez ve İlçe İlköğretim Okullarını kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini 14 ilköğretim okulunda öğrenim gören ve yarışmaya eserleriyle katılan toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “kompozisyon” yazıları kullanılmıştır. İlköğretim öğrencileri çoğunlukla; ders niteliği, öğretmenlerin kalitesi, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, ders araç-gereç sorunu, temiz bir çevre ve ders saatinin artırılmasını istemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden Eğitimi dersine yönelik ihtiyaç ve beklentilerinin, 2006 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim Beden Eğitimi dersi öğretim programı ile karşılanabileceği sonucuna varılmıştır.

Ahahtar Sözcükler: İlköğretim, öğrenci, beden eğitimi, spor, ders, öğretim programı

Giriş

İlköğretim öğrencisi gelişim özellikleri açısından son çocukluk ve ergenlik dönemi özelliklerini gösterir. İlköğretim yıllarının birinci kademesini kapsayan 7-11 yaş dilimini içeren bu yıllarda eğitim öğretim faaliyetleri ön plandadır. Düşünme becerisi somut özellikler taşır. Çocuk duyu organlarıyla algıladığı durumlar içerisinde düşünüp akıl yürütebilir. Sosyalleşme ve başarıma arzusu ön plandadır. Akranlarıyla birlikte olumlu ilişkiler geliştirip, onlarla ortak çeşitli etkinliklerde bulunabilir. Toplumun cinsiyetlere attığı değerleri ve sosyal rolleri öğrenir. Okuma, yazma ve hesap yapma gibi temel okul becerilerini geliştirir. Bu temel becerilerin kazanılması sonraki yıllardaki eğitim hayatının temellerini oluşturur.

İlköğretim yıllarının ikinci kademesi 12-14 ergenlik dönemini içerir. Bedensel özelliklerini kabul edip, etkili biçimde kullanır. Aile içinde duygusal bağımsızlığı kazanır. Değerleri oluşur ve ahlak sistemi gelişir. İlköğretim son sınıf yani 8. sınıfta meslek seçimi ve karar süreci başlar. Ne olacağına, hangi liseye gideceğine karar verir (Yeşilyaprak, 2004). İlköğretimin ilk yıllarında yavaş ilerleyen fiziksel gelişim, ön

* Akdeniz Üniversitesi BESYO Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi

ergenlik döneminde hızlı bir fiziksel, bilişsel ve psikolojik gelişme gösterir. Ergenlik dönemi ise bu hızlı değişime vücudun uyum sağlamaya çalışması ile geçer. Bu dönemin olumlu atlatılması için enerjisini olumlu bir biçimde kullanacağı etkinliklere yönlendirilmesi gerekir (Senemoğlu, 2004).

İlköğretim çağındaki çocukların gelişimine beden eğitimi ve sporun, önemli bir katkı sağladığı bilinmektedir. Beden Eğitimi dersi öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal, gelişimi destekleyen ve vücudun uyumunu kolaylaştıran bir role sahiptir.

Beden Eğitimi dersinde hangi etkinliklerin hangi yaşta ne oranda sunulacağı insanın gelişim özellikleri ile yakından ilişkidir. Bu bakımdan ilköğretim, lise ve okul-öncesi dönemlerde programlar geliştirilirken çocukların yaş dönemleri ve gelişim özelliklerine göre etkinliklerin oranları belirlenebilir.

İlköğretim okullarının beden eğitimi programları teorik açıdan birinci kademe beden eğitimi ağırlıklı olup, ikinci kademede beden eğitiminin yanı sıra spora daha fazla yer verilmektedir. İlköğretim Beden Eğitimi dersi uygulamalarına baktığımızda ise; hem birinci hem de ikinci kademede beden eğitimi ve sporun birlikte ele alındığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmeni, çocukların “gelişimlerine uygun aktiviteler seçmelidir” ilkesini ders planlarına yansıtmakla görevlidir. Beden eğitimi ve spor programları bugün, modern eğitim programını benimsemiş olup daha çok fiziksel gelişiminin yanı sıra duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan bir anlayış doğrultusunda geliştirilmek zorundadır (Yaylacı,1998). İlköğretim okullarında Beden Eğitimi dersi öğretim programı 1987-2006 öğretim yılları arasında uygulanmak ve denenip geliştirilmek üzere (M.E.B.,1997) yaklaşık yirmi yıldır uygulanmaktadır.

Geliştirilen İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı 2006-2007 öğretim yılından itibaren 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıflarda başlaması ve kademeli olarak uygulanması için (349 sayılı ve 28.08.2006 tarih) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilmiştir. Bu karara göre bir önceki öğretim programı (04.12.1987 tarih ve 232 sayılı karar) kademeli olarak uygulamadan kaldırılacaktır (M.E.B,2006). 2006-2007 öğretim yılında uygulanacak ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde Beden Eğitimi dersi zorunlu ders olarak bir, iki ve üçüncü sınıfta iki saat, dört ve sekizinci sınıflarda bir saattir (M.E.B,2007). Aynı yıl içinde 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı gereği dört ve beşinci sınıflarda Beden Eğitimi dersleri iki saat olarak okutulmasına karar verilmiştir (M.E.B, 2007). 2010-2011 eğitim öğretim döneminde beden eğitimi ders saatleri ilköğretimde iki saat olarak uygulanmaktadır (MEB,2010).

Yeni program, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel, özelleşmiş spora özgü hareket becerileri ile fiziksel etkinliklere özgü bilgileri, duygusal ve toplumsal özellikleri kazanmaları ve sağlığı geliştirici fiziksel etkinliklere yaşam boyu etkin katılım sağlamaları amacıyla hazırlanmıştır.

Uygulama sonucunda öğrencilerin ulaşacağı standartlar belirlenmiştir. Öğrenci;

1. Standart: Çeşitli fiziksel etkinliklere katılabilmek için hareket örüntüleri ve devinışsel becerilerde yeterlilik gösterir.
2. Standart: Fiziksel etkinliği öğrenirken ve yaparken hareketle ilgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını gösterir.
3. Standart: Sağlığı güçlendirici düzeyde fiziksel etkinliğe katılımı başlanır ve korur.

4. Standart: Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.
5. Standart: Fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler.

Yeni bir uygulama olarak seçmeli “Spor Etkinlikleri Dersi” konulmuştur. Bu ders bir, iki ve üçüncü sınıflarda bir saat, dört ve sekizinci sınıflarda iki saattir (M.E.B,2007). Ancak 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı gereği son anda 2007- 2008 eğitim öğretim yılında sekizinci sınıflarda Seçmeli Spor Etkinlikleri dersinin okutulmayacağı duyurulmuştur. Spor Etkinlikleri dersi öğretim programı öğrencileri “spor okur-yazarı” olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Geniş anlamda okur-yazar olmak, “ortalama dördüncü sınıf basamağında okur ve yazar olma” olarak tanımlanmaktadır (Öncül,2000). Spor okur-yazarlığının temel boyutları; sporla ilgili temel kavramlar, psikomotor becerilerde yeterlilik, spor branş(lar)ına yönelim, sağlık için aktif yaşam, öz-yönetim becerileri, sosyal davranışlar kazanma ve sportmenlik olarak belirlenmiştir (M.E.B.,2006).

İlköğretim okullarında beden eğitimi ve spor uygulamalarının başarısı teorik olarak yazılı olanların yanı sıra çevre, okulun imkânları ve beden eğitimcilerin becerisine de bağlı olduğu görülmektedir. Daha da önemlisi öğrencilerin görüşleri, beklentileri ve hayallerinin anlaşılmasına ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında “Nasıl Bir Beden Eğitimi Dersi İstiyorum?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların ilköğretim Beden Eğitimi dersi uygulamalarına katkı vereceği düşünülmektedir.

Yöntem

İlköğretim öğrencilerinin “Nasıl bir Beden Eğitimi Dersi İstiyorum?” temalı kompozisyon yarışmasında yer alan eserler, araştırma kapsamında, içerik analizi - content analysis yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, metinlere ve kullanıldıkları bağlamlara yönelik anlamlı ve geçerli çıkarımlar yapabilmek için kullanılan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Gürel&Alem,2010).

Araştırma Grubu:

Araştırmanın evreni; Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı İl Merkez ve İlçe İlköğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini; Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü tarafından Yüksekokulun 10. kuruluş yıl dönümü nedeniyle ilköğretim öğrencileri arasında 2002-2003 eğitim-öğretim döneminde düzenlenen resim ve kompozisyon yarışmasına kompozisyon dalında katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Toplamda çalışmaya 14 ilköğretim okulundan eserleriyle yarışmaya katılan 29 kız ve 8 erkek olmak üzere 37 öğrenci katılmıştır.

Veri toplama Aracı:

Araştırmada veri toplama aracı olarak “kompozisyon” yazıları kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin Beden Eğitimi dersinde karşılaştıkları uygulamaların olumlu ve olumsuz yönleri ile gerçekte olması gerekenleri yansıttıkları yazılı kompozisyonlar, araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Eserlerin içerik analizi, öğrencilerin bakış açılarını yansıtan bazı sorular ve bu sorulara bağlı temalar üzerinde yapılandırılmıştır.

Verilerin Analizi:

Araştırmalarda analiz birimi olarak sözcük, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde ve içerik gibi değişik birimler kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek 2008). Elde edilen verilerin analizi yapılırken öncelikle temalara başvurulmuştur. Derslerde olan ve olması gerekenler temalara göre analiz edilirken alt temalarda cümle veya paragraflara başvurulmuştur. Ayrıca öğrenciler sınıf ve isimlerine göre numara verilerek kodlama yoluna gidilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin ifadelerde sorguladıkları temalar; Beden Eğitimi dersi ne/nasıl/ niçin önemli bir derstir? Beden Eğitimi dersinin amacı nedir? Beden Eğitimi dersi nasıl uygulanmaktadır? Beden Eğitimi dersi ile ilgili hayalleri, önerileri nelerdir? Beden Eğitimi dersi niçin önemlidir? Beden Eğitimi dersinin amacı nedir? Beden Eğitimi dersi nasıl uygulanmaktadır? Beden Eğitimi dersi ile ilgili hayalleri ve önerileri nelerdir?

İlköğretim öğrencilerinin kompozisyon ifadelerinde bazı tema ve alt temalara daha sık yer verdikleri görülmüştür. Fiziksel gelişim ve sağlık, rahatlama, eğlenme, spor bilgisi, beden eğitimi, yeni oyunlar öğrenme, serbest oyun, seyircilik odaklı etkinlikler, aşırı yüklenme, rekabet, sınırlı ve belli hareket uygulamaları, etkinlik alanı ve malzeme, derslerin işlenmesi tema/alt temalarına öğrencilerin daha fazla vurgu yaptıkları söylenebilir.

Kompozisyonlarda geçen ifadeler tema/alt temalara göre gruplandırılarak elde edilen görüş ve beklentilerden bulgular kısmı oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri ve kompozisyon yazılarında geçen ifadelerin tema ve alt temalara göre dağılımı aşağıda tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve eğitim kademelerine göre dağılımı

Cinsiyet	Eğitim Kademeleri								T	
	İlköğretim I. Kademe					İlköğretim II. Kademe				
	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf		
K	f	-	-	1	2	5	7	6	8	29
	%	-	-	2,70	5,41	13,51	18,91	16,21	21,62	78,36
E	f	-	-	-	-	1	2	2	3	8
	%	-	-	-	-	2,70	5,41	5,41	8,12	21,64
T	f	-	-	1	2	6	9	8	11	37
	%	-	-	2,70	5,41	16,21	24,32	21,62	29,74	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete ve eğitim kademelerine göre dağılımı verilmiştir. İlköğretim I. kademedeki araştırmaya katılan öğrenci oranı %24,40 ve ilköğretim II. kademedeki araştırmaya katılan öğrenci oranı %75,60’dır. Öğrencilerin %78,36’sı kız ve %21,64’ü erkektir. Araştırmaya toplam 37 öğrenci katılmıştır.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğrencilerin kompozisyon yazılarında kullandıkları ifadelerin kategorilere göre dağılımı

Temalar	Alt Tema Sayısı		Sıklık Sayısı	
	f	%	f	%
I-Beden Eğitimi dersi ne/nasıl/ niçin önemli bir derstir?	4	22,22	14	17,50
II-Beden Eğitimi dersinin amacı nedir?	5	27,78	22	27,50
III-Beden Eğitimi dersi nasıl uygulanmaktadır?	5	27,78	17	21,25
IV-Beden Eğitimi dersi ile ilgili hayalleri, önerileri nelerdir?	4	22,22	27	33,75
Toplam	18	100,00	80	100,00

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin kompozisyon yazılarında geçen ifadeler dört tema olarak kategorize edilmiştir. Temalar kendi içinde alt temalara göre ayrıldığında toplam 18 alt tema oluşturulmuştur. Beden Eğitimi dersi ile ilgili dört tema ve on sekiz alt tema olmak üzere toplam 80 ifade tespit edilmiştir. Öğrencilerin ifadeleri temalara göre; Beden Eğitimi dersi; ne/nasıl/ niçin önemli bir ders (%22,22), amacı (%27,78), uygulanma şekli (%27,78) ve öğrencilerin derse ilişkin hayalleri/ önerileri (%22,22) kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

Bu ifadelerin kompozisyonlarda alt temalara göre rastlanma sıklığı incelendiğinde; öğrencilerin en çok derse ilişkin hayalleri/ önerileri (%33,75) üzerine cümleler kurdukları görülmüştür. Yine dersin amacı (%27,50), uygulanma şekli (%27,78) ve Beden Eğitimi dersinin ne/nasıl/ niçin önemli bir ders (%17,50) olduğu hakkında ifadeler bulunmaktadır.

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğrencilerin "Beden Eğitimi dersi ne/nasıl/ niçin önemli bir derstir?" tema/alt temalara göre dağılımı

Tema - Beden Eğitimi dersi ne/nasıl/ niçin önemli bir derstir?	Sıklık Sayısı	
Alt temalar	f	%
a) Bütüncül gelişime katkı (bilişsel, duyuşsal-sosyal, fiziksel) ifadeleri	4	28,57
b) Bütüncül gelişim (wellness-genel iyilik hali) ifadeleri	2	27,78
c) Fiziksel gelişim ve sağlık; fiziksel gelişimi ve fiziksel sağlığı vurgulayan öğrenci ifadeleri	7	27,78
d) Yanlış kavram algısıyla (misconception) ilgili öğrenci ifadeleri	1	22,22
Toplam	14	100,00

Tablo 3’de öğrencilerin Beden Eğitimi dersini sorguladıkları alt temalardan anlaşılmaktadır. Bu temayı kapsayan alt temalarda geçen öğrenci ifadeleri incelendiğinde %50’sinin Beden Eğitimi dersini fiziksel gelişimi ve fiziksel açıdan sağlıklı olmayı sağlayan bir ders olarak görmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin, Beden Eğitimi dersinin gelişim alanlarının bütününe katkısı (%28,57) ve bütüncül gelişim (%14,29) hakkında yeterli bakış açısı geliştiremedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yanlış kavram algısının düşük olması (%7,14) önemli bulunmuştur.

Tablo 4’de görüldüğü üzere Beden Eğitimi dersinin bütüncül gelişime katkısına daha çok vurgu yapılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler daha çok estetik vücut, sağlıklı beden, ruh sağlığı büyümek, zararlı alışkanlıklardan korunmak gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Kompozisyon yazılarında Beden Eğitimi dersinin kişiye genel iyilik hali kazandırdığına yönelik ifadelerle rastlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler daha bedensel-zihinsel açıdan iyi olmak ve ruhsal açıdan iyi olmak

◆ Filiz (Belir) Yaylacı

hakkında ön yargılara sahiptirler. Beden Eğitimi dersini, öğrenciler daha çok vücudu geliştirmeye yarayan bir ders olarak görmektedir. Sağlıklı olmanın yolu olarak fiziksel açıdan sağlıklı olarak ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin Beden Eğitimi dersinin, aletli ve aletsiz yapılan spor branşlarına verilen bir isim olarak tanımlayarak yanlış kavram algısı geliştirdiği görülmektedir.

Tablo 4: Beden Eğitimi dersi ne/nasıl/ niçin önemli bir derstir? tema/alt temalarda geçen ifadelerin dağılımı

Alt tema	İfadeler (Doğrudan alıntı)	Sıklık sayısı	
		f	%
Bütüncül gelişme katkı	Beden Eğitimi çocukların ve gençlerin bedensel ve zihinsel gelişimi için güç sağlar. İyi sportif bir vücuda sahip oluruz (5).	1	7,14
	Beden Eğitimi, beyin eğitimi, bilgi eğitimi, davranış eğitimi gibi. ... Hantal ve ağır vücut sağlıklı düşünüp sağlıklı karar veremez. Bunları önlemenin, hiç olmazsa en aza indirmenin altın kuralı beden eğitimlerine önem verip sürekliliğini sağlamaktır (4).	1	7,14
	Beden Eğitimi dersi hep ertelenen bir eğitim olmamalı. Beden sağlığı ve ruh sağlığı geçmiş olsun, tüm küçük bedenlere...(12).	1	7,14
	Ben daha küçüğüm. Büyüyorum ve büyüdükçe sıkılıyorum. Hep ders ders... Bizde sağlıklı bir şekilde mutlu büyüyelim. Zararlı alışkanlıklardan korunalım (10).	1	7,14
Bütüncül gelişim (wellness)	6.sınıf —Büyük Ata'mızın söylediği gibi "Sağlam Kafa, Sağlam Vücutta Bulunur." Sözüünü ve önemini unutmayalım. (14).	1	7,14
	Sağlık, insanın bedenini, ruhen tam iyilik olma durumudur. Sağlıklı olmak için bedenini iyi olması, bedenini iyi olması için de spor yapılması gerekir. Spor da bazı öğrenciler için sadece Beden Eğitimidir (23).	1	7,14
Fizik gelişim ve sağlık	İyi bir Beden Eğitimi dersinin diğer derslerimizde de yansıtacağını unutmamak gerekir. Kısacası okullarda sporun her dalının öğretildiği Beden Eğitimi dersi istiyorum (1).	1	7,14
	Beden eğitimi deyince ... vücudu geliştirmek için yapılan hareketler önemlidir. İsnma hareketleri yapıyoruz. Eğer bu hareketleri yapmazsak ani bir hareketle kendimizi sakatlayabiliriz (9).	1	7,14
	Beden eğitimi insanlara bedenlerini sağlıklı, dinç ve güzel tutabilmenin yollarını gösterir (19).	1	7,14
	Beden Eğitimi dersi vücutlarımızı geliştirmek için yapılır (25).	1	7,14
	Beden eğitiminin terim anlamı bedeni güçlü ve sağlıklı duruma getirmek için devrimler yapma işidir. İnsan sağlığı için beden eğitimi şarttır. Okullarda Beden Eğitimi dersi ilkökul birinci sınıftan itibaren verilmelidir (36).	1	7,14
	İnsanlar sağlıklı yaşamak için spor yaparlar. Böylelikle vücutları hastalıklara karşı sağlıklı ve dirençli olur (30).	1	7,14
	Çoğumuz Beden Eğitimi dersi deyince koşmayı, futbol oynamayı ya da temel ısınma hareketlerini anlarız. Hâlbuki bu ders atletizm olsun, yüzme olsun bir bütündür. Ve oldukça da önem verilmesi gereken bir derstir (29).	1	7,14
Yanlış kavram algısı	Beden Eğitimi dersi ikiye ayrılır. Bunlar aletli ve aletsiz beden eğitimidir. Aletli beden eğitimi basketbol, yüzme ve futboldur. Aletsiz beden eğitimi ise mekik ve sınav çekmektir. Her yaşın kendine göre bir beden eğitimi vardır. İlkokul birinci sınıfta alfabeye önem verdiğimiz gibi Beden Eğitimi dersine de önem vermeliyiz (7).	1	7,14
Toplam		14	100,0

Tablo 5: Araştırmaya katılan öğrencilerin “Beden Eğitimi dersinin amacı nedir?” tema/alt temalara göre dağılımı

Tema- Beden Eğitimi dersinin amacı nedir?	Sıklık Sayısı	
Alt temalar	f	%
a) Rahatlamaya yönelik öğrenci ifadeleri	6	27,27
b) Eğlenme ile ilgili öğrenci ifadeleri	5	22,73
c) Spor bilgisi ile ilgili öğrenci ifadeleri	4	18,18
d) Dersin amacına yönelik beklentiyi yansıtan öğrenci ifadeleri	2	9,09
e) Kendini tanımayla ilgili öğrenci ifadeleri	5	22,73
Toplam	22	100,00

Tablo 5’de öğrencilerin Beden Eğitimi dersinin amacına ve gerekliliğine ilişkin ifadeleri oldukça düşündürücüdür. Beden Eğitimi dersinin amacı ve neden gerekli olduğunu sorguladıkları alt temalardan anlaşılmaktadır. Bu temayı kapsayan alt temalarda geçen öğrenci ifadeleri incelendiğinde %27,27’si insanın rahatlamasını sağlayan bir ders olarak görmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden Eğitimi dersinin amacını, eğlenme (%22,73), spor bilgisi (%18,18), kendini tanımaya yardım eden (%22,73) ve amacına uygun olması gerektiği gibi bir ders (%9,09) olarak görmektedir.

Tablo 6’da Beden Eğitimi dersinin amacını; rahatlama, kendini tanımaya yardım, eğlenmeyi sağlayan bir araç olarak görmektedir. Aynı zamanda spor yapılan, yaşam boyu spor yapma alışkanlığını kazandırmaya yarayan ve çeşitli spor branşlarının öğretildiği bir ders olarak ifade edilmesi Beden Eğitimi dersinin amacına yönelik kavramların geliştiğini göstermektedir.

Tablo 6: "Beden Eğitimi dersinin amacı nedir?" tema/alt temalarda geçen ifadelerin dağılımı

Alt tema	İfadeler (Doğrudan alıntı)	Sıklık sayısı	
		f	%
Rahatlama	Onca dersten sonra bizi rahatlatmakla görevli sanki (8).	1	4,55
	Bir çocuk o gün sınav oldu ve sınavı kötü geçti ise bunun üzüntüsünü Beden Eğitimi dersinde atar (13).	1	4,55
	Ders ders üstüne çok sıkıcı ...Tatlı acı, can yakmaz. Beden eğitimi fazla olursa daha çok derslerimize çalışacağımıza inanıyorum. Çarşamba günü eve geldiğimde, sabah kalkınca heyecanla eşortmanımı giyip okula gidiyorum. "...hep aynı oyun, hep aynı oyun. Beden eğitimi bunun adı, genişletmekle çıkar tadı." Her gün 2 saat Beden, fena olmaz hani...(18).	1	4,55
	Beden Eğitimi dersi vücudumuzu geliştirmek bir yana zihin açıcı, bizi rahatlatıcı bir ders olmalı (24).	1	4,55
	Okullarda... diğer derslerden çıktıktan sonra yorgunluğumuzu hareketler yardımıyla atmaktır (34).	1	4,55
	Beden Eğitimi derslerini verimli hale getirmek demek dersleri öğrencinin dinleyeceği ve sıkılmayacağı bir hale getirmektir (27).	1	4,55
Eğlenme	Beden Eğitimi dersi deyince aklıma spor, eğlence, gülmece geliyor. Beden Eğitiminin bol araçlı, bol toplu ve renkli filelerle geçmesini arzu ediyorum (3).	1	4,55
	Değişik araçlar yardımıyla Beden Eğitimi dersinin daha zevkli geçmesini sağlayalım (14).	1	4,55
	Düşlerim bittikten sonra, kendimi monoton ve sıkıcı bir Beden Eğitimi dersinde buluyorum (26).	1	4,55
	Beden Eğitimi dersi öğrencilerin eğlendiği ve değişik oyunlar öğrendiği derstir (37).	1	4,55
	Herkesin mutlulukla gökyüzünde takla atan güvercinler gibi takla atmalarını istiyorum (33).	1	4,55
Spor bilgisi	Siz hiçbir sporunun kahvehaneye gittiğini gördünüz mü? Ya da zararlı alışkanlıklar edindiğini...Sporla uğraşan insanlar aynı zamanda kötü alışkanlıklardan uzak yaşarlar (16).	1	4,55
	Okullarda spor amacıyla "Beden Eğitimi dersi" yapılmaktadır. Bu dersler bize çok şey kazandırıyor. Dersin amacı, bizlere spor hakkında (futbol, voleybol..vb.) bir şeyler öğretmektir. Ayrıca diğer derslerden çıktıktan sonra yorgunluğumuzu hareketler yardımıyla atmaktır (34).	1	4,55
	Beden Eğitimi derslerini verimli hale getirmek için öğrenciye tüm sporlar hakkında bilgi vermek, öğrencinin kendi isteği ve yeteneği olan spor dalında gelişmesine yardımcı bir hale getirmektir (27).	1	4,55
	Çağdaşlaşmanın yolu sanat, spor ve edebiyattan geçer (35).	1	4,55
Amaca uygun	Beden Eğitimi, dersler arasında öğrencilere en cazip gelen derstir. Çünkü ödevi yoktur, notları sözlü ve uygulamalı olarak alırız (28).	1	4,55
	Kişi yaşlı dahi olsa önünde duran kolesterol yüklü yiyecekleri görünce dayanamıyor ve yiyor. Üstelik spor yapmaması da bunun cabası (36).	1	4,55
Kendini tanıma	Beden Eğitimi dersleri çocuklara angarya bir ders olarak verilmemeli, onlara kendilerini ifade edebilecekleri bir araç olarak sevdirmelidir (16).	1	4,55
	Benim hayal ettiğim o beden dersi, şu anda haftalık ders programımda (15).	1	4,55
	Benim istediğim Beden Eğitimi dersi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olan bir derstir. (19).	1	4,55
	Beden Eğitimi derslerini öğrencinin kendi isteği ve yeteneği olan spor dalında gelişmesine yardımcı olmak ... (27).	1	4,55
	Hangi konularda yeteneğimiz olduğunu bilmiyoruz (29).	1	4,55
Toplam		22	100,0

Tablo 7: Araştırmaya katılan öğrencilerin “Beden Eğitimi dersi nasıl uygulanmaktadır?” tema/alt temalara göre dağılımı

Tema- Beden Eğitimi dersinin amacı nedir?	Sıklık Sayısı	
Alt temalar	f	%
a) Serbest oyun/yeni oyunlar ile ilgili öğrenci ifadeleri	4	23,53
b) Aşırı yüklenme ile ilgili öğrenci ifadeleri	3	17,65
c) Rekabet ile ilgili öğrenci ifadeleri	2	11,76
d) Sınırlı ve belli hareket uygulamaları ile ilgili öğrenci ifadeleri	3	17,65
e) Derste aktif spor yapma alışkanlığı kazandırma gücü ile ilgili öğrenci ifadeleri	5	29,41
Toplam	17	100,00

Tablo 7’de Beden Eğitimi dersinde mevcut uygulamalar ve bu uygulamalara ilişkin şikâyetlere rastlanmıştır. Beden Eğitimi dersi uygulamalarına ilişkin olarak öğrencilerin %29,41’i derste aktif olarak spor yapma alışkanlığı kazandırıldığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler Beden Eğitimi dersinde; serbest oyunlar veya yeni oyunlar öğretildiğini (%23,53), aşırı yüklenme (%17,65) ve sınırlı ve değişmeyen hareket uygulamaları yaptırıldığını (%17,65) ifade etmişlerdir.

Tablo 8: “Beden Eğitimi dersi nasıl uygulanmaktadır?” tema/alt temalarda geçen ifadelerin dağılımı

Alt tema	İfadeler (Doğrudan alıntı)	Sıklık sayısı	
		f	%
Serbest oyun yeni oyunlar	Beden eğitimi deyince insanın aklına ilk gelen toptur (9).	1	5,88
	Hep ders ders ders...Biz ne zaman oyun oynayacağız? Nerede oynayacağız? Televizyondan gördüğüm değişik sporlar var; merak ediyorum.”Ben oynayabilir miyim” diye. Keşke öğretmenimiz bize öğretse... Ben oynamak istiyorum (10).	1	5,88
	Beden Eğitimi dersi öğrencilerin eğlendiği ve değişik oyunlar öğrendiği derstir (37).	1	5,88
	Okulda öğretmen “Haydi çocuklar sıraya geçin, şu doğa yürüyüşüne gidiyoruz.” Neden demiyor ki? Neden okulda iç içe girmişlikten bir ferahlığa çıkmak istemiyoruz? (29).	1	5,88
Aşırı yüklenme	Öğretmenin yaptırdığı hareketlerin sıkıcı bir yana çok zor olmasından da şikâyetçiyim. Çünkü hareketler zor olduğundan yapamıyoruz ve düşük not alıyoruz (17).	1	5,88
	Öğretmenin komutuyla bahçenin etrafında koşmaya başladık. Birinci turdan sonra kızların gücü hiç kalmadı, erkekler ise yorulmadıklarını göstermek istiyorlardı (15).	1	5,88
	Öğrencilerin fazla yorulmalarını için çok koşu yapılmamalıdır. Geçen gün beş tur koşu yaptık, bir arkadaşımız bayıldı... Hep aynı hareketleri yapmak öğrencileri sıkıyor (22).	1	5,88
Rekabet	Beden Eğitimi derslerinde yarışmalar düzenlenmesi, sosyal yanımızın da gelişmesine yardımcı olacaktır (6).	1	5,88
	Büyük yaşta bir öğrenciyse sorsanız size, “karşılıklı yarışın çok olduğu bir ders” olduğunu söyler (19).	1	5,88
Sınırlı ve belli hareket	Öğretmenin yaptırdığı hareketlerin sıkıcı bir yana çok zor olmasından da şikâyetçiyim. Çünkü hareketler zor yapamıyoruz ve düşük not alıyoruz.... (17).	1	5,88
	Şu anda küçük bir öğrenciyse sorsanız size “koşmanın, zıplamanın, turmanmanın çok olduğu bir ders” olduğunu söyler (19).	1	5,88
	Bu Beden Eğitimi dersine bir çözüm ve yetersizlikten ortadan kaldırılmasını istiyorum. Yüzme, kros, basketbol....için ayrı öğretmenler olsun istiyorum (26).	1	5,88
Derste aktif spor yapma	Gerçek spor demek insanların kendilerinin spor yapması demektir (11).	1	5,88
	İnsanlar spor yaparak sağlıklı ve daha uzun yaşarlar. Ama biz bunun önemini bilmiyoruz. Beden Eğitimi dersinde temel bilgilerin verilmesi isterdim (20).	1	5,88
	Gelin öğrenci, veli, okul müdürlüğü, öğretmen el ele hep beraber en iyi Beden Eğitimi derslerine kavuşalım (28).	1	5,88
	Beden Eğitimi dersleri bir etkinlik, kazanmasını da bileceksin, kaybetmesini de...(30).	1	5,88
	Her şeyden önce beden eğitimi tam olarak sağlayacak ya da beden eğitiminin nasıl yapılacağını öğretecek ve bu öğretilerleyle bir yaşam boyu rehberlik edecek Beden Eğitimi dersi isterdim (32).	1	5,88
Toplam	17	100,00	

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğrencilerin ifadelerine göre Beden Eğitimi dersi uygulamalarında; derste aktif spor yapma, sınırlı ve belirli hareketler ve aşırı yüklenme, sınırlı ve belli hareketler uygulamama, serbest bırakma veya yeni oyunlar oynama ve rekabete dayalı aktivitelere yer verildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 9: Araştırmaya katılan öğrencilerin “Beden Eğitimi dersi ile ilgili hayalleri, önerileri nelerdir? tema/alt temalara göre dağılımı

Tema - Beden Eğitimi dersi ile ilgili hayalleri, önerileri nelerdir?	Sıklık Sayısı	
Alt temalar	f	%
a) Etkinlik alanı ve malzeme ilgili öğrenci ifadeleri	7	25,93
b) Ders içeriği: Fiziksel gelişimi sağlayacak etkinlikler, spor bilgisi ilgili öğrenci ifadeleri	4	14,81
c) Derslerin işlenmesi (Boş ders geçmemesi veya Beden Eğitimi ders zamanlarının başka dersler için kullanılmaması) ilgili öğrenci ifadeleri	5	18,52
d) Dersin geliştirilmesi (yeni ve yaratıcı ders önerileri, öğretmen yeterliliği) ile ilgili öğrenci ifadeleri	11	40,74
Toplam	27	100,00

Tablo 9’da ilköğretim öğrencilerinin “Nasıl Bir Beden Eğitimi Ders İstiyorum?” sorusuna verdikleri yanıtlar, aslında onların hayallerini süsleyen duygu ve düşünceleri yansıtmaktadır. Beden Eğitimi dersinin nasıl olması gerektiğine ilişkin hayalleri ve önerileri şöyledir: Öğrencilerin %40,74’ü dersin geliştirilmesi (yeni ve yaratıcı ders önerileri, öğretmen yeterliliği) hakkında ifade belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden Eğitimi dersinde; etkinlik alanı ve malzeme (%25,93), derslerin işlenmesi (%18,52) yani boş ders geçmemesi veya Beden Eğitimi ders zamanlarının başka dersler için kullanılmaması, ders içeriğinin değişmesini (%14,81) yani derste fiziksel gelişimi sağlayacak etkinlikler ve spor bilgisini ilgilendiren konulara yer verilmesini önermişlerdir.

Tablo 10 : "Beden Eğitimi dersi ile ilgili hayalleri, önerileri nelerdir? tema/alt temalarda geçen ifadelerin dağılımı

Alt tema	İfadeler (Doğrudan alıntı)	Sıklık sayısız	
		f	%
Etkinlik Alanı / malzeme	İlk dersimiz Beden dersiydi. Sıraya girdik. Herkes çok heyecanlıydı. Çünkü bugün basketbol maçı için seçim vardı. Yarı şeffaf potamızda, rengarenk koltuklu, parke sahamızda çift potalı atışlara başladık...bol ışıklı spotların altında gür alkışların arasında bir gıcırtı sesi ile maç kazanılıyordu. 'Keşke bizim de olabileş' dediğim salon bir rüyaydı (2).	1	3,70
	Beden Eğitimi derslerinin stadyumlarda düzenlenmesini istiyorum. Böylelikle hem stadın atmosferini görmek, hem de diğer okuldaki öğrencilerle iletişim kurmak, sosyal yanımızın da gelişmesine yardımcı olacaktır (6).	1	3,70
	Okulumuzda basketbol dersi az görülmede ve basketbol topları az bulunmaktadır (5).	1	3,70
	Beden Eğitimi dersinde oyun oynarken alanda hiçbir çöp olmamasını isterdim istemeye. İsterim de! Bunların şu anda olamayacağını biliyorum ama umut ediyorum (8).	1	3,70
	On iki yaşındayım ve şu an altıncı okulumda eğitim görüyorum. Bunlardan son ikisi hariç hepsi de tam donanımlı, modern ve popüler okullardı. Bilgisayar sınıfından, revirinden, bilgi teknolojisi, modern laboratuvar vardı. Ancak hepsinin ortak özelliği Beden Eğitimi derslerinin okulların bahçesinde yapılıyor olmasıdır (12).	1	3,70
	Çoğu okulda spor salonu olmadığı için bizler Beden Eğitimi dersini okul bahçesinde yapmak zorunda kalıyoruz. Bazen soğukta, sıcakta ya da yağmurlu havada... Aynı zamanda çoğu zaman bahçede öğrenci oluyor. Bu da bizim dikkatimizi dağıtıyor ve başarımız azalıyor (21).	1	3,70
	Futbol topuna futbol ayakkabısıyla vurabilmek, voleybol topunu fileden aşırabilmek, basketbol topunu çembere sokabilmek, bir parkın içerisinde koşabilmek ya da yumuşak bir minder üzerine düşebilmek, standart bir tenis masasına sahip olabilmek her öğrencinin arzusudur (32).	1	3,70
Ders içeriği	Okullarda sporun her dalının öğretildiği Beden Eğitimi dersi istiyorum (1).	1	3,70
	Okulumuzda tenis, hentbol vb. dersleri yoktur (5).	1	3,70
	Türkiye'de bazı öğretmenler Beden Eğitimi dersine önemi vermiyor, çocukları bahçeye kendi hallerine bırakıyorlar. Bence Beden Eğitiminin ilk şartı beden temizliğidir. Ardından ise bedenlerimize uygun bir spor dalına şartlanmalıdır. Bedenimi eğitmek ve geliştirmek için bana uygun spor dalı seçilmelidir (7).	1	3,70
	Beden Eğitimi derslerinde öğrenciler futbol maçı yapıyorlar ama kavga mı ediyorlar, top mu oynuyorlar belli değil (30).	1	3,70
Dersin işlenmesi	Beden Eğitimi dersine gereken önemi verelim. Değişik araçlar yardımıyla daha zevkli geçmesini sağlayalım (14).	1	3,70
	Beden Eğitimi dersimiz daima boş geçiyor, çünkü öğretmen okulumuzu temsil eden öğrencilerle yarışmalara katılıyor. (15).	1	3,70
	Nasıl ki bir matematik dersi yerine Beden Eğitimi dersi yapılmıyorsa, Beden Eğitimi dersi yerine de matematik dersi yapılmamalıdır (23).	1	3,70
	Ben ileriye koşmak istiyorum (33).	1	3,70
	İlkokula başlayalı iki hafta olmuştu. Babam okula gelmişti. Babamın gözü öğretmen tablosuna takıldı. Beden Eğitimi öğretmeninin resminin altında Beden Dersi yazıyordu. Babam bu dersin adının Beden Dersi olmadığını, "Beden Eğitimi Dersi" olduğunu ve bunu düzelttirmemi istedi. O zaman küçük bir cesaretim yoktu. Belki de hala öyledir. Ne yazık ki ülkemizde bu derse önem verilmiyor. (35).	1	3,70
Dersin geliştirilmesi	Büyüme çağında günlük kaç kalori gıda almamız gerektiğini öğrenmek, ileride çeşitli hastalıklara yakalanma riskini de ortadan kaldıracaktır (6).	1	3,70
	Bazılar için beden eğitimi zaman öldürmek gibi algılanır. Derslerimizi bırakıp tüm zamanımızı beden eğitimi ile geçirmek yanlış ve sakıncalıdır. Her şeyi yerinde ve yeterince yapmak yararlıdır (8).	1	3,70
	Ya öğrenciyi önem verilmiyor, ya da Beden Eğitimi dersine... (12).	1	3,70
	Gruplar oluştururken öğretmenin bize karşı saygılı ve anlayışlı davranmasını istiyorum. Boş geçen Beden Eğitimi derslerinde bahçede top oynamak istiyorum (17).	1	3,70
	Beden Eğitimi dersi sadece okulda mı yapılır? Anlamıyorum ! Antalya'da denizimiz var. Dağlarda kar var. Hem yüzme bilmeyen arkadaşlarımız denize alıştır (10).	1	3,70
	Başka ülkelerdeki gibi bir ders. Öğrencinin kabusu haline gelmemeli (24).	1	3,70
	Benim istediğim Beden Eğitimi dersi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olan bir derstir. (19).	1	3,70
	Bizim okulda Beden Eğitimi dersleri istediğimiz gibi geçmiyor. İlk önce koşu, ısınma sonra voleybol, basketbol veya futbol. Öğretmen yanımızda durup yanlışları göstermeli, oyunda huzursuzluk çıktı mı o sorunu çözmeli (25). geri bildirim	1	3,70
	Ben bir Beden Eğitimi dersi istiyorum. Tüm dünyaya hitap eden, tüm çocukların mutlulukla işleyeceği bir ders...(33).	1	3,70
	Beden Eğitimi derslerini verimli hale getirmek için üç altın kural vardır. Bunlar; sporlar hakkında bilgi vermek, öğrencinin kendi isteği ve yeteneği olan spor dalında gelişmesine yardımcı olmak ve dersleri öğrencinin dinleyeceği ve sıkılmayacağı bir hale getirmektir (27).	1	3,70
Hangi oyunun oynanacağına dair eşit hakların tanınması ve hatalar karşısında o hatanın doğru olanına karar verilirken görüşlerimin alınmasını istiyorum. Beden Eğitimi dersine önem verilmelidir. Basit bir ders olarak geçirilmemelidir (31).	1	3,70	
Toplam		27	100,00

Tablo 10'da araştırmaya katılan öğrencilerin ifadelerine göre Beden Eğitimi dersine yönelik hayaller ve önerileri incelendiğinde var olan fiziksel imkânların, saha ve alanların yetersizliği eleştirilmektedir. Dersin olması gereken niteliği ve ders kriterleri, kendilerine göre yeniden tanımlanmıştır. Derste söz sahibi olma ve öğretmenin öğrenci merkezli ders uygulamalarına ağırlık vermesi konusunda vurgulara sıklıkla rastlanmıştır.

Tartışma

Bu araştırmada ilköğretim çağındaki öğrencilerin nasıl bir Beden Eğitimi dersi istedikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin “Nasıl Bir Beden Eğitimi Dersi İstiyorum?” sorusuna yine kendi kendilerine soru sorarak yanıt aradıkları görülmüştür. Öğrencilerin yazılarında Beden Eğitimi dersi ne, nasıl, niçin, önemi, amacı, uygulamalar ve olması gerekenler konusunda bazı temalara daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür.

Beden Eğitimi dersini öğrenciler, fiziksel gelişimi ve fiziksel açıdan sağlıklı olmayı sağlayan (%50) bir ders olarak önemli bulmaktadır. Beden Eğitimi dersinin kendilerinin çok yönlü gelişimlerini desteklediğini ve gerekli bir ders olduğu görüşündedirler. Ayrıca öğrenciler ifadelerinde, “Beden Eğitimi dersi ne olmamalıdır?” sorusuna yanıt aramaktadır. Onlara göre, Beden Eğitimi dersi hep ertelenen bir eğitim olmamalıdır. Beden eğitimi, zaman öldürmek gibi algılanmamalıdır. Beden Eğitimi dersi, bahçeye öğrencileri kendi hallerine bırakmak değildir. Beden Eğitimi dersi, angarya bir ders olarak verilmemelidir.

Araştırmaya katılan öğrenciler dersin amacını, daha çok insanın rahatlamasını (%27,27) sağlayan bir ders olarak görmektedirler. Lumpkin (1998) ise beden eğitimi ve sporun amacının vücudun fonksiyonları, sağlık, motor öğrenme, oyun kural ve becerileri, kendine güven, iletişim, centilmenlik, hareket becerileri, temel oyun becerileri, koordinasyon vb. özelliklerin bireylere kazandırılması olarak açıklamaktadır.

Ders uygulamalarında, aktif olarak spor yapma alışkanlığı (%29,41) kazandırmaya ve serbest oyun/yeni oyunlar oynamaya (%23,53) yönelik aktivitelere yer verildiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler Beden Eğitimi dersini, spor ağırlıklı bir ders olarak görmektedir. Bu iki kavram, iki ayrı ders (Beden Eğitimi Dersi ve Spor Etkinlikleri Dersi) olarak birbirinden ayrılmıştır (M.E.B,2006). Spor Etkinlikleri dersinin öğrencilere ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda branş seçme şansının tanınması, bu dersi zorunlu Beden Eğitimi dersinden ayırmaktadır.

Mevcut uygulamalara ilişkin öğrenciler “hep aynı hareketleri yapmaktan sıkıldıklarını ya da yeterince ders yapılmadığı” için şikâyetçi olduklarını (%17,65) ifade etmişlerdir. Tekin (2006) tarafından 2004-2005 eğitim-öğretim döneminde ilköğretim okulları altı, yedi ve sekizinci sınıflarda (1400 öğrenci) beden eğitimi dersinin işleniş üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada Kocaeli, Ordu, Karaman, Uşak, Van, Adıyaman ve Antalya il merkezlerinde Beden Eğitimi dersinin uygulanma düzeyine ilişkin olumlu görüşler ortaya çıkmıştır.

Derse ilişkin hayaller ve öneriler ise daha çok dersin geliştirilmesine (%40,74) yönelik öğrenci ifadeleridir. Öğrencilerin “dersin geliştirilmesi” konusundaki beklentileri ders ve öğretmenlere yönelik bazı standartların geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Beden eğitimi alanının 21. yüzyılın beklentilerine hazır olup olmadığı,

gelecekle ilgili neler yapılması gerektiği, Beden Eğitimi ve Spor dersinin standartları ile beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik küresel standartların oluşturulma çalışmalarını artırmıştır (ICPER,NASPE). Yeni program ile ilk defa ilköğretim öğrencilerine getirilen öğrenim standartları, aynı şekilde öğretmenler için de bazı öğretim standartlarının getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Graham vd. tarafından (2001) öğretmenlerin, Beden Eğitimi ve Spor derslerinin uygulanmasında öğretim standartlarını yerine getirmeleri önerilmektedir. Bu noktada Demirhan (1999) ve Kasap (2001) ilköğretim okullarında beden eğitimi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin işbirliği yapmasını ve iki disiplinin birlikte çalışmasını önemle vurgulamaktadır. Tortop (2006) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin %81.5'i ilköğretim I. Kademe beden eğitimi derslerini branş öğretmenlerinin yürütmesini, %50'si kendilerini bu derste yeterli görmediklerini ifade etmektedirler. Avşar &Sağlam (2008) tarafından ilköğretim öğrencileri ile yapılan “Beden eğitimi öğretmeni nasıl olmalıdır?” konulu çalışmada öğrencilerin çoğunluğu beden eğitimi öğretmenlerinin derste öğrencileri “serbest bırakmamalı, ders işlemeli, programı uygulamalı” şeklinde benzer görüş bildirmişlerdir.

Dersin geliştirilmesine yönelik olarak yeni programda, öğrenci merkezli, kişisel ve toplumsal gelişimi destekleyen bir yaklaşım benimsenmiştir (M.E.B,2006). Böylece derslerde öğrenciler, kendi öğrenmelerini kendileri yapılandıracaklardır. Bu durum aynı zamanda çoklu zeka kuramının doğal olarak derslerde uygulanması anlamına gelmektedir. Çelen (2006) tarafından beden eğitimi ve spor derslerinin geleneksel yöntem ve çoklu zeka uygulamaları doğrultusunda işlenmesinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine olan etkisini araştırılmıştır. Bolu ilinde bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada psikomotor becerilerin kazanılmasında geleneksel yöntemin lehine bir sonuç elde edilmiştir.

Öğrencilerin derste çeşitli etkinliklere uygun saha, alan ve araç-gereç (%25,93) talepleri kompozisyon yazılarında yer almaktadır. Pehlivan ve Öksüzöğlü (2006) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersinden beklentilerinin incelendiği çalışmada, okulun olanaklarına yönelik soyunma odalarının temiz, büyük ve konforlu olması beklentisi yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin “Nasıl bir ders olmalıdır?” sorusuna şu çarpıcı ifadelerle yanıt aradıkları görülmüştür:

İyi bir ders, başka ülkelerdeki gibi, her yaş ve sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygun, diğer derslere katkısı olan, sürekli yapılan, tüm sporlar hakkında bilgi veren, vücudu geliştirmek bir yana zihin açıcı, rahatlatıcı, güçlü ve zayıf yönleri tanıtmaya yardımcı, yeteneklerin keşfedildiği, bahçede top oynama, eğlenme, dinlenme, öğrenme fırsatının sağlandığı, dersten sonra su içmenin mümkün olduğu, fiziksel ve bedensel yönden gelişimi sağlayacak sağlıklı, kapalı spor salonları ve soyunma odaları, bahçesi temiz, kavgasız, gürültüsüz, mutlu bir ders olmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğrencilerinin “Çağdaş-İyi bir Beden Eğitimi Dersi” beklentisi içinde oldukları görülmüştür. Bunun gerçekleşmesini sağlayacak en önemli faktör ise ilköğretim beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesidir. Öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında

◆ Filiz (Belir) Yaylacı

da ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması konusunda söz hakkı istemektedir. Beden Eğitimi dersine önem verilmemesi, boş geçmesi, basit bir ders olarak geçiştirilmesi, Beden Eğitimi dersi yerine başka bir ders yapılması, salon, ders araç-gereç malzeme, spor kıyafeti vb. sorunlar devam etmektedir. Temiz bir çevre bilincinin ise arttığı görülmektedir. Beden Eğitimi ders saatinin artırılması yine öğrencilerin genel istekleri arasındadır. Nasıl bir Beden Eğitimi dersi istiyorum? sorusu günümüzde “Beden Eğitimi dersimi geri istiyorum” ifadesine dönüşmüştür. İlköğretim öğrencileri Cansular, Selinler, Esralar... Hepimize sesleniyorlar! Mazeretsiz bir Beden Eğitimi dersi istiyoruz!

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırma ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile daha kapsamlı olarak tekrarlanabilir.
2. Araştırmanın üniversitelerde İlköğretim Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştiren programların açılmasına yönelik ihtiyacı bir kez daha ortaya koyduğu söylenebilir.
3. 2006 yılı ilköğretim Beden Eğitimi dersi öğretim programının uygulama sonuçları karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

Kaynakça

- AVŞAR, Z., SAĞLAM, M. (2008). How should a physical education and sport teacher be?- The opinions of primary school students. Elementary Education Online, 7(3), 738-747.
- ÇELEN, A. (2006). İlköğretim Beden Eğitimi Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı Doğrultusunda Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Erişî Düzeylerine Etkisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Bolu
- DEMİRHAN, G. (1999). Çocuk-Spor-Sağlık ve Eğitim, Türk Pediatri Kurumu XXXV. Ulusal Pediatri Kongresi 19-23 Mayıs, Ankara, sf:308-311
- GRAHAM, G., Holt/Hale, S.A., Parker, M. (2001). "The National Teaching Standards", Children Moving, Mayfield Publishing Company, p:669
- GÜREL, E., ALEM, J. (2010). Postmodern Bir Durum Komedi Üzerine İçerik Analizi: Simpsonlar, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 3 / 10 Winter
- KASAP, H. (2001). "Spor Eğitiminde Rekabetçi, bireysel ve işbirliği yaklaşımları " II. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 2001, Bursa, sf:43
- LUMPKIN, A. (1998). Physical Education and Sport, A Contemporary Introduction, McGraw-Hill Companies, p.14
- M.E.B. (1997). İlköğretim okulları, lise ve dengi okullar Beden Eğitimi Dersi öğretim Programı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, sf.14
- M.E.B. (2006). İlköğretim okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı, Ankara, sf:2-5
- M.E.B. (2006). Spor Etkinlikleri Dersi Öğretim Programı, Ankara, sf:5
- M.E.B. (2007). "Yeni Uygulamaya Konulan İlköğretim Kurumları Derslerine Ait Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgesine İlişkin Hususlar" 22 Şubat 2007, sf.2-5
- M.E.B. (2010). "2010-2011 yılından itibaren uygulanacak olan İlköğretim Okulları Ders Çizelgeleri" Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği basın açıklaması
- ÖNCÜL, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, M.E.B Yayınları, İstanbul, 2000, sf:826,1011
- PEHLİVAN, Z. & ÖKSÜZOĞLU, P. (2006); "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri", 9. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi Muğla Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, Muğla, sf.638
- SENEMOĞLU, N. (2009). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Pegem Akademi Yayınları, sf:27
- TEKİN, M. (2006). "Bazı İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Uygulanma Düzeyi" 9. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi Muğla Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, Muğla, sf.655
- TORTOP, Y. (2006). "Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Genel Görüşleri ve Beden Eğitimi Derslerini Yürütürken Karşılaştıkları Sorunları", 9. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi Muğla Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, Muğla, sf.663
- YAYLACI, F. (1998). İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:1, sf:96
- YEŞİLYAPRAK, B. (2004). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Pegem Yayıncılık, sf.63
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırmalar, Seçkin Yayıncılık, 7. Baskı, sf.199
- http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc YÖK, Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama 03.05.2007
- <http://www.geocities.com/Athens/Academy/1169/TEACHING.HTML>, "Standards for Beginning Physical Educators", NASPE, 17.05.2007
- <http://www.ichpersd.org/i/children.html>, "International Standart for Physical Education and Sport for School Children", ICHPER 05.04.2007
- http://iogm.meb.gov.tr/files/2007_ogrt_yili_ilkogretim_kurumlari_derslerine_iliskin_hususlar.pdf "Yeni Uygulamaya Konulan İlköğretim Kurumları Derslerine ait Öğretim Programları ve Haftalık Ders Saatleri Çizelgesine İlişkin Hususlar" 04.06.2007, sf.2

◆ Filiz (Belir) Yaylacı

Araştırmaya katkıda bulunan Sayın Okul Yöneticileri, Öğretmenler ve Öğrencilere Teşekkür Ederim.

İlköğretim 1., 2., ve 3. Sınıf:

1. Selin HOYRAZ; Ahmet C.Bulut İ.Ö.O. 3/C (1,2. ve 3. sınıflar arası grup birincisi)

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf :

2. Cansu CABBAR; "Hayalimdeki Basketbol Sahası"; M.A.Cula İ.Ö.O. 4/A (4. ve 5. sınıflar arasında grup birincisi);
3. Şeyma AKMAN; "Benim İsteklerim" M. Asım Cula İ.Ö.O. 4/A (4 ve 5.sınıflar arası grup üçüncüsü);
4. Ummünür ÜRKÜT; "Sağlıklı Yaşam", Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/A ;
5. Zeynep AVCIKURT; "Sağlık" Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5/A;
6. T.Gizem DEMİR; "Sağlıklı Bir Nesil için Sağlıklı Ders" M. Asım Cula İ.Ö.O. 5/A (4 ve 5. sınıflar arası grup ikincisi);
7. D.Taylan ALKAN; "Her Bedene Ayrı Eğitim" "Her Bedene Ayrı Eğitim" M.Asım Cula İ.Ö.O.5/A;
8. Meryem Tuğba PEKŞEN; "Beden Eğitimi Arzusu", Sefa Akın İ.Ö.O. 5/C;
9. Tebbet GÜN; "Sağlıklı Bir Yaşam"; Süleyman Demirel İ.Ö.O. 5.sınıf

İlköğretim 6.,7., ve 8. Sınıf:

10. E.Cansu EKMEK; "İstiyorum"; Leyla Kahraman-Sevim Ertenü İ.Ö.O 6/C (6,7, ve8. sınıflar arası grup birincisi);
11. Fulya ÇERÇİNLİ; "İdeal Spor" H.Avni Çöllü İ.Ö.O. 6/D (6,7,8.sınıflarda grup ikincisi);
12. Cansu MELİS; "O da bir ders", M.Asım Cula İ.Ö.O.6/A;
13. Senem KISALAR; "Vazgeçemediğim" Ramazan Savaş İ.Ö.O. 6/B;
14. Şükrü SORGUÇ; "Nasıl Bir Beden Eğitimi İstiyoruz?Ahmet-Çoşkun Bulut İ.Ö.O. 6.sınıf;
15. Hatice Kızılkaya; " Nasıl Bir Beden Eğitimi İstiyorum?"; Ramazan Savaş İ.Ö.O. 6/B;
16. Tuba SAYDAM; "Sağlıklı Yaşam", Leyla Kahraman-Sevim Ertenü İ.Ö.O.,6/B;
17. Barış Can SAFA; "Nasıl Bir Beden Eğitimi İstiyorum?" Hüseyin Avni Çöllü İ.Ö.O.6/D;
18. Fatma USLU; "Beden Eğitimi Ruhun Güllümsemesidir!", Leyla Kahraman-Sevim Ertenü İ.Ö.O. 6.sınıf;
19. Hülya EYTÜRK; "Beden Eğitimi ve Öğrenci", H.Avni Çöllü İ.Ö.O. 7/A (6,7,8.sınıflarda grup üçüncüsü);
20. Furkan ŞANÖZ; " Beden Eğitimi"; Vali Saim Çotur İ.Ö.O. 7/A ;
21. Berkay BUDAK; "Dersimiz Beden"; H.Avni Çöllü;7/C;
22. Damla BAYAR; "Öğrenci için Spor" Vali Saim Çotur İ.Ö.O. 7/C;
23. Dilek SOYER; "Beden Eğitiminin Önemi", H.A.Çöllü İ.Ö.O.7/C;
24. Mesude BULUT; "İsteklerimiz Umutsuz mu Acaba?" Aksu İ.Ö.O. 7/A Mansiyon ödülü;
25. Nadir UĞUR; Vali Saim Çotur İ.Ö.O.7/A;
26. Seda IPEK; "Düşlerimdeki Beden Eğitimi Dersi", Leyla Kahraman-Sevim Ertenü İ.Ö.O. 7/A;
27. Durkadin ÖZTÜRK; "Üç Altın Kural"; Piri Reis İ.Ö.O. 8/A Mansiyon ödülü;
28. Hüsnü Ufuk KILINÇ; "En İyi Beden Eğitimi Dersi"; Beldibi İ.Ö.O.8/A;
29. Esra ALUNTAŞ;"Gerçek Bir Beden Eğitimi", Finike Bağyaka İlköğretim Okulu 8/B ;
30. Esra GÖL; "Gönlümdeki Beden Eğitimi", Kaan Turan İ.Ö.O. 8/B;
31. Hatice SÜZEN; "Benim Düşüncemle Beden Eğitimi Dersi"; Sarıcasu Darıyemezler İ.Ö.O. 8.sınıf;
32. Mehmet Can ARSLAN; "Nasıl Bir Beden Eğitimi İstiyorum?" Ahmet Çoşkun Bulut İ.Ö.O. 8.sınıf;
33. Nejla YAĞIZ; "Ben ileriye koşmak istiyorum", Finike Bağyaka İlköğretim Okulu 8/A ;
34. Nezahat ÇÖR; "İlerde Bir Gün" Ayşe-Atmaca İ.Ö.O. 8/C;
35. Şebnem ÇERÇEL; "Ah Şu Beden Eğitimi Dersleri", Ramazan Savaş İ.Ö.O. 8/C;
36. Tuğba SARIYER; "Sağlıklı Bir Yaşam İçin" Sarıcasu Darıyemezler İ.Ö.O. 8. Sınıf;
37. Tuncay KARAMIKLI; "Bir öğrenciyeye göre Beden Eğitimi"; Sarıcasu Darıyemezler İ.Ö.O. 8/A

WHAT KIND OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS LESSON DO I WANT?

Filiz (Belər) YAYLACI*

Abstract

In this research students' requests at primary schools on what kind of physical education and sports lesson they want was evaluated. The primary schools' physical education and sports lessons curriculum and students' requests are searched comparing both. The research is done by examining literature surveys and the composition competition applicants' works on the topic 'What kind of physical education and sports lesson do I want?'. Participating compositions' content analysis was based on a descriptive model staying loyal to the students statements. The research includes central and district primary schools connected to Antalya Provincial Directorate of National Education. Samples of the research constitute 14 primary schools, 37 students who are being educated and participated with their compositions in the competition. Composition writings have been used as means of data collection. The primary school students mostly want qualitative lessons, qualified teachers, consideration about their interests and needs, lesson tools, clean environment and more lesson hours. As a result it is concluded that students' interests and needs in physical education and sports lesson participating in this research, can be compared to the curriculum of physical education and sports lesson which is applied in 2006.

Key Words: Primary school, student, physical education and sports, lesson, curriculum

* Akdeniz University, School of Physical Education and Sports, Department of Physical Education and Sports Teaching

TEMEL COĞRAFI BİLGİ VE BECERİLER TOPLUMDA NE ÖLÇÜDE KULLANILIYOR? YÖN, KONUM VE HARİTA BECERİLERİNDE MEVCUT DURUM ANALİZİ

Fikret TUNA*

Ali DEMİRCİ**

Nilgün GÜLTEKİN***

Özet

Bu çalışma, Türkiye’de toplumdaki yön ve konum bulma gibi temel harita becerilerinin ne düzeyde yerleşmiş olduğunu cinsiyet, yaş grubu, eğitim seviyesi ve meslek durumu farklılıkları ile birlikte belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Toplumun coğrafya bilimi ve coğrafya eğitimine bakış açılarının ortaya çıkarılması da çalışmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır. Çalışmada, İstanbul’un Bahçelievler, Bakırköy ve Fatih ilçelerinde ikamet eden toplam 300 kişiye anket yöntemi ile yön, konum, harita kullanımı ve coğrafyaya bakış açıları ile ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir. Alınan cevapların SPSS paket programı ile analiz edilmesi sonucunda, katılımcıların yön bulma, harita üzerinde kendi konumunu bulabilme, tarif edebilme ve çeşitli ülke, il ve ilçeleri gösterebilme becerilerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu durum uzun yıllar çeşitli öğretim programlarında yer verilen harita becerilerinin pratik hayata yeteri kadar yansıtılmadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, Coğrafya bilimi toplum tarafından önemli ölçüde tanınmaktadır. Ancak toplumun büyük çoğunluğu Türkiye’de coğrafya bilimine yeterli ölçüde değer verilmediğini ve coğrafya eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Anahtar Sözcükler: Coğrafi bilgi, konum bulma, yön bulma, harita becerileri, ortaöğretim, coğrafya öğretimi

Giriş

Harita kullanma ve yön bulma insanoğlunun günlük hayatta en fazla ihtiyaç duyduğu becerilerdendir (Robinson vd., 1995). İnsanoğlu dünyaya ilk geldiği günden itibaren içinde yaşadığı ortamı gözlemlemeye ve tanımaya başlar. Tanıma ölçüsünde de içinde yaşadığı çevrede gördüklerinden meydana gelen zihinsel haritasını geliştirmeye başlar. Başlangıçta oda, ev ve binadan oluşan zihinsel harita daha sonradan görme, öğrenme ve tanıma yolu ile sokak, mahalle, ilçe hatta il, ülke ve dünya ölçeğinde genişleme gösterir.

İster zihin ister kâğıt ortamında olsun haritaların kullanılması insanoğluna büyük avantajlar kazandırır. Haritalar, öncelikle yeryüzünde bulunan farklı yerlerin

* Yrd. Doç. Dr.; Fatih Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, İstanbul

** Doç. Dr.; Fatih Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, İstanbul

*** Doç. Dr.; Fatih Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, İstanbul

nerede olduğunu göstermesi açısından önem kazanır. İnsanoğlunun yeryüzünde meydana gelen doğal ve beşeri olaylarla ilişki düzeyini anlamlandırabilmesi, olayların diğer olaylarla irtibatını ve sonuçlarını ortaya çıkarabilmesi için bu olayların yeryüzündeki konumunu bilmesi dolayısıyla haritaları kullanması gerekmektedir. Bundan dolayıdır ki haber bültenlerinde, kitaplarda, gazete ve dergilerde çeşitli olay ve haberlerin anlatılmasında haritalara sık sık yer verilmektedir.

Haritalar şehir ve ülke gibi özelliklerin Dünya'daki konumunu öğrenmede olduğu gibi çok farklı özelliklerin yeryüzündeki dağılışını göstermek için de kullanılır. Yeterli detayda bilgilerle donatılmış haritaların kullanımı sayesinde; bir yerden diğer bir yere en kısa ve en güvenilir olarak nasıl seyahat edilebileceği, doğal afetlere karşı güvenli bir yerde nasıl ev sahibi olunabileceği, en kârlı bir ticaret için işyerinin veya tatilde güvenli konaklama yapmak için çadırın nerede kurulabileceği gibi farklı zaman ve mekânlarda ihtiyaç duyulabilecek önemli bilgiler elde edilebilir.

Yön bulma, günlük hayatta ihtiyaç duyulan en önemli harita becerileri arasında yer alır. Kişilerin bir yerden diğer bir yere kaybolmadan gidebilmeleri, araçlar ile seyahat ederken en kısa ve trafiğin daha az olduğu yolları tercih edebilmeleri, hatta iyi bir adres ve yol tarif edici olabilmeleri için yön bulma ve harita kullanma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu sınırlı örneklerden de anlaşıldığı üzere bireylerin harita kullanma ve yön bulma becerilerine sahip olmalarının başta sosyal ve ekonomik olmak üzere birçok yönden faydaları bulunmaktadır.

Toplumları oluşturan tüm bireylerin yeterli düzeyde harita kullanma ve yön becerisine sahip olabilmelerine Dünya'nın birçok ülkesinde büyük önem verilmektedir. Bu nedenle harita kullanma ve yön bulma pek çok ülkede ilk ve ortaöğretimde öğrencilere kazandırılması hedeflenen öncelikli beceriler arasında yer almaktadır. İngiltere, ABD ve Türkiye'de örnekleri görülebileceği üzere öğrencilerin temel harita becerilerine sahip olarak ortaöğretim mezunu olabilmelerini sağlamak için ilk ve ortaöğretim programlarında başta coğrafya olmak üzere çeşitli derslerde standartlar geliştirilmiştir (DFEE, 1999; GESP, 1994; MEB, 2005a). ABD'de harita becerilerine ilk ve ortaöğretimde çok büyük önem verilir. İlköğretim birinci sınıfta Sosyal Bilgiler dersi ile öğrenciler harita, konum ve yön konularını öğrenmeye başlar. Her yıl farklı adlarla tekrarlanan Sosyal Bilgiler derslerinde harita becerilerine daima vurgu yapılır. Harita becerileri bu ülkede o kadar önemsenmektedir ki, Tarih dersleri için kullanılan ders kitaplarının pek çoğu harita ve yön bulma becerileri ile ilgili bölümlerle başlar (Demirci, 2005). İlk ve ortaöğretimde harita becerilerinin kazandırılması üzerinde verilen bu önemin etkisini Amerikan toplumunda görmek mümkündür. Bu ülkede sokaktaki bir insana adres sorulduğunda cevaplar genellikle sağa veya sola dön şeklinde değil kuzeye veya batıya dön gibi yön kavramları kullanılarak yapılmakta, sokak adlarında yönler sıklıkla kullanılmaktadır.

Türkiye'de harita becerilerini, ilköğretimin ilk yılından başlayarak, ortaöğretim sonuna kadar çeşitli öğretim programlarında kazandırmak hedeflenmektedir. Harita becerileri ilk olarak ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde verilmektedir. Öğrencinin; 1. sınıfta sınıfının yerini ve sırasını bulmak için temel kavramları öğrenmesi (A.1.9 nolu kazanım), 2. sınıfta şekil çizerek göstermesinin yanında doğu ve batı kavramlarını kavraması ve evinin yerini tarif edebilmesi hedeflenmektedir (B.2.3 ve B.2.4 nolu kazanımlar). 3. sınıftaki hedefler ise

öğrencinin; okulunun, sınıfının ve evinin yerini kroki çizerek göstermesi, ana yönlerin tümünü kullanarak tarif yapabilmesi, yön bulma yöntemlerini öğrenmesi, pusula hakkında bilgi sahibi olması ve küre üzerinde kara ve denizleri ayırt edebilmesidir (A.3.1, B.3.5, B.3.6 ve B.3.40 nolu kazanımlar) (MEB, 2009). İlköğretim 4 ve 7. sınıflar arasında ise harita becerileri Sosyal Bilgiler dersi içerisinde verilmektedir. İlköğretim dördüncü sınıfta öğrencilere yön, kroki ve çeşitli ülkelerin konumlarını bulma becerileri verilirken, 5. sınıfta kabartma harita üzerinde yüzey şekilleri tanıtılmaktadır. İlköğretim altıncı sınıfta öğrencilerin haritaların ne işe yaradığını öğrenmeleri ve çeşitli ölçeklerdeki haritaları incelemeleri istenmektedir. Yedinci sınıfta ise öğrencilerin tematik haritaları okuyabilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2005b). Haritaların Coğrafya öğretiminde en sık kullanılan araçlar olması nedeniyle, harita becerileri Coğrafya eğitiminde üzerinde en çok durulan becerileri oluşturmaktadır (Tuna ve İncekara, 2010). Bu nedenle, Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programında, harita becerilerine bağlı olarak öğrencilerin 9. sınıftan başlayarak tüm sınıf düzeylerinde; harita üzerinde konum belirleme, harita üzerine bilgi aktarma, amacına uygun harita seçme, haritalardan yararlanarak hesaplamalar yapma, mekânsal dağılışı algılama, haritayı doğru şekilde yorumlama ve taslak haritalar oluşturma becerilerine sahip olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2005a).

Harita becerilerinin toplumda ne düzeyde kullanıldığının ölçülmesi yönünde farklı ülkelerde ulusal ve uluslararası çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak belli başlı ülke ve ülkelerdeki şehirlerin konumlarının haritalar üzerinde gösterilmesi ve belirli harita kullanım becerileri ölçülmektedir. Bu konuda yapılan en önemli uluslararası çalışmalardan biri 2002 yılında ABD’de Ulusal Coğrafya Kurumu tarafından gerçekleştirilen Küresel Coğrafi Okur-Yazarlık Anketi’dir (Sprague ve Boyon, 2011). Bu çalışma kapsamında Kanada, Fransa, Almanya, Büyük Britanya, İtalya, Japonya, Meksika, İsveç ve ABD’den oluşan 9 ülkede yaşları 18 ile 24 arasında değişen toplamda 3,250 kişi üzerinde anket uygulanmıştır. Ankete katılanlara güncel hayatta sıkça kullanılan temel coğrafi becerilerin önemi, güncel olaylar ve ülkelerin konumlarını dilsiz harita üzerinde gösterme şeklinde sorular sorulmuştur. Çalışma sonunda katılımcıların %88’i harita okumanın kesinlikle gerekli veya önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada Amerikalı gençlerin Avrupa kıtası haritası üzerinde sorulan 12 ülkenin sadece üçünü, Orta ve Doğu Asya ile ilgili sorulan 11 ülkenin sadece üçünü, dünya haritası üzerinde sorulan 16 ülkenin de sadece yedisini doğru gösterdikleri görülmüştür. Aynı çalışmada Amerikalıların sorulan 56 temel coğrafi bilgi sorusundan ortalama olarak 23’ünü doğru bildikleri görülmüştür. On altı ülkenin sorulduğu dünya haritasında en fazla doğru ülkeyi bulan gençlerin İsveç (12,7), Almanya (12,3) ve İtalya (12) oldukları görülmüştür.

Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde harita becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının önemi, bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasındaki yetersizlikler ve bu sorunların ortadan kaldırılması için çeşitli öneriler, farklı zamanlarda yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Akınoğlu, 2005; Buğdaycı ve Bildirici, 2009; Demiralp, 2008; Demiralp, 2009; Demirci, 2006; Demirci vd., 2010; İncekara ve Kantürk, 2010; İncekara vd., 2008; Kızılçaoğlu, 2007; Tuna, 2008). Ancak, henüz Türkiye’de yukarıda farklı ülkelere ait bazı sonuçları sunulan ve temel bazı harita becerilerinin toplumsal kullanımını ölçmeye yönelik kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, Türkiye’de toplumdaki yön ve konum bulma gibi temel harita becerilerinin ne

düzeyde yerleşmiş olduğunu belirlemek amacı ile bu çalışma yapılmıştır. Araştırmada ayrıca toplumun yön ve konum bulma gibi harita becerilerinin cinsiyet, yaş grubu, eğitim seviyesi ve meslek durumuna göre farklılık gösterip göstermediği gibi demografik konular da incelenmiştir. Türkiye'deki Coğrafya bilimi ve coğrafya eğitimine bakış açılarının ortaya çıkarılması da çalışmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket, İstanbul'un Bahçelievler, Bakırköy ve Fatih ilçelerinde 16 yaşından büyük, bulunduğu ilçede en az beş yıldır ikamet etmekte olan ve rastgele seçilen 300 kişi üzerinde uygulanmıştır. Bahçelievler'de 89, Bakırköy'de 97 ve Fatih ilçesinde 114 kişinin katıldığı anketin sonuçları SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ankette dört bölümde toplam 18 soru sorulmuştur. Anketin birinci bölümünde kişisel sorular başlığı altında katılımcılara cinsiyet, yaş, eğitim seviyeleri ve meslekleri sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde yön ve konumla ilgili beş soruya daha yer verilmiştir. Bu bölümün ilk sorusunda katılımcılardan batı yönünü göstermeleri istenmiştir. İkinci soruda katılımcılara bir pusula gösterilmiş ve bu cihazın adı nedir sorusu yöneltilmiştir. Üçüncü soruda ise katılımcılardan bu defa pusulayı kullanarak batı yönünü göstermeleri istenmiştir. İkinci bölümün dördüncü sorusunda katılımcılara içinde yaşadıkları cadde, sokak ve mahallelerden oluşan ilçeyi detaylı olarak gösteren bir harita sunulmuş ve katılımcılardan bu harita üzerinde anket yapılırken üzerinde buldukları konumu göstermeleri istenmiştir. İkinci bölümün son sorusunda ise katılımcılardan bir önceki soruda kullanılan harita üzerinde ilçe belediyesine nasıl gidileceğini tarif etmeleri istenmiştir.

Anketin üçüncü bölümünde katılımcılara, harita kullanımı başlığı altında toplam dört soru sorulmuştur. İlk soru için ankette bir A-4 boyutu kâğıt üzerine gelecek şekilde dilsiz dünya siyasi haritası sunulmuş ve bu harita üzerinde katılımcılardan Türkiye, Amerika, Rusya, Şili ve Almanya ülkelerini göstermeleri istenmiştir. Katılımcıların cevapları isimleri sorulan ülkelerin üzerlerine not edilmiştir. Üçüncü bölümün ikinci sorusunda katılımcılara Avrupa ve Orta Doğu'yu içeren bir dilsiz harita sunulmuş ve kendilerinden bu harita üzerinde Suriye, Ermenistan, Azerbaycan ve Yunanistan gibi Türkiye'nin komşularını göstermeleri istenmiştir. Aynı bölümün üçüncü sorusunda katılımcılara üzerinde il sınırları yer alan dilsiz Türkiye siyasi haritası sunulmuştur. Bu harita üzerinde katılımcılardan Ankara, İstanbul, İzmir, Konya ve Diyarbakır illerini göstermeleri istenmiştir. Aynı soruda katılımcılara nerele oldukları sorulmuş ve bu ili de aynı harita üzerinde göstermeleri de istenmiştir. Aynı bölümün son sorusunda katılımcılara İstanbul ili ilçe haritası dilsiz olarak sunulmuş ve bu harita üzerinde oturdukları ilçe, Terkos Gölü, Haliç, Fatih, Beykoz, Beylikdüzü ve Kadıköy gibi ilçe ve fiziki coğrafya özelliklerini göstermeleri istenmiştir.

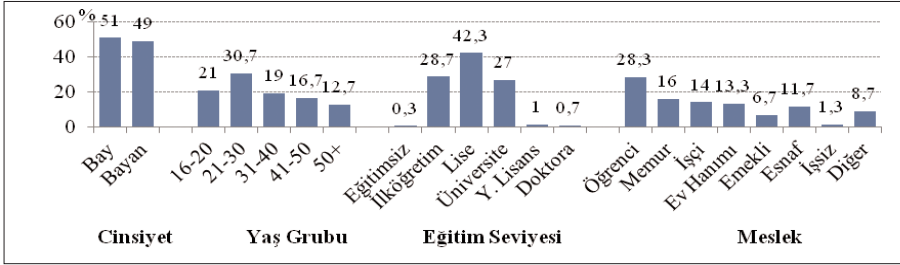
Anketin son bölümünde toplumun coğrafya bilimi ve eğitimine bakış açılarını belirleyebilmek amacı ile beş soru sorulmuştur. Sorulardan ilkinde katılımcılara coğrafya denilince akıllarına ilk gelen kelimenin ne olduğunu sorulmuştur. İkinci soruda ise toplumun coğrafyacıların toplumda ne yaptığı konusunda ne düzeyde

bilgi sahibi olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcılara öğretmenlik ve akademisyenlik dışında bir coğrafyacının hangi alanlarda çalışabileceği sorulmuştur. Anketin son bölümünün üçüncü ve dördüncü sorularında katılımcılara, Türkiye’de coğrafya bilimi ile ilk ve ortaöğretimde coğrafya eğitimine yeterli ölçüde değer verilip verilmediği sorulmuştur. Son soruda ise coğrafya eğitiminin insan hayatı için gerekli olup olmadığı sorulmuştur.

Bulgular

Kişisel sorular

Ankete katılan toplam 300 kişinin %51’i bay (n=153), %49’u bayandır (n=147). Katılımcıların %21’i 16-20, %31’i 21-30, %19’u 31-40, %17’si 41-50 ve %13’ü 50 ve üzeri yaş aralıklarında yer almaktadır. Katılımcıların %29’u ilköğretim, %42’si lise, %27’si üniversite, %1’i yüksek lisans ve %1’i ise doktora derecesinde eğitim seviyesine sahiptir. Ankete katılanlar arasında herhangi bir eğitim derecesine sahip olmayanların oranı ise %0,3’tür. Bunların okuma yazma bilip bilmedikleri ise bilinmemektedir. Meslek durumlarına göre yapılan analiz sonucunda ise ankete katılanların %28’inin öğrenci, %16’sının memur, %14’ünün işçi, %13’ünün ev hanımı, %7’sinin emekli, %12’sinin esnaf ve %1’inin işsiz oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, katılımcıların %9’u mesleğini, ifade edilen alanlar dışında diğer olarak belirtmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Katılımcıların cinsiyet, yaş grubu, eğitim seviyesi ve mesleklere göre dağılımı

Yön ve Konumla İlgili Sorular

Yön ve konum bulma becerileri ile ilgili olarak katılımcılara ilk olarak yöneltilen “batı yönünü gösterebilir misiniz?” sorusuna katılımcıların %50’si (n=150) doğru cevap vermiştir. Burada Batı yönünün sorulmasının özel bir nedeni yoktur. Batı yönünü gösteremeyen %50’lik katılımcı grubunun %16’sı batı yerine kuzeyi, %13’ü doğuyu, %9’u ise güneyi gösterirken %12’lik bir grup ise ilgili soruya bilmiyorum yanıtını vermiştir. Çalışmada katılımcıların %97 gibi çok büyük bir oranda kendilerine verilen pusula cihazının adını bildikleri ortaya çıkmıştır. Ancak bir sonraki soruya verdikleri cevaplardan katılımcılardan pusulayı tanıdıkları, fakat pusulanın kullanımını yeterli düzeyde bilmedikleri anlaşılmıştır. Pusulayı kullanarak batı yönünü gösterebilir misiniz şeklinde katılımcılara yöneltilen soruya 300 kişiden yalnız %38’i doğru cevap verebilmiştir. Katılımcıların %32’si ilgili soruya pusula kullanmayı bilmiyorum şeklinde yanıt vermiştir. Kendilerine verilen pusulayı kullanarak batı yönü yerine katılımcıların %12’si güneyi, %11’i kuzeyi ve %6’sı ise doğuyu göstermiştir.

Kendilerine sunulan harita üzerinde anket yaptıkları anda buldukları konumu göstermeleri istenilen katılımcılardan %47'si konumlarını doğru olarak gösterebilmiştir. Katılımcıların %30'u konumlarını harita üzerinde yanlış olarak gösterirken %23'ü ise konumlarını hiç gösterememiştir. Aynı harita üzerinde yer alan belediye binasına buldukları konumdan nasıl gidebileceklerini tarif etmeleri, istenilen katılımcıların ancak %30'u tarifi doğru olarak yapabilmıştır. Katılımcıların %30'u harita üzerinde belediye binası yerine yanlış yeri gösterip ve yanlış yol tarifi yapmışken %43 oranındaki katılımcı grubu ise tarifi hiç yapamamıştır (Şekil 2).

Yön ve konum sorularına verilen cevaplar arasında cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi ve mesleki durumlara göre farklılıkların olup olmadığını anlayabilmek için Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis analizleri yapılmıştır. Buna göre batı yönünü gösterebilme becerisi için hiçbir grup arasında anlamlı bir fark bulunamazken ($p>0.05$), pusulayı tanıyabilme sorusuna alınan cevaplar için ise tüm gruplar arasında farklılık bulunarak tam tersi bir durum ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Pusula ile batıyı gösterebilme sorusunda anlamlı farklılık, sadece yaş grupları arasında bulunmuş; haritada konumunu bulabilme becerisinde ise cinsiyet ve meslek grupları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Son olarak haritada belediyeyi tarif edebilme sorusuna verilen cevaplarda eğitim düzeyi dışındaki diğer üç değişken için anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Yön ve Konum Soruları İle İlgili Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Soru	Cinsiyet		Yaş Grubu		Eğt. Seviyesi		Meslek	
	Z	p	X ²	p	X ²	p	X ²	p
Batı yönünü gösterebilme	-1.330	.184	8.501	.075	6.327	.276	12.530	.084
Pusulayı tanıyabilme	-1.991	.046	10.117	.039	32.464	.000	37.239	.000
Pusula ile batıyı gösterebilme	-2.704	.007	2.292	.682	4.015	.547	5.485	.601
Haritada konumunu bulabilme	-3.261	.001	7.339	.119	9.351	.096	21.850	.003
Haritada belediyeyi tarif edebilme	-3.896	.000	11.658	.020	2.690	.748	36.612	.000

SoruCinsiyetYaş GrubuEğt. SeviyesiMeslekKatılımcıların yön ve konumla ilgili sorulara verdikleri cevaplar katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi ve meslek durumuna göre Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere alınan sonuçların cinsiyet, yaş, eğitim ve meslek grupları arası farklılıklarına bakıldığında önemli sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öncelikle, tüm sorular için aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte bayların doğru cevap oranları bayarlardan fazladır. Yaş grupları arasında da genel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ancak, batı yönünü gösterebilmede en yüksek oranın 50 yaş üstü gruba ait olması, 31-40 yaş arasındaki grubun tamamı pusulayı tanırken 50 yaş üstündekilerin ortalamasının altında kalması, 31-50 yaş arasının haritada konumunu bulabilme ve tarif becerilerinde en yüksek orana sahip olması bu bölümde dikkat çeken sonuçlar olmuştur.

Alınan cevaplar genel olarak, toplumun eğitim seviyesindeki artışa paralel olarak yön ve konum bulma bilgi ve becerilerinin de arttığını göstermektedir. Nitekim ilköğretim seviyesinde en fazla %43 olan oranlar doktora seviyesinde %100'e

ulaşmaktadır. Ancak üniversite mezunlarının dahi en fazla %65'inin sorulara doğru cevap verebilmesi önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Alınan cevapların meslek gruplarına göre karşılaştırılması sonucunda ise, en yüksek oranların yön bulmada emeklilere, konum bulabilme ve tarifte ise esnaflara ait olduğu görülmüştür. Bu bölümde en düşük oranlara sahip olanların ise işsizler ve ev hanımları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dikkat çeken sonuçlardan biri de işsizlerin yön bulma becerileri ile ilgili sorulardan hiçbirine doğru cevap verememeleri olmuştur (Tablo 2).

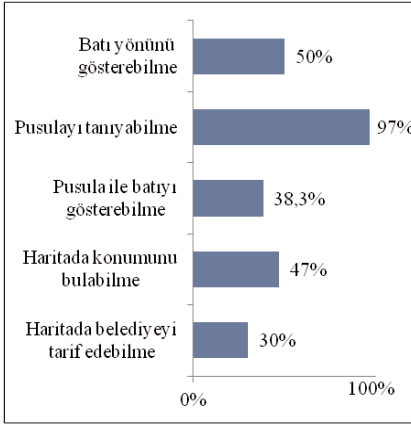
Tablo 2. Yön ve Konum İle İlgili Sorulara Doğru Cevap Verebilme Oranları (%)

SorufBatı yönünü göst.Pusulayı tanımaPusula ile batıyı göst.Konumunu bulmaBelediyeyi tarif etmeCinsiyetHarita Kullanımı İle İlgili Sorular

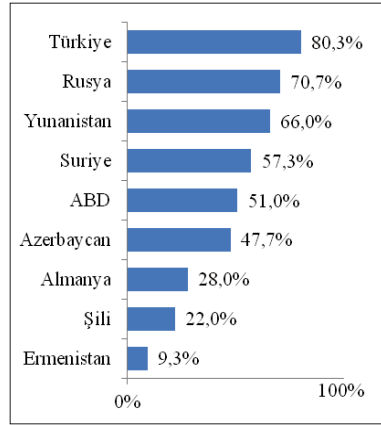
Soru		f	Batı yönünü göst.	Pusulayı tanıma	Pusula ile batıyı göst.	Konumu nu bulma	Belediyeyi tarif etme
Cinsiyet	Bay	153	54	99	45	58	42
	Bayan	147	46	95	31	36	18
Yaş Grubu	16-20	63	40	98	44	38	18
	21-30	92	49	98	38	51	34
	31-40	57	53	100	32	54	35
	41-50	50	52	94	36	54	40
	50+	38	63	89	42	32	21
Eğitim Seviyesi	Eğt.siz	1	0	0	0	0	0
	İlköğ.	86	43	95	23	42	26
	Lise	127	44	96	35	40	26
	Ünv.	81	65	100	58	64	40
	Y.Lis.	3	66	100	67	67	67
	Dokt.	2	100	100	100	50	50
Meslek	Öğrenci	85	54	100	45	49	22
	Memur	48	52	100	44	58	40
	İşçi	42	50	98	29	33	14
	Ev Han.	40	30	83	15	18	5
	Emekli	20	80	100	70	45	40
	Esnaf	35	51	100	34	74	66
	İşsiz	4	0	75	0	25	26
	Diğer	26	8	96	46	54	46

Harita kullanımı ile ilgili ankete katılanlardan ilk olarak dünya haritası üzerinde Türkiye, ABD, Rusya, Şili ve Almanya'nın konumlarını göstermeleri istenmiştir. Dünya haritası üzerinde Türkiye'nin yerini doğru olarak gösterebilenlerin oranı %80'dir. Türkiye yerine gösterilen ülkeler arasında en büyük oranları %5 ile Kazakistan, %3 ile Çin ve %2 ile Kanada almıştır. Haritada ABD'nin gösterilebilme oranı %51'dir. ABD'nin yerine katılımcıların %24'ü Kanada'yı, %9'u Rusya'yı ve %5'i Brezilya'yı göstermiştir. Rusya'nın yerinin doğru olarak gösterilebilme oranı %71 olarak gerçekleşmiştir. Rusya yerine en çok gösterilen ülkeler Kazakistan (%5), Çin (%4) ve Danimarka (%3) olmuştur. Katılımcıların %22'si Şili'nin yerini doğru olarak gösterebilmiştir. Şili yerine katılımcıların %18'i Brezilya'yı, %9'u Hindistan'ı ve %8'i Arjantin'i göstermiştir. Son olarak gösterilmesi istenen Almanya'yı doğru olarak gösterebilme oranı ise %28 olmuştur. Almanya yerine en çok gösterilen ülkeler ise Fransa (%14), Polonya (%10) ve Ukrayna (%7) olarak ortaya çıkmıştır.

Dünya haritasından sonra katılımcılardan Avrupa, Kuzey Afrika ve Ortadoğu'yu kapsayan harita üzerinde Türkiye'nin komşularından Suriye, Ermenistan, Azerbaycan ve Yunanistan'ı göstermeleri istenmiştir. Katılımcıların %57'si dilsiz harita üzerinde Suriye'yi doğru olarak gösterebilmiş, Suriye yerine katılımcıların %13'ü Irak'ı, %5'i Suudi Arabistan'ı ve %4'ü Mısır'ı göstermiştir. Ermenistan'ın yerinin doğru olarak gösterilebilme oranı %9'dur. Ermenistan yerine katılımcıların en büyük oranda gösterdikleri ülkeler %18 ile Gürcistan, %10 ile Azerbaycan ve %6 ile İran olmuştur. Katılımcıların %48'i Azerbaycan'ı doğru olarak gösterebilmiştir. Azerbaycan yerine gösterilen ülkeler sıralamasında ise Ermenistan sorusuna benzer şekilde ilk üçü %10 ile Gürcistan, %9 ile Ermenistan ve %5 ile İran almıştır. Aynı haritada sorulan son soruda ise katılımcıların Türkiye'nin batı komşusu Yunanistan'ı doğru olarak gösterebilme oranı %66 olarak ortaya çıkmıştır. Yunanistan yerine katılımcıların %9'u Bulgaristan'ı, %2'si Fransa'yı ve %2'si ise Polonya'yı göstermiştir (Şekil 3).



Şekil 2. Yön ve Konum Bulma İle İlgili Bilgi ve Beceri Seviyeleri.

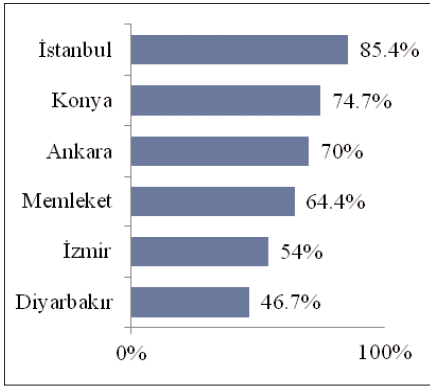


Şekil 3. Türkiye, Çeşitli Dünya Ülkeleri Türkiye'ye Komşu Ülkeleri Gösterebilme Seviyeleri

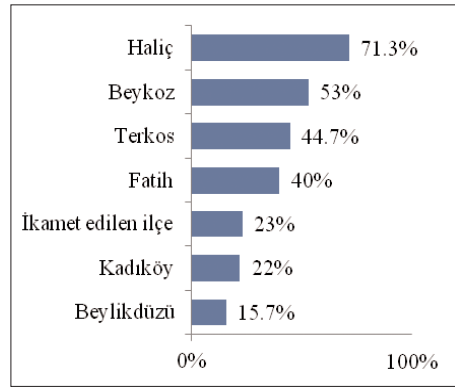
Çeşitli dünya ülkelerinden sonra katılımcılardan, Türkiye haritası üzerinde memleketlerini ve çeşitli büyük illeri göstermeleri istenmiştir. Memleketini haritada gösterebilenlerin oranı %64 olarak gerçekleşmiştir. Başkent Ankara'yı haritada doğru olarak gösterebilenlerin oranı %70'tir. Ankara yerine, katılımcıların %8'i Yozgat'ı, %4'ü Konya'yı ve %2'si Kayseri'yi göstermiştir. Anketin yapıldığı il olan İstanbul'un haritada doğru olarak gösterilebilme oranı %85'tir. Katılımcıların %5'i İstanbul yerine Bursa'yı, %2'si ise Bilecik ve Sakarya'yı göstermiştir. İzmir ve Konya'nın doğru gösterilebilme oranları ise sırasıyla %54 ve %75 olarak gerçekleşmiştir. İzmir yerine en çok gösterilen iller %8 ile Aydın ve %6 ile Balıkesir ve Manisa olmuştur. Katılımcıların Konya yerine gösterdikleri illerde ise ilk sıraları %2 ile Kayseri ve Yozgat almıştır. Son olarak gösterilmesi istenen güneydoğunun büyük ili Diyarbakır'ın yerini doğru olarak gösterebilenlerin oranı %47'dir. Bu il yerine en çok gösterilen iller Şanlıurfa (%15), Mardin (%7) ve Siirt (%6) olmuştur (Şekil 4).

Ankette katılımcılardan İstanbul'daki bazı ilçe ve özelliklerin yerlerini göstermeleri istenmiştir. İlgili soruda ilk olarak ikamet ettikleri ilçeyi İstanbul'un dilsiz ilçe haritası üzerinde göstermeleri istenmiştir. Toplam 300 katılımcıdan ikamet ettiği ilçe-

yi doğru olarak gösterebilenlerin oranı %23'tür. Bu oran Bahçelievler'de ikamet edenler için %6, Bakırköy için %18 ve Fatih için %41'dir. Katılımcıların tarihi yarımadaıy oluşturan Fatih ilçesini gösterebilme oranı %40 olarak gerçekleşmiştir. Fatih yerine en çok gösterilen ilçeler %10 ile Zeytinburnu ve %5 ile Bakırköy olmuştur. İstanbul Boğazı'nın Anadolu kıyılarında yer alan Beykoz ilçesini doğru olarak gösterebilen katılımcıların oranı %53'tür. Bu soruda katılımcıların %9'u Şile'yi, %8'i ise Çekmeköy'ü göstermiştir. İstanbul'un yeni ilçelerinden Beylikdüzü'nü doğru olarak gösterebilenlerin oranı %16 olarak gerçekleşmiştir. Beylikdüzü yerine en çok gösterilen ilçeler ise sırasıyla %17 ve %10 ile Esenyurt ve Büyükçekmece olmuştur. Anadolu yakasının önemli ilçesi Kadıköy'ün yerinin doğru olarak gösterilebilme oranı %22'dir. Katılımcılar Kadıköy yerine en çok %19 ile Üsküdar'ı ve Maltepe'yi göstermişlerdir. İstanbul haritasında son olarak katılımcılardan Terkos (Durusu) Gölü ve Haliç'in konumunu haritada göstermeleri istenmiştir. Katılımcıların %71'i Haliç'i, %45'i ise Terkos'u doğru olarak göstermiştir. Haliç yerine katılımcıların %14'ü İstanbul Boğazı'nı, %3'ü Küçükçekmece ve Büyükçekmece göllerini gösterirken Terkos yerine en çok gösterilen yerler %31 ve %17 ile sırasıyla Büyükçekmece ve Küçükçekmece gölleri olmuştur (Şekil 5).



Şekil 4. Memleketini ve Çeşitli Büyük İlleri Gösterebilme Seviyeleri



Şekil 5. İkamet Edilen İlçe ve Çeşitli Gösterebilme Seviyeleri

Alınan cevaplarda cinsiyet, yaş, eğitim ve meslek gruplarına göre farklılıklar olup olmadığını tespiti amacıyla yapılan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis analiz sonuçlarına göre, ilk olarak, haritada Türkiye'nin konumunu ve kendi memleketini gösterebilme sorusunda önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre; Türkiye'nin yerini gösterebilmede cinsiyet, eğitim ve meslek grupları arasında anlamlı farklar bulunurken yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Memleketini haritada gösterebilmede ise cinsiyet ve meslek grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Son olarak, çeşitli dünya ülkeleri ve Türkiye'ye komşu ülkelerin gösterilmesine verilen cevaplarda ise tüm gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur (Tablo 3).

Ülke, il ve ilçelerin dilsiz haritalarda konumlarının gösterilmesi yönündeki sorulara verilen cevapların cinsiyet, yaş, eğitim ve meslek durumuna göre sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Ankete katılanların Dünya haritası üzerinde Türkiye'yi gösterebilme oranı %80'dir. Bu oran baylarda %88 iken bayanlarda %75'tir. Yaş gruplarına göre en yüksek oran (%88) 41-50 yaş grubuna, en düşük oran (%66) ise 50 ve üzeri

yaş grubuna aittir. Sonuçların eğitim seviyesine göre analiz edilmesi sonucunda ise; seviye artışına paralel olarak, doğru cevap oranlarının da arttığı görülmüştür. İlköğretim mezunları için %72 olan bu oran, üniversite mezunları için %91 ve yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanlar için ise %100'dür. Meslek gruplarına göre, Türkiye'nin yerini en yüksek oranda doğru olarak gösteren gruplar öğrenciler ve esnaf olarak ortaya çıkmıştır. Memurlar, işçiler ve emekliler için ortalama ile hemen hemen aynı olan oran ev hanımlarında %60'a kadar düşmektedir. Bu durum ev hanımlarının, önceki bölümdeki soruların yanında Türkiye'nin konumu ile ilgili de düşük bilgi ve beceriye sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Harita Kullanımı Soruları İle İlgili Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Soru	Cinsiyet		Yaş Grubu		Eğt. Seviyesi		Meslek	
	Z	p	X ²	p	X ²	p	X ²	p
Türkiye'yi gösterebilme	-2.829	.005	9.037	.060	15.655	.008	24.964	.001
Memleketini gösterebilme	-2.036	.042	7.551	.109	9.975	.076	19.727	.006
Çeşitli Dünya ülkelerini gösterebilme	-3.917	.000	20.727	.000	18.790	.002	34.707	.000
Çeşitli illeri gösterebilme	-5.610	.000	17.398	.002	27.928	.000	54.387	.000
Çeşitli ilçeleri gösterebilme	-3.639	.000	28.849	.000	19.563	.002	42.284	.000

Tablo 4. Harita Kullanımı İle İlgili Sorulara Doğru Cevap Verebilme Oranları (%)

Question	f	Türkiye'yi göstere bilme	Memleketini göst.	Çeşitli dünya ülkelerini göst.	Çeşitli illeri göst.	Çeşitli ilçeleri göst.	
Cinsiyet	Bay	153	88	70	61	76	47
	Bayan	147	75	59	44	56	37
Yaş Grubu	16-20	63	78	62	44	64	33
	21-30	92	85	65	51	65	43
	31-40	57	84	70	57	73	45
	41-50	50	88	73	73	77	56
	50+	38	66	47	39	47	32
Eğitim Seviyesi	Eğt.siz	1	0	0	0	0	33
	İlköğ.	86	72	58	42	53	36
	Lise	127	81	61	51	67	39
	Ünv.	81	91	76	65	79	52
	Y.Lis.	3	100	67	75	100	56
Dokt.	2	100	100	88	80	67	
Meslek	Öğrenci	85	92	71	53	72	39
	Memur	48	83	71	68	77	56
	İşçi	42	81	60	53	66	44
	Ev Han.	40	60	36	28	32	23
	Emekli	20	80	60	56	67	40
	Esnaf	35	91	77	69	81	53
	İşsiz	4	75	75	19	25	25
Diğer	26	65	65	45	67	41	

Çalışmada, Türkiye'nin komşuları ile ilgili sorulan soruların cevaplarında cinsiyet, yaş, eğitim ve meslek grupları arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Bayların %61'i ülkeleri doğru olarak gösterebilirken, bayanlar da bu oran %44'te kalmıştır. Yaş gruplarına bakıldığında en yüksek ortalama (%73) 41-50 yaş grubuna, en düşük ortalama (%39) ise 50 ve üzeri yaş grubuna aittir. Bu yönüyle Türkiye'nin gösterilmesi sorusuna benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sonuçların eğitim seviyesine göre değerlendirilmesi sonucunda, önceki bölümlere benzer biçimde, doğru cevap ortalamalarının eğitim seviyesindeki artışa paralel biçimde arttığı görülmektedir. Ancak, ülkelerin yerini lise mezunlarının %51'inin, üniversite mezunlarının ise %65'inin gösterebilmesi önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde en başarılı meslek grupları esnaflar ve memurlar olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenci, işçi ve emeklilerde %50'lerde olan oranlar, ev hanımlarında %28'e, işsizlerde ise %19'a inmektedir.

Türkiye haritasında katılımcının kendi memleketinin de dâhil olduğu çeşitli büyük illeri gösterebilme bölümünde genel başarı ortalaması %66 olarak bulunmuştur. Bu oran baylarda %76, bayanlarda ise %56'dır. En yüksek ortalama 41-50 yaş grubuna, en düşük ortalama ise 50 ve üzeri yaş grubuna aittir. Doğru cevap oranları genel olarak eğitim seviyesine göre artmakla birlikte gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Türkiye illeri ile ilgili sorulara esnafların %81'i doğru cevap verirken; ev hanımlarının %32'si, işsizlerin ise %25'i doğru cevap vermiştir. Harita kullanımı ile ilgili bölümün son sorularını oluşturan İstanbul'un ilçeleri ve önemli coğrafi unsurlarını gösterebilmede genel başarı ortalaması %39 olarak ortaya çıkmıştır. İlgili sorulara verilen cevaplarda benzer biçimde baylar, 41-50 yaş grubu, eğitilmiş bireyler, esnaflar ve memurlar yüksek ortalamaları ile öne çıkarken; bayanlar, 50 ve üzeri yaş grubu, düşük eğitim seviyesine sahip bireyler, ev hanımları ve işsizler en düşük ortalamalara sahip olan gruplar olmuşlardır.

Coğrafyaya Bakış Açuları İle İlgili Sorular

Anketin son bölümünde katılımcılara coğrafya denilince akıllarına gelen ilk kelimenin ne olduğu sorulmuştur. Bu soruya toplamda 291 kişi bir kelime ile cevap vermiştir. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri cevaplar Tablo 5'te sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere coğrafya denilince akla gelen ve en fazla tekrar edilen kelime haritadır. Bu kelime 89 kişi tarafından ifade edilmiştir. Haritayı sırası ile 30 tekrar ile dünya, 27 tekrar ile dağ, 15 tekrar ile yeryüzü şekilleri ve 14 kelime ile yeryüzü takip etmektedir.

Ankette coğrafyacıların çalışma alanları ile ilgili olarak toplumun ne düzeyde bilgi sahibi olduğunun öğrenilmesi amacı ile ayrı bir soru daha sorulmuştur. Öğretmenlik ve akademisyenlik dışında coğrafyacıların çalışabilecekleri alanları belirtmeleri yönünde sorulan soruya katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 6'da sunulmuştur. İlgili soruya toplamda 215 kişi 245 yanıtla karşılık vermiştir. Katılımcılara göre coğrafyacıların çalışabileceği alanlardan en fazla tekrar edilenleri haritacılık (42), turizm (36), rehber (36), meteoroloji (30) ve belediye (10)'dir.

Tablo 5. Ankete Katılanların Coğrafya Denilince Akıllarına Gelen İlk Kelime

Coğrafya	Tekrar edilme sayısı	Coğrafya	Tekrar edilme sayısı	Coğrafya	Tekrar edilme sayısı
Harita	89	Şehirler	3	Çevremdeki herşey	1
Dünya	30	Gezegen	3	Dünyanın şekli	1
Dağ	27	Orman	3	Enlem ve boylam	1
Yeryüzüşekilleri	15	Toprak	3	Evren	1
Yeryüzü	14	Coğr. dersi	3	Fay hattı	1
İklim	12	Koordinatlar	2	Göller	1
Doğa	11	Yerkabuğu	2	İzohips	1
Yer bilimi	7	Yerküre	2	Deprem	1
Türkiye	7	Soğuk	2	Jeoloji	1
Tabiat	6	Nefret	2	Kuş bak. görünüm	1
Ülkeler	6	Gökyüzü	2	Pusula	1
Hava	6	Delta	2	Su	1
Denizler	5	Fiziki durum	2	Turizm	1
Coğr. öğretmeni	4	Atlas	1	Arazi	1
Bölgeler	4	Yeşillik	1	Yer katmanları	1
Toplam					291

Tablo 6. Ankete Katılanlara Göre Öğretmenlik ve Akademisyenlik Dışında Coğrafyacıların Çalıştıkları Alanlar

Coğrafyacıların çalıştıkları alanlar	Tekrar edilme sayısı	Coğrafyacıların çalıştıkları alanlar	Tekrar edilme sayısı	Coğrafyacıların çalıştıkları alanlar	Tekrar edilme sayısı
Haritacılık	42	MTA	4	Esnaf	2
Turizmci	36	Deprem uzmanı	3	Çevre bakanlığı	2
Rehber	36	Doğa uzmanı	3	Devlet su işleri	2
Meteoroloji	30	Mimar	3	Emlak	2
Belediyelerde	10	Tarım ve köy işl.	3	Reklamcı	1
Jeoloji /jeofizik	10	Gezgin / Kâşif	2	Stilist	1
Yönetici	8	Taksicilik	2	CBS uzmanı	1
Tapu kadastro	7	Şehir planlama	2	Tarih	1
Arkeoloji	6	Astronot	2	Zooloji	1
Araştırmacı	6	Fen bilimci	2	NASA	1
Bilim adamı	4	Toprak uzmanı	2	Nüfus dairesi	1
Dağcı	4	Yönetici	2	İnşaat	1
Toplam					245

Anketin devamında katılımcılara Türkiye’de Coğrafya bilimine yeterli ölçüde değer verilip verilmediği sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların ancak %11’i evet derken, %75’i ise hayır cevabını vermiştir. İlgili soru karşısında fikir beyan etmeyenlerin oranı ise %14’tür. İlk ve ortaöğretim kurumlarında yeterli düzeyde Coğrafya eğitimi verilmekte midir yönünde sorulan soruya ise katılımcılardan sadece %20’si evet cevabını vermiş, %70’i ise hayır demiştir. Aynı soru karşısında fikir beyan etmeyenlerin oranı ise %10’dur. Anketin son sorusunda katılımcılara coğrafya eğitiminin insan hayatı için gerekli olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya ankete katılanların %95 gibi büyük bir çoğunluğu evet cevabını verirken, %4’ü ise hayır demiştir. Aynı soru karşısında fikir beyan etmeyenlerin oranı ise %1’dir.

Sonuç ve Öneriler

Yön ve konum bulma gibi temel harita becerilerinin ve Coğrafyanın toplum tarafından algılanma düzeyinin araştırılmasına dayalı olarak yürütülmüş olan bu çalışmada son derece önemli sonuçlar elde edilmiştir. Yön ve konum bulma ile ilgili bölümdeki cevapların analiz edilmesi sonucunda, toplumun bu alandaki bilgi ve beceri seviyesinin oldukça düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim ankete katılanların ancak %50'si istenilen yönü doğru olarak gösterebilmiştir. Büyük bir bölümü pusulayı tanımış olmalarına rağmen pusula ile göstermeleri istenilen yönü katılımcıların ancak %38'i doğru olarak ifade edebilmiştir. Harita üzerinde bulunduğu konumu bulabilme ve yaşadığı ilçe belediyesine yol tarif edebilme becerisinde de benzer sonuçlar görülmektedir. Ankete katılanların ancak %47'si bulunduğu konumu harita üzerinde gösterebilirken, belediyeyi tarif edebilmede bu oran %30'una inmektedir.

Çalışmada ankete katılanların dünya üzerindeki belli başlı ülkeler, Türkiye'nin komşuları, Türkiye'nin illeri ve İstanbul'un belli başlı ilçeleri açısından yeterli konum bilgilerine sahip olmadıkları görülmüştür. Katılımcıların konum belirlemede en fazla başarılı oldukları ülke Türkiye olmuştur. Katılımcıların %80'i dilsiz haritada Türkiye'nin yerini doğru olarak gösterebilmiştir. Ancak içinde yaşadıkları ülkeyi harita üzerinde gösteremeyen %20'lik bir grubun olması da dikkatten kaçmamalıdır. Katılımcıların yaklaşık yarıya yakını Yunanistan, Suriye ve Azerbaycan gibi Türkiye'nin komşularını haritada doğru gösterememiştir. Katılımcıların konum açısından en az tanıdıkları komşu ülke Ermenistan olmuştur. Bu ülkeyi katılımcıların ancak %9'u harita üzerinde doğru olarak gösterebilmiştir. Çalışmada katılımcıların diğer dünya ülkelerinin konumlarını göstermede de yetersiz oldukları görülmüştür. Katılımcıların %71'i Rusya'yı harita üzerinde doğru gösterirken bu oran ABD için %51'e, Almanya için %28'e ve Şili için ise %22'ye düşmüştür.

Çalışma katılımcıların Türkiye'nin belli başlı illerini ve İstanbul'un belli başlı ilçelerini harita gösterebilme becerilerinin ortaya çıkarılması açısından da önemli sonuçlar sağlamıştır. Katılımcıların önemli bir bölümü (%85) İstanbul'u harita üzerinde gösterebilirken, doğru olarak konum belirleme yüzdeleri Konya için %75, Ankara için %70, İzmir için %54 ve Diyarbakır için ise %47 olarak gerçekleşmiştir. Katılımcıların %36 gibi önemli bir bölümü kendi memleketlerinin konumunu harita üzerinde gösterememiştir. Bu sonuçlar katılımcıların Türkiye'deki illerle ilgili olarak yeterli konum bilgisine sahip olmadıklarını göstermektedir. Benzer sonuç İstanbul ilçeleri için de söz konusudur. Katılımcıların ancak %53'ü Beykoz ilçesini harita üzerinde gösterebilirken konumu doğru olarak gösterilme oranı Fatih için %40, Kadıköy için %22 ve Beylikdüzü için ise %16 gibi çok düşük bir oranda kalmıştır. Çalışmanın en ilginç sonuçlarından biri de ankete katılanların ancak %23'ünün içinde ikamet ettiği ilçeyi harita üzerinde doğru olarak gösterebilmesidir.

Yapılan çalışmada ankete katılanların konum ve yön bulma becerilerinde cinsiyet, yaş grubu, eğitim seviyesi ve meslek durumlarına göre farklılıklar gözlenmiştir. Tüm sorularda bayların bilgi ve beceri seviyelerinin bayanlardan fazla olduğu görülmüştür. Yön bulma becerileri en yüksek olanlar emekliler ile 50 ve üzeri yaş grubunda olanlardır. Ancak, 50 ve üzeri yaş grubu, tüm bilgi ve becerilerde en başarısız grup olmuştur. Bulduğu konumu bulma ve tarif becerileri en yüksek olanlar ise 31-50 yaş aralığında bulunanlar ile esnaflar olarak ortaya çıkmıştır. Harita üzerinde ülke,

il ve ilçe konumu bulma sorularının tümünde 41-50 yaş grubunda olanlar, esnaflar, memurlar ve öğrenciler yüksek ortalamaları ile öne çıkmışlardır. Ayrıca, anketin tüm bölümlerinde en düşük oranlara sahip olan gruplar ev hanımları ve işsizler olarak ortaya çıkmıştır. Yine anketin tüm bölümlerinde eğitim seviyesi artışına paralel olarak toplumun bilgi ve beceri seviyesinin de arttığı görülmüştür.

Çalışmada ankete katılanların genel konum ve yön bulma becerilerinin düşük olduğu görülmüş olsa da coğrafya bilimi ve eğitimine karşı bakış açıları açısından olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcılar coğrafya denilince akıllarına gelen ilk kelime olarak 45 farklı terim, coğrafyacıların öğretmenlik ve akademisyenlik dışında çalışma alanları olarak da 36 farklı meslek alanı ve unvandan bahsetmişlerdir. Bu durum yeterli olmasa da Coğrafya'nın toplum tarafından önemli ölçüde tanınmış olduğunu göstermektedir. Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri de katılımcıların Coğrafya ve Coğrafya eğitimine yeterli ölçüde değer verilmesi ile ilgili görüşleri üzerinde olmuştur. Katılımcıların büyük bir bölümüne göre (%89) Coğrafya bilimine yeterli ölçüde değer verilmemekte, %80'ine göre ise ilk ve ortaöğretimde yeterli düzeyde coğrafya eğitimi verilmemektedir. Toplumun çok farklı yaş, eğitim ve meslek grubu üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada ankete katılanların %95 gibi büyük bir bölümü Coğrafya eğitiminin insan hayatı için gerekli olduğu fikrine katılmıştır.

Yapılan çalışmada en temel coğrafi bilgi ve beceriler olan yön bulma, harita üzerinde kendi konumunu bulabilme, tarif edebilme ve çeşitli ülke, il ve ilçeleri gösterebilme yönünden toplum seviyesinin önemli ölçüde düşük olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilere kazandırılmaya öğretim hayatının ilk yılı olan ilköğretim 1. sınıfta, Hayat Bilgisi dersi içerisinde başlanan ve uzun yıllar çeşitli öğretim programlarında yer verilen harita becerilerinin pratik hayata yeteri kadar yansıtılmaması gibi önemli bir eksikliği ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlar coğrafya dersi ve ilgili olabilecek diğer tüm derslerde, söz konusu bilgi ve becerilerin verilmesi, geliştirilmesi ve pratiğe dönüştürülmesi için gerekli çalışmaların özellikle yöntem bazında yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Neyin, nerede, neden bulunduğunu, eşya ve olaylar arasındaki sebep – sonuç ilişkilerini anlayabilen ve giderek daha da karmaşık hale gelen küresel, bölgesel, yerel ekonomik, kültürel ve çevresel sorunların çözümüne katkı sağlayacak bireylerden meydana gelen bir toplum yapısının oluşturulabilmesi için etkin araç-gereçlerin, fiziki ortamın ve yöntemlerin kullanıldığı coğrafya öğretimine ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak gerekli bilgisayar altyapısı, araç-gereçler, öğretim programları ve öğretim kadrosu ile verilen etkin Coğrafya öğretimi sayesinde başta kendisini ve çevresini potansiyelleri ile tanıyan ve bu potansiyelleri her alanda kalkınma açısından kullanabilecek bakış açısı, bilgisi ve motivasyonuna sahip bireyler yetiştirilebilecektir. Bu nedenle ilk ve ortaöğretimde anlatılan Coğrafya konularının, hedeflenen Coğrafi becerilerin kazandırılmasında yapılandırmacı, öğrenci merkezli, uygulamalı, proje tabanlı, görsel ve aktif öğretim yöntemlerine mutlaka yer verilmelidir. Coğrafya derslerinde hangi konu anlatılıyor olursa olsun mutlaka haritalardan yararlanılmalı, işlenen konu veya olayın matematik konumu mutlaka bilinmelidir. Konum ve yön bulma gibi temel harita becerilerinin hayat boyu kullanılacak şekilde bireylerde kalıcı hale gelebilmeleri için her fırsatta derslerde internet tabanlı haritalardan da yararlanılmalı, öğrencilerin Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), Google Earth, Uzaktan Algılama ve Küresel Konumlandırma Sistemleri (GPS) gibi teknolojileri de kullanmalarına zemin

hazırlanmalıdır. CBS, öğrencilerin dinamik haritalarla bilgisayar ekranında etkileşim içinde olmalarına imkân sağlamakta ve öğrencilerin çok yönlü mekânsal becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Demirci, 2011). Bu açıdan ortaöğretim coğrafya öğretim programında da önemi vurgulanan CBS'nin coğrafya derslerinde mutlaka kullanılması gerekmektedir.

Bu çalışma, öğrencilerin başta yaşadıkları ilçe, il ve ülke olmak üzere Dünya'yı fazla tanımadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla, Coğrafya derslerinde işlenen konuların mutlaka güncel hayattaki konularla ve başta Türkiye olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinden örneklerle desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için internet bulunmaz bir fırsattır. Farklı kültürel, çevresel ve ekonomik özellikleri ile Dünya'nın tanınmasında internette yararlanılabileceği gibi, Türkiye'nin ve içinde yaşanılan ilin tanınmasında ise arazi çalışmalarından yararlanılmalıdır. Öğrenciler, haritalar eşliğinde sık sık arazi ve şehir gezilerine çıkarılmalıdır. Bu yolla öğrencilerin yerel, bölgesel ve küresel ölçekte zihin haritalarının genişletilmesine ve zenginleştirilmesine katkı sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2005). "Coğrafya Eğitiminin Etkliliği ve Sorunları", **Marmara Coğrafya Dergisi**, 12, s.77-96.
- Buğdaycı, İ., Bildirici, İ. Ö. (2009). "Harita Kullanımının Coğrafya Eğitimindeki Önemi", **12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı**, Ankara.
- Demiralp, N. (2008). "Coğrafya Eğitiminde Harita ve Küre Kullanım Becerileri", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4(3), s.323-343.
- Demiralp, N. (2009). "Haritalarla Öğrenme", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7(4), s.955-973.
- Demirci, A. (2011). "Using Geographic Information Systems (GIS) At Schools Without A Computer Laboratory", **Journal of Geography**, 110(2), s.49-59.
- Demirci, A. (2008). "Türkiye'deki Yeni Coğrafya Öğretim Programının Öğretmenlerin Bakış Açısından Değerlendirilmesi", **Milli Eğitim Dergisi**, 178, s.105-120.
- Demirci, A. (2006). "Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Geliştirilmesi ve Kullanımı", **Marmara Coğrafya Dergisi**, 14, s.61-80.
- Demirci, A. (2005). **ABD'de Eğitim Sistemi Ve Coğrafya Öğretimi**, Aktif Yayınları, İstanbul.
- Demirci, A., Kesler, T., Kaya, H. (2010). "Activity-Based Learning in Secondary School Geography Lessons in Turkey: A Study From Geography Teachers' Perspective", **World Applied Sciences Journal**, 11(1), s.53-63.
- DFEE (1999). **The National Geography Curriculum For England**, Department for Education and Employment,
- GESP (1994). **Geography For Life National Geography Standards**, Geography Education Standards Project, National Geographic Society, Washington DC.
- İncekara, S., Karatepe, A., Karaburun, A. (2008). "Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde CBS Yoluyla Harita Okuma Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Uygulama", **Marmara Coğrafya Dergisi**, 17, s.97-110.
- İncekara, S., Kantürk, G. (2010). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Haritalarla İlgili Temel Görüşleri Ve Harita Kullanımına Yönelik Yaklaşımları", **Marmara Coğrafya Dergisi**, 21, s.240-257.
- Kızılçaoğlu, A. (2007). "Harita Becerilerine Pedagojik Bir Bakış", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 18, s.341-358.
- MEB (2005a). **Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara.
- MEB (2005b). **6 ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara.
- MEB (2009). **İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Rehberi**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara.
- Robinson, A. H., Morrison J. J., Muehrcke, P. C., Kimerling, A. J., Guptill, S. C. (1995). **Elements of Cartography**, John Wiley & Sons, Inc., New Jersey, s.9.
- Sprague, D. S. ve Boyon, N. (2011). **National Geographic Society-Roper 2002 Global Geographic Literacy Survey**. In G. S. Elbow, D.J. Rutherford & C. Shearer (Eds.), **Geographic literacy in the United States: Challenges and Opportunities in the NCLB Era** (pp. 6 – 10). Washington, National Council for Geographic Education.
- Tuna, F. (2008). **Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Proje Tabanlı Öğrenimi Desteklemek Amacı İle Coğrafi Bilgi Sistemlerinden (CBS) Yararlanma**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Tuna, F., İncekara, S. (2010). **Coğrafya Eğitiminde Beceriler** (s.263-282). In Özey, R., İncekara, S. (Eds.), **Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler**, Pegem Akademi, Ankara.

WHAT IS THE USAGE LEVEL OF BASIC GEOGRAPHIC KNOWLEDGE AND SKILL IN THE SOCIETY? CURRENT SITUATION ANALYSIS OF DIRECTION, LOCATION AND MAP SKILLS

Fikret TUNA*

Ali DEMİRCİ**

Nilgün GÜLTEKİN***

Abstract

This study aims to determine the Turkish society's usage level of basic map skills such as finding directions and positioning by taking into account the gender, age group, education level and occupation differences. Other aim of this study is also to reveal the society's perception of geography and geography education. Participants were asked cardinal direction, location and map questions by a survey. The answers were analyzed using SPSS 17.0 software. The results indicated that the society's map skills including finding cardinal direction and location, showing major countries, cities and districts are considerably inadequate. The results also pointed out that the map skills being taught in different curricula for many years are not used effectively in daily life. Most of the participants have information about the study area the science of geography. However, they have a strong opinion that geography is not given enough importance in Turkey and the geography education is not sufficient.

Key Words: Positioning, finding cardinal direction, map skills, secondary education, geography education

* Assist. Prof. Dr.; Fatih University, Dept. of Geography, Istanbul

** Assoc. Prof. Dr.; Fatih University, Dept. of Geography, Istanbul

*** Fatih University, Dept. of Geography, Istanbul

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmazdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, sürelî yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) *Bildiriler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) *Kitaplar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Yayınlar Dairesi Başkanlığına hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinaleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(Çepken et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakç, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). *"Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı"*, **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). *"Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma"*, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Fiahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, *"Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı"*, Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sazlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İss, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.