

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Araştırmaları Dergisi



Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences
The Journal of Educational Research



E-ISSN: 2458-777X

YIL / YEAR: 2017

CİLT/ VOLUME: 3

SAYI/ ISSUE: 1



SAHİBİ / OWNER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Adına / On Behalf of Graduate School of Educational Sciences

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Dr. Nermin YAZICI

Dr. Olcay SERT

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Muğla Sıtkı Koçman University

Dr. Emine ERDEM

Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University

Dr. Gülşen AVCI

Mersin Üniversitesi / Mersin University

Dr. Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi / Anadolu University

Dr. Hülya KELECİOĞLU

Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University

Dr. İsmail GÜVEN

Ankara Üniversitesi / Ankara University

Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University

Dr. Mustafa BALOĞLU

Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University

Dr. Mübeccel Sara GÖNEN

Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University

Dr. Niyazi Özer

İnönü Üniversitesi / İnönü University

Dr. Özay KARADAĞ

Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University

Dr. Türkan ARGON

Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Abant İzzet Baysal University

Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Gazi Üniversitesi / Gazi University

YAYINLAYAN / PUBLISHED BY

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

*Hacettepe University
Graduate School of
Educational Sciences*

İLETİŞİM / CONTACT

Adres / Address

Beytepe Yerleşkesi, Çankaya /
ANKARA / TÜRKİYE

Genel Ağ / Web:

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>

E-posta / E-mail:

huner@hacettepe.edu.tr



HAKEMLER / REVIEWERS

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Araştırmaları Dergisi
Yıl: 2017, Cilt: 3, Sayı: 1

Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences
Journal of Educational Research
Year: 2017, Volume: 3, Issue: 1

Dr. Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ	<i>Bartın Üniversitesi / Bartın University</i>
Dr. Feyyat GÖKÇE	<i>Uludağ Üniversitesi / Uludağ University</i>
Dr. Güler KÜÇÜKTURAN	<i>Sakarya Üniversitesi / Sakarya University</i>
Dr. Hatice YILDIZ DURAK	<i>Bartın Üniversitesi / Bartın University</i>
Dr. Işıl İŞLER	<i>Orta Doğu Teknik Üniv./ Middle East Technical Univ.</i>
Dr. Murat ÖZDEMİR	<i>Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University</i>
Dr. Neriman ARAL	<i>Ankara Üniversitesi / Ankara University</i>
Dr. Neslihan Güney KARAMAN	<i>Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University</i>
Dr. Semra GÜNEY	<i>Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University</i>
Dr. Serkan ÖZEL	<i>Boğaziçi Üniversitesi / Bogazici University</i>
Dr. Servet ÖZDEMİR	<i>Başkent Üniversitesi / Başkent University</i>
Dr. Sevda Binici AY	<i>Bahçeşehir Üniversitesi / Bahçeşehir University</i>
Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK	<i>Kafkas Üniversitesi / Kafkas University</i>
Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN	<i>Abant İzzet Baysal Üniv./ Abant İzzet Baysal Univ.</i>
Dr. Yar Ali METE	<i>Trakya Üniversitesi / Trakya University</i>
Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR	<i>Abant İzzet Baysal Üniv./ Abant İzzet Baysal Univ.</i>

İçindekiler / Table of Contents

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitimi Programının Matematik Becerileri Açısından İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi <i>The Impact of Musical Education Program that is Applied to Pre-School Children in terms of Primary School Readiness within Mathematics Skills</i>	Tamer KIVILCIM, Ercan MERTOĞLU	1-13
Erken Çocukluk Döneminde Geçiş ve Geçiş Süreci <i>Transition and Transition Process in the Early Childhood Period</i>	Binnur YILDIRIM HACİBRAHİMOĞLU	14-36
İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizme İlişkin Görüşleri: Mersin Örneği <i>Elementary School Teachers' Views about Organizational Cynicism: A Sample from Mersin</i>	Hüseyin ERGEN, Şahin İNCE	37-57
The Effect of Learning Styles of Students to Entrepreneurial Skills: An Experimental Study that Station Method is Used	Burcu ÇETİN, Talip KIRINDI	58-76

SUNUŐ

Değerli okurlar,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü olarak "Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi (HÜNER)" isimli hakemli süreli derginin yeni bir sayısıyla sizlerle birlikteyiz.

Bu sayıda toplam 4 adet çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalardan ilk ikisi okul öncesi eğitimiyle ilgili olup "Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitimi Programının Matematik Becerileri Açısından İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi" ve "Erken Çocukluk Döneminde Geçiş ve Geçiş Süreci" başlıklarını taşımaktadır. "İlköğretim Kurumlarında alışan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizme İlişkin Görüşleri: Mersin Örneği" başlıklı çalışmada öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin görüşleri incelenmektedir. Öğrenme stillerinin girişimcilik becerilerine olan etkisinin incelendiği son çalışma da "The Effect of Learning Styles of Students to Entrepreneurial Skills: An Experimental Study that Station Method is Used" başlığını taşımaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin (HÜNER) bu sayının gerçekleşmesini sağlayan tüm yazarlarımıza, değerli zamanlarını çalışmaları titiz ve dikkatli bir biçimde değerlendirmeye ayıran hakemlerimize ve derginin teknik takip ve düzenlemelerini yapan teknik ekibimize teşekkür eder bir sonraki sayımızda buluşmak üzere hepinize içten saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROğLU
Editör

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitimi Programının Matematik Becerileri Açısından İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi*

Tamer KIVILCIM[†], Ercan MERTOĞLU[‡]

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının matematik becerileri açısından ilkökula hazır bulunuşluğa etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada, öntest - sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul ili Maltepe ilçesi Serpil Şahinoğlu Anaokulunda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, bu okulun anasınıfında eğitim alan ve yaşları 60-78 ay arasında değişen, 20'si deney ve 20'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada, haftada bir gün 25-30 dakika süre ile toplam 15 hafta devam eden uygulamalar yapılmıştır. Uygulama başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin uygulama formunun matematik becerileri alt ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubunda 15 hafta süresince "Müzik Eğitimi Programı" uygulanmış, kontrol grubuna ise okul öncesi eğitim günlük planlarında yer alan olağan müzik etkinlikleri dışında hiçbir özel etkinlik uygulanmamıştır. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçeğin ilgili alt ölçeği sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Sonuç olarak; okul öncesi eğitimde uygulanan matematik etkinlikleri planlanırken müzikli oyunlarla ve ritim çalışmaları ile desteklendiği takdirde, çocukların matematik becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler

Müzik eğitimi, matematik becerileri, okul öncesi eğitimi, ilkökula hazırlık

The Impact of Musical Education Program that is Applied to Pre-School Children in terms of Primary School Readiness within Mathematics Skills

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of pre-school music program in terms of readiness to primary school within mathematics skills. An experimental design with pre-post test with experimental and control group, was implemented in the study. The study was realized in Serpil Şahinoğlu Kindergarten from Mone in Maltepe-Istanbul during 2013-2014 academic year. 40 children, aging range between 60-78 months participated to the study. 20 of them were for experiment and the other 20 were for control group. The music education program was implemented once a week, 25-30 minutes, for 15 weeks. Before the

* Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalında yapılan "Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitimi Programının Matematik Becerileri Açısından İlkokula Hazır Bulunuşluğuna Etkisi" adlı tezden üretilmiştir.

[†] Bilim uzmanı, Askeri Müze ve Kültür Sitesi Komutanlığı, 34367, Harbiye/ İstanbul. e-Posta: breckertamer@hotmail.com

[‡] Yrd. Doç. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Öğretim Üyesi, 34722, Kadıköy/ İstanbul. e-Posta: ercan.mertoglu@marmara.edu.tr

application started, both experiment and control groups had been given the mathematics skills subscale of "Marmara Primary School Readiness Scale application form" as a pre-test. "Music Education Program" was implemented to the experimental group for 15 weeks. For the control group the regular music activities from pre-school education curriculum were realized and there was not any special activity for this group. At the end of the study, the related subscale of the same scale was applied to both experiment and control groups as post-test. The analyses of the data revealed that "Marmara Primary School Readiness Scale" post-test scores of the children from experiment and control group were significantly different. The post-test scores of children from experiment group were higher than the scores of the children from control group. As a result; while the mathematics activities applied in pre-school education were being planned, if supported with musical plays and rhythm works, it is possible to say that they would have positive impacts on development of math skills of the children.

Keywords

Music education, mathematic skills, pre-school education, school readiness

Giriş

Eğitim, doğumdan önce anne karnından başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireyin olgunlaşmasına paralel olarak ortaya çıkan kritik dönemler bulunmaktadır. Okul öncesi olarak tanımlanan ilk altı yıl, insan gelişimi açısından önemli kabul edilmektedir. Zihinsel gelişimin büyük oranda bu dönemde tamamlandığının bilinmesi, okul öncesi dönemde eğitimin önemini arttırmaktadır (Aslanargun ve Tapan, 2011).

Çocuğun okul öncesi dönemde kazandığı beceriler daha sonra kazanacakları için temel oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuğun gelişiminde doldurulamayan boşlukların, ileriki dönemde doldurulması son derece güç olmaktadır. Bu anlamda okul öncesi eğitim kurumları, çocukları ilkokula hazırlamada büyük bir önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklar öncelikle ebeveynleri olmadan bir birey olabilmeyi öğrenirler. Bu bilişsel ve sosyal anlamda çocuğa olgunluk kazandırmanın ilk adımıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa okuma yazma öğretilmez ancak okuma yazma olgunluğu kazandırılır. Ayrıca zihinsel olgunluğa yönelik kavram, çizgi ve sayısal çalışmaları da yapılır. Çocuk kurallara uymayı, yemek yemeyi, tuvaleti kullanmayı, temizliği, oynamayı ve paylaşmayı öğrenir (Koçyiğit, 2009, s.2-3).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul öncesi eğitim programında okul öncesi eğitiminin amaçları; "Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak" şeklinde ifade edilmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s.10).

İlkokula hazır oluş, çocuğun tüm gelişim alanlarında eşit şekilde desteklenmesini gerektirir. İlkokula başlamak birçok beceriyi kazanmasını gerektirir. Çocuk, okul öncesine göre daha planlı ve daha disiplinli olmayı gerektiren bu dönemde hem kurallara uymak hem öğretmenin söylediklerini dinlemek ve yerine getirmek, bir yandan da okuma-yazma, aritmetik gibi becerileri kazanmak için çaba göstermelidir (Unutkan, 2006).

Görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek yönünde planlanmaktadır. Bu süreçte sanat eğitiminin temellerinin atılması da çok önemlidir. Sanatın önemli bir dalı olan müzik eğitiminin verilmesi ve müziğin çocuğun eğitiminde kullanılması okul öncesi eğitimin temel unsurlarından biridir.

Müzik, yaşamın her evresinde insanı saran, insanla iç içe olan bir olgudur. Daha anne kucağında, beşikte, evde, sokakta, televizyonda ve hayatın her anında müzikle birlikte oluruz. Anne karnındaki bebek, annesinin kalp atışlarının ritminden etkilendiği için, doğduktan sonra bu bildik sesi anne kucağında tekrar bulunca rahatlar ve ağlamayı keser. İlerleyen yıllarda çocuğun müzikten etkilenmesi doğrudan bir ilişki biçimine dönüşür, giderek çeşitlenir, zenginleşir ve

yaşamı boyunca sürer gider. Müzik insana kendini tanıma, kendini ifade etme, kendini gerçekleştirme ve kendini aşma olanağını sağlar (Say, 2010, s.16).

Okul öncesi müzik eğitiminde, ön planda olacak olan teknik yeterlilikten ziyade müzikte ifade zenginliğinin yer alması ve çocuğun özellikle müzik yoluyla duygularını dışarıya aktarabilmesi önemlidir. Müzik eğitim programı, müzik deneyimlerinin niteliğiyle, programın içeriğiyle ve ele alınan müzik öğretim yöntemleriyle beraber çocuğun gelişim alanlarına katkıda bulunmaktadır. İyi hazırlanmış bir müzik programı çocuk için onu eğiten ve geliştiren bir araçtır (Öztürk, 2008, s.3).

“Çocukların müzik eğitimi” dendiği zaman nota bilgisi, çalgı becerisi ve çok güzel bir ses aklı gelmektedir. Oysa gelişimciler için önemli olan müziği çocuk eğitiminde bir teknik olarak kullanmaktır (Artan, 2010, s.233). “Okul öncesi dönem çocuğunun müzik eğitimini iki boyutta ele alabiliriz: Birincisi müziği çocuğun eğitiminde araç olarak kullanma, ikinci boyut ise çocuğa temel müzik becerileri kazandırma ve onun estetik duygularını geliştirmektir” (Mertoğlu, 1993, s.231).

Müzik eğitiminin amacı, çocuklara müziği sevdirmek, onların yaratıcılıklarını geliştirmek, müziğe olan yeteneklerinin gelişimine katkı sağlamaktır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların ilgilerini çekebilmek için müzikleri oyunlaştırarak vermek, müzik eğitiminde önemli bir yer teşkil eder. Müziksel becerilerinin gelişimi, duyu ve düşüncelerini ifade, sosyal davranış becerilerinin gelişimi, kendi kültürel müziğinin ve diğer uluslara ait müziklerin beğenilerinin oluşması, ileriki yaşantılarında profesyonel anlamda müzikle ilgilenmeler de, bilinçli bir müzik dinleyicisi olabilmeleri için okul öncesinde müzik eğitimi ayrı bir öneme sahiptir (Çevik, 2007).

Müzik eğitimi kritik düşünme, problem çözme ve bu amaçlar doğrultusunda nasıl işbirlikçi çalışılması gerektiğini öğrenmenin yanı sıra, akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini de destekler. Sembollerin nasıl kullanılacağı, bilgiyi analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi kavramaya yönelik beceriler, müzik öğretiminde tam bir şekilde belirtmemekle birlikte, çocuğun bu yöndeki becerilerinin gelişimini güçlendirici yöndedir (Şendurur ve Barış, 2002).

Müzik, en temel ögesinden en karmaşık ögesine kadar, içinde çeşitli matematiksel yapılar barındırmaktadır. Müziğin matematik ile ilişkisinden doğan mantığa ve hesaplama dayalı olan bu yapısı, bilim ve teknoloji ile birlikteliğini kaçınılmaz kılarak günümüzde özellikle bilgisayar teknolojisinin müziğin üretiminden analizine kadar çok çeşitli işlemlerinde kullanılabilmesini sağlamaktadır (Bora, 2002).

Aritmetik, geometri, cebir, uzunluk, kütle, hacim, grafik, sayılar gibi matematiği oluşturan kavramlar ve bunların birbirleriyle ilişkilerini ve sembollerini kapsayan bir bilim dalı olarak tanımlanan matematik; tüm kültürler ve uygarlıklar için evrensel bir dil olarak kabul edilmiştir. Bireylerde düşünmeyi sağlayan ve başkalarıyla iletişimi güçlendiren önemli bir araç ve ihtiyaçtır. Yaşamda matematiğin değeri tartışılmaz bir konudur (Yıldırım, 1988, s.9-10).

Matematiği doğru tanıyarak sevebilir, öğrenebilir ve anlayabiliriz. Matematik, hayatımızı kolaylaştıran, günlük yaşantımızdaki problemleri çözme noktasında baş edebilme yolunu sağlayan, mantıklı ve akılcı düşünmenin yollarını açan, olaylara karşı daha tutarlı, daha yansız bir şekilde değerlendirmemizi sağlayan bir araç olarak onu anlamaya çalışmak tercihten ziyade bir sorumluluk halini almaktadır (Yenilmez ve Can, 2006).

Okul öncesi dönem çocuğunda matematik ile ilgili fikirler formal eğitime başlamadan önce gelişir. Çocuklar formal eğitime, önceki yaşantılarına dayalı bir takım matematiksel keşifler ve bilgiler bütünüyle başlarlar. Diğer bir deyişle, çocuklar matematik eğitimine herhangi bir kavramı tanımadan başlarlar ve zihinleri bu konuda bir şey bulundurmaz. Aslında çocuklar formal eğitime başlamadan önce informal eğitim yoluyla birçok matematiksel beceri ve fikir ile tanışmış olurlar (Akman, 2002).

Müzik ve matematik, sanatın ve bilimin en çok öne çıkan ve aralarında büyük farklılıklar ve ilişkiler bulunan dallarıdır. Müziğin güzelliğinin temeli matematiksel unsurlarda gizlidir.

Matematiğin müzik üzerindeki etkisi müzik yazımında açıkça görülmektedir. Her müzik eseri eşit parçacıklara bölünerek ölçüleri oluşturmuştur. Ölçüler içlerinde zaman olarak adlandırılan bölümler matematiksel olarak eşit bölünmüş süre kümeleridir. Ölçüler müzik yazımında rakamlarla ifade edilir. Bu yazımda bir başka boyut ise nota değerleridir (ritimsel bölünme). İçi boş yuvarlak şeklinde belirtilen birlik (dört vuruşluk) notanın ikiye bölünmesi ve devamında her notanın yine ikiye bölünmesi ile ses sürelerinin kısalması veya nokta işareti ile çeşitli oranlarda uzaması tesadüf değildir. Her müzik parçası, ritimsel bakımdan eşit olarak bölünmekte, yani ölçülendirilmektedir. Belirli bir ritimde, değişik uzunluktaki notalar belirli bir ölçüye uydurulur. Her ölçünün ise değişik uzunluktaki notaları kullanan belirli sayıda vuruştan oluştuğu görülür. Bu kapsamda sadece müzik yazısı incelendiğinde bile ritmin ve ritimsel bölünmenin temelini matematiğin oluşturduğu görülmektedir (Atli, 2007, s.21-22).

Okul öncesi dönemde matematiksel kavramlar, müzik ile beraber çok daha etkin bir şekilde öğretilir. Müzik etkinlikleri, temel matematik becerilerini desteklemek için çocuklara uygun ortamlar oluşturmaktadır (Canoğlu, 2007). "Müzik etkinlikleri, temel matematik becerilerini desteklemek için çocuklara farklı fırsatlar sağlayabilmektedir. Matematik becerileri gelişimsel bir ardışıklık içerisinde kazanılmaktadır. Müzik etkinlikleri yoluyla çocukların, matematik dilini kullanmaları desteklenerek matematiksel düşüncelerini ve matematik kavramlarını kazanmaları sağlanabilmektedir" (Sığırtmaç, 2005, s.81).

Matematik çalışmaları, okul öncesi eğitimde çocukların ilkökula hazır oluşları açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların matematiksel becerilerini geliştirmek için bir yöntem olarak müzik etkinliklerinden yararlanabilir. Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının, matematik becerileri boyutunda ilkökula hazır bulunuşluğa ne gibi etkilerinin olabileceğinin incelenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol gruplarının Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Matematik Becerileri ön test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Matematik Becerileri ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney grubunun Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Matematik Becerileri ön test ve son test sonuçları arasında sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Matematik Becerileri son test sonuçları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Matematik Becerileri ön test sonuçları arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol gruplarının Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği Matematik Becerileri son test sonuçları arasında cinsiyete göre farklılık var mıdır?

Yöntem

Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi yoluyla matematik becerilerinin geliştirilmesine yönelik bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline uygun olarak yapılmıştır. "Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir" (Karasar, 2009, s.87). Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2009, s.97).

Çalışma Grubu

Araştırma için 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili MEB'e bağlı Serpil Şahinoğlu Anaokuluna devam eden ve yaşları 60-78 ay arasında değişen 40 çocuk çalışma grubuna alınmıştır. Daha sonra çocuklar, matematik becerilerine ilişkin mevcut durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan öntest sonrası basit seçkisiz örnekleme yoluyla, 20'si deney, 20'si de kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Buldukları Gruplara Göre ve Cinsiyet Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Gruplar</i>	<i>f</i>		<i>%</i>	
	<i>Deney Grubu</i>	<i>Kontrol Grubu</i>	<i>Deney Grubu</i>	<i>Kontrol Grubu</i>
<i>Kız</i>	10	10	50	50
<i>Erkek</i>	10	10	50	50
<i>Toplam</i>	20	20	100	100

Deney grubunda kızların sayısının 10 (%50), kontrol grubunda da kızların sayısının 10 (%50) olduğu görülmektedir. Deney grubunda erkeklerin sayısının 10 (%50), kontrol grubunda da erkeklerin sayısının 10 (%50) olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılanların sayısı cinsiyet bakımından birbirine eşittir. Ayrıca araştırmaya, deney grubunda 20 (%50) ve kontrol grubunda 20 (%50) kişi olmak üzere toplam 40 kişi katılmıştır. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının sayısı birbirine eşittir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında çocukların matematik becerilerini ölçmek için "Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ)" kullanılmıştır. Bu ölçek, 2003 yılında Polat Unutkan tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, okul öncesi dönem 60-78 aylık çocukların her gelişim alanında ve temel becerilerde ilkökula ne düzeyde hazır olduğunu tespit etmek amacıyla Türk çocuklarına özgü olarak geliştirilmiş olup standardizasyonu yapılmıştır.

Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği 2 form ve 9 alt ölçekten oluşmaktadır:

1. Gelişim Formu:

- Zihin-dil gelişimi alt ölçeği (74 madde),
- Sosyo-duygusal gelişim alt ölçeği (40 madde),
- Fiziksel gelişim alt ölçeği (23 madde),
- Özbakım becerileri alt ölçeği (16 madde), becerilerine ait toplam 153 davranışı ele alan maddeden oluşmaktadır.

Bu form, çocuğun davranışı yapma sıklığına göre öğretmen veya ebeveynler tarafından doldurulmak üzere her bir madde "her zaman, sık sık, bazen, hiçbir zaman" şeklinde derecelendirilmiştir.

2. Uygulama Formu:

- Matematik becerileri alt ölçeği (dikkat-hafıza 6 soru, rakam tanıma 25 soru, artırma-eksiltme 5 soru, sıralama 11 soru olmak üzere toplam: 47 soru),
- Fen becerileri alt ölçeği (tümevarım, tümdengelim, problem çözme: 14 soru),
- Ses çalışmaları alt ölçeği (aynı sesle başlayan kelimeler, kafiyeli kelimeler: 8 soru),
- Çizgi çalışmaları alt ölçeği (3 soru),
- Labirent çalışmaları alt ölçeği (2 soru) çalışmalarındaki başarılarını belirlemek amacıyla toplam 5 alt boyuttan ve 74 sorudan oluşmaktadır.

Bu form, birebir çocuk tarafından cevaplandırılacak nitelikte hazırlanmıştır. Çocuğun verdiği doğru cevaplara (1), yanlış cevaplara (0) puan verilerek değerlendirilmektedir.

Ölçek geliştirilirken alanda çalışan öğretmenler ve konu ile ilgili akademisyenlerden alınan görüşlerin yanında yapılan madde analizi işlemleri ile formların kapsam geçerliliği istatistiksel

açından belirlenmiş, faktör analizi sonuçları ile yapı geçerlilikleri sınanmıştır. Gelişim ve uygulama formlarının uygulandığı 1002 çocuktan elde edilen verilerle norm değerleri hesaplanmıştır.

Söz konusu ölçeğin gelişim formu test tekrar test güvenilirliği (devamlılık katsayısı) $r=.99$, $p<0,01$ oldukça yüksek olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı da (cronbach alpha) yüksektir ($r=.98$ $p<0,01$). Geçerlilik çalışması olarak da faktör analizi yapılmış ve faktör yapısı incelenmiştir. Çalışmada kullanılan gelişim formunun alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları (cronbach alpha); zihin ve dil gelişimi ($r=.97$ $p<0,01$), sosyal duygusal gelişim ($r=.94$ $p<0,01$), fiziksel gelişim ($r=.89$ $p<0,01$) ve öz bakım becerileri ($r=.80$ $p<0,01$) oldukça yüksektir.

Uygulama formu alt ölçeğinin ise test tekrar test güvenilirliği (devamlılık katsayısı) $r=.93$, $p<0,01$ oldukça yüksek olarak saptanmıştır. İç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) ($r=.93$ $p<0,01$) olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik çalışması olarak da faktör analizi yapılmış ve faktör yapısı incelenmiştir. Çalışmada kullanılan uygulama formunun alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayılarının (cronbach alpha); matematik çalışmaları ($r=.96$ $p<0,01$), ses çalışmaları ($r=.88$ $p<0,01$), fen çalışmaları ($r=.86$ $p<0,01$), çizgi çalışmaları ($r=.81$ $p<0,01$), labirent çalışmaları ($r=.95$ $p<0,01$) yüksek olduğu saptanmıştır (Unutkan, 2003).

Verilerin Toplanması

Araştırma için belirlenen Serpil Şahinoğlu Anaokulunda uygulama yapılabilmesi için gerekli yasal izinler alınmış ve çalışmaya, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılının ikinci yarısından itibaren başlanmıştır. Şubat ayı itibariyle çalışma grubunu oluşturan çocukların mevcut durumlarını görmek amacıyla "Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeğinin Uygulama Formunun Matematik Becerileri Alt Ölçeği" ön testi 2 gruba eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

Test aşaması sırasında her bir çocuk ile birebir çalışma yapılmıştır. Öntest uygulamasına alınan çocuk, diğer sınıf arkadaşlarından farklı bir yerde test uygulamasına alınmıştır. Test öncesinde, uygulama alanı içerisinde bulunan ve çocukların dikkatlerini dağıtacak uyaranlar ortamdaki çıkarılmıştır. Testin süresi çocukların cevaplama süresine bağlı olmak ile birlikte 15-20 dakika arasında değişmiştir.

Deneysel İşlem Süreci

Öntest uygulamaları tamamlandıktan sonra, basit seçkisiz örnekleme yoluyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 15 hafta süre ile matematik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan bir müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulanan müzik eğitimi programı, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygun, müzik ile ilgili eğitsel yaklaşımları da içeren çalışmalar bulunduran bir eğitim programıdır. Bu program oluşturulurken, okul öncesinde eğitim, müzik eğitimi ve okul öncesinde müzik eğitimi ile ilgili alan yazından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Müzik eğitimi programı 15 hafta boyunca haftada bir gün ve 25-30 dakikadan oluşan periyotlarla uygulanmıştır. Bütün uygulamalar çok amaçlı salonda yapılmıştır. Uygulamalar sırasında, çocukların okul öncesi öğretmeni ve araştırmayı yapan müzik öğretmeni bulunmuştur.

15 hafta boyunca süren müzik uygulamaları iki temel öğretim tekniğiyle uygulanmıştır. Bunlar; ritim çalışmaları ve müzikli oyunlar şeklindedir. Kontrol grubunun günlük eğitim-öğretim programına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney grubuna uygulanan 15 haftalık müzik eğitimi programının ardından deney ve kontrol gruplarına aynı ölçeğin ilgili alt ölçeği sontest olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek sonuçlar değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin analizi için betimleyici istatistikler olarak yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde yer alan alt amaçlar edinilirken, örneklem sayısının az olması nedeniyle non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Buna göre değişkenler arasındaki farklılıkları analiz etmek amacıyla Mann Whitney-U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda öntest-sontest karşılaştırmalarına ait tablolar, bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın birinci amacı, deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları arasında matematik becerileri bakımından farklılığın olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Öntest Puanları	Kontrol	20	24,03	699,00			
	Deney	20	23,17	556,00	280,00	-,595	,552
	Toplam	40					

Tablo 1.'de görüldüğü üzere, ilgili alt ölçeğin öntest puanlarının deney ve kontrol grubu arasındaki farklılaşmalar incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir ($z = -,595$; $p >,05$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının matematik becerileri bakımından denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci amacı, kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında matematik becerileri bakımından farklılığın olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 2. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>P</i>
Öntest ve Sontest Puanları	Azalanlar	5 ^a	11,10	160,50		
	Artanlar	14 ^b	11,72	290,50	-2,921	,032
	Eşit	1 ^c				
	Toplam	20				

Tablo 2.'de, wilcoxon testi sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ilgili alt ölçekten aldıkları öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($z = -2,921$; $p <,05$). Bu sonuca göre, kontrol grubundaki öğrencilerin ilgili alt ölçekten aldıkları sontest puanları anlamlı düzeyde yükselmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacı, deney grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında matematik becerileri bakımından farklılığın olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 3. Deney Grubu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest ve Sontest Puanları	Azalanlar	1 ^a	2,50	33,00	-2,961	,009
	Artanlar	19 ^b	23,00	290,00		
	Eşit	0 ^c				
	Toplam	20				

Tablo 3.'de, wilcoxon testi sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin ilgili alt ölçekten aldıkları öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($z = -2,961$; $p < .01$). Bu sonuca göre, deney grubundaki öğrencilerin ilgili alt ölçekten aldıkları sontest puanları anlamlı düzeyde yükselmiştir.

Araştırmanın dördüncü amacı, deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları arasında matematik becerileri bakımından farklılığın olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sontest Puanları	Kontrol	20	20,44	230,00	285,00	-,729	,004
	Deney	20	32,63	688,80			
	Toplam	40					

Tablo 4.'de görüldüğü üzere, uygulanan "Müzik Eğitimi Programı" sonrası, ilgili alt ölçeğin son testinden elde edilen puanların, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z = -,729$; $p < .01$). Bu sonuca göre, grupların son testinde deney grubundaki öğrencilerin ilgili alt ölçekten aldıkları sontest puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yükselmiştir.

Araştırmanın beşinci amacı, deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları arasında matematik becerileri bakımından cinsiyete göre farklılığın olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öntest Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öntest Puanları	Kız	20	27,50	652,20	357,5	-,216	,854
	Erkek	20	26,30	641,50			
	Toplam	40					

Tablo 5.'de görüldüğü üzere, kız ve erkek öğrencilerin ilgili ölçme aracına ait öntest puanları bakımından birbirlerinden anlamlı derecede farklılaşmadıkları ve birbirine denk kabul edilebileceği anlaşılmaktadır ($z=-,216$; $p>,05$).

Araştırmanın altıncı amacı, deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları arasında matematik becerileri bakımından cinsiyete göre farklılığın olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sontest Puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Sontest Puanları	Kız	20	20,72	421,00	223,00	-2,812	,009
	Erkek	20	29,92	746,00			
	Toplam	40					

Tablo 6.'da görüldüğü üzere, uygulanan "Müzik Eğitimi Programı" sonrası, ilgili alt ölçeğin son testinde kız ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2,812$; $p<,01$).

Tartışma

Bu çalışmada, "Müzik Eğitimi Programı"nın okul öncesi dönem 60-78 aylık çocuklarda matematik becerilerine etkisi araştırılmıştır. Uygulanan "Müzik Eğitimi Programı"nın içeriğini, araştırmacı tarafından geliştirilen ritim çalışmaları ve müzikli oyunlar oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları ve sonuçları değerlendirildiğinde, "Müzik Eğitimi Programı" ile desteklenen deney grubunun matematik becerilerindeki gelişimi, kontrol grubuna oranla daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın problemini, İstanbul ili MEB'e bağlı Serpil Şahinoğlu Anaokuluna devam eden ve yaşları 60-78 ay arasında değişen çocuklara uygulanan "Müzik Eğitimi Programı"nın matematik becerilerine etkisi ve cinsiyet değişkeni arasında bir fark olup olmadığının araştırılması oluşturmuştur.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarının son-test sonuçları arasında MİHÖ Matematik Becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dikici, 2002 yılında yaptığı çalışmada, 5-6 yaş grubuna uygulanan orff öğretisi temelinde verilen müzik eğitiminin çocukların matematik yeteneğine etkisini incelemiş, deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Karşal da, 2004 yılında, 5-6 yaş grubuna uygulanan müzik eğitiminin çocukların matematik performansı üzerine etkileri incelendiği bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bolat ve Sığırtmaç ise, 2006 yılında yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görüldüğü üzere, benzer araştırmalar yaptığımız araştırmanın uygulama süreci sonrasında elde ettiğimiz bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmamızın cinsiyet değişkeni ile ilgili analizlerinin sonuçları değerlendirildiğinde ise; deney ve kontrol gruplarının MİHÖ Matematik Becerileri son testinden almış oldukları puanlara göre, kız ve erkek çocuklar arasında erkek çocuklar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Choi, 2007 yılında yaptığı deneme modeli araştırmasında, 5-6 yaş çocuklarının ritim eğitimi öncesi ve sonrasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Mertoğlu, 2010

yılında yaptığı tarama modelli araştırmasında, 5-6 yaş çocuklarının genel ritim algıları ve ritmi söyleme (ritmik konuşma) düzeyleri cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini, ritim vurma düzeylerinde ise cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Dikici ise, 2002 yılında deneme modelli araştırmasında, 5-6 yaş çocuklarının müzik eğitimi öncesi ve sonrasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Görüldüğü üzere, benzer araştırmaların cinsiyet değişkeni ile ilgili boyutları incelendiğinde, bazı araştırmaların sonuçları bizim araştırmamızı desteklemekte, bazılarında ise tersi sonuçlarla da karşılaşmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda bulunan bulgulardan hareketle bu alanda yapılacak diğer çalışmalara aşağıdaki hususlarda yardım edilebileceği düşünülmektedir;

- 5 ve 6 yaş grubu çocuklarla sınırlandırılan bu araştırmanın farklı yaş gruplarıyla da çalışılarak etkililiği incelenebilir.
- Bu araştırma; hareket/ritim bozuklukları gösteren, hiperaktivite, öğrenme bozukluğu vb. tanısı konmuş çocuklara uygulanarak, bu çocuklar üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu araştırma sadece devlete bağlı resmi anaokulu olan Serpil Şahinoğlu Anaokulunda yapılmıştır. Yapılacak sonraki araştırmalara, özel anaokullarında da "Müzik Eğitimi Programı" uygulanarak, resmi ve özel anaokullarında eğitim gören çocukların matematik becerileri karşılaştırılarak incelenebilir.
- Araştırmada kullanılan "Müzik Eğitimi Programı", çocukların seveceği ritim çalışmaları ve müzikli oyunlar içeren daha zengin etkinliklerle geliştirilerek, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan amaç ve kazanımlara uygun olacak şekilde uygulanabilir.
- Bu araştırmada sadece "Marmara İlkokula Hazır Oluş Ölçeği" kullanılarak veri toplanmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, farklı testler veya gözlem teknikleri kullanılabilir. Ayrıca bu araştırmada, çalışma grubundan bir kez veri toplanmıştır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda birden fazla araçla veri toplanması, çocukların süreç içindeki matematik becerilerindeki değişimlerin gözlemlenebilmesi bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada, "Müzik Eğitimi Programı" ile matematik becerilerine katkı sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağlayacak müzik eğitim programları daha da geliştirilerek, öğretmenlere ve bu alanla ilgili araştırma yapmak isteyenlere bu konuyla ilgili eğitimler verilebilir.
- Okul Öncesi Eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapan araştırmacılar bu konuyla ilgili daha fazla araştırma yapma konusunda teşvik edilebilir.

Kaynakça

- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Artan, İ. (2010). Okul öncesi eğitimde müzikle öğrenme. *1.Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu* içinde (s.233-240). İstanbul: Özel Eyüboğlu Eğitim Kurumları.
- Aslanargun E. ve Tapan F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-239.
- Atli, S. (2007). *Matematiksel-mantıksal yetenek ile ritimsel yetenek arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bolat, B. E. ve Sığırtmaç, D.A. (2006). Sayı ve işlem kavramı kazanımında müzikli oyunların etkisi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 43-56.

- Bora, U. (2002). Bilimin ve sanatın kesiştiği temel bir nokta: Matematik ve müzik ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 53-68.
- Canoğlu, M. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Choi, J. (2007). *5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan ritim eğitimi programının çocukta ritim duyusunun gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, orff müzik öğretisine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Dikici, A. (2002). *Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. Basım). Ankara: Nobel.
- Karşal, E. (2004). *Okul öncesi dönemi çocuklarda müzik yeteneği ve matematik yeteneği ilişkisi ve müzik eğitiminin matematik performansı üzerine etkileri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mertoğlu, E. (1993). Okulöncesi dönemde çocuğun müzik gelişimi ve eğitimi. *YA-PA 9.Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* içinde. (s.250-253). Ankara: M.E.B. Şura Salonu.
- Mertoğlu, E. (2010). A study on the relationship between the rhythm and mathematics skills of 5-6 year old children. Edit: Wallace, B. Gifted Education International. Vol 26, No 1, 26-34, Academic Publishers, Great Britain.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitimi programı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 08.10.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesinde müzik eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Say, A. (2010). *Müzik nedir, nasıl bir sanattır?* (2.Basım). İstanbul: Evrensel.
- Sığırtmaç, D.A. (2005). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. (1.Basım). İstanbul: Kare.
- Şendurur, Y. ve Barış D.A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Unutkan, P. Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Unutkan, P. Ö. (2006). Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 20.

Tamer KIVILCIM

Yenilmez, K. ve Can, S. (2006). Matematik öğretimi dersine yönelik görüşler. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 47-59.

Yıldırım, C. (1988). *Matematiksel düşünme*. İstanbul: Remzi.

EXTENDED ABSTRACT

The Impact of Musical Education Program that is Applied to Pre-School Children in terms of Primary School Readiness within Mathematics Skills

Tamer KIVILCIM[§], Ercan MERTOĞLU^{**}

The aim of this research is to examine the effect of pre-school music program in terms of readiness to primary school within mathematics skills. An experimental design with pre-post test with experimental and control group, was implemented in the study.

The study was realized in Serpil Şahinoğlu Kindergarten from Mone in Maltepe-Istanbul during 2013-2014 academic year. 40 children, aging range between 60-78 months participated to the study. 20 of them were for experiment and the other 20 were for control group.

The music education program was implemented once a week, 25-30 minutes, for 15 weeks. Before the application started, both experiment and control groups had been given the mathematics skills subscale of "Marmara Primary School Readiness Scale application form" as a pre-test. "Music Education Program" was implemented to the experimental group for 15 weeks. For the control group the regular music activities from pre-school education curriculum were realized and there was not any special activity for this group. At the end of the study, the related subscale of the same scale was applied to both experiment and control groups as post-test.

The analyses of the data revealed that "Marmara Primary School Readiness Scale" post-test scores of the children from experiment and control group were significantly different. The post-test scores of children from experiment group were higher than the scores of the children from control group. As a result; while the mathematics activities applied in pre-school education were being planned, if supported with musical plays and rhythm works, it is possible to say that they would have positive impacts on development of math skills of the children.

[§] MA, Askeri Müze ve Kültür Sitesi Komutanlığı, 34367, Harbiye/ İstanbul. e-Mail: breckertamer@hotmail.com

^{**} Assist. Prof. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Öğretim Üyesi, 34722, Kadıköy/ İstanbul. e-Mail: ercan.mertoglu@marmara.edu.tr

Erken Çocukluk Döneminde Geçiş ve Geçiş Süreci*

Binnur YILDIRIM HACİİBRAHİMOĞLU†

Özet

Son yıllarda erken çocukluk döneminde geçiş, üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde geçiş ev ortamından okula geçiş, kurumlar arası geçiş ve sınıf içinde etkinlikler arası geçiş şeklinde yer değiştirme olarak yer almaktadır. Bu çalışmada geçiş ve geçiş sürecinin tanımlanması yapılarak, geçiş ilkeleri ve geçiş sürecinin önemi incelenmiştir. Çalışmada ayrıca geçişin kuramsal çerçevesi ve geçiş sürecini etkileyen faktörler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Geçiş konusu ilgili kuramsal çerçevede ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı bağlamında ele alınarak geçiş sürecinin destekleyici noktalarına değinilmiştir. Çocuğun bireysel özellikleri, aile, öğretmen, okul ve yönetim öğelerinin geçiş sürecini etkileyen faktörler olarak görülmektedir. Erken çocukluk dönemindeki geçiş basamakları göz önünde bulundurulduğunda anasınıfına ve ilkokula geçiş sürecinde yürütülecek planlamalara ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi, geçiş, geçiş süreci, okula hazırlık

Transition and Transition Process in the Early Childhood Period

Abstract

In recent years, transition in the period of early childhood became one of the subject especially studied on. Transition in the period of early childhood is mentioned as a placement from home environment to school, from one school to other foundation or in activity transition in early childhood environment. In this study, the definition of transition and transition process are explained and the importance of transition process and transition principles are examined. Also, the factors affected transition process and the theoretical framework of transition are discussed in the study. The theoretical framework of transition was assessed in ecologic view point and system approach, supporting points of transition were mentioned. Individual differences of the child, family, teacher and administration are referred the factors that affected transition process. When taken into consideration the transition steps in early childhood period, it is expected transition to preschool, kindergarten and primary school.

Keywords

Preschool education, early childhood education, transition, transition process, getting ready for school

* Bu çalışma, yazarın "Özel gereksinimli çocukların ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi" adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

† Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, e-Posta: binnury@gmail.com

Giriş

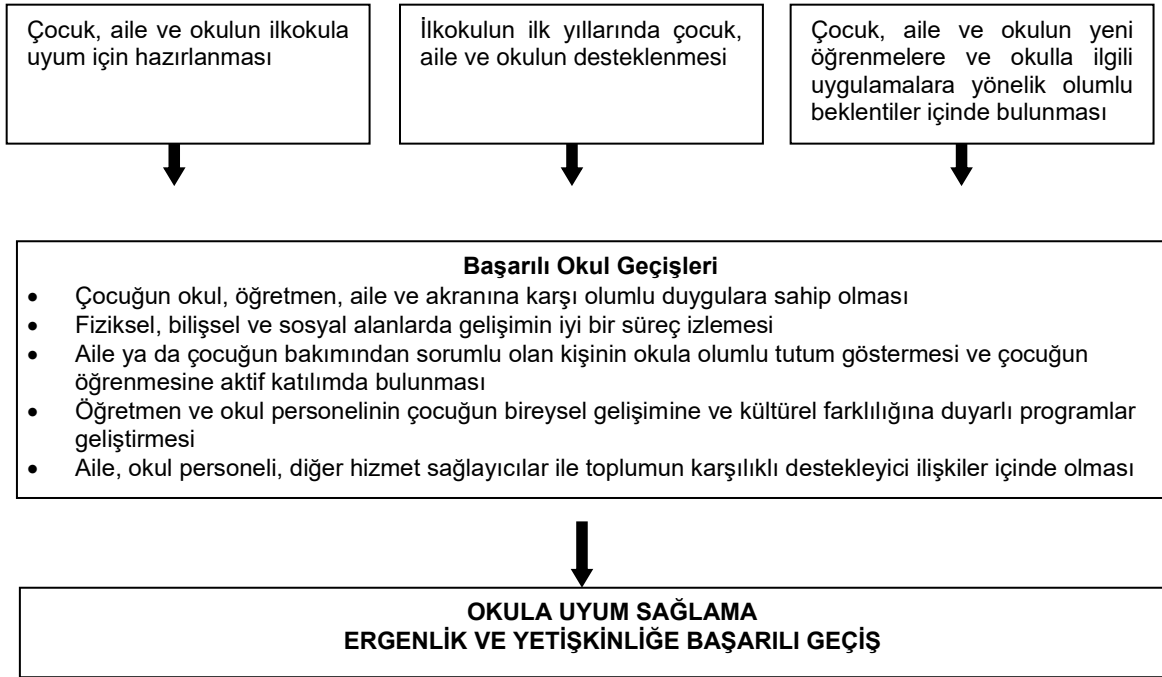
İlk eğitim basamağı olarak okul öncesi eğitim sürecine geçiş, çocuğun ailesinden ilk ayrılığı olması nedeniyle, ilkökul sürecine geçiş ise, çocuğun resmi olarak öğrenim kademesinin ilk basamağı olması nedeniyle önemlidir. Gerek okul öncesi gerekse ilkökul süreci çocuk için yeni bir sosyal çevredir ve doğal olarak bu sosyal çevre çocuğun uyum sağlamasını gerektirecek farklı ve yeni durumları içermektedir. Bu süreçte herhangi bir problemin yaşanmaması ya da var olan problemlerin olabildiğince az geçişin başarısı olarak gösterilmektedir (Entwistle ve Alexander, 1998). Erken çocukluk döneminde bir sonraki eğitim basamaklarına yönelik akademik, sosyal, öz bakım becerilerinin kazanılması çocukların gelecekteki başarılarını ve bağımsızlıklarını destekleyecektir. Harper (2005) bir eğitim kurumundan diğerine geçerken değişen ortam, roller, beklentiler nedeniyle geçişin çocuk, aile ve öğretmen için zor bir süreç olduğunu açıklamaktadır. Aynı zamanda araştırmacı, akademik beklentinin artması, öğretim yöntemlerinde değişiklikler ile çocukta endişelerin başlayacağı özellikle sosyal, duygusal anlamda stres yaratabileceği belirtilmektedir (Harper, 2005). Bu durum, çocuk ve çocuğun çevresinde yer alan kişilerin yeni ortama uyum göstermesi açısından erken çocukluk döneminde bir sonraki eğitim basamağına yönelik yürütülecek uygulamaları, etkinlikleri, destekleri önemli hale getirmiştir. Erken çocukluk dönemi geçiş sürecini başarılı kılmak için bu süreçte yer alan öğeleri ve etkenleri bilmek daha yararlı olacaktır. Bu nedenle bu çalışma alanyazında yer alan geçiş ve geçiş sürecine ilişkin önemli basamakları açıklaması ve Türkiye’de oluşturulacak geçiş çalışmaları için temel yapının oluşturulmasına yardımcı olması açısından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde geçiş sürecini tanımlamak, dünyada ve Türkiye’deki gelişimini ortaya koymak ve geçiş sürecindeki önemli öğeleri incelemektir. Çalışmada, öncelikle geçiş ve geçiş ilkeleri tanımlanarak geçiş sürecine değinilecek daha sonra geçişin kuramsal boyutuna ve geçişi etkileyen faktörlere yer verilecektir.

Geçişin Tanımı ve Geçiş Süreci

Geçiş kelimesi alanyazında, erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar süregelen, bir ortamdan diğer bir ortama hareket ve hareket etme süreci olarak açıklanmaktadır (Rous, Myers ve Stricklin, 2007). Fabian (2007) geçişin, aslında tek bir tanım ile açıklanamayacağını belirterek eğitim basamakları arasında hareket etme süreci olduğunu; çocuğun bir ortamdan diğerine hareket ederken yaşadığı değişimsel süreçleri ve bu süreç içerisinde yer alan tüm durum ve etkinlikleri içerdiğini vurgular. En genel geçiş basamakları erken çocukluk döneminde yer alan programlar ve ilkökul aşaması olarak ele alınmakta ve başarılı bir erken çocukluk eğitimi, ileriki okul uyumu ve başarısında önemli görülmektedir (LaParo, Kraft-Sayre ve Pianta, 2003). Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) erken çocukluk dönemindeki geçişleri ileriki okul başarısı için “hassas bir süreç” olarak açıklamaktadır.

Eğitim basamakları arasındaki geçiş başarısı, olası önemli problemlerin azlığı olarak tanımlanmaktadır (Entwistle ve Alexander, 1998). Şekil 1’ de görüldüğü üzere Ramey ve Ramey (1999) başarılı bir geçişin beş öğeden oluştuğunu belirtmiştir: 1) çocuğun öğrenmeye, okula, öğretmene ve akranlarına karşı olumlu bir tutum göstermesi, 2) çocuğun var olan becerilerinin kalıcılığı ile yeni akademik/sosyal becerilerin kazanılması, 3) ailenin okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutumu ve aktif katılımı, 4) öğretmenin gelişimsel uygunluk deneyimlerini sağlaması ve bireysel, kültürel farklılıklara saygılı sınıf ortamı yaratması, 5) toplum tarafından çocuğun akademik, sosyal, sağlık alanında gelişimini teşvik edecek kurumlar arası işbirliğini ve koordinasyonunu artıracak desteklerin sağlanması.



Şekil 1. Başarılı Geçiş Çerçevesi

"Beginning School for Children At Risk." by Ramey, S. L., & Ramey, C. T. , 1999. R.C. Pianta & M.J. Cox, (Eds.), *The Transition to Kindergarten*, p.220, Paul H. Brookes Publishing Co., kitabından uyarlanmıştır.

Rosenkoetter, Hains ve Fowler (1994) tüm çocukların anasınıfı öncesi, anasınıfı sonrası ya da ilkokula geçiş basamakları gibi farklı geçiş deneyimleri yaşadıklarını belirtmektedir. Ancak geçiş sürecinde hangi basamak olursa olsun değişmeyen, dikkate alınması gereken durumların var olduğunu açıklayarak bu durumu geçişe ilişkin altı temel ilke altında tanımlamıştır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. *Geçiş, yaşam boyu devam eden bir süreçtir:* Toplumdaki her birey çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemini kapsayan geçişler yaşamaktadır ve geçiş sadece erken çocukluk dönemini kapsayan tek bir durum değildir.

2. *Geçişler kaçınılmazdır:* Erken çocukluk dönemi ve erken müdahale programına devam eden çocuk ve aileler eninde sonunda bir üst programa geçiş yapmak zorundadır. Bu süreç kaçınılmaz bir durum olarak nitelendirilir. Çocuğun bağlı bulunduğu programdan memnun olan aileler beş yaşına kadar okul öncesi eğitime devam ederek bir sonraki değişim için hazırlanmaya ve uyum göstermeye hazırlanacaktır.

3. *Geçiş devamlılık gösterir:* Erken çocukluk dönemi, hızlı ilerleyen bir gelişme gösterdiği için hem aile hem de çocuk yeni programlara uyum sağlamak durumundadır. Çocuğu, aileyi, alan ve gönderen kurumdaki uzmanı bu sürece hazırlamak zaman gerektirmektedir.

4. *Erken yıllarda geçişler önemlidir:* Erken çocukluk yaş aralığı küçük olduğu için hem çocukların, hem de ailelerin geçişe ilişkin deneyimlerinin az olması, aile ve çocuklarda belirsizlik ve tedirginlik yaratabileceği gibi özellikle akademik ağırlıklı bir eğitime geçiş, çocukların yaşamları için kritik bir dönüm noktasıdır.

5. *Geçiş değişiklikler içerir:* Erken çocukluk döneminden anasınıfı/ilkokul kurumuna geçiş, farklı hizmetler, uygulamalar ve beklentiler içermektedir. Çocuğun bu süreci başarılı geçirmesi için geçiş planında ihtiyaçlar doğrultusunda değişiklikler yapılabilir.

6. *Geçişler çoğunlukla streslidir:* Her türlü değişiklik bireyde strese yol açabilir. Geçişteki değişiklikler de stres barındırır, bu nedenle aile ve çocuk, geçiş süresince stresli bir dönemden geçer (Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994; Wolery, 1999). Belirtilen bu altı geçiş ilkesi, geçiş sürecini ve bu süreçte karşılaşılabilecek olası durumları özetleyerek çocuk ve çocuğun çevresi için geçişin önemini ortaya koymaktadır.

Geçişin tarihsel gelişimi ele alındığında çocukluk dönemine ilişkin ilk geçiş çalışmalarına, erken çocukluk eğitim programı olan Head Start programında rastlanılmaktadır. Geçiş çalışmalarına önem veren Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1965 yılında oluşturulan Head Start programı ülke çapında faaliyet gösteren, hükümet tarafından finanse edilen ve ülke eğitim sisteminde önemli bir yere sahip bir eğitim programıdır. Bu programın hedef kitlesini okul öncesi dönemde çocukları olan yoksul aileler ve bu ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Yoksul aile ve yoksul aile çocuklarına yönelik hizmet veren program, çocuklara kaliteli bir okul öncesi eğitimin yanı sıra tıbbi, psikolojik, beslenme hizmetleri sunan ve ailelere sosyal hizmet sağlayan kapsamlı gelişimsel bir eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (Morrison, 1997). Bu programın yüzde onluk kısmını özel gereksinimli çocukların oluşturduğu belirtilerek, 1970'li yılların sonlarına doğru, programa katılan ailelerin geçiş konusundaki endişelerini dile getirmeleri ile programda geçiş çalışmaları başlatılmıştır (Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001).

Ancak alanyazında resmi olarak ilk geçiş ve geçiş programları ifadesinin 1980'li yılların ortalarına doğru ABD'nde özel gereksinimli çocukları kapsayan iki önemli olayın sonucunda olduğu belirtilmektedir. Bunlardan ilki, ABD Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Programları Dairesi'nin Engelli Çocukların Erken Eğitim Programı ofisinin engelli çocuklar ve ailelerine yönelik projeler finanse etmesi olarak belirtilmektedir. Projelerdeki amaç, engelli çocukların ve ailelerinin anasınıfına geçişini iyileştirmek için modeller geliştirmek ve bu modellere teknik yardım sağlamaktır. Bu projelerin, geçiş konusunda araştırmaların başlamasını teşvik ederek, politikaların ve uygulamaların şekillendirilmesine yardımcı olmuştur (Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001). Geçiş konusunda ikincisi önemli olay ise Engelli Eğitimi yasası (Education of Handicapped Amendments) 1986 yılı düzenlemeleri olarak belirtilmektedir. Yasanın H bölümünde doğumdan üç yaşına kadar olan çocuklara erken eğitim programları geliştirmek için eyaletlerin desteklenmesi gerektiği açıklanmıştır. Bölüm B'de ise (P.L. 99-457) üç yaşından beş yaşa kadar olan çocukların aldıkları hizmetler genişletilmiş, bireyselleştirilmiş aile hizmet planının (BAHP) bir ögesi olarak her aileyle geçiş planı hazırlanmasının zorunlu kılınması yönünde yasada önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001). Yasada yapılan düzenlemelerin, geçiş ve yerleştirme konusunda aile eğitimi, ailenin sürece katılımını, aile iletişimini, ailenin önceliklerini, yeni ortama uyum sağlamak için çocuğun hazırlanmasını ve çocuğa ait değerlendirmelerin ailenin izni ile yeni hizmet alanına transfer edilmesini içerdiği belirtilmektedir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). Bu yasa erken müdahale programından okul öncesi eğitime geçişte, çocuğun üçüncü doğum gününden en az 90 gün önce erken eğitim programını veren kurum, aile, okul ve bölge eğitim kurumu ile bir toplantı düzenlenmesini öngörmektedir. Yasa, geçiş planının geliştirilmesi, değişikliklere ilişkin çocuğun hazırlanması ve aileye rehberlik edilmesi konusunda ilgili kişi ve kurumları yükümlü kılmaktadır (Malone ve Gallagher, 2009; Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001; Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). ABD'de 1997 yılında kabul edilen Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) yasası 1990 yılındaki çalışmalarında geçiş hizmetleri ifadesine yer vererek geçiş bireyselleştirilmiş eğitim planının (BEP) bir parçası olarak belirlemiş ve geçiş hizmetlerinin a) öğrenci ihtiyaçları, ilgileri ve tercihlerine dayanması b) sonuca odaklı gelişmesi c) etkinliklerin koordinasyonu d) ortaöğretim sonrası yaşama geçiş olmak üzere dört ögeye sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Diğer ülkelerde yapılan geçiş politikaları ve geçiş çalışmaları incelendiğinde, öncelikle çocuğun okula başlama yaşının ele alındığı görülmektedir. Pek çok ülkenin eğitim sisteminde çocuğun okula başlama yaşının kesin olarak belirlendiği, bu yasanın ilkokula başlama yaşı Danimarka, İsveç ve Finlandiya'da yedi, Portekiz ve İtalya'da beş, Hollanda ve İngiltere'de beş, Kuzey İrlanda'da dört olarak belirlenmiştir. Ayrıca Hollanda ve İngiltere'de ailelerin istemesi koşuluyla dört yaşında okula başlanılabileceği ifade edilmektedir (Neuman, 2002). Belirtilen ülkelere bakıldığında zorunlu eğitim kapsamında okula başlama yaşı dört ve yedi yaş arasında

değişmekle birlikte Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development- OECD) üyesi birçok ülkede zorunlu eğitime başlama yaşının altı olarak açıklandığı, OECD ülkelerinin büyük çoğunluğunda üç yaşından itibaren, erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin sağlandığı belirtilmektedir (O'Kane ve Hayes, 2006; Neuman, 2002). Belçika, Hollanda, Portekiz ve İngiltere'de sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda yoksun bölgelerde yaşayan çocuk ve ailelerine okul öncesi eğitime ilişkin kaynakların sağlandığı, zorunlu eğitime başarılı geçiş yapmaları için kurumlar arası işbirliği ile çocukların eğitimlerinin desteklenmeye çalışıldığı, ailelere rehberlik hizmetlerinin sunulduğu görülmektedir. İsveç'te ise farklı alan uzmanlarının kaynaştırılmasına yönelik geliştirilen reform kapsamında anasınıflı öğretmen ve ilkököl öğretmeni arasında işbirliğinin oluşturulması amaçlanmaktadır ve bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim, özel eğitim, çocuk ve ergen gelişimi, disiplinler arası konuları kapsayan, bütüncül bilgi elde edinimine yönelik eğitim almaktadırlar (Neuman, 2002). Yine İsveç hükümeti tarafından çocuklar anasınıflı eğitimine başladığında aileye iki haftalık bir uyum süreci sağlandığı, ailenin merkezde çocuk ile vakit geçirebildiği, aile eğitimlerinin yer aldığı ve ailenin öğretmen ile bilgi paylaşımında bulunabildiği de belirtilmektedir. Geçiş çalışmalarına yer veren diğer bir ülke, Avustralya'da ise ulusal müfredat kapsamında doğumdan 18 yaşına kadar farklı okul uygulamaları bulunmakta ve erken çocukluk döneminde sıfır- üç, üç- beş ve beş- sekiz yaş aralıkları belirlenerek bir müfredat çerçevesi oluşturulmaktadır. Oluşturulan çerçevede, kurumlar arası geçişlerin ve müfredat devamlılığının sağlanması önemli unsurlar olarak gösterilmektedir (Neuman, 2002).

Türkiye'de ise geçiş ve geçiş çalışmaları yeni bir konu olmakla beraber 2014 Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve 2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi bölümünde geçişe ilişkin doğrudan bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 58. madde birinci bendinde "Okula uyum sağlamakta güçlük çeken öğrencinin davranışlarını incelemek, nedenlerini araştırmak, değerlendirmek ve bu konuda uygun görülen rehberlik çalışmalarının yapılmasını sağlamak ve gerektiğinde ailesi, rehberlik ve araştırma merkezleri ile işbirliği yapmak" hükmü yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Türkiye'de 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarıyla okul öncesi ve ilkököl birinci sınıf öğrencileri için okul kaygılarını gidermek, okul ortamını sevdirmek, oyun, drama ve sportif etkinlikler yoluyla eğitim ortamını, öğretmenlerini ve arkadaşlarını tanımak amacıyla eğitim-öğretim dönemi başlamadan bir hafta önce uyum programı uygulaması yürütülmektedir. Ancak bu uygulama etkin bir geçiş ekibi, takvimi, çocuğa ilişkin planlı bir öğretimi, geçiş etkinlikleri, aile katılımı, kurumlararası işbirliği ve iletişimi içermediğinden sistemli bir geçiş programı özelliğine sahip değildir, bu nedenle etkin bir geçiş uygulaması olarak değerlendirilemez.

Geçiş çalışmalarının yürütüldüğü araştırmalar incelendiğinde çocuğa ait her tür bilgiyi kapsayacak yazılı kayıtların alan kuruma gönderimi, alan kurum öğretmenin aile ve çocuk ile okul başlamadan önce tanışması, okul başlamadan önce ve okul başladıktan sonra olmak üzere aile ile görüşme, ev ziyaretleri, mektup gönderimi, çocuğun alan kurumu ziyaret etmesi, alan kurum öğretmenin gönderen kurumu ziyaret etmesi, toplantıların düzenlenmesi, aile katılımını güçlendirecek etkinlikler, çocuğun hazırlanmasına yönelik etkinlikler, alan ve gönderen kurumların bilgi paylaşımında bulunmasına yönelik etkinlikler geçiş etkinlikleri olarak görülmektedir (Ahtola, Silinkas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi ve Nurmi 2011; Broström, 2002; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008; Daley, Munk ve Carlson, 2011; La Paro, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Hallam, McCormick ve Cox, 2010). Alanyazında belirtilen bu geçiş etkinlikleri ve etkinliklerde yer alan kişilerin görev ve sorumlulukları, geçiş politikaları gibi Türkiye'de belirtilmemiş ve uygulanmamaktadır.

Aynı zamanda ilgili literatürde geçişin başarılı olması için geçiş sürecinde yer alacak kişiler belirlendikten sonra geçiş etkinliklerinin ne zaman ve nasıl yürütüleceğine ilişkin bir takvim oluşturulması önerilmektedir (Kraft-Sayre ve Pianta, 2000; Margetts, 2002; Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994). Alanyazın incelendiğinde geçiş çalışmalarının başlama süresine ilişkin tam bir uzlaşma sağlanamadığı görülmekle birlikte, Lazzari ve Kilgo (1989) geçiş planının okul başlamadan altı ay önce uygulamaya konulmasını, okul başladıktan sonra iki-üç ay izleme süreci olması gerektiğini, Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn (1990) çocuk okula başlamadan

bir yıl önce başlaması ve okula başladıktan sonra da desteklerin devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Rosenkoetter, Hains ve Fowler (1994) ise altı ile on iki ay önce geçiş çalışmalarının başlamasını dile getirirken okul başladıktan sonraki dönem için bir zaman dilimi belirtmemiştir.

Türkiye’de yürütülen geçiş araştırmaları incelendiğinde erken çocukluk dönemine ilişkin çalışmaların az olduğu görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemden ilkökula geçişi içeren araştırmalar ayrıntılı incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla hazırbulunuşluk ve okul olgunluğu alanlarında olduğu görülmektedir. Bu nedenle özellikle erken çocukluk dönemini kapsayan geçiş araştırmalarının sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Bu araştırmalar, Kargın, Akçamete ve Baydık (2001) okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ailelerin geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi; Bakkaloğlu (2008) gelişimsel geriliği olan ve olmayan okul öncesi dönemdeki üç ve altı yaş arası çocukların geçiş becerilerini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması; Çiftçi Tekinaslan ve Bircan (2009) zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi; Dereli (2011) okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi; Bakkaloğlu (2013) özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin bakış açısıyla erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş sürecindeki yaşantılarını, ilgili kurumların hizmetlerini ve yaşanan sorunları belirlenmesi; Bay ve Şimşek Çetin (2014) görüşme yöntemi ile anasınıfından ilkökula geçişte yaşanan sorunları ortaya koyma; Tantekin Erden ve Altun (2014), sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve ilköğretime geçiş ile ilgili düşüncelerini belirlenmesi üzerine yürütülen toplam yedi makale ile sınırlıdır. Bu makalelerin dışında Bakkaloğlu (2004) etkinliğe dayalı müdahale programının geçiş becerilerine etkisinin belirlenmesi; Odlyurt (2007) birinci ve ikinci öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerini ve bu süreçteki öğretmen görüşlerini değerlendirme; Yıldırım Hacıbrahimoğlu (2013) özel gereksinimli çocukların ilkökula geçiş sürecinde yaşadıkları güçlükleri karma yöntem deseninde okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi üzerine erken çocukluk özel eğitim alanında üç doktora tezi ve Altın (2014) annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi dönemden ilkökula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarını incelediği bir yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Geçişe ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olması, hazırbulunuşluk ve okul olgunluğu alanlarında çalışmaların ele alınması ve geçişe ilişkin ayrıntılı kuramsal bilgi sunması nedeniyle bu araştırmanın Türkiye’de uygulanacak geçiş çalışmalarına katkı sağlayacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Erken Çocukluk Döneminde Geçiş Süreci Kuramsal Boyutu

Alanyazın incelendiğinde çocukların anaokulundan anasınıfı/ilkokul eğitim sürecine başlamalarına yönelik geçiş çalışmalarının yürütülmesi toplumsal üç etkenle ilişkilendirilmektedir (Ramey ve Ramey, 1998; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Bunlardan ilki, erken çocukluk eğitimi alan çocuk sayısındaki artıştır. ABD’de 1973 ve 1993 yılları arasında okul öncesi eğitim alan çocuk sayısında ciddi bir artış gözlenmiş ve bu durumun anasınıfına/ilkökula başlayacak çocuk sayısında da artışın olmasını doğrudan etkilemiştir. İkinci etken, aile yaşantılarında değişimlerin tespit edilmesi olarak gösterilerek ekonomik problemlerin doğması ve kadınların çalışma hayatlarında aktif rol alması ile çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu evin dışında geçirmeye başlamasıdır. Üçüncü etken ise, anaokulu sınıflarının heterojen yapısının artmasıdır. Sınıf içerisinde hem kültürel farklılıkların görülmesinin hem de özel gereksinime sahip çocuk sayısında artışın olması sınıf yapısını daha karmaşık hale getirmiştir. Ortaya çıkan bu toplumsal değişimler, programlar arası geçişlerde kavramsal bir yapıya gereksinim yaratmış ve bu ihtiyaç doğrultusunda kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal çerçeve, geçiş sürecinde yer alan sistemlerin ve öğelerin birbirlerini nasıl etkilediğini tanımlamayı amaçlamaktadır (Ramey ve Ramey, 1998; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

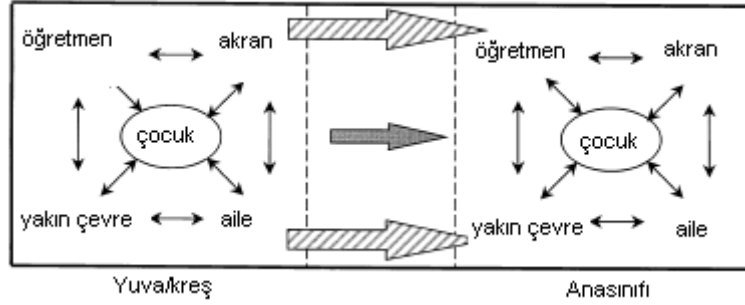
Erken çocukluk döneminde geçiş sürecine yönelik oluşturulan kavramsal geçiş çerçevesinde, ekolojik yaklaşım ve örgütsel sistem kuramı olmak üzere iki kuramın ele alındığı görülmektedir.

1. *Ekolojik yaklaşım*: Çocukların yaşamları içerisinde programlar arası geçişler ve özellikle anasınıfı/ilkokul geçişleri önemli değişimler olarak gösterilmektedir. Okula geçiş sürecinde özellikle çocukların rolleri, kimlikleri ve beklentileri değişmektedir. Ancak, geçişin sadece çocuk için bir değişim olarak ele alınmaması gerektiği, çocukların çevrelerinde onları doğrudan veya dolaylı olarak etkileyecek durumları, yapıları ve kişileri kapsayan bir değişim olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle ekolojik yaklaşımın geçiş sürecini ayrıntılı olarak açıkladığı öne sürülmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Bronfenbrenner'in (1979) çalışmaları sonucunda oluşturulmuş olan ekolojik yaklaşım, çevre içerisinde değişen organizmaların etkileşimini temel alan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda oluşturulan dinamik yapının odak kişisi çocuk olarak belirtilmekte ve bu nedenle de çocuğun bireysel farklılığının göz ardı edilemeyeceği ve çocuğa ait özelliklerin diğer yapılarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Dockett ve Perry, 2007a). Bronfenbrenner, bu yaklaşımda beş sistem önermektedir. Mikrosistem, çocuğun içinde yaşadığı ev, okul gibi en yakın sosyal ve fiziksel çevresini içermektedir. Mezosistem, birkaç mikrosistemin etkileşimini incelerken, ekzosistem, bireyin aktif rolünün olmadığı ortamın bireyin aktif yer aldığı ortamı etkilemesidir. çevresindeki yaşantılarını etkilemesidir. Makrosistem ise sosyal ve kültürel bağlamda geniş etkilerden oluşmakta, belirtilen tüm sistemleri kapsayan ve zaman içerisinde bağlantılar, ilişkiler, ve çevresel koşulların bireyin yaşamını etkilemesi ise kronosistemi oluşturmaktadır (Dockett ve Perry, 2007a).

Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik yaklaşımı, çocuğun gelişiminde birey- ortam- yapı üzerine odaklanmaktadır. Yaklaşım, geçiş sürecinde de çocuk, aile ve toplumsal etkenlerdeki dinamik ilişkiyi açıklamaktadır. Ekolojik model, gelişimi anlamak için bireyin hem kalıtsal hem de çevresel etkenlerin önemini irdelemektedir. Çocuğun içinde bulunduğu çevrede ailesi, arkadaşları, yaşlıları ve başka yetişkinlerle etkileşimde bulunmakta, bu etkileşimde yer alan her insan ve her topluluk çocuğun gelişimini etkilemektedir. Geçiş planlanırken bireyin güçlü yanlarının ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmasının yanı sıra ailenin güçlü yanları, kaynakları, gereksinimleri de geçiş sürecini etkilemektedir. Ayrıca ailenin sahip olduğu kültürel yapı, aile modeli, ailenin öncelikleri ve maddi kaynakları ailenin geçiş sürecine katılımını etkilemektedir (Rous, Hallam, Harbin, McCormick ve Jung, 2007). Ekolojik yaklaşım geçişte, çocukların, ailelerin ve hizmet sağlayan kişilerin ekonomik ve sosyal olarak toplum tarafından desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakış açısı, ailelere ve çocuklara sağlanan geçiş hizmetlerini etkileyecek toplumsal etkenleri ortaya çıkarmaktadır. Toplumsal etkenler ise, hizmet sağlayan kişileri (uzman ya da öğretmenler), programı, sunulan hizmet sistemini ve politikaları kapsamaktadır (Malone ve Gallagher, 2009).

Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) anasınıfına geçişte ekolojik yaklaşımın önemini 1) geçişteki karmaşık yapıları tanıdığı 2) geçişteki yapılar arası ilişkileri tanımladığı 3) çocuğun, ailenin ve okulun geçiş sürecini desteklemek için geçiş ilkelerinin belirlenmesinde temel oluşturması gerekçeleri ile açıklamıştır. Bu nedenle ekolojik yaklaşımdan yola çıkarak Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) "Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli" ni tanımlamışlardır. Ekolojik ve dinamik geçiş modeli, okula geçiş sürecinde birbirlerini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen çocuk, ev, okul, akran ve toplumsal faktörler arasında dinamik bir ilişkinin nasıl oluşturulacağını göstermektedir. Bu yapılar arasındaki ilişkilerin çocuğun geçişini desteklediği ve ilerleyen yıllarda okul başarısında yol gösterici olduğu belirtilmektedir. Yapılar arasında belirsizlik, gerilim ve çözümsüzlükler baş gösterdiğinde ise geçiş süreçte yer alan bireyler için olumlu bir deneyimden daha çok olumsuz, negatif bir süreç yaşatacaktır (Dockett ve Perry, 2007a; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000). Şekil 2, ekolojik ve dinamik geçiş modelinin geçiş sürecindeki ilişkilerini ve yapısını göstermektedir.



Şekil 2. Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000)

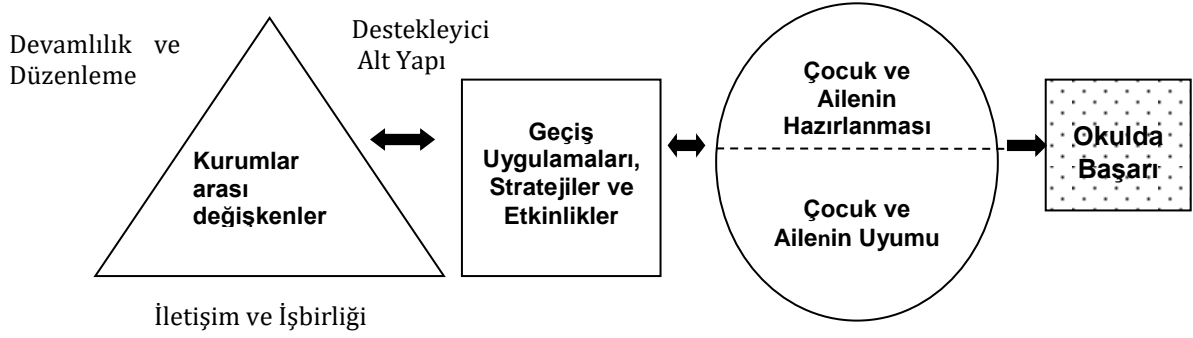
"An Ecological Perspective on The Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research." by Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C., 2000, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), p.497, makalesinden uyarlanmıştır.

Ramey ve Ramey (1999) ise geçiş sürecindeki çalışmalara rehberlik etmek için sosyal-ekolojik bakış açısından yola çıkarak "Kavramsal Geçiş Modeli"ni oluşturmuştur. Kavramsal Geçiş Modeli, çocuk ve ailenin geçiş deneyimlerinin kalitesini değerlendirirken günümüze ait çoklu etkenleri resmetmek olarak tanımlanmaktadır. Kavramsal geçiş modelinde gelişimsel sistem kuramının temel kavramları olan yapı, süreç ve çıktılar sunulmaktadır. Modelde çocuk çıktıları yapının merkezinde yer almakta ve çocuk çıktılarından etkilendiği belirtilmektedir. Hem çocuk, hem de aile çıktıları toplumsal yapının içine gömülüdür. Kavramsal Geçiş Modelinde, okula başarılı bir uyumun gerçekleşmesi için aile, çocuk, okul ve toplumun benzer durumlardan etkilendiği ve bu etkenlerin sekiz alanla ilişkili olduğu öne sürülmektedir. Bu alanlar; 1) Yaşamsal kaynakların, aile ve çocuğun ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması 2) Zihinsel ve fiziksel yönden sağlıklı olma ve sağlık uygulamalarının varlığı, 3) Güvenlik, 4) Ailenin ve çocuğun gerçekçi ve olumlu bir öz-kavrama sahip olması, 5) Olumlu motivasyon, beklentiler ve değerler, 6) Sosyal destek, 7) İletişim, 8) Aile ve çocuğa ilişkin temel beceriler olarak açıklanmaktadır.

2. Örgütsel sistem kuramı: Geçişe yönelik ele alınan ikinci kuramsal model ise örgütsel sistem kuramıdır. Örgütsel sistem kuramı, kurumların ve kurum içerisindeki bireylerin davranışlarını tahmin etme ve açıklamayı içermektedir. Kuram, kurumsal yapıyı, kurumsal kültürü, örgütsel sistemleri ve değişiklikleri, kurumlar arasındaki ilişkileri anlamayı kapsamaktadır. Örgütsel sistem kuramı, eğitim alanında birbiri ile ilişkili olan kurumlar ve sistemler arası karmaşık yapıyı anlamada yardımcı olmaktadır (Malone ve Gallagher, 2009).

Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) geçişin kavramsal boyutunu, ekolojik yaklaşım ve örgütsel sistem kuramından yararlanarak oluşturmuştur (Malone ve Gallagher, 2009; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Araştırmacılar ekolojik ve örgütsel sistem kuramından yola çıkarak geçiş çıktıları üzerinde etkili olan öğelere değinmektedirler. Bu öğeler, üçgen, kare ve daire şekilleri ile simgelenerek birbirleriyle olan etkileşimleri göstermektedir. Modelde temel öğeler, kurumlar arası değişkenler, geçiş uygulamaları ve etkinlikleri, aile ve çocuğun hazırlanması ve uyumu olarak belirtilmektedir. Örgütsel sistem kuramına dayandırarak kurumlar arası değişkenlere değinen araştırmacılar, kurumlar arası değişkenlerin çocuk, aile, eğitimciler ve kurum arasındaki iletişim, ilişkiler, yönetsel destek ve hizmetlerin bir düzen içerisinde devamlılığının sağlanmasını içerdiğini ifade etmektedirler. Geçiş sürecinde toplum odaklı temel uygulama ve etkinliklerin yürütülmesindeki temel amaç, çocuk ve aileyi yeni programa hazırlamaktır. Bu uygulamalar genel olarak çocuk, aile ve uzmanların yer alacağı oryantasyon etkinliklerini kapsamaktadır. Çocuk ve ailenin gelişimsel ve sosyal olarak okula hazırlanması başarılı bir geçiş çıktısı olarak gösterilerek çocuğun devam edeceği yeni programda sosyal, akademik, davranışsal ve işlevsel becerilerdeki yetkinliği çocuğun okul

başarısını etkileyecektir. Benzer şekilde aile ihtiyaçları belirlenerek, bu ihtiyaçlar doğrultusunda ailelerin hazırlaması hem çocuğun başarısını hem de ailenin katılımını artıracaktır. Çocuğun programdaki davranışları, ilişkileri, iletişimi, ailenin ise uzmanlarla, diğer aileler ile olan iletişimi, ilişkileri ve karşılıklı sağlanan bilgi desteği, çocuk ve ailenin yeni ortama uyumlarının göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Malone ve Gallagher, 2009; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Şekil 3'te görüldüğü üzere belirtilen bu durumların sağlanması çocuğun okul başarısı ile sonuçlanacaktır.



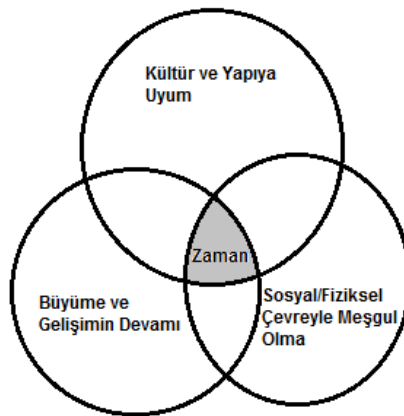
Şekil 3. Geçiş Sürecinde Temel Öğeler

"The Transition Process for Young Children with Disabilities: A Conceptual Framework." By Rous, B. , Hallam, R. , Harbin, G. , McCormick, K., & Jung, L. A., 2007, *Infants and Young Children*, 20 (2), p.139, makalesinden uyarlanmıştır.

Şekil 3'te Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) tarafından tanımlanan geçiş çerçevesinde, geçiş sürecinde yer alan temel öğeler gösterilmektedir. Şekilde yer alan ilk temel öğe, iletişim ve işbirliği (communication and relationships), devamlılık ve düzenleme (alignment and continuity), destekleyici alt yapı (supportive infrastructure) olmak üzere üç önemli değişkeni barındıran kurumlar arası değişkenler (critical interagency variables) olarak tanımlanmaktadır. Geçiş sürecinde çocuk, aile, uzman, programlar ve süreçte yer alan diğer kurumlar arasında iletişim ve işbirliğinin olması, başarılı bir geçişin en önemli ögesi olarak belirtilerek (Chadwick ve Kemp, 2002; Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Pianta, Cox, Taylor ve Early, 1999), Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) iletişim ve işbirliğini geçişin kalbi olarak nitelendirmektedir. Geçiş planının oluşturulması, çocuk ve ailenin geçiş yapılacak programa hazırlanması, geçiş ve geçiş sonrası sağlıklı değerlendirilmelerin yapılarak kararların alınması ve bu süreçte uzmanlar arası bilgi paylaşımının olmasında iletişim ve işbirliğinin önemi üzerinde durulmaktadır (Fowler ve McCollum, 2000; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007). Kurumlar arası değişkenlerde ikinci öğe olarak, destekleyici alt yapı yer almaktadır. Destekleyici alt yapının, aileler ve kurumlar arasında iletişim ve ilişkilerin oluşmasını sağlayacak yapıları barındırdığı başka bir deyişle iletişim ve işbirliğinin kurulması için kurum içinde, kurumlar arasında ve aileleri de kapsayacak yönetsel bir desteğin olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu desteğin geçiş politikalarının oluşturulması, kurumlar arası anlaşmalar gibi yollarla sağlanacağı, oluşturulacak desteklerde geçiş etkinliklerinin yürütülmesi için rol ve sorumlulukların açık olarak belirtilmesi gerektiği belirtilmektedir. Üçüncü değişken ise, devamlılık ve düzenleme olarak gösterilmektedir. Devamlılık ve düzenleme (alignment ve continuity), program yapılarının birbirini tamamlaması olarak tanımlanmaktadır (Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Geçiş süreci ile ilişkili olarak ortaya konulan devamlılık (continuity) ve devamsızlık (discontinuity) kavramları, çocuğun bir ortamdan diğer ortama geçişinde sahip olduğu deneyimleri içermektedir. Buna göre çocuğun önceki ortamda edindiği davranışlar, bir sonraki ortama uygun olması, yeni ortamda çocuğa sunulan durumların çocuğun önceki deneyimleri ile tutarlı olması gerekmektedir (Kagan ve Neuman, 1998; Mangione ve Speth, 1998). Çocuk için başarılı bir geçiş çıktısı elde etmek için, programların, müfredatın ve beklentilerin bir düzen içerisinde olması ve devamlılık göstermesi önemli görülmektedir (Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007).

Kavramsal geçiş çerçevesinde yer alan ikinci temel öge ise, geçiş uygulamaları ve geçiş etkinlikleridir. Oluşturulacak geçiş uygulamaları çocuk, aile, uzman, program ve toplumsal etkinlikleri kapsamaktadır. Belirlenen kavramsal çerçeve içerisinde geçiş etkinliklerinin en temel amacı, çocukların yeni ortama gelişimsel ve sosyal olarak başarılı bir uyum göstermelerini sağlamak olarak belirtilmektedir. Çocuk için yeni ortamda gerekli olacak becerilerin öğretimi, alan kurumun ziyaret edilmesi, programlar arası uzman gezilerinin ve eğitimlerinin düzenlenmesi, ev ziyaretleri örnek geçiş uygulamaları olarak alan yazında yer almaktadır (Daley, Munk ve Carlson, 2011; Pianta, Cox, Taylor ve Early, 1999; Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Üçüncü önemli temel öge ise, çocuk ve ailenin hazırlanması, çocuk ve ailenin uyumu olarak belirtilmiştir. Yeni eğitim ortamı için çocuğun hazırlanması geçiş sürecinin önemli basamaklarından biri olarak gösterilerek, yeni eğitim ortamında gerekli akademik, sosyal, davranışsal ve işlevsel becerilerin öğretiminin geçiş hedefleri arasında yer alması gerektiği belirtilmektedir. Geçiş sürecinde ailenin ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak aileye rehberlik edilmesi ve desteklerin sağlanması gerekmektedir. Aile eğitimlerine yer verilmesi ve eğitim ortamında aile katılımının sağlanması ailenin geçişe hazırlanmasını ve geçiş sürecinde yer almasını destekler (Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994; Stoner, Angell, House ve Bock, 2007). Aile ile yürütülecek geçiş etkinliklerinde kitap okumak, ev rutinlerini oluşturmak, dil becerisine yönelik etkinlikler yapmak gibi ailenin başarılı olabileceği alanlara başvurulmalıdır (Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007). Geçiş sürecinde çocuk ve ailenin yeni eğitim ortamına uyum göstermesi geçiş başarısının en yakın etkileri olarak gösterilmektedir. Çocuğun bulunduğu ortamın yükümlülüklerini yerine getirmesi ve sergilediği iletişim ve davranış becerileri çocuğun uyumunun, ailenin ise sunulan hizmetlere, planlamalara, alınan kararlara aktif katılımı, iletişim ve işbirliği içinde bulunması aile uyumunun göstergesidir (Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007).

Rous, Harbin ve McCormick (2006) belirtilen bu durumları göz önünde bulundurarak başarılı bir geçişte, geçiş sürecine uygulama ve araştırma boyutunda rehberlik etmesi amacıyla kavramsal geçiş çerçevesinin bir boyutu olan "çocuk için özel geçiş çıktı" modelini tanımlanmıştır. Rous, Harbin ve McCormick (2006) oluşturulan bu modelin 1) geçişin başarı düzeyini değerlendirmek için birbiri ile bağlantılı özel çıktıların olması 2) çocuğun yeni programa belli bir zaman diliminde uyum göstermesinin çocuk çıktıları üzerinde etkili olması, olmak üzere iki varsayıma dayandığını açıklamıştır. Araştırmacılar, geçiş çalışmalarının yürütüldüğü programlarda çocuk ve aileye birçok geçiş etkinliğinin sunulduğu, bu etkinlikler süresince olumlu geçiş çıktılarının tespit edilmesinin hem yeni eğitim ortamında hangi etkinliğin çocuk için daha destekleyici olduğunu belirleme hem de yürütülen programın etkililiğini değerlendirmede uzmanlara yardımcı olacağını açıklamışlardır.



Şekil 4. Geçiş Süreci ve Geçiş Sonrası Çocuk Çıktıları

"A Child out Come Framework for The Early Childhood Transition Process (National Early Childhood Transition Center Research Brief)." by Rous, B., Harbin, G., & McCormick, K., 2006, p. 3, Lexington, KY: University of Kentucky, Human Development Institute, raporundan uyarlanmıştır.

Rous, Harbin ve McCormick (2006), Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) ve Harbin, Rous, Peeler, Schuster ve McCormick (2007) geçiş süreci ve geçiş sonrasında çocuk çıktılarını Şekil 4'te görüldüğü üzere venn şeması halinde simgelemiştir. Her küme birer çıktıyı temsil etmekte, üç çıktının kesiştiği noktada ise zaman ögesi yer almaktadır. Geçiş çıktı modelinde meşguliyet, uyum, büyümenin ve gelişimin devamı olmak üzere birbiri ile bağlantılı üç çıktı olduğu görülmektedir. Meşguliyet çıktısı, McWilliam ve Bailey (1992) tarafından tanımlanarak, çocuğun yaşı ve sahip olduğu becerilere göre bulunduğu çevrede akranları, yetişkinler ve materyaller ile etkileşim halinde olmasıdır. Çocuğun sahip olduğu meşguliyet, ikinci çıktı olan yeni ortamın kültürüne ve yapısına uyum sağlamayı hem etkilediği hem de bu çıktıdan etkilenmektedir. İkinci çıktı sınıf programı, zaman çizelgesi, gelişimsel ve akademik beklentiler olmak üzere biçimsel yapıları ve biçimsel olmayan yapıları (belirlenmemiş kurallar gibi) içermektedir. Son çıktı çocuğun büyüme gelişiminin devam etmesi çıktısı ise diğer iki çıktıyı hem etkilemekte hem de her ikisinden etkilenmektedir. Geçiş çıktı kavramının temelinde ise zaman ögesi yer almaktadır. Bu öge, zamanın kritik penceresi (critical window of time) olarak adlandırılarak çocuğun üç geçiş çıktısının (meşguliyet, büyüme ve gelişimin devamı, uyum) belirli bir zaman gerektirdiği ve bu zamanın genel olarak dört ve on iki hafta arasında olduğu, bu süre eğitim programının düzeyine ve yoğunluğuna göre değişmektedir. Kritik zaman süresini tamamladıktan sonraki süreçte çocuğun göstermiş olduğu performans, geçiş planı ve geçiş etkinliğinin başarısından daha çok sunulan öğretimin kalitesi olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Rous, Harbin ve McCormick, 2006; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007).

Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler

Okula geçişte çocukların bireysel deneyimlerinin ve gelişimsel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının ve okula başlamanın kendiliğinden gelişen bir süreç olarak ele alınmamasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Margetts, 1999). Geçişin başarısını etkileyen faktörlerin sadece çocuğa bağlı olmadığı, aileyi, gönderen ve alan kurumun kalitesi, uzman beklentileri, uzman davranışları ve toplum öğeleri gibi geçiş sürecinde birçok faktörün olduğu ve bu faktörlerin karmaşık bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir (Hains, Fowler ve Chandler, 1987).

Çocuklar anasınıfına ve ilkokula başladıklarında yeni uygulamalar ve durumlarla karşı karşıya kalmakta ve bu sürece yönelik Fabian (2002) ev-okul ve okul-okul geçişlerinde yaşanan değişimi bir başka ifadeyle devamsızlığı (discontinuity) üç alanda gruplayarak açıklamıştır. Bu devamsızlıklar, 1) fiziksel devamsızlık (physical discontinuities): bina/sınıfın büyüklüğü, yerleşim yeri, sınıf mevcudu gibi durumlar, 2) sosyal devamsızlık (social discontinuities): kimlik değişimi, iletişimde bulunulan akran ve yetişkini kapsayan durumlar, 3) felsefi devamsızlık (philosophical discontinuities): öğrenme ve öğretim yaklaşımları, alanlarını kapsamaktadır (Akt. Dockette ve Perry, 2007b). Pianta'nın (2004) ise anasınıfı/ ilkokul geçişlerinde yaşanan değişikliğe ilişkin a) akademik beklentilerin artması, b) okuldaki sosyal ortamın ev ya da diğer okul deneyiminden farklı olması, c) aile katılımının daha az olması, d) öğretmenin her çocukla bireysel ilgilenmesi için zaman yetersizliği olarak dört önemli duruma değindiği belirtilmektedir (Akt. Dockette ve Perry, 2007b). Araştırmacı Yeboah (2002) ise Tablo 1'de okula geçişte etkili olan değişkenleri bir çerçeve altında sunmaktadır.

Tablo 1. Okula geçiş değişkenleri çerçevesi

1.	Öğrenme ortamlarında farklılıklar
a.	Kuramlar ve modeller
b.	Okul öncesi eğitim politikaları
c.	İlkokul politikaları (ilkokul 1. sınıf)
d.	Okul öncesi eğitimi ve ilkokul uygulamaları
e.	Devletin rolü
2.	Okula ilişkin etmenler
f.	Okul için hazır bulunuşluk
g.	Okul öncesi kurumu ve ilkokul kurumu arasında bilgi paylaşımı
h.	Devamlılık
i.	Okul kültürü ve öğretim yöntemleri
j.	Akranlar
3.	Eve ilişkin etmenler
k.	Aile katılımı ve okul-ev işbirliği
l.	Sosyo-ekonomik düzey ve aile geçmişi
4.	Etnik yapı, kültür ve dile ilişkin etmenler
m.	Etnik yapı
n.	Kültür ve dil
o.	Göçmen çocukların özel gereksinimleri
5.	Çocuğun bireysel özelliklerine ilişkin etmenler
p.	Özel gereksinime sahip olma
q.	Çocuğun bakış açısı
r.	Yaş ve diğer etmenler

“Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature.” By Yeboah, A. D., 2002, *Early Years*,22 (1), p. 55. , makalesinden uyarlanmıştır.

Yeboah (2002) başarılı bir geçişteki etmenleri Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenme ortamlarında farklılık, okul, ev, etnik, dil, kültürel yapıya ve çocuğun bireysel özelliklerine ilişkin etmenler olmak üzere beş başlıkta gruplandırmakta, her bir faktörün etkisinin çocuğun bireysel özelliklerine göre değişebileceğini belirtmektedir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda çocuklara verilen hizmetlerin sürekliliğinin sağlanması, ailelerin endişelerinin en aza indirilmesi ve alan kurumda çocuğun işlevsel olması konularında sistem, aile ve çocuk düzeyinde bazı güçlükler olduğuna değinilerek geçiş sürecindeki bu güçlükleri kontrol edebilmek için geçişi etkileyen faktörlerin ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Wolery, 1999). Bu nedenle alanyazında yer alan yönetsel ve kurumlar arası etkenler, alan ve gönderen kurum öğretmenlerine bağlı etkenler, aile ve çocuğa bağlı etkenler olmak üzere geçişi etkileyen önemli faktörlere değinilmesi gerekli görülmektedir.

a. Yönetimsel ve kurumlar arası etkenler: Yönetimsel etkenleri daha geniş boyutta toplumsal etkenleri de içine ele alarak inceleyen Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) geçiş sürecinde çocuk, aile ve uzmanların yaşadıkları toplum tarafından ekonomik ve sosyal olarak desteklenmesi gerektiğini bu nedenle toplumsal etkenlerin de geçiş sürecinde rol aldığını açıklamaktadır. Wolery (1999) yönetimsel ilkelerin toplumlara göre değiştiğini dile getirerek, Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) toplumsal demografik özelliklerin (yoksulluk düzeyi, kırsal-kent yapısı, şiddet oranı, iş gücü gibi) geçiş sürecini etkileyen toplumsal faktörler olarak göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar, aynı zamanda toplumun ekonomik ve politik yapısının eğitim kurumlarının sahip olduğu kaynakları da doğrudan etkilediğini belirtmektedirler. Yeboah (2002), okul öncesi ve ilkokul kurumları arası geçişlere yönelik politikaların geliştirilmesi, var olan politik yapılanmalara gerekli düzenlemelerin yapılarak geçiş planlarının oluşturulması ve kurumlar arası geçiş programlarının hazırlanması gerektiğini açıklamaktadır. Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) toplumsal alandan kaynaklanacak geçiş problemlerini en aza indirmek için öncelikle devlet tarafından yerel düzeyde destek hizmetler sağlayabileceğini, sistem içerisinde etkin bir iletişim ve işbirliği ağı oluşturularak geçiş uygulamalarının yöneticiler ve danışman kişiler ile politik, ekonomik ve teknik alanda desteklenebileceğini açıklamaktadır. Kurumlar arası sağlıklı işbirliği ve iletişim ağı oluşturulması için ise bir geçiş planlaması gerektiği, bu planlama için bir geçiş ekibinin

oluşturulması, süreçteki her kurumun sorumluluklarının, geçiş uygulamalarının ve bir çalışma takviminin belirlenmesi öngörülmektedir (Kraft-Sayre ve Pianta, 2000).

Geçiş yapacak öğrencinin okula hazır olması kadar, "hazır okul" kavramına değinilerek geçiş yapılacak okulun da çocuğa hazır olması gerektiği belirtilmektedir. ABD Ulusal Eğitim Panelinde (1997) geçiş sürecinde hazır okullar geniş biçimde tanımlanarak, a) hazır okullar çocuklar için gerekli destekleri sağlamalı, b) hazır okullar öğretmen ve aileler için hem öğretme hem de öğrenme programlarına sahip olmalı, c) hazır okullar uyarlanabilme özelliğine sahip olmalı şeklinde özetlenmektedir. Hazır okulların uyarlanabilme özelliği, tek bir öğrenme modeli yerine her bireye ayrı öğrenme deneyimi ve ortamı sunarak öğretimin bireyselleştirilmesi ve okulun her çocuğun başarısından sorumlu olması olarak açıklanmaktadır (Ackerman ve Barnett, 2005; Dockett ve Perry, 2007a).

Ev ortamından okul öncesi eğitime, okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte okul ortamına ilişkin fiziksel, sosyal ve müfredat alanlarında değişimler olduğu ve bunların devamsızlık ögesi içerisinde ele alındığı görülmektedir (Dockett ve Perry, 2007b). Okul binasının yeri, büyüklüğü, sınıfın yeri ve büyüklüğü, sınıf içi düzenlemeler, okulun ve sınıfın öğrenci sayısının fazla olması, sınıf materyalleri, tuvaletlerin yerleşim yeri, oyun alanlarının yeri fiziksel devamsızlıkları (physical discontinuities) kapsarken (Dockett ve Perry, 2007b; Harper, 2005; Margetts, 2002; Wesley ve Buysse, 2003), okul ortamında sınıf içi akran sayısında, öğretmen sayısında artışın olması, okulda büyük yaş grubu çocukların yer alması, önceki eğitim ortamından daha çok kişiyle iletişim halinde olmasını gerektirdiği için sosyal çevre kaynaklı devamsızlıkların da olduğu belirtilmektedir (Dockett ve Perry, 2007b). Alanyazında okul öncesi eğitimden ilkokula geçişte, özellikle üzerinde durulan önemli devamsızlık ögesi müfredat alanı olarak belirtilmektedir (Entwistle ve Alexander, 1998; Harper, 2005; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007; Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung, 2007; Yeboah, 2002). İlkokul müfredatında okul öncesi müfredatına göre sanat çalışmalarının ve oyun etkinliklerin daha az yer aldığı, akademik ağırlıklı çalışmalara, büyük grup etkinliklerine daha çok yer verildiği, günlük planın daha yapılandırılmış olduğu ve ilkokul ortamında daha çok kurallarının yer aldığı açıklanmaktadır (Dockett ve Perry, 2007b; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007).

Yönetimsel alanda değinilen diğer bir güçlük alanı ise, gönderen kurumların sayıca fazla olma durumudur (Wolery, 1999). Erken çocukluk döneminde bazı çocukların resmi ve özel olmak üzere farklı eğitim programlarına devam etmesi, çocukların bir kısmının özel eğitim merkezlerinde eğitim alması ya da kaynaştırma uygulaması olan eğitim programlarında eğitimlerine devam etmesi, bazılarının ise eğitim hizmetlerini evlerinde alması okul öncesi programdan anasınıfına/ilkokula geçişte alan kurumun birden fazla gönderen kurumla bağlantı kurmak durumunda kalması olarak gösterilmektedir. Okul öncesi programların her birinin farklı kayıt tutma sistemine, farklı çalışma takvimine, farklı geçiş sürecine, farklı personele sahip olduğu (Wolery, 1999), bu durumla baş edebilmek için toplumsal boyutta kurumlar arası bir geçiş politikasının geliştirilmesi öngörülmektedir (Rous, Hemmeter ve Schuster, 1994). Geçiş politikalarının geçiş süreci için çalışma takvimini, geçiş aşamalarının ve işlemlerinin açık tanımlarını, bilgi alışverişini sağlayacak uzman personeli, geçiş sürecindeki çocuklar ile aileleri için toplantılar ve sistematik izleme süreçlerini kapsamaları gerekmektedir (Kraft-Sayre ve Pianta, 2000).

Yönetimsel alanla ilişkili olan önemli diğer bir faktör ise, okul öncesi eğitimden geçiş yapan çocukların kayıtlarının ve bilgilerinin güvenilir bir şekilde transfer edilmesi olarak dile getirilmektedir. Barblett, Barratt-Pugh, Kilgallon ve Maloney (2011), Yeboah (2002) geçişteki değişiklikleri en aza indirmenin, çocuktaki stresi azaltacağını, yeni eğitim ortamının çocukların var olan öğrenme deneyimleri üzerine bir yapı oluşturulacağı için ilkokul öğretmenlerinin çocuğun ilgi, ihtiyaç, yetenekleri ve deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle geçiş sürecinde ailenin iznini alınarak öğrenciye ait gerekli kayıtların ve bilgilerin belirlenmesi bu süreci kolaylaştıracaktır (Wolery, 1999).

Gönderen ve alan kurum personeli: Okula başlama ve okula uyum süreciyle ilişkili olan en önemli kişi, öğretmenler olarak gösterilmektedir (Dockett ve Perry, 2007b). Geçiş sürecinde

alan ve gönderen kurumda yer alan öğretmenlerin, geçiş planının başlatılması, geçiş için çocuğu hazırlama, ailenin geçiş sürecinde yer almasını sağlama, aileye çocuk için uygun yerleştirme ortamını önerme, çocuğa ilişkin bilgilerin kaydını tutma ve alan kuruma bu kayıtların gönderimi konusunda sorumluluklara sahip oldukları ve bu sorumlulukların gerçekleştirilmesi için alan ve gönderen kurum öğretmenlerinin birbirleriyle işbirliği ve iletişim içinde olmaları vurgulanmaktadır (Hutinger, 1981; Rice ve O'Brien, 1990; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007).

Gönderen kurum öğretmenin, alan kurumun yapısı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olması, öğretmenin sorumlulukları arasında gösterilerek (Hutinger, 1981; Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994), gönden kurum öğretmenin okul öncesi eğitim ortamında fiziksel, öğretimsel düzenlemeler ve model olma yoluyla yeni eğitim ortamının gerektirdiği sosyal beceriler, günlük rutinler, bağımsız çalışma becerisi, büyük grup öğretimi gibi çalışmalar üzerine etkinlikler düzenleyerek hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuğu yeni ortama hazırlaması gerektiği belirtilmektedir (Allred, 1997; Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991). Margetts (1999) ilkokula geçiş sürecinde cinsiyet, eğitim, öğretmenin rolü, beklentileri ve öğretmen sayısında artış durumlarını öğretmen özellikleri alanında devamsızlıklar olarak belirterek bu durumların geçiş sürecinde yaşanan güçlükler ile ilişkili olduğunu açıklamıştır. Aynı zamanda geçiş yapılan sınıf kaynaştırma uygulamasına sahipse alan öğretmenlerin eğitimi deneyimi, engelli öğrencilere olan algısı ve engelli öğrenci ile çalışma isteği içinde olması geçiş sürecinde önemli etkenler olarak belirtilmektedir (Allred, 1997; Chadwick ve Kemp, 2002; Early, Pianta ve Cox, 1999; Early, Pianta, Taylor ve Cox, 2001; Hutinger, 1981).

Hem gönderen hem de alan kurumdaki personelin karşılaştığı bir diğer güçlük alanı yönetimsel alanda da değinildiği üzere, eğitim programlarının farklı felsefelere ve beklentilere sahip olmasıdır. Felsefi alanda farklılıklara ilişkin okul öncesi eğitim programların gelişimsel uygunluk programları çerçevesinde daha çok oyun odaklı öğretim yaklaşımlarını kullanırken, ilkokul düzeyinde bu yaklaşımın daha az kullanılmaktadır. Ayrıca ilkokul alanındaki uzmanların okul öncesi programdaki uzmanlara göre öğrenciyi belli bir seviyeye taşıma konusunda daha çok baskı altında olmalarından dolayı, her iki uzman grubu arasında beklenti farklılığı olduğu belirtilmektedir (Wolery, 1999).

Aileler: Geçiş sürecinde ailenin ve aile rolünün önemi araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Chadwick ve Kemp, 2002, Hutinger, 1981; Yeboah,2002; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007; Russell, 2005). Geçiş sürecinde çocuk ile beraber ailenin de rutinlerinin değişmesi, yeni öğretmenler ile tanışması ve iletişimde bulunması, aileden beklentilerin değişmesi gibi alanlarda değişimler bir başka deyişle devamsızlıklar (discontinuties) olduğu belirtilerek (Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Hains, Fowler ve Chandler, 1987; Margetts, 1999; Rice ve O'Brien, 1990), bu değişimlerin yaratacağı problemleri en aza indirmek için geçiş sürecinde ailenin yeni eğitim ortamına hazırlanmasına yönelik çalışmalar düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Hains, Fowler ve Chandler, 1987).

Aile bireyleri, çocuğun yetenekleri, ilgileri, güçlü ve zayıf yönleri konusunda uzmanlara bilgi sağlamada anahtar bir rol üstlenmesi nedeniyle anne-babalar için geçiş uygulamalarının (toplantılara katılma, alan kurumu ziyaret etme gibi) belirlenmesi başarılı bir geçiş için gereklidir. Anne ve babaların, geçiş için gerekli becerilerin kalıcılığını ve yeni ortamlara becerilerin genelleştirmesini sağlayarak çocuğu geçişe hazırlamada yardımcı olduğu, geçiş yapılacak programı çocuklarıyla ziyaret ederek, çocuğun yeni ortamla tanışmasını sağladığı ve yeni ortamda ilgili değişikliklere ilişkin yaşadığı endişeleri uzmanlar ile tartışarak programlar arasında bağlantı kurduğu dile getirilmektedir (Pinkerton, 1991).

Alanyazında okula geçiş, tüm aile üyeleri için bir değişim zamanı olarak tanımlandığı için (Chadwick ve Kemp, 2002) erken aile katılımının, katılım sıklığının ve ailenin katılıma gösterdiği hassasiyetin önemi üzerinde durulmaktadır (Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Ramey ve Ramey, 1998; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007).

Rous, Hallam, Harbin, Mc Cormick ve Jung (2007) geçiş planlamasında, ailenin güçlü yanları, gereksinimleri ve sahip olduğu destek türleri gibi aileye ait özelliklerin de yer alması gerektiğini,

ailenin etnik yapısının, aile yapısının, sahip olduğu ekonomik kaynakların, geçiş sürecine olan bakış açısının, çocuğa ait daha önceki geçiş deneyimlerinin ve kendi ebeveyn deneyimlerinin, ailenin geçiş sürecine katılımını etkileyen faktörler olarak göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ailenin sahip olduğu kültür yapısı da geçiş sürecinde önemli bir faktör olarak gösterilmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Okul öncesi programların temel özelliğinin erken çocukluk dönemi ilkelerini temel alması ve farklılıklara değer vermesi olarak tanımlanarak, okul öncesi dönemde aile ve okul ilişkilerinin daha sıcak bir yaklaşım içinde olduğu dile getirilmektedir (McIntyre, Eckert, Fiese, Reed ve Wildenger, 2010; Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Ailenin programda yer almasının ve aile katılımının önemli görülmesi nedeniyle okul öncesi dönemde kültürel farklılıklarının daha çok göz önünde bulundurulduğu, ancak anasını ve ilkokul düzeyinde, toplumda baskın olan kültüre yönelik çalışmaların ağırlık kazandığı belirtilmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999). Araştırmacılar, bu açıklamalarında özellikle ABD gibi çok uluslu devletlerde kültürel farklılıkların çok olmasından dolayı okula geçiş sürecinde problemler yaşandığını dile getirmektedir.

Alanyazında ailelerin geçiş sürecinde yaşadığı problemleri azaltmak için ailelere yönelik geçiş etkinlikleri önerilmektedir. Bunlar, çocuk gönderen kurumdan ayrılmadan önce aile için destek sistemlerin kurulması (Wolery, 1999), aileye geçiş süreci ve programlar hakkında bilgi verilmesi (Wolery, 1999), geçiş öncesi çocukların ve ailelerin geçiş yapacağı sınıfların ziyaret edilmesi ve öğretmenle tanışılması (Daley, Munk ve Carlson, 2011; La Paro, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Hallam, McCormick ve Cox, 2010; Wolery, 1999), geçişten önce gönderen veya alan kurumdaki personelin aileler ile toplantılar yapması (Daley, Munk ve Carlson, 2011; Lo Casale-Crouch, Mashburn, Downer ve Pianta, 2008; Wolery, 1999), alan kurumda ailenin iletişim kuracağı personelin ve bu personel ile iletişim kurma yollarının belirlenmesi (Wolery, 1999), eğer geçiş yapacak özel gereksinimli bir çocuk ise ailenin daha büyük yaş grubu çocukların aileleri ile bağlantı kurmasının sağlanması (Wolery, 1999), gönderen kurumda sağlanan sosyal desteklerin alan kurumda da sürdürülmesi (Wolery, 1999), çocuğun geçiş yapacağı sınıf öğretmenin çocuğun evini ziyaret ederek çocuk ve ailesiyle tanışması (Daley, Munk ve Carlson, 2011; La Paro, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Hallam, McCormick ve Cox, 2010), aileye okul başlamadan mektup ya da broşürler gönderilmesi (Broström, 2002; La Paro, Pianta ve Cox, 2000; Rous, Hallam, McCormick ve Cox, 2010; Wolery, 1999) ve geçiş sürecinde aileler ile yapılan toplantılarda ailelerin sıkça sordukları soruların ve yanıtlarının bir broşür şeklinde hazırlanarak ailelere dağıtılması şeklinde (Edson, 1994; Akt. Bakkaloğlu, 2004) uygulamalar olarak ileri sürülmektedir.

Çocuklar: Yeni eğitim ortamına geçiş yapacak tüm çocukların yeni eğitim ortamı için hazırlanması geçiş sürecinin temel ögesi olarak gösterilmektedir (Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn, 1990; Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Rosenkoetter, Hains ve Fowler; 1994). Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn (1990) çocuğun okul için hazırlanmasını okulun çocuk için hazırlanmasından daha önemli olduğunu belirtmektedir.

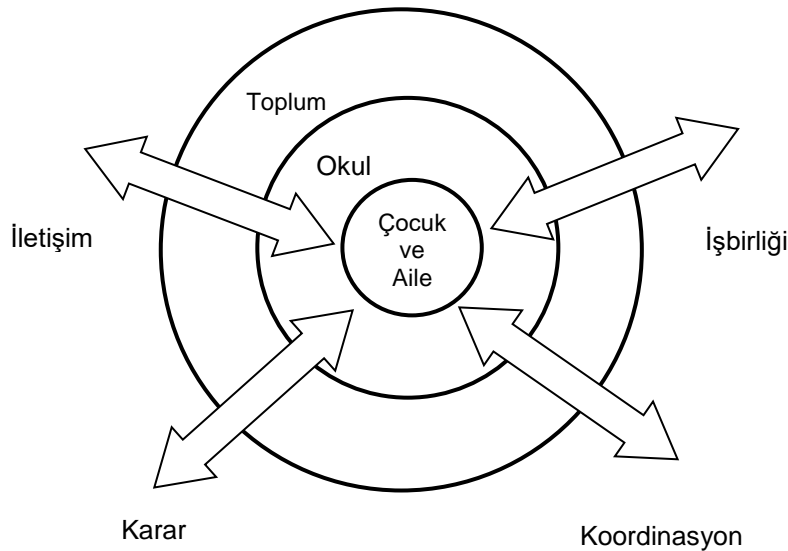
Yeboah (2002) çocuğa ait yaş, engel, etnik yapı, sahip olduğu beceriler gibi kişisel özelliklerin geçişi etkileyebileceğini, Rous, Myers ve Striclin (2007) ekolojik yaklaşımın gelişimi anlamak için genetik ve çevresel faktörlerin önemine değindiğini bu nedenle çocuğa ait mizaç ve engel gibi özelliklerin çocuğun geçiş planında ve geçiş uygulamalarında göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Çocuğa ait kişisel özelliklerin yanı sıra, ilkokula geçiş sürecinde çocuklardan yeni eğitim ortamının akademik ve sosyal beklentilerini yerine getirmenin beklenildiği ve çocuğun akademik ve sosyal becerilerde yeterli olmasının yeni eğitim ortamında akranları ve öğretmeni tarafından kabulünü etkilediği ifade edilmektedir (Harper, 2005).

Okul öncesi programların önemli amaçlarından biri, çocuğu bir sonraki eğitim ortamı için hazırlamak ve yeni ortamda gerekli olacak becerileri kazandırmak olarak belirtilmektedir (Chadwick ve Kemp, 2002; Rice ve O'Brien, 1990). Hains, Fowler ve Chandler (1987) ise çocuğun okula geçişinde genellikle kronolojik yaşa dikkat edildiği, gerektiğinde hazırbulunuşluk testlerinden yardım alındığını vurgulayarak, hazırbulunuşluk testlerinin çocuğun var olan akademik yeterliliğini gösterdiğini, testten elde edilen sonucun yeni eğitim ortamı için işlevsel olmasını sağlayacak becerileri öngörmediğini dile getirmektedir.

Çocuğun yeni eğitim ortamı için hazırlanması akademik, sosyal, öz-bakım ve yaşamsal becerilerin öğretimi içermektedir (Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Salisbury ve Vincent, 1990). Rule, Fiechtl ve Innocenti (1990) ise çocuğun okula uyumunun, yeni sınıf ortamında gerekli olacak becerilere sahip olmaya dayandığını, bu becerilerin de yaşamsal beceriler olarak adlandırıldığını, yaşamsal becerilerin en doğru biçimde yeni eğitim ortamında doğrudan gözlem ile elde edilen beceriler olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar anasını ve birinci sınıf ortamları için yaşamsal becerileri yönergelere uyma, bağımsız çalışma, grup içinde yer alma, farklı materyalleri kullanma becerilerinin olduğunu, Pinkerton (1991) yaşamsal becerilerin sınıf rutinlerini izleme, belirlenen zaman aralığında görevini tamamlama, öğretmen rehberliği olmadan çalışmayı kapsadığını açıklamaktadır. Salisbury ve Vincent (1990) ilkökul ortamlarında çocuklardan etkileşim başlatma, görevini yardımcı tamamlama, büyük grup içerisinde uzun süreli dinleme davranışlarının beklendiği ve çocuklara daha az geri dönüt ve daha az ödül sunulduğu, ancak erken çocukluk dönemi programlarında belirtilen bu davranışlara karşı daha az beklenti olduğunu, oyun ve sosyal becerilere yer verildiğini, öğretimin küçük gruplar halinde olduğunu açıklamaktadır. Bu nedenle Le Ager ve Shapiro (1995) okul öncesi dönemde tüm çocukların yaşamsal becerileri genelleyebilmesi için etkin bir geçiş planlamasının ve etkin bir programın olması gerektiğini açıklamıştır.

Genel olarak bakıldığında çocuk, aile, öğretmen ve yönetim öğelerine ait özelliklerin geçiş sürecini etkileyen faktörler olduğu, bu süreç içerisinde var olan olumsuz durumların geçiş sürecini güçleştirdiğini ve bunun sonucunda çocuğun okul başarı çıktısının olumsuzlukla sonuçlandığını söylemek mümkündür.

Geçiş sürecini ele alan birçok araştırmada (Fowler, Schwartz ve Atwater, 1991; Pianta, Cox, Taylor ve Early, 1999; Rous, Hallam, Harbin, McCormick ve Jung, 2007; Rimm-Kaufman ve Pianta, 1999) geçişi etkileyen faktörlerin başarısını artırmak için işbirliği kavramının önemine değinilerek, başarılı bir geçiş sürecinde işbirliğinin oluşturulması temel öğeler arasında gösterilmektedir. Kochhar-Bryant (2008) geçiş sürecinde yer alan kişilerin "karar halkası" adı verilen dairesel bir şekilde resmedildiğini, başarılı bir geçiş için bu halkalar arasında "4-C" olarak adlandırılan öğelerin gerekliliğine değinmiştir.



Şekil 5. 4-C: İşbirliği, İletişim, Koordinasyon, Karar

"*Collaboration and system coordination for students with special needs.*" By Kochhar-Bryant, C. A., 2008, Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall., p.292, kitabından uyarlanmıştır.

Şekil 5'de görüldüğü üzere "4-C", iletişim (communication), işbirliği (collaboration), koordinasyon (coordination) ve karar (commitment) olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Çocuklar okula başladıklarında ve okul çevresi değiştiğinde tüm çocukların endişe duyması olası bir durum olarak görülerek, anaokuluna geçişte iyi bir uyum göstermiş olan çocukların anasınıfı ya da ilkokula geçişte farklı tepkilere sahip olabileceği özellikle de özel bir duruma sahip çocuklar ve ailelerinde bu sürecin daha zor ve karmaşık hale gelmektedir. Bu nedenle geçiş sürecinde hem aile hem de çocuk için iletişim, işbirliği, koordinasyon ve alınan kararların önemi üzerinde durulmaktadır (Kochhar-Bryant, 2008).

Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde geçiş konusunu ele alan bu çalışmada geçiş süreci ve bu süreçteki öğeler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bilgiler, Türkiye'de erken çocukluk döneminde yer alacak geçiş çalışmalarının planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi açısından önemlidir. Çalışma, erken çocukluk eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesinde, geçiş süreci ve geçiş uygulamalarının önemli basamaklardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde geçiş ve geçiş sınıflamalarının tanımlandığı, erken eğitim programına, anasınıfını ve ilkokul programlarına geçişte politik düzenlemelerin geçiş uygulamaları ve etkinliklerin yürütüldüğü görülmektedir. Erken çocukluk döneminde yasal gereklilikleri yerine getirmek üzere geçiş planı oluşturularak çocuk ve aile yeni eğitim ortamına hazırlanmaktadır. Ekolojik ve örgütsel yaklaşım çocukların geçiş süreçlerini bütüncül biçimde ele alarak yeni eğitim ortamının ihtiyaçlarını karşılamada hem aileye hem de çocuklara katkıda bulunmaktadır. Çocuğun okul ortamında başarılı olması için çocuğu etkileyen ve çocuğun etkilediği durumların önemli öğeler olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde geçiş uygulamalarının gerekliliği önem arz etmektedir.

Bu bilgiler ışığında çalışma, okul öncesi dönemde çalışacak öğretmen adayları, alanda çalışan öğretmenler, uzman kişiler ve yöneticiler tarafından özenle incelenerek bu konuda gerekli duyarlılıklar ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte erken çocukluk geçiş hizmetlerinin yaygınlaştırılabilmesi için bu alandaki bilimsel çalışmaların artırılması ve sonuçlarının uygulamaya yansıtılması sağlanarak etkin geçiş programları geliştirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2013) uyum programı konulu yazısında belirtildiği üzere 2006-2007 eğitim öğretim yılından beri uygulanan, çocukların okul kaygılarını gidermek, okul ortamını sevdirmek, öğretmenlerini ve arkadaşlarını tanımalarını sağlamak amacıyla eğitim-öğretim dönemi başlamadan bir hafta önce uyum programı uygulaması yapılmaktadır. Bu çalışma sonucunda uyum haftasından çok önce geçiş süreci uygulamasının başlatılması önerilerek çocuk, öğretmen ve ailenin uyum haftasına hazır hale gelmesi sağlanmalıdır. Ancak, ilgili alanyazın çalışması geçiş sürecindeki etkenler ve öğeler göz önünde bulundurulduğunda geçiş uygulamalarının sadece Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında değil Sağlık Bakanlığı ve Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı ile eş güdümlü olarak hizmetler sunulduğunda istenen amaçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimde etkin değerlendirmeler oluşturarak çocuğun ilkokul için gerekli hazırlık becerilere sahip olup olmadığı tespit edilmeli ve buna göre öğretimsel düzenlemeler yapılmalıdır. Özellikle devlet tarafından 0-3 yaş çocukları ve ailelerine erken eğitim destek hizmetleri oluşturup sunulması hem çocuğun hem de ailenin müdahaleden yaralanması sağlanmalıdır. Böylece hem çocuk hem de aile okula daha başarılı bir geçiş için hazırlanmış olacaktır.

Kaynakça

- Ackerman, D. J., & Barnett, W.S. (2005). *Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean?* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research Preschool Policy Report. Retrieved December 11, 2012 from <http://nieer.org/resources/policyreports/report5.pdf>.
- Ahtola, A., Silinkas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302.
- Allred, C. L. (1997). *Transitioning from preschool to school-age programs in a large school system: Factors that influence the placement of children with special needs*. Unpublished doctoral thesis, The University of North Carolina, Greensboro.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 273-291.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 311-327.
- Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Kilgallon, P., & Maloney, C. (2011). Transition from long day care to kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (2), 42- 51. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=ecuworks2011>
- Bay, D. N. ve Şimşek Çetin, Ö. (2014). Anasınıfından ilkokula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Social Science*, 30 (1), 163-190.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 52-63). London: Routledge Falmer.
- Chadwick, D., & Kemp, C. (2002). Critical factors of successful transition to mainstream kindergarten for children with disabilities. *Australasian Journal of Special Education*, 26, 50-68. Conn-Powers, M.C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9 (4), 91-105.
- Çiftçi Tekinaslan, İ. ve Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 63-77.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 409-419.

- Dereli, E. (2011). Okul öncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Journal of Qafqaz University: An International Journal Philology and Pedagogy*, 32, 114-124.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007a). *Transition to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007b). Children's transition to school: Changing expectations. In A-W. Dunlop & H. Fabian, (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 92-104), Maidenhead: Open University Press.
- Early, D. M., Pianta, R.C., & Cox, M. J. (1999). Kindergarten teachers and classrooms: A transition context. *Early Education and Development*, 10 (1), 25-47.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28 (3), 199-207.
- Entwistle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 351-364.
- Fabian, H. (2007). Informing transition. In A-W. Dunlop & H. Fabian, (Eds.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 3-17), Maidenhead: Open University Press.
- Fowler, S., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58, 136-145.
- Fowler, S. A., & McCollum, J. A. (2000). Supports and barriers to writing an interagency agreement on the preschool transition. *Journal of Early Intervention*, 23, 294-308.
- Hains, A. H., Fowler, S. A., & Chandler, L. K. (1987). *Planning school transitions: Family and professional collaboration*. Washington, DC. Handicapped Children's Early Education Program. (ERIC No: ED291219)
- Harbin, G., Rous, B., Peeler, N., Schuster, J., & McCormick, K. (2007). *Research brief: Desired Family Outcomes of the Early Childhood Transition Process*. Lexington, KY: National Early Childhood Transition Center, University of Kentucky. Retrieved August 18, 2012 from http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Research_Briefs/Desired_Family_Outcomes_of_the_Early_Childhood_Transition_Process.sflb.ashx
- Harper, L. J. (2005). *Transition voices: Perspectives, concerns, and discontinuities expressed by children, parents and teachers as children transition from a university-affiliated kindergarten to a public school first grade* (Unpublished doctoral thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI no: 3198006)
- Hutinger, P. L. (1981). Transition practices for handicapped young children: What the experts say. *Journal of Early Intervention*, 2, 8-14.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 365- 379. (ERIC No: EJ561642)

- Kargin, T. , Akçamete, G., ve Baydık, B. (2001). Okul öncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2008). *Collaboration and system coordination for students with special needs*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning Kindergarten Transition Studies.
- La Paro, K. M., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *The Elementary School Journal*, 101 (1), 63-78. (ERIC No: EJ615436)
- La Paro, M. K., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R.C (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (2), 147-158.
- Lazzari, A. M., & Kilgo, J. L. (1989). Practical methods for supporting parents in early transition. *Teaching Exceptional Children*, 22 (1), 40-43.
- Le Ager, C., & Shapiro, E.S. (1995). Template matching as a strategy for assessment of and intervention for preschool students with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15 (2), 187-218.
- Lo Casale-Crouch, J. , Mashburn, A. J. , Downer, J. T., & Pianta, R.C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- Malone, D. G., & Gallagher, P. (2009). Transition to preschool special education: A review of the literature. *Early Education and Development*, 20 (4), 584-602.
- Margetts, K. (1999, July). *Transition to school: Looking forward*. Paper session presented at the meeting of Australian Early Childhood Association National Conference, Darwin, Retrieved from <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>
- Margetts, K. (2002). Planning the transition programmes. In H. Fabian & A-W. Dunlop, (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 111-122), London: Routledge Falmer.
- Mangione, P.L., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98 (4), 381-398.
- McIntyre, L. L., Eckert, L. T., Fiese, H. B., Reed, F.D., & Wildenger, K. L. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38, 259-263
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *2013-2014 Eğitim öğretim uyum programı* (Sayı no 2253600). Ankara.https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/05015345_doc08399420130905104501.pdf (Erişim tarihi: 15. 12. 2015).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> (Erişim tarihi: 15. 12. 2015).

- Morrison, G. S. (1997). *Fundamentals of early childhood education*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Neuman, J. M. (2002). The wider context: An international overview of transition issues. H. Fabian & A.W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education (1-22)*, London: Routledge Falmer.
- Odluyurt, S. (2007). *Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal, 100 (1)*, 71-86. (ERIC No: EJ591880)
- Pinkerton, D. (1991). *Preparing children with disabilities for school*. ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, Reston, VA. (ERIC No: ED340147)
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1998). The transition to school: Opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal, 98 (4)*, 293- 295.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. R.C. Pianta & M.J. Cox, (Eds.), *The transition to kindergarten (217-252)*, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rice, M. L., & O'Brien, M. (1990). Transitions: Times of change and accommodation. *Topics in Early Childhood Special Education, 9 (4)*, 1-14.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool, and kindergarten. *School Psychology Review, 28 (3)*, 426- 438.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21 (5)*, 491- 551.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families. *Topics in Early Childhood Special Education, 21 (1)*, 3-13.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children and Schools, 9 (1)*, 25- 34.
- Rous, B., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. (1994). Sequenced transition to education in the public schools: A systems approach to transition planning. *Topics in Early Childhood Special Education, 14 (3)*, 374-393.
- Rous, B., Harbin, G., & McCormick, K. (2006). "A child outcome framework for the early childhood transition process (National Early Childhood Transition Center Research Brief)." [Online] Retrieved from http://www.hdi.uky.edu/nectc/Libraries/NECTC_Research_Briefs/A_Child_Outcome_Framework_for_the_Early_Childhood_Transition_Process.sflb.ashx

- Rous, B., Myers, C. T., & Striclin, S. B. (2007). Strategies for supporting transition of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30* (1), 1-18.
- Rous, B. , Hallam, R. , Harbin, G. , McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants and Young Children, 20* (2), 135-148.
- Rous, B. , Hallam, R. , McCormick, K. , & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national study. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(1), 17-32.
- Rule, S., Fiechtl, B.J., & Innocenti, M.S. (1990). Preparation for transition to mainstream post-preschool environments: Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education, 9* (4), 78- 90.
- Russell, F. (2005). Starting school: The importance of parents' expectations. *Journal of Research in Special Educational Needs, 5* (3), 118-126.
- Salisbury, C. L. (1990). Criterion of the next environment and best practices: Mainstreaming and integration 10 years later. *Topics in Early Childhood Special Education, 10* (2).
- Seo, H. A., & Kang, M. R. (2001). A study on the transition to kindergarten for young children with special needs: Overview of the research literature. *Journal of Asia- Pacific Special Education, 1* (2), 75-94.
- Sitlington, P., Neubert, D. A., & Clark, G. (2010). *Transition education and services for adolescents with disabilities (5th ed.)* Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Stoner, J. , B. , Angell, M. E. , House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal Developmental Physical Disabilities, 19* (1), 23- 39.
- Tantekin Erden, F. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesinde ilköğretime geçiş süreci hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 13* (2), 481-502.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly, 18* , 351–375.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in elementary school. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 253–280), Paul H. Brookes Publishing Co.
- Yeboah, A. D. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years, 22* (1), 51-69.
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Transition and Transition Process in The Early Childhood Period[‡]

Binnur YILDIRIM HACİBRAHİMOĞLU[§]

Transition to early childhood education being the first educational step has a particular importance due to the initial separation of the child's family but transition to the primary school is also important because of the first formal educational grade. Both preschool and primary school are significant for adapting new environment and learning new skills. The best key of solution for being success in transition process, it is needed early childhood and early intervention transition programmes and practices including child, teacher and family.

are the new social environment for children and this social environment includes many different and new situations which must be require to adapting school by children. This process is presented as the success of the transition is that there were a small number of any problems or existing problems (Entwistle ve Alexander, 1998). In the early childhood period, the acquisition of the academic, social, and self-care skills which are require for the next education environment support children's independences and success in the upcoming day. Therefore, practices, activities and supports being perform the next education environment have become important to adapt to the new environment for the child and people around the child.

Children's entrance into kindergarten/first grade involves taking up a new role as student and peers. Children must be adapt new classmates and develop new academic and social skills by which to require themselves. Theoretical framework in the transition process has an ecological context. Ecological context involves the effects of the child, teacher, classroom, family and school characteristics. To promote successful transitions were made for children, their families and teachers. Information sharing between sending and receiving teachers, on going communication between teachers and parents, parents and teachers, preschool and next school. To prepare children and family, transition practices should be established prior to school entry. This study of the transition process will identify transition elements, principles and structures that produce anxiety and challenges for children, parents and teachers. Identifying the most important elements of the transition process is important is a critical step in developing strategies to smooth these transitions. Smoothing transitions develops cooperative atmosphere and accelerates child's readiness for learning. Because transition also have a long term impact on a child's overall academic and life skills. As a result the transition in early childhood period is important for a successful adjustment to school life.

[‡] This study is derived from Doctoral dissertation entitled Determining the Difficulties Experienced by Children with Special Needs during Primary School

[§] Assist. Prof. Dr., Giresun University, e-Mail: binnury@gmail.com

İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizme İlişkin Görüşleri: Mersin Örneği

Hüseyin ERGEN¹, Şahin İNCE²

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okulu (ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokulu) öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin görüşlerini incelemektir. Öğretmenlerin sinizme ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim seviyesi, mesleki kıdem ve çalıştığı kademeler dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın örnekleme, Mersin Toroslar ilçesindeki kamu ilköğretim okullarında, 2015-16 öğretim yılında çalışmakta olan 209 öğretmenden oluşmuştur. Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen Örgütsel Sinizm Ölçeği ile örneklemden veriler toplanmış olup, veriler ANOVA ve t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanın "kararsızım" (2,83) düzeyinde olduğunu; cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve mesleki kıdeme göre örgütsel sinizm puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çalıştığı kademeler açısından ele alındığında ise; ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile ilgili görüşleri ile ilköğretim okulu ve imam hatip ortaokulu öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ölçeğinden elde ettiği puanlar biraz daha yüksektir. Orta düzeyde de olsa sinizmin okul çıktıları üzerinde olumsuz etkileri olabileceği sonucuna varılmış, örgütsel sinizmin yöneticilerin de dahil olduğu başka örneklemlerde, farklı örgüt boyutlarıyla ilişkilendirilerek incelenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Sinizm, örgütsel sinizm, ilköğretim okulu, öğretmen

Elementary School Teachers' Views about Organizational Cynicism: A Sample from Mersin

Abstract

The aim of this study is to analyze the elementary school (primary, middle school and religious middle school) teachers' views about organizational cynicism. The teachers' perceptions were compared in terms of their gender, age, marital status, branch, educational status, seniority and school level. The sample of this study consisted of 209 primary school teachers employed in the Toroslar district of Mersin in 2015-16 school year. The data were gathered from the sample by means of the Organizational Cynicism Scale which was developed by Sağır and Oğuz (2012) and analyzed with ANOVA and t-test. The results of the study revealed that average score obtained from the scale was at "indifferent" level (2,83); and there was no significant difference among the elementary school teachers' level of organizational cynicism regarding their age, marital status, branch, educational status and seniority. In terms of school level, on the other hand significant differences between views of middle school teachers and imam-hatip

¹ Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, e-Posta: ergen@mersin.edu.tr.

² Bilim uzmanı, MEB, Öğretmen, e-Posta: mehsahinince@hotmail.com

middle school teachers and primary school teachers were found. The scores that middle school teachers obtained from the scale higher to a degree. It was concluded that cynicism may hinder positive school outcomes, even if observed at a medium level; and further research in different samples including also school administrators and constructing relationships concerning other organizational dimensions was recommended.

Keywords

Cynicism, organizational cynicism, primary education, teacher

Giriş

İnsanlar amaçlarını gerçekleştirmek için örgütler kurarak başka insanlarla enerjilerini birleştirir. Toplumsal örgütler, madde kaynaklarının yanı sıra farklı niteliklere sahip insan kaynaklarını da kullandığı süreçler aracılığıyla üyelerinin tek tek ulaşamayacakları hedefleri ulaşılabilir hale getirir. Bir bütün olarak örgüt için, kuruluşunda genlerine yazılan amaçların gerçekleştirilmesi kadar, üyelerinin gereksinimlerinin karşılanması da önemlidir. Bu bağlamda, yönetimin görevi hem etkililiği, hem de etkinliği sağlamaktır. Ancak; örgütte çalışan bireylerin amaçları örgütün amaçları karşısında öncelik kazandığında, (iletişim, eşgüdümleme gibi süreçler açısından) beklenmedik ve istenmeyen sonuçlar ortaya çıkabilir (Morgan, 1998). Örgüt içinde üyelerin karşılaştığı bir takım sosyal ve psikolojik faktörler ise, bireyin tamamen kendi çıkarlarına odaklanmasına yol açabilmektedir. Örgütsel sinizm de bu kapsamda ele alınabilir. Bu şekilde ele alındığında sinizm, bireyin örgüt içinde yaşadığı sorunların örgütün çıktılarını nasıl etkilediğini anlaşılmasını sağlayan insan ilişkileriyle ilgili bir kavramdır.

Örgütsel davranış alanyazınına örgütsel sinizm kavramının girişi 1990'ların başına kadar gitmektedir (James, 2005). Türkiye'de ise; bu kavram örgüt ve yönetim alanında 2000'li yılların ortasından itibaren görülmeye başlanmıştır. Bu araştırmalarda daha çok ölçek geliştirme çalışmalarının yer aldığı görülmektedir (Erdost vd. 2007; Tokgöz ve Yılmaz, 2008; Güzeller ve Kalağan, 2008; Ahmedi, 2014). Türkiye'de eğitim örgütlerinde örgütsel sinizm araştırmalarının ise, daha yeni olduğu ifade edilebilir (Kalağan ve Güzeller, 2010; Apaydın, 2012; Sağır ve Oğuz, 2012). Bu çalışmalarda geliştirilen ölçeklerin başka; bir kaç çalışmada daha çeşitli kademelerde, bazı demografik değişkenler açısından ve/veya örgütsel sessizlik, örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık ve mesleki profesyonellik vb. kavramlarla ilişkilendirilerek kullanıldığı gözlenmiştir (Helvacı ve Çetin, 2012; Nartgün ve Kalay, 2013; Altinkurt, Yılmaz, Erol, & Salali, 2014; Nartgün ve Kalay, 2014; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Okçu, Şahin, ve Şahin, 2015; Altinkurt ve Ekinci, 2016). Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri incelenmektedir.

Bu çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünde yer aldığı gibi; Türkiye'de çeşitli kademelerdeki eğitim örgütlerinde yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde; eğitim çalışanlarının örgütsel sinizm düzeyleri düşük ve orta düzeyde bulunmuştur. Eğitim kademesi yükseldikçe çalışanların sinizm düzeyleri yükselmektedir. Ancak, orta düzeyde de olsa, sinizm okul yönetiminin etkinliği açısından önemli sonuçlara yol açabilir. Çalışanlarının gereksinimlerinin karşılanmadığı bir çalışma ortamında, motivasyon, olgunlaşma ve bağlılık gibi öğretmenlerin iş doyumunu artıracak değişkenlerin düzeylerinin de düşük olması beklenir. İş doyumunu ile verimlilik arasında da doğrudan bir ilişki olduğu düşünülürse, örgütsel sinizmin okul örgütünün etkinliği açısından temelde yer alan değişkenlerden biri olarak ele alınmasının yararlı olacağı düşünülebilir. İlköğretim okullarındaki negatif öğretmen tutumlarının azaltılmasını hem kendi kademelerinin verimliliği hem de üst kademelerin verimliliği açısından önemli olduğu vurgulanmalıdır. Bu çalışmada Mersin ili Toroslar ilçesinde bulunan kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri bazı demografik değişkenler açısından ele alınmaktadır.

Sinizm ve Örgütsel Sinizm

Sinizm sözcüğünün kökeni Antik Yunan döneminden kalan felsefi bir düşünceye dayanır. Bu düşünceye göre sinizm, insanın ahlaki değerler ve kuralları reddederek doğanın kurallarına göre yaşamasıdır. M.Ö. 5. yüzyılda, toplumun kurallarına uymadığını göstermek için, zamanının popüler suçlarını işlediğini anlatarak övünen bazı kinik filozoflardan söz edilmektedir. (Navia, 1996). Bir sonraki yüzyılın kinik filozoflarının, amansız bir güç ve servet mücadelesi içinde yaşayan çağdaş hemşerileriyle dalga geçtikleri ifade edilmektedir (Dudley, 1937). Sinoplu Diyojen de bu filozoflar arasında seçkin bir yer edinmiştir. M.S. 3. yüzyılda tekrar ortaya çıktığında ise artık sinizm nefis mücadelesi, zorluklara katlanma ve bağımsız bir hayat sürme anlamlarını yitirmiştir. Bunun yerine, inançlarla, geleneklerle ve davranışlara şekil veren diğer toplumsal kurallarla dalga geçilmesine dayandığı ifade edilebilir (Dudley, 1937). Sinizm kavramının bu kullanımı günümüze kadar gelmiştir. Günümüzde, sinizm kavramı bireylerin durumlara yönelik olumsuz ve karamsar bakış açısına sahip olmaları ile ilişkili bir kavram olarak ele alınmaktadır (Navia, 1996).

Sinizm, bireylere, gruplara, ideolojilere, topluluklara ve/veya kurumlara karşı bir hayal kırıklığı, umutsuzluk, küçümseme ve güvensizlik içeren genel veya özel bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Andersson 2001; akt. Ahmadi, 2014). Bu tutum, işleri idare etmek ve diğerleriyle ancak kendi çıkarlarını artıracak veya en azından koruyacak bir ihtimal olduğunda ilgilenmek gibi eğilimleri de beraberinde getirmektedir (Mautner, 1997; akt. Tokgöz ve Yılmaz, 2008). Örgüt açısından ele alındığında, bu tutum ve eğilimler, örgüt aleyhine geliştirilmiş olumsuz davranışlara dönüşmektedir. Bu davranışlar; uzun çalışma saatlerine, iş yoğunluğuna, etkili olmayan liderliğe, ilave görevler yüklenmesine, kendisine veya birimine sağlanan imkânların daraltılmasına, yetkilerinin azaltılmasına vb. karşı geliştirilmiş olabilir. Bireyin istihdam edildiği örgüte karşı negatif algı ve tutumlarına örgütsel sinizm denir.

Örgütsel sinizmin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları vardır (Brandes, 1997). Bilişsel olarak ele alındığında örgütsel sinizm, bireyin örgütün adaletten yoksun olduğuna dair bir inanç sahibi olmasıyla ilgilidir. Sinizm yaşayan bir birey örgütün adalet, doğruluk ve dürüstlük koşullarını sağlaması gerekirken bunları karşılamadığına inanır. Örgütsel sinizmin duygusal boyutu ise, örgüte yönelik olumsuz duygularla ilgilidir. Örgütsel açıdan sinizm yaşayan bir birey örgüte karşı saygısızlık, kızgınlık, sıkıntı ve utanma gibi duygular besleyebilir. Davranışsal açıdan ise; örgütsel sinizm, alaycı mizah, set eleştiri gibi olumsuz ifadeler içeren davranışlarla ilişkilidir. Sinizm yaşayan birey, örgütün geleceğiyle ilgili karamsar öngörülerde bulunur, örgütün performansını küçümseyici davranışlar gösterir, hatta örgütü üst gördüğü kademelere şikâyet edebilir (Dean vd. 1998. akt. Kalağan, 2009).

Örgütsel sinizmin kişilik, kurum, meslek, çalışan ve değişimle ilgili bazı türlerinden de bahsedilebilir (Kart, 2015; Abraham, 2000; akt. Ahmadi, 2014). Kişilik sinizmi, bireyin sinik karakterinden kaynaklanmaktadır ve diğer sinizm türlerine zemin hazırlayabilir veya dönüşebilir Kurumsal/sosyal sinizm bireylerin kurumun ve/veya toplumun yönetimine ve örgütlenişine yönelik olarak beklentilerinin karşılanmaması ve güven duygusu beslememesiyle ilgilidir. Sinizmin bu türü bireysel olmaktan çıkıp toplumsal sinizme dönüşebilir (Abraham, 2000; akt. James, 2005). Meslek sinizmi, rol belirsizliği ve rol çatışmasından kaynaklanır. Bu sebeplerle oluşan olumsuz duygular zamanla meslek sinizmine dönüşebilir. Çalışan sinizmi, özel olarak bir eşitsizlik duygusunda dolayı ortaya çıkmaktadır (Abraham, 2000; akt. James, 2005). Örgüt içinde kendi girdi/çıkıtısıyla başkalarının girdi/çıkıtısını karşılaştıran birey, gözlemlediği eşitsizlikleri rasyonalize edemediğinde bir dengesizlik ortaya çıkar. Bu dengesizlik motivasyon düşüklüğüne, iş doyumsuzluğuna ve giderilmediğinde sinizme dönüşebilir. Çalışan sinizmini azaltmak için daha destekleyici, adil ve sözleşme ihlallerini olmadığı ortamlar oluşturulmalıdır (Chiaburu, 2013). Örgütsel değişim sinizmi ise; örgütte meydana getirilen yeni yapı ve davranışlara karşı duyulan güvensizlikle ilişkilidir (Reichers vd., 1997). Daha önceki yaşantılarından olumsuz duygular biriktiren birey yeni değişimler karşısında karamsarlığa kapılarak örgüte karşı negatif inanç, duygu ve davranışlar geliştirebilir.

Örgütsel sinizmin temelleri bireysel veya örgütsel olabilir. Bireysel sebepler yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, hizmet süresi, vb. değişkenlerle ilişkili olarak ele alınabilir. Örgütsel sebepler arasında ise; psikolojik sözleşme ihlalleri (işverenin vaatlerini yeri getirmediği algısı), örgütsel adaletsizlik (doğruluk ve dürüstlük gibi ilkeler yerine kişisel çıkarların peşinde koşulduğu duygusu), ve kişi-rol çatışması (kişinin yaptığı işin gerektirdiği ve kişinin sahip olduğu beceriler arasındaki fark) yer almaktadır (Kalağan, 2009; Ahmadi, 2014).

Örgütsel sinizmin sonuçları ise; örgüte bağlılıkta azalma (örgütte daha az özdeşim kurma), iş doyumunda düşüş (yaptığı işten ve iş arkadaşlarında daha az memnuniyet duyma), tükenmişlik düzeyinde yükselme (iş ve hayatıyla ilgili hayal kırıklığı ve çaresizlik yaşama) ve örgütsel vatandaşlıkta azalma (sosyal veya parasal ödüller olmadan rol davranışlarını sınırlı olarak gösterme) olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2004; Ahmadi, 2014).

Örgütsel sinizmin muhtemel sebep ve sonuçları okul başarısı, etkili yönetim, okul iyileştirme ve örgütsel değişim gibi örgütün varlığı ve bekasını ilgilendiren temel konular açısından ele alındığında örgütün performansını zayıflatan konulardır. Bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları açısından ele alındığında; örgüt çalışanlarının örgüte bağlanma düzeyleri, örgütün çıktıları açısından önemli etkiye sahip olabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul örgütleri ele alındığında ise örgütsel sonuçlar ile öğretmenlerin okula karşı tutum ve algıları (öğrenen örgütler yaklaşımı açısından ele alındığında "zihinsel modeller") arasında orta ve uzun vadelerde daha ciddi sonuçları olacak bir ilişki olduğu ileri sürülebilir.

İlgili Alanyazın

Örgütsel davranış alanyazınına örgütsel sinizm kavramının girişi 1990'ların başına kadar gitmektedir (James, 2005). Alanyazında 1990'larda başlayan sinizm çalışmaları Brandes ölçeğinin geliştirildiği Brandes (1997), Brandes vd (1998), Dena ve vd (1999) ile Vance vd.'nin (1998) ölçek geliştirme çalışmaları ile hızlanmıştır. Alandaki güncel meta-analizlerde örgütsel sinizmin çalışan davranışını belirleyici bir faktör olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Chiaburu vd., 2013). Örgütsel sinizmin, politik algılarla ilişkisi ve sinik tutumların yöneldiği hedefler (yönetici ve denetici) gibi yeni boyutlarının araştırılması ve giderek, psikolojik sözleşme ihlallerinin algılanan politik algılar üzerindeki etkisi gibi, daha fazla farklı faktörlerle ilişkilerinin analiz edilmesi söz konusudur (James ve Shaw, 2016).

Türkiye'de örgütsel sinizm ile ilgili ilk çalışmanın (Erdost vd., 2007) tekstil alanında faaliyet gösteren bir özel sektör kuruluşunda yapılmakla birlikte; sonraki çalışmaların eğitim, sağlık ve otelcilik ve turizm alanında yoğunlaştığı görülmektedir (Yalçınkaya, 2014). Alanyazının işletme yönetimi, örgütsel davranış, insan kaynakları yönetimi, iş etiği, halkla ilişkiler gibi farklı alanlarda yaygınlaşması söz konusudur (Ahmadi, 2014). Bu çalışmalarda örgütsel sinizmin düzeyinin ölçülmesinin yanı sıra örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, pozitif örgütsel davranış, örgütsel destek algıları, psikolojik sözleşme ihlalleri, örgütsel vatandaşlık, özdeşleşme gibi değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir (Yalçınkaya, 2014). Genel olarak, bu çalışmaların amacının örgütsel verimliliğin artırılmasına odaklandığı ifade edilebilir. Kamu sektöründeki çalışmaların ise üniversitelerde ve hastanelerde çalışan personel üzerinde yapılan çalışmalarla başladığını daha sonra ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerle yapılan çalışmaların bunları izlediği anlaşılmaktadır (Yalçınkaya, 2014). Bu çalışmalar aşağıda sırasıyla ele alınmaktadır.

Eğitim kurumlarında yapılan ilk araştırmalar arasında ölçek geliştirme çalışmalarının yer aldığı; daha sonra geliştirilen veri toplama araçlarının farklı örneklemelerde farklı karıştırıcı değişkenler kullanılarak sınındığı görülmektedir. Bu araştırmalar geliştirilen veri toplama araçlarının kapsamı açısından; yükseköğretim, ilköğretim ve ortaöğretim alanlarındaki araştırmalar olarak gruplandırılabilir. Bu çalışmalar çoğunlukla; *Brandes'in Örgütsel Sinizm Ölçeğinin* ve geliştirilmiş formlarının (Brandes, 1997; Brandes vd., 1998; Dean vd., 1999) Türkçeye uyarlanması yoluyla elde edilen veri toplama araçları kullanılarak yapılmıştır.

Yükseköğretim kurumlarında idari ve akademik personelle yapılan çalışmalar, çalışanların örgütsel sinizm düzeyinin orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Efiltili, Gönen ve Ünal-

Öztürk (2008), Akdeniz Üniversitesi'nde görev yapan yönetici sekreterlerine uyguladıkları anket sonucunda, üniversite ofis çalışanlarının örgütsel sinizm düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır. Çarıkçı, Bektaş ve Turak (2012) ise, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde görev yapan büro çalışanlarının örgütsel sinizm ve bağlılık düzeyleri arasında güçlü negatif yönde ilişki gözlemişlerdir. Atatürk Üniversitesinde çalışan idari personelinin örgütsel sinizm düzeyi ise düşük bulunmuştur (Karcioğlu ve Naktiyok, 2015).

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personelin örgütsel sinizm düzeyleri genellikle orta düzeyde bulunmuştur. Kalağan ve Aksu'nun (2010) Brandes vd.'nin (1999) uyarlaması ile topladıkları verilerden elde ettikleri bulguya göre; Akdeniz Üniversitesi'nde çalışan araştırma görevlilerinin örgütsel sinizm düzeyleri de orta düzeydedir. Aynı tezden üretilen bir başka makalede örgütsel desteğin örgütsel sinizm düzeyini düşürdüğü bulgusu ifade edilmektedir (Kasalak ve Aksu, 2014). Kutanis ve Çetinel (2009), içerik analizi yoluyla elde ettikleri bulguları değerlendirerek akademisyenlerin örgütsel sinizm tutumlarının adaletsizlik duygusuyla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Torun ve Çetin (2015) de mülakat yaparak farklı düzeylerde sinizm davranışları gözlemişlerdir. Polat, Meydan ve Tokmak (2010), Ankara'daki bir kamu üniversitesinin (adı verilmemiş) öğretim üyeleriyle yaptıkları çalışmada orta düzeyde örgütsel sinizm ve personel güçlendirme ile örgütsel sinizm arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Özgan, Külekçi ve Özkan (2012), Brandes vd. (1999) tarafından geliştirilen ölçeği Türkçeye çevirerek kullandıkları, Gaziantep ve Kilis üniversitelerinde çalışan 185 öğretim elemanı ile yaptıkları çalışmada, örgütsel sinizm düzeylerini orta, örgütsel bağlılıkla ilişkisini de yine orta düzeyde ve negatif olarak gözlemişlerdir. Apaydın (2012), Brandes ölçeğini (Brandes, 1997; Dean vd., 1998) uyarlayarak yaptığı çalışmasını, internet üzerinden 320 gönüllü öğretim elemanına uygulamış örgütsel sinizm düzeyini orta, işyeri zorbalığıyla ilişkisini negatif bulmuştur. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde gerçekleştirilen bir çalışmada ise, Brandes (1997) ölçeği kullanılarak akademisyenlerin örgütsel sinizm düzeyi orta olarak bulunmuştur (Arslan, 2012). Kalay, Oğrak ve Nişancı (2014), bir devlet üniversitesinde uyguladıkları çalışmada Dean vd.'den (1998) uyarladıkları Brandes ölçeğini kullanmışlar, çalışanların örgütsel düzeylerini orta olarak bulmuşlar, mobbing ve sessizlik ile arasında anlamlı pozitif ilişki gözlemişlerdir. Gün ve Baskan (2016), Brandes vd. (1999) ölçeğini kullanarak, Ankara'daki dört devlet üniversitesinden veri toplamış ve öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeylerini yine orta düzeyde olarak gözlemişlerdir.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile yapılan çalışmalarda örgütsel sinizm düzeyleri genellikle daha düşük bulunmaktadır. Şirin (2011), Kalağan (2009) tarafından Brandes vd.'den (1999) uyarladığı ölçeği kullanarak yaptığı çalışmada, İstanbul Esenyurt'ta çalışan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri ile negatif okul kültürü algıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. İzmir ili Bornova ilçesindeki ilköğretim okulu öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, Yetim ve Ceylan (2011), Brandes vd. (1999) tarafından geliştirilen ölçeği Türkçeye uyarlamışlar ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini düşük, vatandaşlık davranışı ile ilişkisini düşük ve negatif bulmuşlardır. Özgan, Çetin ve Külekçi (2011) Brandes vd. (1999) tarafından geliştirilen ölçeği Türkçeye çevirerek kullandıkları çalışmada, Kilis merkezinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerini düşük bulmuşlardır. Okullarda çalışan öğretmen sayısının yüksek olması örgütsel sinizm düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde etkilemiştir (Özgan vd, 2011). Helvacı ve Çetin (2012), Uşak ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin Apaydın (2012) tarafında uyarlanan Brandes ölçeğini kullanarak "az" düzeyinde belirlemişlerdir. Sağır ve Oğuz (2012) Brandes ölçeğini de kullanarak geliştirdikleri ölçek geliştirme çalışmasında, Çorum ili İskilip ilçesinde çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerini orta düzeyde bulmuşlardır. Ankara'da görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, Aslan ve Yılmaz (2013), Wrightman tarafından geliştirilen ölçeği kullanmışlar ve erkek öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir. Nartgün ve Kartal (2013), Bolu ilindeki taşımali ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada Kalağan ve Güzeller (2010) tarafından Vance vd.'den (1997) uyarlanan ölçeği kullanarak örgütsel sinizm düzeyini düşük bulmuşlardır. Yıldız (2013), Brandes vd.'nin (1998) Kalağan (2009) uyarlamasını kullanarak Bolu ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerini düşük olarak gözlemiş, örgütsel bağlılıkla yüksek düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularına göre; öğretmenlerin örgütsel sinizm

düzeyleri genel olarak düşük olmakla birlikte, örgütsel bağlılıkları düştükçe artmış göstermektedir. Yapısal eşitlik modeli ile Brandes ölçeği kullanılarak, Eskişehir ilindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin ortanın altında bulunduğu bir çalışmada örgütsel sinizmin okul kültürü ve başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz, 2014). Sivas ilinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları da, Brandes ölçeği kullanılarak düşük bulunmuştur (Doğan ve Uğurlu, 2014). Bolu ilinde yapılan bir başka çalışmada ise, Argon ve Ekinci (2016) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri Güzeller ve Kalağan (2008) tarafından Vance vd.'den (1997) uyarlanan ölçeği kullanarak ölçmüş ve düşük bulmuşlar; örgütsel özdeşleşme ile ilişkisini ise negatif yönlü ve orta düzeyde gözlemişlerdir.

Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ise orta ve düşük düzeylerde bulunmuştur. Kalağan ve Güzeller (2010) Antalya merkezindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında Vance vd. (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlamasını kullanmışlardır. Bu çalışmada yine orta düzeyde bulunan sinizm puanları "idealist" öğretmenler için daha düşük bulunmuştur (Kalağan ve Güzeller, 2010). Altinkurt vd. (2014) Kütahya merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini Sağır ve Oğuz (2012) tarafından uyarlanan Brandes ölçeği ile gözlemiş ve ortanın altında bulunmuştur. Cemaloğlu vd. (2014) Ankara Yenimahallede görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerini Brandes vd. (1998) ölçeğini kullanarak hesaplamış ve orta olarak gözlemiştir. Akın (2015), Tokat ilindeki ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini düşük bulmuş, örgütsel güvenle negatif ilişki gözlemiştir. Kahveci ve Demirtaş (2015), Kalağan (2009) tarafından uyarlanan Brandes vd. (1998) ölçeğini Rize ilindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulamışlar ve örgütsel sinizm düzeyini düşük bulmuşlardır. Erdost, Reyhanoğlu ve Karacaoğlu'nun (2007) Brandes (1997) ölçeğinden uyarladıkları formu kullanan Korkut ve Aslan (2016), Diyarbakır merkezindeki ortaöğretim kurumlarında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini ortanın altında ("biraz katılıyorum") bulmuşlardır. Denizli ilindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ise "ortaya yakın" olarak gözlenmiştir (Altinkurt ve Ekinci, 2016). Bu çalışmada, kamuda çalışan öğretmenlerin özel sektörde çalışanlara kıyasla; kıdemli öğretmenlerin ise yeni öğretmenlere kıyasla daha yüksek (orta düzeyde) puan elde ettikleri gözlenmiştir (Korkut ve Aslan, 2016). Terzi ve Derin (2016), Balıkesir merkezindeki ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin Brandes vd. (1998) ölçeğinin Kalağan (1999) uyarlaması ile ölçüş ve ortanın altında bulunmuşlar, yöneticilerinin demokratik liderlik davranışlarıyla negatif ilişki gözlemişlerdir.

Öğretmenlerin sinizm düzeylerinin yanı sıra okul yöneticileri ve eğitim deneticilerinin örgütsel sinizm düzeylerini araştırmaya yönelik çalışmalar da mevcuttur. Polatcan ve Titrek (2014), Kalağan (2009) tarafından uyarlanan formu Karabük'te çalışan 500 öğretmene uygulayarak okul yöneticilerinin örgütsel sinizm düzeyleri ile ilgili görüşlerini sormuş, okul yöneticilerinin örgütsel sinizm düzeyini düşük, liderlik becerileriyle ilişkisini ise orta düzeyde ve negatif yönlü olarak belirlemişlerdir. Eğitim denetçileriyle yapılan bir çalışmada Brandes vd. (1999) tarafından geliştirilen ölçeğin Tokgöz ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmış; katılımcıların örgütsel sinizm düzeylerinin "orta" olduğu ve iş doyumunu olumsuz etkilediği bulguları ifade edilmiştir (Arabacı, 2010).

İlgili araştırmalarda elde edilen bulgulara göre örgütsel sinizm düzeyleri; ilköğretim öğretmenleri, yöneticileri ve eğitim denetçilerinin düşük; orta öğretim öğretmenlerinin orta ve düşük; yükseköğretim idari ve akademik personelinin ise orta düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmayla öğretmenlerin çalıştıkları okula karşı ne düzeyde olumsuz tutum geliştirdiklerinin incelenmesi bağlamında, örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi, geliştirdikleri olumsuz tutumların azaltılması ve ortadan kaldırılmasına yönelik yönetici çabalarının önemini ortaya koymak açısından önemlidir. Bu çalışmanın konuyla ilgili yapılmış olan diğer çalışmalardan farkı, örnekleme ve demografik

değişkenlerden okul türünü imam-hatip orta-okulları kategorisini de kapsayacak şekilde ele alınmış olmasıdır.

Bu çalışmada şu araştırma problemine yanıt aranmıştır: Mersin ili Toroslar ilçesindeki kamu ilköğretim (ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu) okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri cinsiyete, yaşa, medeni duruma, bransa, mesleki kıdeme ve çalıştığı kademeye göre farklılık göstermekte midir? Bu amaç doğrultusunda ilköğretim kademesinde görev yapan (ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokulu) öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri bir ölçek yardımıyla belirlenmeye çalışılmakta ve (1) cinsiyet, (2) medeni durum, (3) branş, (4) yaş, (5) mesleki kıdem ve (6) çalışılan kademe değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği ile ilgili alt problemlere yanıt aranmaktadır.

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mersin İli Toroslar ilçesinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Dolayısıyla özel okullarda, çevre ilçelerde, özel eğitim okulları ve köylerde görev yapan öğretmenler bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Çalışmaya; araştırmanın amaçları doğrultusunda okul yöneticileri ve veriler seminer döneminde toplandığından ücretli öğretmenler dâhil edilmemiştir.

Yöntem

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999). Bu anlamda değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmeksizin Mersin İli Toroslar İlçesi kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini belirleyerek örgütlerde var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Ölçek kullanılarak öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri belirlenmekte ve demografik değişkenlere göre farklılık oluşup oluşmadığı sınımlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2015-2016 Eğitim-öğretim yılında Mersin ili Toroslar ilçesindeki kamu ilköğretim (ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu) okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Mersin/Toroslar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen 2015-2016 verilerine göre, Mersin ili Toroslar ilçesinde 2.108 öğretmen çalışmaktadır. Bu araştırma kapsamında Haziran 2016 seminer döneminde kolay ulaşılanı örnekleme tekniği işe koşularak, ilçede görev yapmakta olan 272 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak veri toplama araçlarından 63'ü, eksik ya da hatalı doldurulması gerekçesiyle analize dâhil edilmemiştir. Bu 63 hatalı veya eksik formun ortaya çıkma sebebi bilinmemekle birlikte, seminer dönemiyle ilişkili olabilir. Dolayısıyla çalışma grubunu 209 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımı

<i>Alt problem</i>	<i>Demografik değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
(1)	Cinsiyet	Kadın	109	52,2
		Erkek	100	47,8
(2)	Medeni durum	Evli	176	84,2
		Bekâr	33	15,8
(3)	Branş	Branş öğretmeni	169	80,9
		Sınıf öğretmeni	40	19,1
(4)	Yaş	20-25	10	4,8
		26-30	19	9,1
		31-35	78	37,3
		36-40	47	22,5
		40+	55	26,3
		1-3	13	6,2
(5)	Mesleki kıdem	4-6	16	7,7
		7-10	59	28,2
		11-15	47	22,5
		16-20	36	17,2
		20+	38	18,2
(6)	Çalışılan kademe	İlkokul	49	23,4
		Ortaokul	129	61,7
		İmam-hatip ortaokulu	31	14,8

Araştırmaya katılan 209 öğretmenin çeşitli demografik özelliklere göre dağılımı incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen oranlarının birbirine yakın dağılım gösterdiği görülmektedir. Medeni durum açısından bakıldığında evli öğretmenin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, branş öğretmeni sayısının sınıf öğretmenlerinden fazla olduğu görülmektedir. Yaş açısından değerlendirme yapıldığında, 31-35 yaş aralığında görev yapmakta olan öğretmenlerin frekansı yüksektir ($f=78$). Mesleki kıdem ile ilgili veriler incelendiğinde, en yüksek katılımı 59 öğretmenle 7-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler sağlamıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubundan veriler demografik değişkenler için kişisel bilgi formu kullanılarak, katılımcıların örgütsel sinizm düzeylerini belirlemek için ise, Örgütsel Sinizm Ölçeği (ÖSÖ) kullanılarak toplanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan ölçek, Sağır ve Oğuz'un (2002), Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) ve Eaton (2000) ölçeklerinden yararlanarak geliştirdiği 25 maddelik Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'dir. Orijinal ölçeğin faktör analizine uygun olduğu KMO (0,88) ve Barlett ($p<0,001$) testleri yapılarak ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Ölçeğin özdeğeri 1,00'in üzerinde olan dört faktörlü bir yapı sergilediği (çalıştığı kurumdan duygusal-davranışsal uzaklaşma, performansı düşüren etkenler, okula karşı olumsuz tutum, çalışanları kararlara-uygulamalara katılımı) ve ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,89 olduğu ifade edilmiştir (Sağır ve Oğuz, 2012).

Bu çalışmada, Sağır ve Oğuz'un (2012) Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği, çalışma grubuna dâhil olan ilköğretim okulu öğretmenlerine mesleki seminerler döneminde okul yöneticilerinin izniyle uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen puanlarla (25 madde, $n=209$) yapılan Cronbach alfa değeri 0,886 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri seti olarak SPSS 23 programına kodlanmıştır. Kodlanan verilerden kayıp veriler belirlenerek bunların yerine sütun ortalamasını değiştirmeyecek değerler atanmıştır. Öğretmenlerin

algıladıkları sinizm düzeylerinin belirlenmesi için ölçek maddeleri ve ölçeğin tamamı için ortalama (\bar{X}) ve standart sapmalar (ss) hesaplanmıştır. Mersin ili Toroslar ilçesi ilköğretim okullarında çalışan örnekleme oluşturan 209 öğretmenin örgütsel sinizm ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması alınmıştır. Ortalamalar; 1,00 ile 2,49 arasında ise "katılmıyorum"; 2,50 ile 3,49 arasında ise "kararsızım"; 3,50 ile 5,00 arasında ise "katılıyorum" şeklinde yorumlanmıştır. Daha sonra ölçekten alınan ortalama puanlar kullanılarak çalışma grubuna katılan öğretmenlerin görüşleri arasında alt problemlere ilişkin değişkenler açısından fark olmadığı analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında 1, 2 ve 3. alt problemlerin analizi için; parametrik test koşulları sağlandığı takdirde bağımsız gruplar için t-testi, karşılanmadığı takdirde non-parametrik karşılığı; 4., 5., ve 6. alt problemler için ise, parametrik test koşulları sağlandığı takdirde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), karşılanmadığı takdirde non-parametrik karşılığı kullanması planlanmıştır. Araştırmanın 1., 2., ve 3. alt problemleri için, t-testinin sayıltıları olan bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının normal olması ve aralık ya da oran ölçeğinde olması, ortalama puanlarının karşılaştıracağımız grupların ilişkisiz olması gerekmektedir. 4., 5. ve 6. alt problemler için ise, bu sayıltılara ilaveten bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir grup için eşit olup olmadığı sayıltısının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Normallik sayıltısı için Shapiro-Wilk testi sonucu incelenmiştir. Varyansların homojenliğine bakmak için Levene F testi kullanılmıştır. Bağımsız t-testi ve ANOVA'nın sayıltılarının karşılandığı görüldüğünden parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. İlk önce Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğinin (ÖSÖ) maddelerine göre alınan ortalama puanlar ele alınmaktadır. Daha sonraki alt bölümlerde ise araştırmanın alt problemlerine göre cinsiyet, medeni, durum, branş, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan kademe değişkenlerine göre farklılık oluşup oluşmadığına ilişkin test sonuçları sırasıyla sunulmaktadır.

Öğretmenlerin ÖSÖ'den Elde Edilen Puanlara Göre Örgütsel Sinizm Düzeyleri

Araştırma kapsamında çalışma grubuna katılan ilköğretim okulu öğretmenlerin ÖSÖ maddelerine verdiği yanıtlardan elde edilen, her bir maddeye ve ölçeğin tümüne ilişkin toplam ortalama puanlar ve bu puanlara ilişkin standart sapmalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin ÖSÖ'den aldığı puanların ortalamaları ve standart sapmaları

Maddeler	n	\bar{X}	ss
1 Okul dışındaki çevreme zaman zaman işimden yakınırım	209	2,87	1,31
2 Okul dışındaki çevremle zaman zaman okulumu eleştiririm.	209	3,01	1,18
3 Yapılması düşünülen şeyler genelde beni güldürür.	209	2,61	1,19
4 Toplantılarda yeni kararlar alınırken, arkadaşlarımla birbirimize alaycı bakışlar atarız.	209	2,33	1,18
5 Ne kadar çabalasam da görev yaptığım okulun ciddi bir başarı yakalayacağını düşünmüyorum.	209	2,34	1,20
6 Görev yaptığım okula karşı bağlılığımın zamanla azaldığını hissediyorum.	209	2,63	1,27
7 Tayin/atama dönemini çalıştığım okuldan kurtulmak için bir fırsat olarak görüyorum.	209	2,43	1,30
8 Görev yaptığım okulda, okulun gelişimi için anlamlı çok az çalışma yapılması okul yönetimine olan inancımı azaltmaktadır.	209	2,67	1,20
9 Okula bilimsel / sosyal / kültürel anlamdaki katkılarımın genelde takdir görmemesi beni mutsuz etmektedir.	209	3,02	1,28
10 Okul yöneticilerinin okul çalışanlarına saygı göstermemesi okula olan bağlılığımı zedelemektedir	209	3,07	1,40
11 Yöneticimin, bir projede çalışıp çalışmamamı önemsememesi,	209	3,35	1,27

	performansımın düşmesine neden olur.							
12	Görev yaptığım okulda, yapılması gerekli olanlardan çok gereksiz işlere öncelik verilmesi okuldaki performansımı olumsuz etkilemektedir.	209	3,28	1,42				
13	Okul yöneticisinin, çalışanlara karşı hoşgörüsüz tutumları, yaptığım işe karşı tedirgin davranmamı sağlar.	209	3,35	1,34				
14	Yöneticimin, okuldaki informal gruplardan bazılarına daha yakın olması okul yönetiminin yanlı davrandığına inanmama neden olur.	209	3,35	1,33				
15	Okul yöneticisinin otoriter tutumu okulda patron-işçi yapılanmasına neden olmaktadır.	209	3,24	1,39				
16	Görev yaptığım okulda birbirinden kopuk gruplar olması okulda çalışma azmimi kırmaktadır.	209	3,02	1,42				
17	Görev yaptığım okulun başarılı olmasını önemsemem.	209	1,65	1,03				
18	Çalıştığım okulu düşündüğümde kendimi çaresiz hissederim.	209	2,16	1,13				
19	Çalıştığım okulu düşündüğümde sinirlenirim.	209	2,00	1,05				
20	Çalıştığım okulu düşündüğümde öfkelenirim.	209	2,03	1,14				
21	Başkalarına işimi söylediğimde utanma duygusu hissederim.	209	1,67	1,07				
22	Görev yaptığım okulda, kararlara katılmak benim için önemlidir.	209	3,75	1,30				
23	Görev yaptığım okulda, okul yöneticisi çalışanların kararlara katılmasını önemser.	209	3,42	1,25				
24	Görev yaptığım okulda, yöneticim eğitimin iyileştirilmesi için çalışanlarla işbirliği yapmayı önemser.	209	3,56	1,19				
25	Okulun gelişimi için yaptığım işlerle gurur duyarım.	209	3,96	1,24				
Toplam 1-25		209	2,83	1,24				

Araştırmada öğretmenlerin maddelerden aldığı puanların ortalaması incelendiğinde; 4, 5, 7, 17, 18, 19, 20 ve 21.maddeler "katılmıyorum", 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler "Kararsızım", 22, 23, 24 ve 25. maddeler "katılıyorum" şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin toplam madde puan ortalaması 2,83 olarak "kararsızım" şeklinde yorumlanmıştır. Buna göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin "orta" olduğu ifade edilebilir. Türkiye'de alanyazındaki çalışmalarda ilköğretim kademesinde öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin genellikle düşük, daha üst kademelerde ise genellikle orta düzeyde bulunduğu göz önüne alınırsa; bu çalışma grubundan elde edilen bulguların farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Cinsiyet; Medeni Durum ve Branş Değişkenlerine Göre Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın 1., 2. ve 3. alt problemlerine cevap bulmak için kullanılan cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenleri iki kategori olarak tanımlanmıştır. Bu değişkenlere göre öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Ölçeğinden aldıkları puanların t-testi analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre alınan puanların t-testi sonuçları

Değişken	n		\bar{X}		ss		t	p
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek		
Cinsiyet	109	100	2,83	2,82	0,59	0,69	0,13	0,89
Medeni durum	Evli 176	Bekâr 33	Evli 2,81	Bekâr 2,94	Evli 0,64	Bekâr 0,69	-1,07	0,29
Branş	Branş 169	Sınıf 40	Branş 2,86	Sınıf 2,68	Branş 0,62	Sınıf 0,70	1,57	1,16

p>0,05

Tablo 3 incelendiğinde kadınlar ve erkekler arasında örgütsel sinizm düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmamıştır (t=0,13, p>0,05). Evli ve bekâr öğretmenler arasında örgütsel sinizm

düzeyleri arasında da anlamlı fark bulunmamıştır ($t=-1,07, 0>0,05$). Yine branş yada sınıf öğretmeni olma durumuna göre de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında fark gözlenmemiştir ($t=1,57, p>0,05$). Tablo 3'ten sunulan bulgulara göre, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri açısından cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenleri görüşleri arasında farklılık oluşturmamaktadır.

Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın 4. alt problemine yanıt bulmak için kullanılan yaş değişkenine göre çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlerden 5 kategori halinde veri toplanmıştır. Ancak 20-25 ve 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin sayıları 30'un altında kaldığı için 31-35 yaş grubuyla birleştirilmiş ve 3 kategoriye indirilmiştir. Yaş değişkenine göre; bu üç kategoride yer alan öğretmenlerin ÖSÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek üzere ANOVA yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Yaş değişkenine göre alınan puanların ANOVA sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	ss	F	p
-35	107	2,70	0,66	1,16	0,33
36-40	47	2,84	0,60		
40+	55	2,82	0,61		

$p>0,05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere, çalışma kapsamında farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin ÖSÖ'den aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=1,16, p>0,05$).

Kıdem Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın 5. alt problemine yanıt bulmak için kullanılan kıdem değişkenine göre çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlerden 6 kategori halinde veri toplanmıştır. Ancak 1-3 ve 4-6 kıdem yılı arasındaki öğretmenlerin sayıları 30'un altında kaldığı için 7-10 kıdem yılı grubuyla birleştirilmiş ve 4 kategoriye indirilmiştir. Kıdem değişkenine göre bu dört kategoride yer alan öğretmenlerin ÖSÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek üzere ANOVA yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Kıdem değişkenine göre alınan puanların ANOVA sonuçları

Kıdem yılı	n	\bar{X}	ss	F	p
-10	88	2,69	0,63	0,94	0,45
11-15	47	2,85	0,57		
16-20	36	2,89	0,57		
20+	38	2,86	0,64		

$p>0,05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere, çalışma kapsamında farklı kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin ÖSÖ'den aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=0,94, p>0,05$).

Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın 6. alt problemine yanıt bulmak için kullanılan "öğretmenlerin çalıştığı kademe" değişkenine göre; ilköğretim, ortaokul ve imam-hatip ortaokulu olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Okul türlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını

sınamak için ortalama puanlar ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir:

Tablo 6. Kademe değişkenine göre alınan puanların ANOVA sonuçları

Kademe	n	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı fark
(1) İlkokul	49	2,69	0,68	11,29	0,00*	1-2
(2) Ortaokul	129	2,97	0,55			2-3
(3) İmam-hatip ortaokulu	31	2,43	0,74			

p<0,05*

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu bulmak için ise Scheffe testi yürütülmüştür. Scheffe testi sonucuna göre ortaokul öğretmenleri ile hem ilkokul hem de imam-hatip ortaokulu öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. İlkokul öğretmenleri ile imam-hatip ortaokulu öğretmenlerinin puanları arasında ise anlamlı fark yoktur. Tablo 6'da gösterilen bulgulara göre; tüm öğretmenlerin ölçekten aldığı ortalama puanlar "kararsızım" düzeyinde olmasına karşın; ortaokul öğretmenlerinin puanları diğerlerine göre biraz daha yüksektir. Dolayısıyla ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin, öğretmenlerin kendi görüşlerine göre, diğerlerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, çalışma grubuna katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini belirlemek için kullanılan ÖSÖ'den elde edilen ortalama puana göre; öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin orta ("kararsızım") olduğu ifade edilebilir ($\bar{X}=2,83$; $ss=1,24$). Aslında Türkiye'deki alanyazına bakılırsa; genel olarak ilköğretim okullarında düşük, ortaöğretimde düşük ve orta, yükseköğretimde ise orta düzeyde sinizm gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda Brandes ÖSÖ'nin farklı araştırmacılar tarafından uyarlanan formlarıyla toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okulu öğretmenleri arasında İstanbul Esenyurt'ta düşük ($\bar{X}=2,16$, Şirin, 2011); İzmir Bornova'da duyuşsal ve bilişsel boyutta düşük, davranışsal boyutta orta düzeyde (sırasıyla $\bar{X}=1,73$; $\bar{X}=2,18$ ve $\bar{X}=3,05$; Yetim ve Ceylan, 2011); Kilis merkez ilçede düşük ($\bar{X}=2,30$; Özgan vd., 2011); Uşak'ta düşük ($\bar{X}=2,43$; Helvacı ve Çetin, 2012); Çorum İskilip'te orta (Sağır ve Oğuz, 2012); Bolu merkezindeki taşımali okullarda orta düzeyde (yazarların yorumuna göre "katılmıyorum"; $\bar{X}=2,58$; Nartgün ve Kartal, 2013); Bolu merkezindeki ilkokullarda düşük ($\bar{X}=1,87$; Yıldız, 2013); Eskişehir'de düşük (duygusal $\bar{X}=1,78$; bilişsel $\bar{X}=2,07$; davranışsal $\bar{X}=2,32$; Karadağ vd., 2014); Sivas merkezinde düşük ($\bar{X}=1,63$; Doğan ve Uğurlu, 2014); Bolu merkezinde düşük ($\bar{X}=2,43$; Argon ve Ekinci, 2016) örgütsel sinizm gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen puanlar biraz daha yüksektir. Alanyazında elde edilen bulgular eğitim kademeleri yükseldikçe örgütsel sinizm düzeylerinde bir yükselme eğilimi olduğu yönündedir. Bu çalışmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğu branş öğretmenlerinden oluşmakla birlikte, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında bir fark oluşmadığından ortaya çıkan bu farkın kaynağı ya coğrafi ya da dönemsel olarak açıklanabilir. Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin çalıştığı ilköğretim okulları Mersin'in merkezinde ağırlıklı olarak orta ve orta-alt gelir grubundan ailelerin ikamet ettiği Toroslar ilçesinde yer almaktadır. Bu çalışmada okul çevresinin gelir ve/veya gelişmişlik düzeyiyle öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasında ilişki aranması amaçlanmamıştır. Ancak alanyazındaki diğer çalışmalarda elde edilen bulgulardan bahsedilebilir. Yetim ve Ceylan (2011) okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında bir farklılık gözlememiştir. Şirin (2011) okul imkânlarını orta düzey algılayan öğretmenlerin sinizm düzeylerinin bilişsel boyutta ileri ve zayıf

algılayanlara göre daha yüksek olduğunu; duyuşsal ve davranışsal boyutlarda ise okul imkânlarını zayıf olarak algılayan öğretmenlerden daha yüksek ÖSÖ puanı elde edildiğini gözlemiştir. Diğer bir açıklama, öğretmenlerin yorucu ve sıkıcı olarak gördükleri seminer döneminde okula karşı negatif tutum geliştirmiş olabilecekleri ihtimaline ilişkindir. Azımsanmayacak sayıda hatalı ve eksik form dönüşü alınması da bu konuyla ilişkilendirilebilir: öğretmenler negatif tutumlarını işle ilgili diğer uygulamalara da genellemiş olabilirler. Bu hipotezlerin doğrulanması için araştırmayla sınanmaları gerekir.

Çalışma grubunda yer alan ilköğretim okulu öğretmenlerinin ÖSÖ'den aldıkları puanlar arasında cinsiyetleri açısından bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgu alanyazında daha önce elde edilen bulgularla tutarlıdır. Şirin (2011) İstanbul Esenyurt'ta; Yetim ve Ceylan (2011) İzmir Bornova'da; Özgan vd. (2011) Kilis merkezinde; Helvacı ve Çetin (2012) Uşak'ta; Nartgün ve Kartal (2013) Bolu merkezindeki taşımali okullarda; Doğan ve Uğurlu (2014) Sivas merkezinde; Kahveci ve Demirtaş (2015) Rize'de ilk ve orta dereceli okullarda; Altinkurt ve Ekinci (2016) Denizli'de ilk ve orta dereceli okullarda kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bütün bu bulgular, Türkiye'de çalışma yapılan örneklerde örgütsel sinizmin cinsiyetle ilgili bir kavram olmadığını göstermektedir.

Medeni durum değişkenine göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden ÖSÖ aracılığıyla elde edilen puanlar arasında da fark bulunmamıştır. Medeni durum değişkenine göre alanyazındaki elde edilen bulgular değişmektedir. Kalağan ve Güzeller (2010) Antalya merkezindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında medeni durum açısından bir fark gözlenmemiştir. Şirin (2011) ise İstanbul Esenyurt'ta; evli ve bekâr öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında "evli olanlar lehine" bilişsel düzeyde anlamlı fark gözlemiştir. Kahveci ve Demirtaş (2015) ise Rize'de ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan bekâr öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının evli olanlara göre duyuşsal ve davranışsal boyutlarda biraz daha yüksek olduğunu gözlemiştir. Bu çalışmalarda tespit edilen anlamlı farklar sinizm düzeylerini değiştirmemektedir. Yani medeni duruma göre anlamlı fark bulursa bile her iki grubunda örgütsel sinizm düzeyleri aynı "düşük" düzey içinde yer almaktadır. Alanyazında az sayıda çalışmada medeni durum değişkeni kullanılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre medeni durum değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin örnekleme göre değiştiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın bulguları Mersin Toroslar'daki örnekleme de medeni durumun anlamlı fark yaratan bir değişken olmadığı yönündedir.

Branş değişkenine göre yapılan veri analizinden elde edilen bulguya göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri arasında bir fark gözlenmemiştir. Şirin (2011) İstanbul Esenyurt'ta; Helvacı ve Çetin (2012) Uşak'ta branş ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Kalağan ve Güzeller (2010) Antalya merkezindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan fen ve sosyal alanlarda çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında, fen bilimleri tarafında daha yüksek olmak üzere, anlamlı fark bulunmuştur. Yetim ve Ceylan (2011) İzmir Bornova'da sınıf öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin uygulamalı dersler öğretmenlerinininkine göre daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir. Özgan vd. (2011) Kilis merkezinde sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin Matematik öğretmenlerinininkine göre yüksek olduğunu gözlemiştir.

Araştırmada ele alınan diğer bir demografik değişken olan yaş açısından öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Alan yazın incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı fark bulunup bulunmadığına ilişkin bulgular değişmektedir. Kalağan ve Güzeller (2010) Antalya merkezindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında; Şirin (2011) İstanbul Esenyurt'ta farklı yaş gruplarından öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Özgan vd. (2011) 30-44 yaş grubu ile 45+ yaş grubunun örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark gözlemiştir. Kahveci ve Demirtaş (2015) ise Rize'de ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında duyuşsal ve davranışsal boyutlarda anlamlı fark gözlemiştir. Bu örnekleme 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin söz konusu boyutlardan elde ettikleri puanlar daha yüksektir. Alanyazındaki çalışmalardan elde

edilen bulgular yaş değişkeninin ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri açısından etkisinin belirsiz olduğunu göstermektedir. Bu çalışmayla da anlamlı bir fark olmadığına ilişkin bulgulara bir yenisi eklenmiş olmaktadır.

Kıdem değişkenine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgu, farklı kıdem süresine sahip öğretmenlerin ÖSÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı yönündedir. Bu bulgu daha önce alanyazında elde edilen birtakım bulguları desteklemektedir, Benzer şekilde; Şirin (2011) İstanbul Esenyurt'ta; Yetim ve Ceylan (2011) İzmir Bornova'da; Doğan ve Uğurlu (2014) Sivas merkezinde; Altinkurt ve Ekinci (2016) Denizli'de ilk ve orta dereceli okullarda farklı kıdem sürelerine sahip ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlememiştir. Öte yandan, Helvacı ve Çetin (2012) Uşak'ta 16-20 kıdem yılı aralığındaki öğretmenlerin örgüte yönelik pozitif tutumlarının diğerlerine kıyasla daha düşük olduğunu gözlemiştir. Kalağan ve Güzeller (2010) de Antalya merkezindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında kıdem süreleri 6-10 arası olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin diğerlerine göre biraz daha yüksek olduğunu gözlemiştir. Alanyazındaki bulgulara göre kıdem değişkeninin önemi de yaş değişkeninininki gibi belirsizdir. Bu çalışmayla da kıdem fark yaratan bir değişken olmadığına ilişkin gözlemler artmıştır.

Bu çalışmada; ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştığı kademelere göre örgütsel sinizm düzeyleri arasında fark bulunmuştur. Bulunan fark genel ortaokul öğretmenleri ile imam-hatip ortaokulu öğretmenleri arasında ve genel ortaokul öğretmenleri ile ilkokul öğretmenleri arasındadır. Yani genel ortaokul öğretmenlerinin sinizm düzeyleri diğerlerinininkinden biraz daha yüksektir. Ancak bulunan bu farka karşın, tüm kademe ve okul türleri için sinizm düzeylerinin orta ("kararsızım") düzeyinde olduğu ifade edilmelidir. Kalağan ve Güzeller (2010) Antalya merkezindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında okul türü değişkenini kullanmış ve kız meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel sinizm sıra ortalamalarının ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu gözlemiştir. Kahveci ve Demirtaş (2015) ise Rize'de ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında bilişsel boyutta anlamlı fark gözlemiştir. Bu örnekleme lise öğretmenlerinin bilişsel boyuttaki örgütsel sinizm puanları ortaokul öğretmenlerinininkine göre biraz daha yüksektir. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ise herhangi anlamlı bir fark gözlememişlerdir (Kahveci ve Demirtaş, 2015). Altinkurt ve Ekinci (2016) Denizli merkezindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark gözlemiştir. Bu örneklemden elde edilen bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri ortaokul öğretmenlerinininkine göre biraz daha yüksek olmakla birlikte, her iki grupta yer alan öğretmenlerin ortalamaları da düşük düzeydedir. Aynı çalışmada lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Altinkurt ve Ekinci, 2016). Alanyazındaki bulgular ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin orta, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin düşük olduğu yönündedir. Bu çalışmada ilk kez ortaokul kademesi genel ve imam-hatip ortaokulu olarak ele alınmış ve anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Genel ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri imam-hatip ortaokulu öğretmenlerinininkine göre belirgin olarak yüksektir. İmam-hatip öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri ($\bar{X}=2,43$) düşük ("katılmıyorum") kategorisinde yer alırken, genel ortaokul öğretmenlerinin karşılık gelen puan ortalamaları ($\bar{X}=2,97$) orta ("kararsızım") düzeyindedir. Örgütsel sinizmin örgüte yönelik negatif tutumlarla ilgili olduğu düşünülürse orta düzeyin de hiç azımsanmayacak bir düzey olduğu ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Kamu ilköğretim (ilkokul-ortaokul-imam hatip ortaokulu) okullarında çalışan öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri (ÖSD), Sağır ve Oğuz'un (2012) geliştirdiği Örgütsel Sinizm Ölçeği (ÖSÖ) ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖSD'leri ortalamasının biraz altında "kararsızım" kategorisinde gözlenmiştir. Öğretmenlerin ÖSD'lerinin cinsiyet, medeni durum, branş, yaş,

kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı, kademe değişkenine göre ise anlamlı fark oluştuğu gözlenmiştir. Bu fark genel ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin ilkokul ve imam-hatip ortaokulu öğretmenlerinininkine göre daha yüksek olduğu anlamına gelmekte ve ilk kez gözlenmiş olmaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmalarda ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri genellikle düşük çıkmaktadır. Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenler ile yükseköğretim kademelerinde çalışan akademik ve idari personelin örgütsel sinizm düzeyleri ise genellikle ortadır. Bu çalışmada, ilköğretim kademesi için de orta düzey örgütsel sinizm belirlenmiştir. Ortaya çıkan farkın kaynağı genel ortaöğretimde çalışan branş öğretmenleridir. Sınıf ve branş öğretmeni olarak iki kategorinin ÖSÖ puanları arasında ise bir fark gözlenmemiştir. Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin puanları da orta düzeyde yer almaktadır. İmam-hatip öğretmenlerinin puan ortalaması ise görece düşüktür. Bu farkın kaynağının çalışma grubuyla ilişkili olabileceği ve dolayısıyla okul çevresinin gelişmişlik düzeyi ve seminer döneminin etkisi gibi değişkenlerin etkisinin anlaşılması için bu hipotezlerin araştırma ile sınanması gerektiği tartışılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin sinizm düzeyinin yüksek olmasının bir başka nedeni olarak, öğrencileri TEOG sınavına hazırlamanın stresi altında oldukları düşüncesi ve eğitim öğretim işleyişinin diğer kademelerde farklı olması ileri sürülebilir. Bir şekilde bu öğretmenler yeterince destek alamadıkları ve kendilerine yeterince değer verilmediği duygusuna sahip olabilirler. Bu nedenle, kendilerini aşırı yük altında hisseden öğretmenlere sosyal ve psikolojik destek verilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Aksi halde bu öğretmenlerin okul amaçlarından daha da uzaklaşması, okuldaki süreçlere daha da yabancılaşması söz konusudur.

Cinsiyetin örgütsel sinizmin bir değişkeni olmadığı yönündeki bulgu güçlenmektedir. Medeni durum, yaş ve kıdem değişkenlerinin önemi ile ilgili bulgular ise halen bir yargıda bulunmayı sağlamaktan uzaktır. Branş değişkeninin ise sınıf-branş ayrımından farklı kategoriler kullanıldığında farklı sonuçlar verebileceği görülmektedir. Kademe değişkeniyle ilgili olarak TEOG sınavının etkisinin daha fazla araştırılması gerekir.

Kamu ilköğretim okullarında örgütsel sinizm yaşanması veya ortaya çıkması durumunda okul yönetici ve liderlerine büyük görevler düşmektedir. Öncelikle risk analizleri yaparak strateji belirlemeleri gerekir. Öğretmenlerin negatif tutumlarını azaltmak için iş doyumunu yaşayabilmelerinin sağlanması gerekir. Bunun için de, eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmenin iş yaşamına zenginlik katacak proje, gezi, yarışma, tiyatro, sinema vd. etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilebilir. Yönetici ve liderler örgütsel güveni sağlamak için her yöne doğru iletişime önem verip öğretmenleri kararlara katmak, planlama ve eşgüdüm süreçlerini etkili bir şekilde işleterek okuldaki değişim çalışmaları hakkında öğretmenleri bilgilendirmek, çalışanlarca beklenmedik değişiklikleri en aza indirmek, güvenliği artırmak vb. için çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ahmadi, F. (2014). *Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akın, U. (2015). The relationship between organizational cynicism and trust in schools: A research on teachers. *Education and Science*, 40(181), 175-189.
- Altınkurt, Y. ve Ekinci, E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). The relationships between school principals' uses of power sources and teachers' organizational cynicism perceptions. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.

- Apaydın, Ç. (2012). Relationship between workplace bullying and organizational cynicism in Turkish public universities. *African Journal of Business Management*, 6(34), 9649-9657.
- Arabacı, İ. B. (2010). The effects of depersonalization and organizational cynicism levels on the job satisfaction of educational inspectors. *African Journal of Business Management*, 4(13), pp. 2802-2811.
- Argon, T. ve Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19.
- Arslan, E. T. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi akademik personelinin genel ve örgütsel sinizm düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(1), 12-27.
- Aslan, H. ve Yılmaz, E. (2013). The study of teachers' general cynicism inclinations in terms of life satisfaction and other variables. *Creative Education*, 4(9), 588-591.
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I.-S., Banks, G. C., ve Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197.
- Çarıkçı, İ. H., Bektaş, M., ve Turak, B. (2012). Örgüt çalışanları, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi büro çalışanlarına yönelik bir alan araştırması. 11. *Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 4-6 Ekim 2012.
- Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Dudley, D. R. (1937). *A history of cynicism: from Diogenes to the sixth century, A.D.* London: Methuen & Co. Ltd.
- Eaton, J. A. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicism*. Unpublished master's thesis. Faculty of Graduate Studies, York University, Toronto.
- Efiltili, S., Gönen, Y. Ö., ve Ünal-Öztürk, F. (2008). Örgütsel sinizm: Akdeniz Üniversitesinde görev yapan yönetici sekreterler üzerinde bir alan araştırması. 7. *Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 22-24 Ekim 2008.
- Erdost, H. E., Karacaoğlu, K., ve Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye'deki bir firmada test edilmesi. 15. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 514-524.
- Gün, F. ve Başkan, G. A. (2016). Öğretim elemanlarının algılarına göre örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, DOI:10.16986/HUJE.2016016393.
- Güzeller, C. O. ve Kalağan, G. (2008). Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. 16. *Yönetim ve organizasyon kongresi bildiriler kitabı*, İstanbul Kültür Üniversitesi, Antalya, 87-94.
- Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 1475-1497.

- James, M. S. L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University, USA.
- James, M. S. L. ve Shaw, J. C. (2016). Cynicism across levels in the organizations. *Journal of Managerial Issues*, 28(1-2), 83-100.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizim algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 69-85.
- Kalağan, G. ve Aksu, M. B. (2010). Organizational cynicism of the research assistants: A Case of Akdeniz University. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 4820–4825.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Kalay, F., Oğrak, A., ve Nişancı, Z. N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: örnek bir uygulama. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(4), 127-143.
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G., ve Yılmaz, D. (2014). Örgütsel sinizm, okul kültürü ve okul başarısı: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 89-113.
- Karasar, N. (1999), *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcioğlu, M. S. ve Naktiyok, A. (2015). Örgütsel ortamda algılanan güven düzeyinin sinizm üzerindeki rolü: Atatürk Üniversitesi idari personeli üzerinde bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 19-34.
- Kasalak, G. ve Aksu, M. B. (2014). The relationship between perceived organizational support and organizational cynicism of research assistants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 125-133.
- Kılınç, T. (1988). Örgütlerde rol çatışması ve belirsizliğiyle başa çıkma yöntemleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 17(2), 103-118.
- Korkut, A. ve Aslan M. (2016). Organizational cynicism levels of teachers in secondary schools in Turkey, *e-International Journal of Educational Research*, 7(2), 91-112.
- Kutunis, R. Ö., ve Çetinel, E. (2009). Adaletsizlik algısı sinizmi tetikler mi? Bir örnek olay. 17. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 21-23 Mayıs 2009.
- Kutunis, R. Ö. ve Dikili A. (2010), Değişim boyutuyla örgütlerde sinizm. İçinde Özler, D. E. (Edt.). *Örgütsel davranışta güncel konular* (269-285). Bursa: Ekin Yayıncılık.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi: kavramlar ve uygulamaları*. (çev. Arastaman, G.). Ankara: Nobel Yayın.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (çev. Bulut, G.). İstanbul, MESS Yayınları.
- Nartgün, Ş. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.

- Nartgun S. S., & Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 1361-1376.
- Navia, L. E. (1996). *Classical cynicism: a critical study*. London: Greenwood Press.
- Okçu, V., Şahin, H. M., ve Şahin, E. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *International Journal of Science Culture and Sport*, Special issue 4, 298-313.
- Özgan, H., Çetin, B. ve Külekçi, E. (2011). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(17), 69-84.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Polat, M, Meydan, C. H., ve Tokmak, İ, (2010). Personel güçlendirme, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm ilişkisi üzerine bir araştırma. *KHO Bilim Dergisi*, 20(2), 41-.
- Polatcan, M. ve Titrek, O. (2014). The relationship between leadership behaviors of school principals and their organizational cynicism attitudes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 1291-1303.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., ve Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *The Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.
- Sağır, T. ve Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1094-1106. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/2032/970>.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, A. R. ve Derin, R. (2016). Relation between democratic leadership and organizational cynicism. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 193-204.
- Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 238-305.
- Torun, Y. ve Çetin, C. (2015). Örgütsel sinizmin kuşaklara bazında değerlendirilmesi: kuşaklara göre örgütsel sinizmin hedefinde ne var? 23. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Muğla Sıtkı Koçman üniversitesi, Muğla, 14-16 Mayıs 2016.
- Türköz, T., Polat, M. ve Coşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(2), 285-302.
- Yalçınkaya, A. (2014). Türkiye'de örgütsel sinizm: 2007-2012 yılları arasındaki çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *"İşGüç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16(3), 106-130.
- Yetim, S. A. ve Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 682-695.

İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizme İlişkin Görüşleri: Mersin Örneği

Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.

EXTENDED ABSTRACT

An Analysis of Elementary School Teachers' Views about Organizational Cynicism: A Sample from Mersin

Hüseyin ERGEN³, Şahin İNCE⁴

For organizations to cope with the increasing competition conditions is only possible by meeting the realization of determined goals and continuation of organizational activities, which in turn depend on the existence of employees who deeply bound up with organization's values and who adopted the goals and objectives of organization as her/his own goals and objectives. Organizational cynicism undermines loyalty to organization and its goals, hence softens up its competitive power.

Cynicism is defined as a general or specific attitude concerning distrust, underestimation, desperateness and disappointment towards individuals, groups, ideology, social community, and/or institutions. This attitude is accompanied with a propensity to manage affairs and deal with others only if there is a chance to increase or protect her/his own interests. In an organizational sense these attitude and propensity turn into a negative behavior developed against organization.

Organizational cynicism has cognitive, emotional and behavioral dimensions. Firstly, cognitive dimension is related to a belief that organization lacks fairness. The cynical believes that the organization should meet the fairness, faithfulness and truthfulness conditions; however, s/he does not believe that the organization meet that conditions. Secondly, emotional dimension is related to a negative feeling and comprises strong emotional reactions such as disrespect, anger, boredom, and dishonor. Thirdly, behavioral dimension is related to pessimistic expressions such as use of severe criticism and black humor. They stat negative projections about the future of organization, may underrate the performance of organization or even they may complain to others. Therefore, they may lead to hidden motives or thoughts and behaviors within organization.

There are also several types of organizational cynicism. Personality cynicism stems from the cynical character of individual. Institutional/social cynicism is related to trust and confidence that people show towards their government and its institutions. Professional cynicism is caused by role ambiguity and role conflict. Employee cynicism is specifically related to a feeling of inequity. Organizational change cynicism is related to a distrust concerning a change, often caused by pessimism led by previous change experiences.

The grounds of organizational cynicism might be individual or organizational. Individual causes might be related to variables such as age, gender, marital status, education level and tenure. Organizational causes include psychological contract breach (perception that employee falls short of its commitments), organizational justice (feeling that personal interest are pursued instead of faithfulness and truthfulness), person-role conflict (the conflict between what a person's job demands and her/his skills).

The ends of organizational cynicism are decline in loyalty to organization (less identification with organization), decline in job satisfaction (less happiness form job and colleagues), increase in burn out (disappointment and helplessness related to job and life), and decrease in organizational citizenship (less role behaviors without a social or pecuniary reward).

³ Assist. Prof. Dr., Mersin University, e-Mail: ergen@mersin.edu.tr

⁴ MA, Teacher, Ministry of National Education, e-Mail: mebsahinince@hotmail.com

The possible causes and effects of organizational cynicism are at utmost importance concerning school efficiency, school improvement, and school change. The loyalty, satisfaction, burn-out and citizenship levels of school teachers affect school outcomes at every level through cognitive, emotional and behavioral dimensions.

Organizational cynicism literature begins in early 1990s. It was introduced in Turkish organizational behavior literature in 2007 by scale adaptation studies. The concept has been used to research personnel in education institutions in Turkey since 2008. In the literature related to Turkey, the organizational cynicism level of primary school teachers has been found low, while it was generally found at medium and low levels for secondary schools. Research has also shown that it was at medium level among academic personnel of universities.

In this study, organizational cynicism levels of elementary school teachers in a study group from Mersin province metropolitan district of Toroslar have been analyzed with respect individual variables such as gender, age, marital status, and field of specialization, education level, professional tenure and the school type.

Data were collected by Organizational Cynicism Scale which was developed by Sağır and Oğuz. The data collection means was administered to the sample and 209 questionnaires were included in the study. Data were analyzed to determine differences with respect to independent variables by means of t-test and ANOVA.

The results show that organizational cynicism levels of teachers in the sample were at medium level. There is no significant difference among the scores obtained from the scale with respect to gender, marital status, field of specialization, age, and tenure variables. In relation to school type, however, a significant difference was observed between middle school teachers and others. Although the organizational cynicism levels of primary, middle and religious middle school teachers lied all in the "indifferent" region; the average scores of middle school teachers are significantly higher than both primary school teachers and religious middle school teachers. This difference may stem from program differences and/or stress related to common exams that middle school students enter.

The overall level of elementary school teachers' organizational cynicism, which was found at medium, may cause problems related to school outcomes. Other than individual factors; some organizational factors such as psychological contract breaches, organizational justice, and person role conflict should be analyzed by further research and by school administrators.

The Effect of Learning Styles of Students to Entrepreneurial Skills: An Experimental Study that Station Method is Used

Burcu ÇETİN¹, Talip KIRINDI²

Abstract

In the research the effect of learning styles that secondary school students have on entrepreneurship in terms of creativity, innovation, risk, critical thinking, need for achievement and interpersonal relationships was studied by using learning stations. Explanatory mixed model of mixed methods, which both quantitative and qualitative data used together, is preferred in order to obtain detailed data related with entrepreneurial skill according to learning styles. As a study group 18 students that contains 2 male, 16 female students who were being educated at 6th grade in Seymenler Middle School in Altındağ, Ankara within the 2014-2015 education term is chosen.

In this study, the learning styles inventory that performed by Gokdağ (2004), is determined according to characteristics of the study group and the reliability and validity of the control list that prepared to determine the entrepreneurial skill is provided. Students dispersed into station groups basing on the data acquired from learning styles inventory. Data analysis is made using SPSS 16 package program. To analyze the data, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test is used which can be applied to nonparametric groups. According to results acquired in study, it has been determined that, the kinesthetic student group is more effective in entrepreneurial skills and followed by auditory and visual student group respectively.

Anahtar Sözcükler

Entrepreneurship, learning styles, science and technology, station technique

Introduction

One of the main purposes of education is to prepare individuals to life and help them to notice the events happening in daily life. In accomplishing these purposes, science and lessons in this field is quite important. Because science establishes one of the important links between understanding the nature and relationships in nature among the students. While an individual is reconciling, his/her analytical thinking skills can be developed, his/her decision-making ability, creative thinking and entrepreneurship can be increased and a team work can be created by communicating as desired. It's seen that scientific process skills and life skills take part in skills subscale in Science Course curriculum. Life skills comprises fundamental life abilities like analytical thinking, decision-making, creativity, entrepreneurship, communicating and team work related with reaching and utilizing the scientific knowledge (Ministry of Education, 2013).

Considering Science Course curriculum, it can be said that entrepreneurship today is one of the important steps. According to Dündar and Ağca (2007), generally, because of the effect of

¹ Science Teacher, Ministry of Education, e-Mail: burcucetinurla@gmail.com

² Prof. Dr, Kırıkkale University, e-Mail: talipkirindi@yahoo.com

education on attitude and future desires and dreams of youngsters, one started to understand the importance of education as a requirement in terms of training and developing potential entrepreneurs. Hereby, giving place to high-level skills even in lower echelons in contemporary curriculums points out that the situation is cared about. (Çelik, Gürpınar, Başer and Erdoğan, 2015).

Science, in terms of its design, is a course that is compatible with daily life and supporting the skills of students, who unveil entrepreneurial life skill acquired in this course in various subscales, will be an important step in their life. Entrepreneurial skill will also be used in daily life, and considering the features of student in classroom environment it will be ensured to be supported. An individual agreed by a contemporary world, is not someone who completely accepts the given knowledge and expects to be directed and shaped, but the one who effectively takes part in the process of creating the meaning of knowledge by interpreting it (Yıldırım and Şimşek, 2005).

In some studies that has been carried out in countries, which gave priority entrepreneurship in their curriculum (Singapore (San Tan and Ng, 2006), Sweden (Rasmussen and Sørheim, 2006) and England (Raffo, Loyatt, Banks and O'Connor, 200)); it has been emphasized that with the learning by experiencing approach in their learning environment, students have acquired better entrepreneurial features.

Entrepreneurship education is among important factors especially while forming entrepreneurial attitudes and behaviors of youngsters. Bygrave and Hofers defines an entrepreneur as an individual that shapes his/her business by seizing the opportunities (Mueller and Thomas, 2001). Embarking on the entrepreneurship is mostly an individual decision. Therefore examining the features during formation of entrepreneurship will be useful to provide the development of it (Littunen, 2000). Being in an environment in which convenient for entrepreneurial skills in Science Course makes an individual to grow up as an entrepreneur. According to Raposo ve Paço (2011), Entrepreneurship education comprises of an individual ability to catch the opportunities, skill of coming up with new ideas and following the opportunities, ability to find necessary sources, and ability to think in a creative and critical way. Such an important course like science draws attention to students' entrepreneurial styles in order to increase entrepreneurship. Thus, a more student addressing lessons may come out. Sequeira, Leite and Duarte (1993) asserts that science teachers should carry out teaching in a constructivist way, and should use teaching methods that consider the comprehension of students.

Even if the individuals have the same age, same life and similar physical features, some unique features may be seen. While some of the students handle events by emancipating from environment, others may evaluate them within the environment events occurred. On the other hand, there are some differences in terms of time of handling, processing and thinking of perceived situations as there are perceiving differences among individuals. It can be signified that students differ from each other in terms of using strategies while learning lessons they encountered. These differences generally point out learning styles (Çaycı, 2007). According to Dunn and Dunn (1993), learning style is a style of getting and processing knowledge that starts with every student's focus on a new and demanding knowledge. Knowing about learning styles effects Science Course in a positive way as every subject. Evaluating the learning styles of individuals is very important for teaching & learning process (Hein and Budny, 2000). If there will be any mismatch between teaching styles of teacher and learning styles of learner, negative consequences of this will occur for both of them (Von Glasersfeld, 1993). One of the obstacles for providing permanence in learning is ignoring learning styles. Dunn defines learning styles as every student uses different and distinctive methods while getting prepared to learn, learning and remembering a new and demanding knowledge (Boydak, 2008).

An individual's self-awareness, knowing the way of perceiving an issue and ability to use skills in the best way effects learning. Knowing the learning style increases the level of success as it makes teachers and learners job easy (Eskici, 2008). Because an individual who knows learning styles and perceives it, learns more permanently in the environment that has been organized according to individual differences, it is likely that success rate will increase. Knowing

the most suitable learning style for an individual himself helps learning power to improve (Aşkar and Akkoyunlu, 1993).

According to Babadoğan (2000), if it is determined that which learning style an individual has, it can be understood more easily that how individuals learn and how the implementation of a teaching design should be. As in every lesson, in Science Course, with an environment that is organized suitable to learning styles, an individual joins the lesson more effectively. If students are not able to learn in the way they are taught, the teaching should be made considering the learning styles of students (Marshall, 1990). It is stated that, teachers should understand what students know and what they need to learn for an effective Science teaching, and by doing so very good learnings can be achieved (Keller, Hart and Martin, 2001). Students should also be taught how to learn, how to remember the knowledge, how to think to solve a problem and how to self-motivate themselves (Demirel, 1993).

There are many different approaches regarding with the learning styles. Nevertheless, the common point of these approaches is that, they are one of the most important factors in individuals learning. Learning styles effect entrepreneurship, which is a life skill, as it effects the daily life learning acquisitions of an individual. It can be said that learning styles can be quite helpful about developing appropriate attitudes and behaviors to the both teacher and individual.

According to Üstündağ (2007), the aim of the education process should be to manage the differences in a balancing and compatible way. While motivating students, knowing that students can be motivated in different ways, paying attention that they have different skills or interest and welcoming with love and respect to their diversities are one of the points that makes learning easy. Educationalists develop new methods and approaches according to learners to satisfy the learning need of students. One of these methods is station technique. Station technique (learning stations) is an effective technique that is used for satisfying the learning need of students (Breyfogle, Nelson, Pitts and Santrich, 1976). A learning environment designed by using station technique, takes attention of students for those who learn different from each other (Kryza, Stephens and Duncan, 2007).

According to Gözütok (2007), station technique is a student-centered technique that teaches to advance what preceding group did by contributing as a whole class to every stage in the learning process. In other words, station technique is a kind of lesson that student studies within the framework of selected subjects, or depending on the situation, the subject is fallen into pieces and then the studies are gathered together (Demirörs, 2007). Station technique is a student-centered technique and it has some positive features like improving cooperation, creativity, enjoying the attendance, obeying the rules, improving special talents and communicating skills (Güneş, 2009). With cooperation and new interactions students add new features to each other and share their knowledge (Üstündağ, 2005). In the station technique, as the student's individual features are kept in the forefront, the subject is of the interest for him/her and can be learned within that lesson. The purpose is to keep the learning styles of the students in the forefront.

In the study, entrepreneurial skills according to learning styles of students who are being educated in the sixth grade is exposed by applications that was performed with station technique that encompasses "the smallest rooms of life – cells" subject and "the health of the movement system" subject from "systems in our body" unit, "the states of solid, liquid and gaseous matters" subject from "the particulate structure of matter" unit and "the shapes and sizes of earth, sun and moon" subject from "our earth, moon and our life source Sun" unit of Science Course.

This study is the one that explores the situations, which effect the learning of an individual directly, like learning styles of students and is among the studies that gathers attention to entrepreneurial skills in Science Course. Besides, the behaviors of entrepreneurs, learning styles of the students and entrepreneurial skills of them in Science Course is proved by creating active learning environments. Today's education perspective started to harp on two important notion such as "learning styles" and "entrepreneurship" as they keep the individual diversities in the forefront. However, it has been observed that even though there are many separately researches especially towards these two notions, there is not any research concerning with if

there is any relationship between these two notions or how do they related with each other. The learning environments to be prepared that consider the effects of learning styles will contribute to entrepreneurial skills of the students.

Method

In this study in order to obtain detailed data related with entrepreneurial skill according to learning styles, explanatory mixed model of mixed methods, which both quantitative and qualitative data is used together, is preferred. For a researcher while a mixed method provides an opportunity to look from different perspective to the phenomenon he/she studies, it also offers to provide an opportunity to obtain strong and satisfying data in terms of content (Böke, 2010). The main reason of using both qualitative and quantitative research methods together is described as utilizing the strong sides of both of the methods and resolving the weak sides (Punch, 2005). In this research, it is intended to obtain strong data by using both qualitative and quantitative methods in exhibiting the effects of learning styles to entrepreneurship by using mixed method, furthermore, to resolve the weak sides of these both methods.

Study Group

In this study, a model that expresses the effect of learning styles to entrepreneurship is studied. During the examination the study has been conducted with 2 boys and 16 girls, totally 18 sixth grade students that was studying in Seymenler Secondary School in Altındağ, Ankara.

Data Collection Tools

Learning Style Inventory: In this study, in order to determine the learning styles, "Learning Styles Inventory" has been used that was developed by Gökdağ (2004). The inventory was developed intending to determine which learning style do students have of visual, auditory or kinesthetic learning styles within the PhD thesis that titled as "Relations of cooperative learning, learning styles, academic achievement and gender in teaching social science" of Gökdağ (2004). The inventory was developed exclusively for sixth, seventh and eighth grades and the validity and reliability of it was proved. 97 trial forms were applied to 800 students that were being educated in sixth, seventh and eighth grade, results of 673 participants were evaluated by eliminating the forms which were detected as randomly marked or not fully filled and presented to an expert (n=10) opinion. Cronbach Alpha reliability coefficient was deterred as 0,74 as a result of analyses performed by using those results. Articles which of their factor loading was above 0,40 were selected and formed in five point Likert type. Learning Styles inventory consists of three different dimensions as visual, auditory and kinesthetic/tactual.

Entrepreneurial Skills Control List: This inventory is an auxiliary guide in examining the desired behaviors in order to determine who the entrepreneur individuals are. In the study the required fundamental factors for being an entrepreneur in the process of developing the inventory is debated and current inventory is developed by introducing required behavior patterns by utilizing the questions which were asked in the previous researches. The literature has been scanned for the developed entrepreneurship control list. An inventory for the use of evaluating the entrepreneurial skill for secondary school students is developed. With its six subscale and 36 articles at first, the inventory was then reduced to 26 articles by eliminating the articles which were not fitting for purpose. The control list were developed as four-point Likert-type as "weak, moderate, good, very good".

For teachers to evaluate the entrepreneurial skills, explanatory and interpretational analyses has been made by developing a control list. Subscales associated with other features intended for evaluating the entrepreneurship features. Applied on students, this inventory is to evaluate the entrepreneurship factors such as creativity, innovation, taking risk, criticizing thinking, need for success and interpersonal relationships. Other inventories that were used in

similar researches has been observed and a suitable inventory for the need for research has been developed.

Some of the examples that comprises six subscales while preparing entrepreneurship control list is as shown below:

The creativity subscale contains expressions like “She/he produces much ideas to use during activity/class.” and “She/he produces effective and original ideas (like story, drawing, poster, etc.) during activity/class.” The innovation subscale groups expressions like “She/he produces a new product with the help of a new knowledge learned during activity/class.” and “She/he makes an existing product more effective by changing it during activity/class.” The risk taking subscale contains expressions like “She/he relies on the uncertainty of the production performed during activity/class.” and “She/he is inclined to take risks in the situations of deciding in short time during activity/class.” The critical thinking subscale contains expressions like “She/he shares with neighborhood what she/he understood by merging previous experience with her/his thoughts during activity/class.” and “She/he looks from different perspective and takes into account the others students’ perspective during activity/class.” The need for success subscale contains expressions like “She/he accepts personal responsibility during activity/class.” and “She/he tries to reach the target during activity/class.” And in the interpersonal relationships subscale expressions like “She/he likes to study with teammates during activity/class.” and “She/he tries to help her/his teammates during activity/class.” Are grouped and the inventory was developed.

To prove the validity, the inventory was examined by five field experts who were conducting studies in Kirikkale University. The inventory was developed by getting expert opinion about content validity and performing needed retouches. The inventory that has been evaluated after video recordings was proved to be reliable by obtaining correspondence percentage in the light of the data provided by other teachers. The correspondence percentage performed by Kappa Statistics that were developed by Cohen Kappa (1960), and were found as 80,6%.

Data Analysis

In this study preparation stage intended for developing an inventory, developing stage and quantitative research methods are used together. Quantitative data of the research were obtained in 2014-2015 education term. The analyses of obtained quantitative data was performed and interpreted by using SPSS statistics program. In order to interpret arithmetic mean of the data, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test, Kappa statistics and normality test were performed. The calculations were made by accepting the level of significance between variables as $p < 0.05$. Besides normality test was used in order to examine whether the obtained data set was parametric or non-parametric. The non-parametric test statistics was performed because the variable p was below 0,05 and in terms of meaningfulness, the points indicated a significant difference from normal distribution. As Arseven (2004) pointed out, the ranges of the results obtained from learning styles inventory were determined according to $(n-1)/n$ rule.

Chart 1. Ranges Chart

<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>P</i>
Students learning with kinesthetic learning style	8	12.75	2	8.75	.01
Students learning with visual learning style	7	4.86			
Students learning with auditory learning style	3	11.67			

The answers of students were analyzed and when checked the value of 4,10 was founded for visual students, the value of 3,43 was founded for auditory students and the value of 4,07 was founded for kinesthetic students. These values points to “agree” range.

In order to evaluate entrepreneurial skills of students in Science Course, the observer was asked to mark an “x” to the option in the control list which reflects the student best. The highest score can be get from the control list is 104 and the least is 26. When the score is between 26 and 53 the evaluation is defined as “should be developed”, when it is between 54 and 80 the evaluation is defined as “good” and when it is between 81 and 104 the evaluation is defined as “very good”.

The subgroups were created by coding the data obtained from inventories. Then, the learning styles of these groups and relations of entrepreneurial subscales were given in tabular form in order to visualize the research and for the convenience of the reader. The names of the attendant students were hidden and nicknames were used.

Processing Path

In the research, a six-week-lasting program was applied in order to determine the entrepreneurial skills of sixth grade students. The first two weeks, in order to orient the students, video recordings were made but were not included to the evaluation. By applying learning styles inventory to students, three groups –named visual, auditory and kinesthetic- were created. After giving information on the designated subjects, station technique was applied to eighteen students. The entrepreneurship control list was filled by two observer teachers by recording and observing the behaviors of students. Obtained data was evaluated by handling as subscales and the results and solutions were put forth.

Findings

As a first stage of the study learning styles of the students were determined. After descriptive analysis, eight of eighteen students was found to have visual learning style, three of them were found to have auditory learning style and the rest seven were found to have kinesthetic learning style. According to learning styles inventory of Gökdağ (2004), visual students were equal to 44,4%, auditory students were equal to 16,7% and kinesthetic students were equal to 38,9% of the whole class.

In the study, results of the entrepreneurial skills control list obtained from station technique by applying selected Science Course subjects to those students whose learning styles were determined, were interpreted by grouping within the framework of research topics.

The findings concerning with the scores of entrepreneurial skills in Science Course according to learning styles of secondary school sixth grade students are given in Table 1.

Table 1. Comparison of Entrepreneurial Skills According to Learning Style Groups, Results of Kruskal Wallis Test

<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sd</i>	<i>X2</i>	<i>P</i>
Students learning with kinesthetic learning style	8	12.75	2	8.75	.01
Students learning with visual learning style	7	4.86			
Students learning with auditory learning style	3	11.67			

The analysis prove that the scores of participant students got from entrepreneurial skills inventory, show a significant difference according to learning styles they have. This finding shows that owned three learning styles separately have different effects on students in improving their entrepreneurial skills. After the test, it is observed that students learning with kinesthetic learning style have the highest entrepreneurial skills, and followed by students learning with auditory and visual learning styles respectively considering the mean ranks of the groups.

The emergence of observed significant difference among groups that depends on the significant difference between which groups, can be calculated by using calculators for those kinds of tests. The source of the difference was examined by performing Mann Whitney U Test depending on dual combinations of groups and by basing the similar researches in the literature (Büyüköztürk, 2002).

Table 2. The Results of U-Test According to Entrepreneurial Skills of Students That Have Different Learning Styles

<i>Result of U-Test According to Entrepreneurial Skills</i>	<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Total Rank</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Owner of kinesthetic learning style and auditory learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	6.38	51.00	9.00	.54
	Students learning with auditory learning style	3	5.00	15.00		
Owner of visual learning style and auditory learning style	Students learning with visual learning style	7	4.14	29.00	1.00	.03
	Students learning with auditory learning style	3	8.67	26.00		
Owner of kinesthetic learning style and visual learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	10.88	87.00	5.00	.00
	Students learning with visual learning style	7	4.71	33.00		

When the result of U test given in Table 2 was examined, there was no significant difference between the entrepreneurial skills of the students learning with kinesthetic learning style and auditory learning style ($U=9.00$; $p=.54$; $p>.05$). However, it is obvious that there was a significant difference between dual combinations of other learning styles.

Examining the values of mean ranks in the Ranges Chart (Chart 1), it is observed that students learning with kinesthetic learning style have higher entrepreneurial skills than students learning with auditory learning styles, students learning with auditory learning styles have higher entrepreneurial skills than students learning with visual learning styles, students learning with kinesthetic learning style have higher entrepreneurial skills than students learning with visual learning styles.

The findings of the scores, which were obtained from creativity subscale via entrepreneurial skills control list of secondary school sixth grade students in Science course, concerning with learning styles (visual, auditory and kinesthetic) are given in Table 3.

Table 3. Comparison of Entrepreneurial Skills Creativity Subscale According to Learning Style Groups, Results of Kruskal Wallis Test

<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sd</i>	<i>X2</i>	<i>p</i>
Students learning with kinesthetic learning style	8	12.63	2	6.66	.03
Students learning with visual learning style	7	5.57			
Students learning with auditory learning style	3	10.33			

The analyses prove that the scores of participant students got from creativity subscale of entrepreneurial skills inventory show a significant differentiation according to learning styles they have. χ^2 ($sd=2$, $n=18$)=6.66, $p<.05$. This finding shows that owned three learning styles separately have different effects on students in improving their creativity skill of entrepreneurial skills. After the test, it is observed that students learning with kinesthetic learning style have the highest creativity skills, and followed by students learning with auditory and visual learning styles respectively considering the mean ranks of the groups.

The emergence of observed significant difference among groups that depends on the significant difference between which groups, was examined by performing Mann Whitney U Test depending on dual combinations of groups.

Table 4. The Results of U-Test According to Creativity Subscale of Students That Have Different Learning Styles

<i>Result of U-Test According to Entrepreneurial Skills</i>	<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Total Rank</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Owner of kinesthetic learning style and visual learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	9.38	75.00	17.00	.20
	Students learning with visual learning style	7	6.43	45.00		
Owner of kinesthetic learning style and auditory learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	5.81	46.50	10.50	.75
	Students learning with auditory learning style	3	6.50	19.50		
Owner of visual learning style and auditory learning style	Students learning with visual learning style	7	4.00	28.00	.00	.01
	Students learning with auditory learning style	3	9.00	27.00		

Examining the results of U Test given in Table 4, it has been seen that, the creativity subscale p variable of the students who have visual learning style and auditory learning style of dual combinations was lower than .05 ($p=.017$), and only with this combination a significant diversity was detected. So, it has been founded that there is a significant difference between the creativity subscales of students who learn with visual learning style and auditory learning style ($U=0.00$; $p=.02$; $p<.05$).

Examining the values of creativity subscale mean ranks in the Ranges Chart (Chart 1), it is observed that students learning with kinesthetic learning style have higher creativity skills than students learning with visual learning styles, students learning with auditory learning styles have

higher creativity skills than students learning with kinesthetic learning styles, students learning with auditory learning style have higher creativity skills than students learning with visual learning styles.

The findings related with learning styles (visual, auditory, kinesthetic) of obtained scores from innovation subscale via entrepreneurial skills control list of secondary school sixth grade students in Science Course, are given in Table 5.

Table 5. The Comparison of Entrepreneurial Skills Innovation Subscale According to Learning Style Groups, Results of Kruskal Wallis Test

<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Students learning with kinesthetic learning style	8	12.88	2	7.05	.02
Students learning with visual learning style	7	5.57			
Students learning with auditory learning style	3	9.67			

The analyses prove that the scores of participant students got from innovation subscale of entrepreneurial skills inventory show a significant differentiation according to learning styles they have. χ^2 (sd=2, n=18)=7.05, $p<.05$. This finding shows that owned three learning styles separately have different effects on students in improving their innovation skill of entrepreneurial skills. After the test, it is observed that students learning with kinesthetic learning style have the highest innovation skills, and followed by students learning with auditory and visual learning styles respectively considering the mean ranks of the groups.

The emergence of observed significant difference among groups that depends on the significant difference between which groups, was examined by performing Mann Whitney U Test depending on dual combinations of groups.

Table 6. The Results of U-Test According to Innovation Subscale of Students That Have Different Learning Styles

<i>Result of U-Test According to Entrepreneurial Skills</i>	<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Total Rank</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Owner of kinesthetic learning style and visual learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	9.75	78.00	14.00	.10
	Students learning with visual learning style	7	6.00	42.00		
Owner of kinesthetic learning style and auditory learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	5.88	47.00	11.00	.83
	Students learning with auditory learning style	3	6.33	19.00		
Owner of visual learning style and auditory learning style	Students learning with visual learning style	7	4.14	29.00	1.00	.02
	Students learning with auditory learning style	3	8.67	26.00		

Examining the results of U Test given in Table 6, there is a significant difference because the p variable according to innovation subscale of the students who have visual learning style and auditory learning style of dual combinations was lower than .05 ($p=.02$). So, it has been founded that there is a significant difference between the innovation subscales of students who learn with visual learning style and auditory learning style ($U=1.00$; $p=.03$; $p<.05$).

Examining the values of mean ranks in the Ranges Chart (Chart 1), it is observed that students learning with kinesthetic learning style have higher innovation skills than students learning with visual learning styles, students learning with auditory learning styles have higher innovation skills than students learning with kinesthetic learning styles, students learning with auditory learning style have higher innovation skills than students learning with visual learning styles.

The findings related with learning styles (visual, auditory, kinesthetic) of obtained scores from risk subscale via entrepreneurial skills control list of secondary school sixth grade students in Science Course, are given in Table 7.

Table 7. The Comparison of Entrepreneurial Skills Risk Taking Subscale According to Learning Style Groups, Results of Kruskal Walis Test

<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sd</i>	<i>X2</i>	<i>p</i>
Students learning with kinesthetic learning style	8	12.50	2	6.47	.03
Students learning with visual learning style	7	5.64			
Students learning with auditory learning style	3	10.50			

The analyses prove that the scores of participant students got from risk subscale of entrepreneurial skills inventory show a significant differentiation according to learning styles they have. χ^2 ($sd=2$, $n=18$)= 6.47 , $p<.05$. This finding shows that owned three learning styles separately have different effects on students in improving their risk skill of entrepreneurial skills. After the test, it is observed that students learning with kinesthetic learning style have the highest innovation skills, and followed by students learning with auditory and visual learning styles respectively considering the mean ranks of the groups.

The emergence of observed significant difference among groups that depends on the significant difference between which groups, was examined by performing Mann Whitney U Test depending on dual combinations of groups.

Examining the results of U Test given in Table 8, there is a significant difference because the p variable according to risk subscale of the students who have visual learning style and auditory learning style of dual combinations was lower than .05 ($p=.02$). So, it has been founded that there is a significant difference between the risk subscales of students who learn with visual learning style and auditory learning style ($U=.50$; $p=.02$; $p<.05$).

Examining the values of mean ranks in the Ranges Chart (Chart 1), it is observed that students learning with kinesthetic learning style have higher risk taking skills than students learning with visual learning styles, students learning with auditory learning styles have higher risk taking skills than students learning with kinesthetic learning styles, students learning with auditory learning style have higher risk taking skills than students learning with visual learning styles.

Table 8. The Results of U-Test According to Innovation Subscale of Students That Have Different Learning Styles

Result of U-Test According to Entrepreneurial Skills	Groups	N	Mean Rank	Total Rank	U	p
Owner of kinesthetic learning style and visual learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	9.00	72.00	20.00	.35
	Students learning with visual learning style	7	6.86	48.00		
Owner of kinesthetic learning style and auditory learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	5.88	47.00	11.00	.83
	Students learning with auditory learning style	3	6.33	19.00		
Owner of visual learning style and auditory learning style	Students learning with visual learning style	7	4.07	28.50	0.50	.02
	Students learning with auditory learning style	3	8.83	26.50		

The findings related with learning styles (visual, auditory, kinesthetic) of obtained scores from critical thinking subscale via entrepreneurial skills control list of secondary school sixth grade students in Science Course, are given in Table 9.

Table 9. The Comparison of Entrepreneurial Skills Critical Thinking Subscale According to Learning Style Groups, Results of Kruskal Wallis Test

Groups	N	Mean Rank	Sd	X²	P
Students learning with kinesthetic learning style	8	11.06	2	6.14	.04
Students learning with visual learning style	7	5.86			
Students learning with auditory learning style	3	13.83			

The analyses prove that the scores of participant students got from critical thinking subscale of entrepreneurial skills inventory show a significant differentiation according to learning styles they have. χ^2 (sd=2, n=18)=6.14, $p<.05$. This finding shows that owned three learning styles separately have different effects on students in improving their critical thinking skill of entrepreneurial skills. After the test, it is observed that students learning with auditory learning style have the highest critical thinking skills, and followed by students learning with kinesthetic and visual learning styles respectively considering the mean ranks of the groups.

The emergence of observed significant difference among groups that depends on the significant difference between which groups, was examined by performing Mann Whitney U Test depending on dual combinations of groups.

Table 10. The Results of U-Test According to Critical Thinking Subscale of Students That Have Different Learning Styles

Result of U-Test According to Entrepreneurial Skills	Groups	N	Mean Rank	Total Rank	U	P
Owner of kinesthetic learning style and visual learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	9.63	77.00	15.00	.13
	Students learning with visual learning style	7	6.14	43.00		
Owner of kinesthetic learning style and auditory learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	5.38	43.00	7.00	.03
	Students learning with auditory learning style	3	7.67	23.00		
Owner of visual learning style and auditory learning style	Students learning with visual learning style	7	4.14	29.00	1.00	.02
	Students learning with auditory learning style	3	8.67	26.00		

Examining the results of U Test given in Table 10, there is a significant difference because the p variable according to critical thinking subscale of the students who have visual learning style and auditory learning style of dual combinations was lower than .05 ($p=.03$). So, it has been founded that there is a significant difference between the critical thinking subscales of students who learn with visual learning style and auditory learning style ($U=1.00$; $p=.02$; $p<.05$).

Examining the values of mean ranks in the Ranges Chart (Chart 1), it is observed that students learning with kinesthetic learning style have higher critical thinking skills than students learning with visual learning styles, students learning with auditory learning styles have higher critical thinking skills than students learning with kinesthetic learning styles, students learning with auditory learning style have higher critical thinking skills than students learning with visual learning styles.

The findings related with learning styles (visual, auditory, kinesthetic) of obtained scores from need for success subscale via entrepreneurial skills control list of secondary school sixth grade students in Science Course, are given in Table 11.

Table 11. The Comparison of Entrepreneurial Skills Need for Success Subscale According to Learning Style Groups, Results of Kruskal Wallis Test

Groups	N	Mean Rank	Sd	X²	P
Students learning with kinesthetic learning style	8	11.63	2	5.65	.05
Students learning with visual learning style	7	5.79			
Students learning with auditory learning style	3	12.50			

The analyses prove that the scores of participant students got from need for success subscale of entrepreneurial skills inventory show no significant differentiation according to learning styles they have. χ^2 ($sd=2$, $n=18$)= 5.65 , $p<.05$. This finding shows that owned three learning styles separately have no different effects on students in improving their need for

success skill of entrepreneurial skills. After the test, it is observed that students learning with auditory learning style have the highest need for success skills, and followed by students learning with kinesthetic and visual learning styles respectively considering the mean ranks of the groups.

The findings related with learning styles (visual, auditory, kinesthetic) of obtained scores from interpersonal relationship subscale via entrepreneurial skills control list of secondary school sixth grade students in Science Course, are given in Table 12.

Table 12. The Comparison of Entrepreneurial Skills Interpersonal Relationships Subscale According to Learning Style Groups, Results of Kruskal Wallis Test

<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sd</i>	<i>X2</i>	<i>P</i>
Students learning with kinesthetic learning style	8	12.38	2	6.58	.03
Students learning with visual learning style	7	5.50			
Students learning with auditory learning style	3	11.17			

The analyses prove that the scores of participant students got from interpersonal relationships subscale of entrepreneurial skills inventory show a significant differentiation according to learning styles they have. χ^2 (sd=2, n=18)=6.58, $p<.05$. This finding shows that owned three learning styles separately have different effects on students in improving their interpersonal relationship skill of entrepreneurial skills. After the test, it is observed that students learning with kinesthetic learning style have the highest interpersonal relationship skills, and followed by students learning with auditory and visual learning styles respectively considering the mean ranks of the groups.

The emergence of observed significant difference among groups that depends on the significant difference between which groups, was examined by performing Mann Whitney U Test depending on dual combinations of groups.

Table 13. The Results of U-Test According to Interpersonal Relationships Subscale of Students That Have Different Learning Styles

<i>Result of U-Test According to Entrepreneurial Skills</i>	<i>Groups</i>	<i>N</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Total Rank</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Owner of kinesthetic learning style and visual learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	9.88	79.00	13.00	.08
	Students learning with visual learning style	7	5.86	41.00		
Owner of kinesthetic learning style and auditory learning style	Students learning with kinesthetic learning style	8	5.38	43.00	7.00	.30
	Students learning with auditory learning style	3	7.67	23.00		
Owner of visual learning style and auditory learning style	Students learning with visual learning style	7	4.00	28.00	0.00	.02
	Students learning with auditory learning style	3	9.00	27.00		

Examining the results of U Test given in Table 13, there is a significant difference because the p variable according to interpersonal relationships subscale of the students who have visual learning style and auditory learning style of dual combinations was lower than .05 ($p=.02$). So, it has been founded that there is a significant difference between the interpersonal relationships subscales of students who learn with visual learning style and auditory learning style ($U=.00$; $p=.02$; $p<.05$).

Examining the values of mean ranks in the Ranges Chart (Chart 1), it is observed that students learning with kinesthetic learning style have higher interpersonal relationships skills than students learning with visual learning styles, students learning with auditory learning styles have higher interpersonal relationships skills than students learning with kinesthetic learning styles, students learning with auditory learning style have higher interpersonal relationships skills than students learning with visual learning styles.

Discussion, Conclusions and Recommendations

In terms of learning styles, students who are being educated in 6th grade in Seymenler Secondary School in Altındağ, Ankara are dispersed as follows. 44,4% of the attendant students have kinesthetic learning style, 38,9% of them have visual learning style and 16,7% of them have auditory learning style. Findings of this research are similar to the findings of the research that Şeker and Yılmaz (2011) made. Şeker and Yılmaz (2011) have extrapolated that 7th grade students have kinesthetic, visual and auditory learning styles respectively, and supported this study by having similar results. On overall evaluation, Eskici (2008), have put forth that 6th grade students adopt more kinesthetic and visual learning styles, 7th grade students adopt more visual learning style and 8th grade students adopt more auditory learning style. It is seen that as the ages of the students increase they move away from kinesthetic and visual learning style and adopt auditory learning style. Similar results have been reached in the researches that performed by Koçak (2007) and Ersoy (2003). This condition may have caused that the proportion of the group comprises more kinesthetic learning style owned students because the attendant students were under aged.

The comparison of entrepreneurial skills and the creativity, innovation, risk taking, critical thinking and interpersonal relationships subscales of entrepreneurial skills according to learning styles have been made. In a similar study, a scale consisting of 5 dimensions, such as communication, self-confidence, creativity, risk taking and need for achievement, and 28 items was developed to determine the pre-service teachers' entrepreneurial skills in a laboratory setting (Çelik, Bacanak and Çakır, 2015). It has been founded that the proportion of students who have kinesthetic learning styles in terms of entrepreneurial skills is higher. This finding is not unexpected. The reason is that students who have kinesthetic learning style surely to use their senses. In order to arrange a suitable learning environment the learning by experiencing technique should be applied. Boydak (2008) supports this idea in his study. Students to be active in the class, to question and to do researches lead to the learning by experiencing. Ergün and Özdaş (1997) gave place to this idea in their researches.

It has been concluded that there is a significant correlation between entrepreneurial skills creativity subscale of 6th grade students and learning styles. It has been founded that students with the highest creativity skills have kinesthetic learning style and followed by students with auditory learning style and visual learning style respectively. Kinesthetic students should use all senses to complete station technique activities. Kinesthetic students may have completed activities more comfortable because the conditions were suitable for their style. In the study that Demirtaş and Baltaoğlu (2010) made, they found out that visual learner students have higher creativity skills. In the study Torrance Creative Thinking Test – A Verbal Form was used. In order to complete the activities of the Form, students were asked to look at a picture and answer the picture based questions in written format. Visual students may have completed activities more comfortable because the conditions were suitable for their style.

There is a significant correlation between learning styles and entrepreneurial skills of the students in terms of innovation subscale. It is clear that students with innovation skill are the ones who learn with kinesthetic learning style and followed by auditory and visual ones respectively. Innovation process comprises creativity (Johnson and Bate, 2003). In the study by performing station technique, the utilization of creativity ideas as an output may have led innovation to arise. The success in innovation skill of the students, who had higher success in creativity skill, may have arisen for this reason, as well. Different innovation results may be obtained, if different learning environments were created for learning style groups.

It is seen that the relationship between students' risk taking subscale occurs in kinesthetic learning style the highest and followed by auditory and visual learning styles respectively. It emerges that students who have kinesthetic learning style are the ones who base uncertainty, tend to take risk when to decide and act decisively. It may be said that visual students have this features at the minimal level when compared with other groups. Initializing the innovation and the increase of takings risk under uncertain conditions of an individual leads to increase of self-sufficient skill, so this arises the entrepreneurial skill. Because this situation is suitable for kinesthetic learner students' styles, it may cause them to complete activities comfortably. On the other hand, visual students may have been affected negatively because the activities of station technique were unplanned and unscheduled. Different results may be obtained if there was a station technique application with completely visual components, and planned environments were set.

It is seen that the relationship between students' critical thinking subscale occurs in auditory learning style the highest and followed by kinesthetic and visual learning styles respectively. It emerges that individuals who have auditory learning style are better in talking and listening skills when compared with other learning style groups. Because this situation is suitable for auditory learner students' styles, it may cause them to complete activities comfortably and think in critical way. Colucciello purposed to determine the learning styles according to tendencies of nursing students to critical thinking and examined whether there was a relationship between these two or not. The California Critical Thinking Disposition Inventory / CCTDI and Kolb's Learning Style Inventory was used in the study as data collection tools. The highest tendency score was determined as dominant learning style in the study, and according to Spearman's Rank Correlation Coefficient, it was determined that there is a relationship between learning styles and components of critical thinking tendencies. In this study that specifies there may be a correlation between learning styles and critical thinking, there was no finding that comprehensively explains this correlation. In other words, there was no comprehensive explanation related with students with which learning style have critical thinking skill or tendency at which level. This requires more work on this quite new research field, in other words, more studies examining the correlation between learning styles and critical thinking.

There is a significant correlation between need for success subscale of Entrepreneurial skill and learning styles. It is seen that there is the highest correlation between need for success inventory of entrepreneurial skill and auditory students and followed by kinesthetic and visual ones respectively. Need for success is one of the most major corner stones in exposing entrepreneurial skill. Because this situation is suitable for auditory learner students' styles, it may have caused them to complete activities comfortably and may have triggered their need for success. On the other hand, visual students may have been affected negatively because of the conditions of station technique. Different result may be obtained if different learning style was applied.

There is a significant correlation between interpersonal relationships subscale of Entrepreneurial skill and learning styles. It is seen that there is the highest correlation between interpersonal relationships subscale of entrepreneurial skill and kinesthetic students, but when examined the findings of auditory students it is found out that the findings were quite close to each other. Because this situation is suitable for kinesthetic and auditory learner students' styles, it may have caused them to study as a teamwork more comfortably. On the other hand, visual students may have been affected negatively because of the grouping in station technique, or external factors. Lachman (1980), has compared entrepreneurial individuals and managers in

terms of the need for maintaining close communication and has founded that the need for maintaining close communication of the both groups was at a low level (Özer and Topaloğlu, 2007). This may be because of the differentiation of age group, position of the manager, or activities that have been carried out. By applying different inventories to different age groups, this new study field can be examined more detailed and more different results can be obtained.

As a result; an entrepreneurial student should be creative and innovative as well as being able to think critically by taking risks. Besides, he/she should have the need for success skill and have good interpersonal relationships. It can be said that kinesthetic students have succeeded in many dimensions that creates entrepreneurship. Because they use their senses more effectively while learning, in environments that were organized for active learning, they show more entrepreneurial behaviors than auditory and visual students. By doing more researches on this quite new field, the more detailed examination of subscales can provide the more detailed results.

To enlighten the researchers and new researches, it can be said that, findings of this research is limited to the data obtained from eighteen 6th grade students. To disable this limit, new researches can be made on more comprehensive groups. Besides, researches that entrepreneurial skill control list examines on different primary school grades and on different classes can be made. Educators can support entrepreneurial behaviors of students by observing if they are creative in the classroom or activity, if they create an innovative output, if they take risks when needed, if they determine themselves a target, if they strive for this target and relationships with their peers or teachers. It can be suggested that within the next programs to be developed, this skills of students can be improved by arranging programs including acquisitions of entrepreneurial skills, which has one of the biggest influences in our daily life.

Within the next researches to be done in the secondary schools, by using findings and results of this study, new standards can be developed concerning with learning styles and entrepreneurial skills. Besides it is a belief that, this study will also be a source for other researches in theoretical sense as well as being a contribution to authors of this field.

References

- Arseven, A. D. (2004). *Anket Hazırlama (Alan Araştırmaları İçin)*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Aşkar, P. and Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Babadoğan. C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147-61-63.
- Boydak, A. H. (2008). *Öğrenme Stilleri* (12. Basım). İstanbul: Beyaz.
- Böke, K. (2010). Örnekleme. (Ed. K. Böke). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (2. Basım) , (s.105-147). İstanbul: Alfa.
- Breyfogle, E., Nelson, S., Pitts, C. and Santich, P. (1976). *Creating a Learning Environment: A Learning Center Handbook*. California: Goodyear.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement* 20, 37-46.
- Colucciello, M. L. (1999). Relationships between Critical Thinking Dispositions and Learning Styles. *Journal professionals nursing* 15 (5): 294-301.

- Çaycı, B. (2007). *Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Çelik, H., Bacanak, A. & Çakır, E. (2015). Development of Science Laboratory Entrepreneurship Scale. *Journal of Turkish Science Education*, 12(3), 65-78.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N. & Erdoğan, S. (2016). Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 277-307.
- Çetin, B. (2015). *Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerdeki Girişimcilik Becerilerinin İncelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Kırıkkale.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 88(17), 52–59.
- Demirörs, F. (2007). *Lise I. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, V. Y and Baltaoğlu, G. (2010). Öğrenme Stillerine Göre Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4).
- Dunn, R. and Dunn K. (1993). Learning Styles of The Multiculturally Diverse, Emergency Librarian http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ461544&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ461544
- Dündar, S. and Ağca, V. (2007). Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Ampirik Bir Çalışma, *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25-1.
- Ergün, M. and Özdaş A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Kaya.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne.
- Gökdağ, M. (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Ekinoks.
- Güneş, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği İle Yapılan Öğretimin Erişime ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Hein, T.L. and Budny, D. D. (2000). Styles and Types in Science and Engineering Education. *Paper Presented International Conference on Engineering and Computer Education*, Sao Paulo, Brazil.

Johnson, R.E., and Bate, J.D. (2003). *The Power of Strategy Innovation: A New Way of Linking Creativity And Strategic Planning to Discover Great Business Opportunities*, 1601 Broadway, New York: AMACOM.

Keller, B. A., Hart, E. W. and Martin, W. G. (2001). Illuminating NCTM's *Principles and Standards for School Mathematics*. *School Science and Mathematics*, 101: 292–304. doi: 10.1111/j.1949-8594.2001.tb17960.x

Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kryza, K., Stephens, S.J., and Duncan, A. (2007). *Inspiring Middle and Secondary Learners*. California: Corwin.

Lachman, R. (1980), Toward Measurement of Entrepreneurial Tendencies, *Management International Review* 20 (2), 108-116.

Littunen, H. (2000). Entrepreneurship and the Characteristics of the Entrepreneurial Personality, *International Journal Of Entrepreneurial Behaviour & Research*, Vol 6, No 6.

Marshall, C. (1990). The power of the learning styles philosophy. *Educational Leadership*, 48 (2), 62.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim Öğretim Programı, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151>.

Mueller, S. L., Thomas, A. S. (2001). Culture and Entrepreneurial Potential: A Nine Country Study of Locus Control and Innovativeness, *Journal of Business Venturing*, 16(1).

Özer, P. S., Topaloğlu, T. (2007). *Girişimci ve Yöneticilerin Öğrenilmiş Gereksinimleri ile Kontrol Odaklarının Kıyaslanmasına Yönelik Bir Araştırma*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16-2, s.439-456.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (Çev: Bayrak, D., Arslan, H.B., & Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal (Özgün çalışma 2005).

Raffo C., Lovatt A., Banks M., O'Connor J., (2000). Teaching and Learning Entrepreneurship for Micro and Small Businesses in the Cultural Industries Sector", *Education + Training*, Vol. 42 Iss: 6, pp.356 – 365.

Raposo, M. and Paço A D. (2011). Entrepreneurship Education: Relationship Between Education and Entrepreneurial Activity. *Psicothema* 23 (3), 453-457.

Rasmussen, E. and Sørheim, R. (2006). Action-based Entrepreneurship Education *Technovation*, 26, 2, 185-194.

San Tan S., C. K. Frank Ng. (2006). A Problem-Based Learning Approach to Entrepreneurship Education, *Education + Training*, Vol. 48 Iss: 6, pp.416 – 428.

Sequeira, M., Leite, L. & Duarte, M. C. (1993). Portuguese science teachers' education: Attitudes and practice relative to the issue of alternative conceptions. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(8), 845-856.

Şeker, M. and Yılmaz, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillерinin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19-1.

Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa Yolculuk* (3. Baskı). Ankara: Pegem A.

Üstündağ, T. (2007). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü* (7. Baskı). Ankara: Pegem A.

Von Glasersfeld, E. (1993). Questions and Answers About Radical Constructivism, K. Tobin (Ed.), *The Practice Of Constructivism In Science Education, Hillsdale* (s. 23–38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.