

ISSN:1306-732X

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

BAHAR / SPRİNG

SAYI / ISSUE 1

YIL / YEAR 2



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

- İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Öğretiminde Öğretmenlerin Ders
Giriş Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....1-18
Mustafa Akdağ & Gülay Bedir & Semra Demir
- Öğretmenlerin Kendi Sınıf Disiplin Sistemlerini Oluşturması.....19-32
Bahri Aydın
- Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri.....33-57
Fevzi Dursun
- İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı
Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri.....58-75
Tuğba Yanpar Yelken
- Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim
Öğretmenleri Örneği).....76-101
Fisun Akşit
- İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri –Hizmet Yılı Ve
Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri.....102-120
Fatma Özmen & Cengiz Batmaz
- İlköğretim Okullarında Okul-Çevre İlişkilerinin Düzeyi.....121-136
İsmail Aydoğan
- Öğretmen Liderliği Ve Engelleri.....137-161
Niyazi Can
- Eşrefoğlu Rûmî Divanında Eski Türkçe İzleri.....162-170
Emek Üşenmez
- Tokat'ın İklim Özellikleri.....171-197
Çiğdem Ünal

İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Öğretiminde Öğretmenlerin Derse Giriş Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Mustafa Akdağ^a Gülay Bedir^b Semra Demir^c

Özet

Bu araştırma, ilköğretim okullarında öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde derse giriş etkinliklerini ne derecede yerine getirdiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde Kayseri il merkezindeki ilköğretim okullarının sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya, 10 ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında öğrenim gören toplam 300 öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı ankette, dörtlü derecelemeyle dayalı likert tipi 23 soru yer almıştır. Verilerin analizinde, frekans, ve yüzde kullanılmıştır. Bulgular, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, dersin başında sınıfı selamladıklarını, konuyu iyi öğrenmenin sınavlarda ve hayatta başarılı olmalarını sağlayacağını söylediklerini ve öğrencilere anlaşılmayan bir konu olduğunda söz alarak soru sorabileceklerini hatırlatarak derse geçiş yaptıklarını göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Derse giriş etkinlikleri, dikkat çekme, güdüleme, derse geçiş

Abstract

This study is carried out to determine at what level the teachers in elementary education implemented introductory activities in Social Studies and Science courses. The study is carried out with eighth grade students in Kayseri, during spring semester of 2003-2004 academic year. Total 300 eighth grade students from 10 elementary schools participated in the study. In the questionnaire, there are 23 questions likert-type based on fourth grades. In analyzing data, frequency and percentage were used. The findings were indicated that the majority of Social Studies and Science course teachers greeted the class at the beginning of the lesson, in motivation stage, mostly saying that learning the subject will provide success in both exams and life, and that they generally transitioned to the lesson by reminding the students that they can ask whenever there was a not well understood subject.

Key words: Lesson input activities, attract attention, motivation, transition to the lesson

^a Yrd. Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, makdag@inonu.edu.tr

^b Arş. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, gbedir@gop.edu.tr

^c Öğr. Gör. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, sdemir@erciyes.edu.tr

GİRİŞ

Öğretim sürecinde, okullar ve öğretmenlerin bütün çabaları; öğretimin verimini artırma ve hedeflenen davranışları öğrencilere yüksek oranda kazandırabilme yönündedir. Bunların gerçekleşmesinde, sınıf ortamının düzenlenmesi önemli bir yer tutar. Eğitim ortamının vazgeçilmez bir parçası olan öğretmen, ders öncesi yapacağı hazırlık ve planlarla etkili bir sınıf ortamı oluşturabilir ve bunu ders boyunca sürdürebilir.

Sınıf ortamında öğretmenden belli başlı bazı davranışları göstermesi beklenmektedir. Sınıf içi öğretim faaliyeti, öğretmenin sınıfa girmesiyle, sınıftan çıkması arasındaki tüm faaliyetleri kapsar. Bu faaliyetler; bir bütünlük içerisinde planlanır ve genellikle giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç ana bölümde gerçekleştirilir (Küçükahmet, 2002, 141-142; Öztürk, 2001). Giriş etkinlikleri ilk aşamadır ve diğer faaliyetler bunu takip eder. Derse giriş etkinliklerinin yeterliliği, diğer aşamaların da verimliliğini önemli ölçüde arttırabilir.

Derse giriş etkinlikleri dört basamaktan oluşmaktadır: Dikkat çekme, güdüleme (istekli kılma), gözden geçirme ve geçiş. Bir dersin işlenişinde ilk basamak dikkat çekmedir. Öğretmen dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekmek için konu ile ilgili olgu, olay, anı, fıkra ve şarkı gibi etkinliklerden bir ya da bir kaçını kullanabilir. Bu ve benzeri etkinlikler, hem öğrencilere kazandırılacak olan davranışlara hem de öğrencilerin yaşına, cinsiyetine, psikolojisine ve sahip olduğu kültürel değerlere uygun olmalıdır (Sönmez, 2003, 172-173). Öğretim ortamında öğrencilerin kendi ilgilerine, ihtiyaçlarına ve yaşantılarına uygun etkinliklerin seçilmesi de onların dikkatini çekmede etkili uyaranlar olabilir (Ergin & Birol, 2000, 76).

Dikkat çekme etkinliği, ders süreci içinde zamanla öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı durumlarda da yapılmalıdır. Sınıf ortamında dikkatin çekilmesi kadar, canlı tutulması da önemlidir. Öğrencilerin her an kendilerine bir şeyler sorulacağını bilmesi ve görüşlerinin alınması; dersi öğrenciler için çekici yapabilir (Başar, 2004, 91). Uyarıcıları değiştirme (sözel yerine görsel

uyarıcı kullanma, sesini yükseltip alçaltma), sorular sorma, öğrencilerin ilgi duyduğu konulara değinme işlemleri; dikkatin ders boyunca sürdürülmesinde öğretmene yardımcı olabilir (Açıkgöz, 1998, 145).

Dersin giriş etkinliklerinden birisi de işlenecek olan konuya karşı öğrencilerin güdülenmesidir. Bunu sağlama yollarından biri de, öğrencilere, o derste öğreneceği bilgi ve becerileri günlük hayatta nerelerde ve hangi durumlarda nasıl kullanabilecekleri, örneklerle anlatma işlenecek olan konunun kendileri için önemli ve gerekli olduğu vurgulanmaya çalışmaktır. Bir öğretmenin yapabileceği en önemli etkinliklerden biri; öğrencilerde öğrenme ihtiyacı uyandırmak ve bunları öğretmektir (Coultas & Lewin, 2002). Başar (2004, 92-93), öğrencilerin utanma, başarısızlıktan çekinme, eleştirilme, gülünç olma, küçük düşme, cezalandırma kaygılarından kurtarılarak, sınıf ortamında güdüleme etkinliğinin yapılabileceğini belirtmektedir.

Gözden geçirme basamağında ise öğretmen, dersin amaçlarından öğrencileri haberdar eder, hedef ve davranışları kısaca açıklar. Öğrenciler, dersin başında öğrendikleriyle ne yapabileceklerini ve öğrendiklerini nasıl davranışa dönüştürebileceklerini bilmeyi bekler. Bu nedenle, dersin başlangıcında amaçların açıklaması, öğrenmeyi kolaylaştırır ve aynı zamanda öğrencilerin derse karşı ilgilerini de arttırır. Öğrencinin dersin sonunda ne tür davranışlar kazanacağını baştan görmesi, kendisinde bir güven duygusunun oluşmasını sağlayabilir. Kazanacağı davranışlarla neler yapabileceğinden haberdar olan öğrencinin dersten beklentileri artar. Beklentinin oluşması, öğrenilecek olan bilgilerin seçilmesini sağlayarak öğrenciyi konu dışına çıkmaktan kurtarır (Sanemoğlu, 1997, 298).

Derse giriş etkinlikleri arasında yer alan son aşama geçiş basamağıdır. Geçiş; geliştirme bölümüne geçmeden önce ya da dersin bu bölümünde, yani davranışların kazandırılması sırasında öğretmen tarafından düzenlenmiş olgu, olay, anı, levha, tablo, harita gibi araçların sunulduğu ve açıklamaların yapıldığı basamaktır. Burada, bir önceki dersle bağlantı kurularak da derse geçiş yapılabilir (Sönmez, 2003, 175).

Öğretimde etkili olan öğretmenler, derse yeni öğrenilecek davranışla ilişkili önceki bilgilerin incelenmesi ve düzeltilmesine, dersin ilk 5–15 dakikasını ayırarak başlar. Önceki bilgilerin gözden geçirilmesi, yeni kazandırılacak davranışların edinilmesi açısından önemlidir. Good ve Grouws (Gürbüztürk, 1991, 497) yaptıkları çalışmada, öğretimde etkili olan öğretmenlerin % 80'inin, önceki bilgileri gözden geçirerek ve yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında ilişki kurarak derse başladıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin, derse giriş etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin farkında olarak, öğretim sürecinde bunlara da yer vermeleri gerekir. İlköğretim I. Kademe Hayat Bilgisi dersi eğitim durumlarının öğretim ilkelerine uygunluğunun araştırıldığı bir çalışmada, öğretmenlerin konuya dikkat çekmek için olgu, olay, anı, espri ve şarkı gibi etkinlikleri kullanma derecelerinin % 70, öğrencileri konuya güdeleyecek etkinlikleri kullanma derecesinin % 68 ve derste kazandırılacak hedef ve davranışları öğrencilere bildirme derecesinin ise % 52 olduğunu belirlenmiştir (Yılmaz, 1999).

Tüm öğretim etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi, bu etkinliklerin planlı hazırlanmasına ve uygulamasına bağlıdır. Bunun için öğretmenlerin özel bir uğraş göstermeleri gerekmektedir (Küçükahmet, 2002, 130). Öğretmen, belirli sınıf şartlarını oluşturarak hazırladığı planla ve sunulan materyal ile dersin en iyi şekilde öğrenilmesini sağlayabilir (Demirel, 2004, 172). Öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür düzeyi, derse giriş etkinliklerinin gerçekleştirilmesini önemli ölçüde etkileyecektir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Yapılan bu çalışma ile, ilköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde öğretmenlerin derse giriş bölümünde yer alan dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamaklarındaki etkinlikleri ne derecede gerçekleştirdikleri, öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bir dersin giriş bölümünün öğrenci gözüyle değerlendirilmeye çalışıldığı bu araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların; öğretmenlere öğretim etkinliklerini planlama ve uygulamada yararlı olacağı ve onların hizmet öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar ve Sınırlılıklar

Öğrencilerin Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerini, belirlenen etkinlikleri gerçekleştirme düzeyleri açısından karşılaştırırken gerçek duygu ve düşüncelerini ortaya koydukları varsayılmıştır.

Bu araştırma, Kayseri il merkezinde, seçilen 10 ilköğretim okulu ile sınırlıdır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin öğretiminde derse giriş etkinliklerini ne derecede yerine getirdikleri, öğrenci görüşlerine dayalı olarak anket yolu ile ortaya konulmuştur. Program değerlendirme çalışmalarında, duruma göre başarı testleri, gözlem, tutum ölçekleri, anketler, görüşme teknikleri, belge, yazışma, yönetmeliklerin incelenmesi gibi çeşitli yollardan veriler toplanabilir. Bu çalışmada, programın süreç boyutunun giriş bölümü değerlendirilmeye çalışılmış, mevcut durum öğrenci görüşlerine dayalı olarak yansıtılmıştır. Araştırma bu özellikleriyle betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalarda veri toplamak için genellikle anket ve görüşme tekniklerinden yararlanılır. Bu çalışmada geniş bir öğrenci grubundan veri toplanması hedeflendiğinden, ilgililerin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesinde anket tekniği tercih edilmiştir (Erden, 1998, 59-62; Kaptan, 1989, 82).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2003-2004 öğretim yılı ikinci döneminde Kayseri il merkezindeki ilköğretim okullarının sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okullardan tabakalama yöntemiyle seçilen 10 ilköğretim okulunun (Arif Eminoğlu, Hacı Mustafa Gazioğlu, İstiklal, Kadı Burhaneddin, Atatürk, Ağırnas Osman Yücel, Ahmet Baldöktü, Besime Özderici, Necip Fazıl, Kadir Has İlköğretim okulları) sekizinci sınıflarından rastgele seçilen bir şubedeki öğrenciler, araştırmanın örneklem grubu olarak alınmıştır. Örneklem grubunda, her okuldan 30 öğrenci olmak üzere, toplam 300 öğrenci yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analiz

Verilerin toplanmasında kullanılan anketin geliştirilmesinde ilk aşama olarak, ilköğretim sekizinci sınıfta okuyan bir grup öğrenciye araştırmacılar tarafından düzenlenen açık uçlu bir anket uygulanmıştır. Burada öğrencilerden, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde öğretmenlerinin, özellikle dersin başlangıcında, o günkü dersin konusunu tam olarak işlemeye başlamadan önce neler yaptıklarını serbest bir şekilde yazmaları istenmiştir. Toplanan bilgiler ve bu konudaki ilgili literatürün incelenmesiyle, araştırmacılar tarafından anketin deneme formu hazırlanmıştır. Daha sonra bu form, kapsam geçerliği ve uygunluğunun sağlanması amacıyla eğitim bilimleri alan uzmanlarının, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerini okutan öğretmenlerin görüşlerine sunularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan deneme formu, 35 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, anket maddelerinin açık ve anlaşılabilirliği konusunda kendileriyle görüşülmüştür. Bu uygulamalar sonucunda, her iki ders için ortak olan öğretmen etkinliklerinin ifade edildiği, toplam 23 maddelik ankete son şekli verilmiştir. Anket maddeleri kapalı uçlu ve likert tipi dörtlü derecelenmeye (Her zaman, Sık sık, Ara sıra, Hiç) dayalıdır. Öğrenciler her iki ders için ortak olan anket sorularını, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri için ayrı ayrı cevaplamışlardır. Anket uygulaması, 2003-2004 öğretim yılı ikinci döneminde Nisan ayının ilk haftası içinde gerçekleştirilmiştir. Uygulanan anketin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, Sosyal Bilgiler bölümü için 0.85, Fen Bilgisi bölümü için 0.87 olarak bulunmuştur.

Verilerin tablolaştırılmasında, her iki ders için ortak olan anket soruları kendi içinde dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamakları çerçevesinde gruplandırılmıştır. Dikkat çekmede altı, güdülemede altı, gözden geçirmede beş, geçişte ise altı madde yer almaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri her iki ders için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde, SPSS 10.0 versiyonundan yararlanılmıştır.

BULGULAR

1. Öğretmenlerin Dikkat Çekme Etkinliklerini Kullanma Durumları

Dikkat çekme etkinliklerine yönelik olarak öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde (Tablo 1), hem Sosyal Bilgiler hem de Fen Bilgisi derslerinde öğretmenlerin, en fazla yaptıkları etkinliğin sınıfı selamlama (günaydın, iyi günler vs.) olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinliğin “her zaman” yapıldığını belirten öğrencilerin oranı Sosyal Bilgiler dersinde % 80.7, Fen Bilgisi dersinde % 74.3’tür. Sınıfı selamlama etkinliğinden sonra yapılma sıklığı yüksek olan bir diğer etkinlik de ders araç gereçleriyle ilgilidir. Sosyal Bilgiler dersinde araç gereçlerinin sınıfa getirilmesi, bunların öğrencilere tanıtılması işinin “her zaman” yapıldığı görüşünde olan öğrencilerin oranlarının (% 38.3, % 50.7); Fen Bilgisi dersindeki oranlardan (% 40, % 60.7) genel olarak daha düşük olduğu görülmektedir. “Öğretmenlerin kendi yaşantılarından örnekler verme”, “öğrencilerin yaşantılarından örnekler verme” yoluyla dikkat çekme etkinliklerinin yapılma sıklığı daha çok “ara sıra” ve “hiç” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. “Güncel bir olay, fıkra veya öykü anlatarak derse başlama” etkinliğinin ise, her iki ders öğretmenleri tarafından en düşük düzeyde yapıldığı anlaşılmaktadır. Nitekim, öğrencilerin yarısından fazlası (% 56.7) Fen Bilgisi öğretmenlerinin bu etkinliği “hiç” yapmadığını belirtirken; Sosyal Bilgiler dersinde bu görüşte olanların oranının % 38.7’dir.

Tablo 1. Dikkat çekme etkinliklerinin kullanılma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri

Öğretmen Etkinlikleri	Sosyal Bilgiler Dersi					Fen Bilgisi Dersi			
	f %	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiç	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiç
Öğretmeniniz dersi geldiğinde sınıfı selâmlar (günaydın, iyi günler vs.)	f %	242 80,7	25 8,3	30 10,0	3 1,0	223 74,3	28 9,3	41 13,7	8 2,7
Öğretmeniniz konu ile ilgili araç-gereçleri dersin başında sınıfa getirir	f %	115 38,3	60 20,0	66 22,0	59 19,7	120 40,0	75 25,0	70 23,3	35 11,7
Öğretmeniniz dersi getirdiği konu ile ilgili araç-gereçleri bizlere tanıtır	f %	152 50,7	49 16,3	45 15,0	54 18,0	182 60,7	39 13,0	51 17,0	28 9,3
Öğretmeniniz ilginç bir güncel olay, fıkra veya öykü anlatarak dersi başlar	f %	52 17,3	31 10,3	101 33,7	116 38,7	26 8,7	16 5,3	88 29,3	170 56,7
Öğretmeniniz konu ile ilgili kendi yaşantısından örnekler verir	f %	61 20,3	36 12,0	131 43,7	72 24,0	45 15,0	36 12,0	102 34,0	117 39,0
Öğretmeniniz konu ile ilgili bizim yaşantımızdan örnekler vermenizi ister	f %	54 18,0	51 17,0	126 42,0	69 23,0	44 14,7	50 16,7	102 34,0	104 34,7

N=300

2. Öğretmenlerin Güdüleme Etkinliklerini Kullanma Durumları

Tablo 2’de, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersi öğretmenlerinin güdüleme etkinliklerini yapma durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu bölümde yer alan etkinlikler incelendiğinde, her iki derste de en sık yapılan etkinliğin, konuyu iyi öğrenmenin sınavlarda ve hayatta başarılı olmayı sağlayacağına öğrencilere söylenmesi olduğu görülmektedir. Öğrenciler (% 60, % 61,7) bu etkinliğin “her zaman” yapıldığını belirtmişlerdir. İşlenecek konudan Anadolu ve Fen lisesi sınavlarında soruların çıkabileceğini söyleyerek öğrencileri güdülemenin “her zaman” yapıldığı görüşünde olanların Fen Bilgisi dersindeki oranı (% 58,7), Sosyal Bilgiler dersindeki orandan (% 45,3) daha yüksektir. Güdüleme etkinlikleri içinde her iki derste de en az kullanılan etkinliğin (% 53,7, % 46,7) oranlarla işlenecek olan konunun öğrenciler

tarafından oyun şeklinde canlandırılması olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilere konuyu çok iyi öğrenecekleri konusunda güvendiğini ve konuyu iyi öğrenmenin bir sonraki konuyu daha kolay anlamayı sağlayacağını “her zaman” söylediği görüşünde olan öğrencilerin oranı her iki derste % 42- % 46 arasında değişmektedir.

Tablo 2. *Güdüleme etkinliklerinin kullanılma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri*

	Sosyal Bilimler Dersi					Fen Bilgisi Dersi			
	f %	Hr zaman	Sık sık	Ara sıra	Hç	Hr zaman	Sık sık	Ara sıra	Hç
Öğretmen Etkinlikleri									
Öğretmeniniz işleyeceği konuyu bizim çok iyi öğreneceğimize inandığını ve bize güvendiğini belirterek derse başlar	f %	125 41.7	51 17.0	76 25.3	48 16.0	126 42.0	43 14.3	58 19.3	73 24.3
Öğretmeniniz konu ile ilgili önceden bize görevler verip, işleyeceği konu başında oyun şeklinde canlandırmamızı ister	f %	33 11.0	37 12.3	69 23.0	161 53.7	51 17.0	43 14.3	66 22.0	140 46.7
Öğretmeniniz işleyeceği konuyu iyi öğrenenizin, bir sonraki konuyu daha kolay anlamamızı sağlayacağını belirtir	f %	134 44.7	67 22.3	71 23.7	28 9.3	137 45.7	67 22.3	63 21.0	33 11.0
Öğretmeniniz konuyu iyi öğrenenizin, sınavlarda ve hayatta başarılı olmanızı sağlayacağını belirtir	f %	180 60.0	52 17.3	47 15.7	21 7.0	185 61.7	42 14.0	44 14.7	29 9.7
Öğretmeniniz işleyeceği konudan, Anadolu ve Fen Lisesi sınavlarında soruların çıkabileceğini söyler	f %	136 45.3	39 13.0	59 19.7	66 22.0	176 58.7	44 14.7	53 17.7	27 9.0
Öğretmeniniz iyi notlar ve puanlar aldığımızda ailenizin de mutlu olacağını ders başında söyler	f %	74 24.7	44 14.7	85 28.3	97 32.3	75 25.0	60 20.0	78 26.0	87 29.0

N=300

3. Öğretmenlerin Gözden Geçirme Etkinliklerini Kullanma Durumları

Tablo 3'e bakıldığında, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde öğretmenlerin en fazla kullandıkları gözden geçirme etkinliğinin, ders işlenmesi sırasında öğrencilerin nelere dikkat etmeleri gerektiğinin söylenmesi olduğu görülmektedir. Her iki ders için de öğrencilerin yarıya yakını (% 42.7, % 42.3), öğretmenlerinin bu etkinliği "her zaman" yaptığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bir diğer gözden geçirme etkinliği olan; "öğrencilere kazandırılacak olan davranışları söyleme"nin Fen Bilgisi derslerinde genelde "ara sıra" yapılıyor olması (% 39) dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bir önceki derste verilen ödevleri gözden geçirmesi ise her iki derste de en az yapılan bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu etkinliğin "hiç" yapılmadığını belirten öğrencilerin oranı Sosyal Bilgiler dersinde % 31.7, Fen Bilgisi dersinde ise % 25.3'tür. Konunun başlıklarını ve alt başlıklarını tahtaya yazma etkinliği de her iki ders öğretmenleri tarafından en çok yerine getirilen etkinlikler arasındadır. Bu etkinliğin "her zaman" yapıldığını belirten öğrencilerin oranı Sosyal Bilgiler dersinde % 41.7, Fen Bilgisi dersinde % 39'dur.

Tablo 3. Gözden geçirme etkinliklerinin kullanılma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri

Öğretmen Etkinlikleri	Sosyal Bilgiler Dersi					Fen Bilgisi Dersi			
	f %	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiç	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiç
Öğretmenimiz işleyeceği konunun bizlere ne tür davranış ve özellikler kazandıracığından bahseder	f %	87 29.0	77 25.7	88 29.3	48 16.0	65 21.7	48 16.0	117 39.0	70 23.3
Öğretmenimiz bir önceki derste verilen ödevleri, dersin başında gözden geçirir	f %	73 24.3	46 15.3	86 28.7	95 31.7	79 26.3	52 17.3	93 31.0	76 25.3
Öğretmenimiz işlenecek konunun başlıklarını ve alt başlıklarını tahtaya yazar	f %	125 41.7	46 15.3	67 22.3	62 20.7	117 39.0	32 10.7	77 25.7	74 24.7
Öğretmenimiz dersin işlenmesi sırasında nelere dikkat etmeniz gerektiğini söyler	f %	128 42.7	78 26.0	68 22.7	26 8.7	127 42.3	75 25.0	65 21.7	33 11.0
Öğretmenimiz işlenecek derse ilişkin kavranan bir şema halinde bize gösterir	f %	80 26.7	44 14.7	83 27.7	93 31.0	96 32.0	56 18.7	89 29.7	59 19.7

N=300

4. Öğretmenlerin Geçiş Etkinliklerini Kullanma Durumları

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri öğretmenlerinin en yüksek oranda kullandıkları derse geçiş etkinliğinin, öğrencilere anlamadıkları yer olduğunda söz alarak sorabileceklerinin söylenmesi olduğu (% 67.3 ve % 65.7) ortalamalardan anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili yorum ve görüşlerin rahatça belirtilerek derse katılabileceklerinin söylenmesi etkinliği ise (% 54,7 ve % 48.0) oranlarıyla en fazla yapılan ikinci etkinlik olduğu görülmektedir. Buna karşılık, "sınıfa konuk getirme" etkinliğinin ise her iki derste en düşük düzeyde yapılan bir etkinlik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (% 72, % 69.7) sınıflarına bir konunun "hiç" getirilmediği görüşündedir. Ayrıca, "işlenecek olan konunun,

yaşanılan çevre ile bağlantısını kurma” etkinliğinin Sosyal Bilgiler dersinde (“her zaman” % 31.7), Fen bilgisi derslerine oranla (“her zaman” % 19.3) daha fazla yapıldığı; “konunun bir önceki dersle bağlantısını kurma” etkinliğinin ise her iki derste öğrencilerin yarıdan fazlasına göre “her zaman” ya da “sık sık” yapıldığı anlaşılmaktadır. “Konu ile ilgili resim, fotoğraf, film, vs izlettirme” etkinliğinin “hiç” yapılmadığı görüşünde olan öğrencilerin oranının da her iki derste de % 40 civarında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Geçiş etkinliklerinin kullanılma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri

	Sosyal Bilgiler Dersi					Fen Bilgisi Dersi			
	f	Her		Ara	Hiç	Her		Ara	Hiç
Öğretmen Etkinlikleri	%	zaman	Sık sık	sıra	Hiç	zaman	Sık sık	sıra	Hiç
Öğretmenimiz anlamadığımız yer olursa, söz alarak sorabileceğimizi söyler	f	202	40	44	14	197	34	39	30
	%	67.3	13.3	14.7	4.7	65.7	11.3	13.0	10.0
Öğretmenimiz konu ile ilgili yorum ve görüşlerimizi rahatça belirterek derse katılabileceğimizi söyler	f	164	51	65	20	145	66	54	35
	%	54.7	17.0	21.7	6.7	48.0	22.0	18.0	11.7
Öğretmenimiz işleyeceğiyi konu ile, yaşadığımız çevre arasında bağlantı kurarak derse başlar	f	95	75	78	52	58	61	107	74
	%	31.7	25.0	26.0	17.3	19.3	20.3	35.7	24.7
Öğretmenimiz işlenecek konunun bir önceki dersle bağlantısını kurar	f	106	62	79	53	95	68	74	63
	%	35.3	20.7	26.3	17.7	31.7	22.7	24.7	21.0
Öğretmenimiz yeri geldiğinde sınıfa işlenecek konu ile ilgili bir konuk getirir	f	27	10	47	216	28	14	49	209
	%	9.0	3.3	15.7	72.0	9.3	4.7	16.3	69.7
Öğretmenimiz yeri geldiğinde bizlere dersin başında işleyeceği konu ile ilgili resim, fotoğraf, film vs. izlettirir	f	55	36	89	120	59	32	94	115
	%	18.3	12.0	29.7	40.0	19.7	10.7	31.3	38.3
N=300									

5. Öğretmenlerin Derse Giriş Etkinliklerini Kullanma Durumlarının Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerine Göre Farklılığı

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde öğretmenlerinin dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş alt boyutlarını kullanma

derecelerinin farklılaşıp farklılaşmadığı *t* testi kullanılarak belirlenmiş ve sonuçlar tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Derse Giriş Etkinliklerini Kullanma Durumlarının Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerine Göre Farklılığı

Derse Etkinlikleri Boyutları	Giriş Alt	Sosyal Bilgiler		Fen Bilgisi		<i>t</i>	<i>p</i>
		X	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>SS</i>		
Dikkat Çekme		2.68	0.61	2.59	0.62	2.368	0.019*
Güdüleme		2.68	0.66	2.78	0.70	2.246	0.025*
Gözden Geçirme		2.63	0.69	2.61	0.74	0.456	0.649
Geçiş		2.61	0.58	2.51	0.65	2.299	0.022*

p < 0.05, *sd*=299

Tablo 5’deki veriler incelendiğinde söz konusu dört etkinlik grubunun hem Sosyal Bilgiler hem de Fen Bilgisi dersinde genel olarak “sık sık” kullanıldığı görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde dikkat çekme, güdüleme ve geçiş boyutlarında yapmış oldukları davranışların sıklıklarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Gözden geçirme boyutunda yapılan davranışların sıklıkları ise, her iki derste anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgular, Sosyal Bilgiler derslerini okutan öğretmenlerin dikkat çekme (*X*=2.68) ve geçiş (*X*=2.61) etkinliklerini, Fen Bilgisi derslerine giren öğretmenlerden daha fazla yerine getirdiklerini göstermektedir. Buna karşılık, Fen Bilgisi öğretmenlerinin de güdüleme (*X*=2.78) etkinliğini, Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenlerden (*X*=2.68) daha fazla yaptıkları söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde çeşitli derse giriş etkinliklerini ne düzeyde yerine getirdiklerini belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Öğretim faaliyetlerinin planlı yürütülmesinin bir gereği olarak, öğretmenler dersin giriş bölümünde çeşitli etkinlikler yapmaktadırlar. Bu konuda yapılan çeşitli çalışmalardan (Cothran & Ennis, 1997; Oral, 2000; Öztürk, 2001; Öztürk, 2000) hareketle, öğretmenlerin dersin giriş bölümünde; dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş etkinliklerini genel olarak “sık sık” ya da “orta” düzeyde yerine getirdikleri söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde öğretmenler tarafından en çok kullanılan dikkat çekme etkinliği; “dersin başında sınıfa selamlama”, en az kullanılan etkinlik ise “konuyla ilgili ilginç bir güncel olay, fıkra veya öykü anlatma”dır. Dersin başında sınıfa selamlama davranışının her iki ders grubu öğretmenleri tarafından da en fazla yapılan etkinlik olması; öğretmenlerin, sınıfta korku ve kaygı yerine olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma ve öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurma çabası içinde olduklarının bir göstergesi sayılabilir (Başar, 2004: 82-83). Yapılan bir araştırmada ise, sınıf ortamında öğrencilerin ancak yarısının öğretmenle yeterli iletişim kurabildikleri; dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurma konusunda bazı eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır (Güven & Akdağ, 2002).

Her iki derste de öğretmenler öğrencileri daha çok, konuyu iyi öğrenirlerse sınavlarda ve hayatta başarılı olacaklarını söyleyerek güdelemektedirler. Konunun öğrenciler tarafından oyun şeklinde canlandırılması ise her iki derste en az kullanılan bir güdüleme şeklidir. Oyun şeklinde canlandırma etkinliğinin ön bir hazırlık, planlama gerektirmesi ve uygulanmasının zaman alıcı olması; öğretmenlerin bunu yeterince kullanamamalarının bir nedeni olarak görülebilir. Ayrıca, oyun şeklinde canlandırmaya dayalı drama yönteminin, Sosyal Bilgiler dersinin özelliklerine daha uygun olmasına rağmen (Bilen, 2002: 193), bu derste daha az kullanılıyor olması dikkat çekici bir sonuçtur. İşlenecek olan konudan Anadolu ve Fen lisesi

sınavlarında soruların çıkabileceğini söyleyerek güdüleme işini yapan Fen Bilgisi dersi öğretmenlerinin oranının (“Her zaman” % 58.7), Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinden (“Her zaman” % 45.3) fazla olması, söz konusu sınavlarda Fen Bilgisi dersinin daha belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersi öğretmenleri gözden geçirme boyutunda daha çok, dersin işlenmesi sırasında öğrencilerin dikkat etmesi gereken kuralları hatırlatmaktadır. Böylece öğretmenlerin, o günkü dersten en yüksek verim alma çabası içinde oldukları söylenebilir. Öğretmenler genellikle, kendi derslerinde öğrencilerin uymaları gereken kuralları ders yılı başında dersin tanıtılması sırasında açıklamaktadırlar (Güven & Akdağ, 2002). Benzer bir araştırmada (Oral, 2000) ise, öğretmenlerin “öğrencilerin dersin hedef davranışlarını kazanmaları için neler yapmaları gerektiğini belirtme” ve “öğrencilere derste kazanacakları hedef davranışları söyleme” etkinliklerini düşük düzeyde yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, Gürbüzürk (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin, ev ödevlerini kontrol etme ve eksiklikleri giderme davranışlarına hiç yer vermedikleri, işlenecek konu ile ilgili bilgi ve becerileri gözden geçirme etkinliğini de öğretmenlerin yarıya yakınının (% 44) hiç yapmadığı ortaya çıkmıştır. Halbuki, ödevler öğrencilerin bilişsel süreç becerilerinin gelişmesine ve daha yüksek düşünme düzeylerine ulaşmalarına önemli katkılar yapmaktadır (Hoover, 1994).

Her iki derste de öğretmenler en fazla, öğrencilere anlamadıkları yerleri söz alarak sorabileceklerini ve ayrıca konuya ilişkin yorum ve görüşlerini rahatça söyleyebileceklerini hatırlatarak derse geçiş yapmaktadır. Öğretmenlerin bu yaklaşımı; onların demokratik bir kişiliğe sahip olduklarını ve aynı zamanda sınıfta demokratik bir atmosfer oluşturmaya çalıştıklarını göstermektedir. Böylece, öğrencilere demokratik bir toplumda geçerli olan davranışların kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Yapılan bir araştırmada da, öğrencilerin öğretmeni dinlemekten çok, soru sorarak dersi daha iyi öğrendikleri ortaya konmuştur (Coults & Lewin, 2002). Sınıf içi etkileşim konusunda yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin, “öğrencilerin çekinmeden kendi

fikirlerini açıklamalarını sağlama” davranışını orta düzeyde yaptıkları görülmüştür (Öztürk, 2000). Öğretmenlerin, konunun bir önceki dersle bağlantısını kurarak derse başlamaları ise onların, “bilinenden bilinmeyene” öğretim ilkesini dikkate aldıklarını göstermektedir (Küçükahmet, 2002: 43). Konu ile ilgili sınıfa bir konuk getirme etkinliği ise, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri öğretmenleri tarafından en az kullanılan derse geçiş yoludur. Sınıfa konuk getirmenin ön bir hazırlık, planlama ve zaman gerektiriyor olması; bu etkinliğin öğretmenler tarafından çok az kullanılmasının bir nedeni olarak görülebilir.

Bir derste, dersin konusu işlenmeye başlanmadan önce dersin başında dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş etkinliklerine yer verilmesi; yapılan öğretimin verimini şüphesiz ki arttıracaktır. Dolayısıyla, öğretmenler, derse giriş etkinliklerinin önemine ve gereğine inanmalıdırlar. Öğretmenlerin dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve geçiş basamaklarının her birine ne tür etkinliklerin girdiği ve bunları doğru bir şekilde kullanma bilgi ve becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin derse giriş etkinliklerini istenen şekilde ve düzeyde uygulayabilmeleri için ders öncesi hazırlık, özellikle ders planı hazırlama işine önem vermeleri gerekmektedir. Derse giriş etkinliklerinin tasarlanmasında ve uygulanmasında öğrencilerin de katılımı sağlanmalıdır. Nitekim, yapılan birçok araştırmada (Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002) öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin başında “öğrenci merkezli olma” özelliğinin geldiği görülmüştür. Öğretmenlerin derse giriş etkinliklerini her dersin başında ihmal etmeden yapmaya özen göstermelerinin, uygulanan programın başarıya ulaşmasını önemli ölçüde etkileyeceği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cothran, D. J., & C.D, Enis. (1997). “Students' and Teachers' Perceptions of Conflict and Power”. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 541-553.
- Coultas, J. C. & K. M, Lewin. (2002). “Who Becomes a Teacher? The Characteristics of Student Teachers in Four Countries”. *International Journal of Educational Development*, 22 (3-4), 243-260.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, A., & C, Birol. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürbüz Türk, O. (1991). “Öğretmenlerin Belirli Öğretim Fonksiyonlarını Yerine Getirme Dereceleri'ne Yönelik Bir Araştırma”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 495-510.
- Güven, S., & M. Akdağ. (2002). “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 69-80.
- Hoover, L. A. (1994). “Reflective Writing as a Window on Preservice Teachers' Thought Processes”. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 83-93.
- Kaptan, S. (1989). *Bilimsel Araştırma ve Gözlem Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Minor, L. C., A. J., Onwuegbuzie, A. E., Witcher & T. L., James. (2002). “Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers”. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 116-126.
- Oral, B. (2000). “Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları”. *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), 28-34.

- Öztürk, B. (2001). “Derse Giriş Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Kullanılma Durumu”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 107-124.
- Öztürk, B. (2000). “Sınıf İçi Etkileşim”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 621-640.
- Sanemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (1999). *İlköğretim 1. Kademe Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Eğitim Durumlarının Öğretim İlkelerine Uygunluğunun Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öğretmenlerin Kendi Sınıf Disiplin Sistemlerini Oluşturması

Bahri Aydın^a

Özet

Sınıfta disiplini sağlama öğretmenlerin önemli rollerinden biridir. Öğretmenler, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel sağlığına dikkat ederek sınıfta disiplini sağlamalıdır. Sınıfta disiplini sağlamak için birçok model geliştirilmiştir. Öğretmenler, disiplini sağlamada bu modellerden yararlanabilirler. Ancak, öğretmenler bir ders için yıllık veya günlük olarak bir plana gereksinim duyuyorlarsa sınıfta disiplini sağlarken de yeni bir döneme başlamadan önce disiplin sistemlerini oluşturmalıdırlar. Çünkü sınıfta disiplin, belirli bir sistem uygulanabilirse etkili şekilde sağlanabilir. Bu çalışmada da öğretmenlere, disiplin sistemini oluşturmada yardımcı olacak ölçütler verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Disiplin, disiplin sistemi

Abstract

Maintaining discipline in the classroom is one of the most important roles of a teacher. Teachers should provide classroom discipline by paying attention to student's psychological and physical health. Many models have been developed to provide discipline in the classroom. Teacher might utilize these models to maintain discipline. However, teachers should secure their discipline systems before they start new term as they need a daily and an annual plan for a lesson. The reason behind this is that classroom discipline can be kept if it is practiced in a definite system. This study aims to give teachers the criteria to form their disciplinary systems.

Key words:Disciplin,disciplinary system

^a Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu, bahriaydin@hotmail.com

Giriş

Disiplin kavramı itici ve soğuk olarak düşünülebilir. Bunun nedeni, disiplinin ceza, dayak, disiplin kurulu gibi kavramlarla yan yana fazla gelmesi olabilir. Gordon (2000) disiplinin anlamı, sınıfa yansıyan olumsuz öğretmen davranışları ve bu davranışların öğrenci üzerindeki etkileri üzerinde durmaktadır. Gordon'a göre disiplinin iki anlamı vardır. Birincisinin amacı denetleme iken ikincisinin amacı öğretme ve eğitmedir. Birincisi ile kullanılan kavramlar; düzeltmek, yönlendirmek, hizaya sokmak, sıkı denetim altına almak, sınırlamak, bastırmak, durdurmak, gem vurmak, susturmak, zorlamak, engellemek, cezalandırmak, dayakla adam etmek, şiddetle azarlamak, ayıplamak, eleştirmek, başkalarına ibret olsun diye cezalandırmak...vb. iken ikincisi ile birlikte kullanılan kavramlar bilgi vermek, aydınlatmak, ahlakını düzeltmek, bilgilendirmek, yetiştirmek, önderlik etmek..vb'dir. Öğretmen bu iki yaklaşımdan hangisini benimseniyorsa davranışları da ona göre şekillenebilir.

“Denetleme” anlayışına sahip olan öğretmenin davranışları sınıflara; sarsma, itikleme, tekmeleme, fırlatma, tuvalete gitmesine izin vermeme, arkadaşlarının çocuğa kötü davranmasına göz yumma, onur kırıcı sözler söyleme, alay etme, aşağılama..vb şeklinde yansıyabilir. Bu tür davranışların öğrenci üzerindeki etkileri ise şunlar olabilir; öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zedelenmesi, çocuğun fiziksel ve psikolojik zarar görmesi -ki Taylor ve Maurer fiziksel cezanın neden olabileceği yaralanmaları belgeleriyle şu şekilde belirtmektedir; Başa alınan darbelerden; kanama, beyin travması, kafa tasında çatlak.. sarsılmada; omur kırıklıkları, beyinde hasar... karın ve göğüs bölgesine alınan darbelerden; solunum yetersizliği, kaburgalarda kırıklıklar, iç organlarda aşırı kanama, karaciğerde yırtılma, dalak patlaması.. dayaklardan; kırıklar, eklem çıkıkları, çürükler, bacaklarda felç..- saldırganlık, model alma yoluyla olumsuz davranışları öğrenme, isyan etme, intikam alma, yalan söyleme, okuldan kaçma, depresyona girme, korkma, güvensizlik hissetme, sürekli onay arama, aşırı yemek yeme, boyun eğme, uyuşturucu kullanma, psikosomatik hastalık belirtileri gösterme. Yine Watson'ın 230 üniversite son sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma sonuçlarına göre çok cezalandırılan çocukların

ana babalarından nefret ettikleri, sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinin kötü olduğu, daha kavgacı, kaygılı ve mutsuz oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin olumsuz davranışlarının ne kadarı kalıtımla geldiği bilinmez ama çoğunun “denetim” odaklı aile, okul ve çevre ortamında öğrendiği söylenebilir.

Sınıfta istenmeyen davranışların üstesinden gelmek sınıf disiplini ile ilgilidir. Sınıfta, öğrencilere istenilen davranışlar kazandırılmaya ve istenmeyen davranışların üstesinden gelmeye çalışılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere fiziksel ve psikolojik zarar vermeden disiplin sağlamak istiyorlarsa, varolan disiplin sağlama modellerinden de yararlanarak bir disiplin sistemi oluşturmakla işe başlayabilirler.

Charles'e(1996) göre günümüzde öğretmenlerin sınıfta temel sorunu, her bireyin temel gereksinimlerinin karşılanmasından ziyade, kabul edilebilir sınıf davranışlarını oluşturmaktır. Sınıf davranışlarını oluşturmada yarar sağlayan disiplin modelleri tüm yaştaki öğrencilere, tüm düzeydeki öğretmenlere ve durumlara uygun olmayabilir. Çünkü öğrencilerin geçmiş yaşantıları ile öğretmenlerin kişilikleri, felsefeleri, öğretim yöntemleri, iletişim yöntemleri farklılık göstermektedir. Sonuç olarak da her öğretmen kendi disiplin sistemini oluşturmalıdır. Her öğretmenin kendine özgü disiplin sistemini oluşturması zor bir iş değildir. Öğretmenler, öğrencilerinden olumlu davranmalarını ve öğrenmeye ilgilerini yoğun şekilde vermelerini beklerler. Ancak, böyle ideal gruplarla her zaman öğretmenler karşılaşamayabilirler.

O halde öğretmenler, dönem boyunca uygulayabilecekleri bir disiplin sistemini önceden oluşturmalıdır. Önceden disiplin sistemi oluşturulmadan, sınıfta rastgele sorunlara yönelik tepkilerde bulunmak etkili olmayabilir. Öğretmen sistemini geliştirirken; kurallar, sonuçlar, pekiştiriciler, önleyici teknikler, destekleyici teknikler, düzeltici teknikler, beden dili, öğrenme etkinlikleri, ciddi istenmeyen davranışlı öğrencilere yönelik teknikler gibi ölçütleri kullanabilir.

Disiplin Sistemi Ölçütleri Kurallar

Özellikle ilköğretim kademesindeki öğrenciler, sınıfta hangi davranışların yapılacağı hangi davranışların yapılmayacağı konusunda belirsizlik yaşayabilirler. Yaptıkları bir davranışın istenmeyen davranış olduğunu bilmeyebilirler. İstenilen davranışları tahmin etmelerini beklemek ise yanlış bir beklentidir. O halde yapılması gereken, dönemin ilk derslerinde etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine yönelik sınıfta yapılması ve yapılmaması gerekenlerin yani kuralların belirlenmesidir.

Kurallar, tüm disiplin sistemlerinin merkezinde yer alır (Curwin, Richard, 1999). Kuralların oluşturulması, sınıf düzeni, zamanın etkin kullanımı, öğretimin etkililiği ve güvenlik açılarından önemlidir. Sınıf kurallarının etkili olması için; öğrencilerle birlikte belirlenmesi, uygun ifade edilmesi (basit, sade, anlaşılır, gözlenebilir, ölçülebilir olması, olumlu ifadelerle sonlanması, emir niteliği taşımaması vb), az sayıda olması, uygun sunum içermesi (ilköğretim birinci kademe resim ya da şekillerle ifade edilmesi), öğretilmesi, izlenmesi, okul yönetimi ve aile desteğinin alınması gerekmektedir (Okutan, Aksoy ve diğerleri, 2003)

Sonuçlar

Sınıfta, kuralların oluşturulması yanında, öğrencilerin kurallara uyduklarında veya uymadıklarında neyle karşılaşacakları yani sonuçlar da belirlenmelidir. Dreikurs istenmeyen davranışı mantıklı bir sonucun izlemesi gerektiğini ve bunun cezadan farklı olduğunu belirtmektedir (Charles, 1996)

sonuçlar-ceza karşılaştırması;

sonuçlar ile ceza birbirine benzer görünmesine rağmen aralarında önemli farklar vardır. Farklar şu şekilde belirtilebilir; ceza öncelikle intikam içeriklidir. Amacı, istenmeyen davranışın karşılığını ödettirmektir. Temel motive edici faktör korkudur. Ceza verildiğinde gerilime neden olur. Cezalar kısa dönemli istenmeyen davranışı durdurur, uzun dönemde davranışı değiştirmede etkisizdir. Öğrenci, istenmeyen davranış yapmak istediğinde yakalanmamanın önemli olduğunu öğrenir. Sonuçlar ise kuralla doğrudan ilişkilidir ve öğrencinin kabul edilebilir davranışı öğrenmelerine yardım eder. Sonuçların amacı, öğrencilere davranışlarının olumlu ve olumsuz etkilerini öğretmektir. Sonuçlar, etkili şekilde uygulandığında öğrenciler nasıl uygun

şekilde davranacaklarını ve kurallara uyacaklarını öğrenebilirler. Aşağıda sonuçlar ile cezanın farkını gösteren örnekler sunulmuştur.

Kural: Tüm çöpler çöp kutusuna atılmalı

Sonuç: Yerdeki çöpleri toplamak

Ceza: tüm sınıfın önünde öğretmenden özür dileme

Kural: Testler ve ev ödevleri grup ödevi şeklinde verilmediğinde herkes kendisi yapmalıdır

Sonuç: Gözetim altında test veya ödevi tekrar yapma

Ceza: “diğer öğrencilerin çalışmasını kopya etmeyeceğim” şeklinde 100 defa yazma

Kural: Başka birisi konuştuğu zaman konuşmama. Eğer konuşmak isteniyorsa, konuşmacı sözünü bitirene kadar bekleme

Sonuç: konuşmadan önce beş dakika bekleme

Ceza: dersin sonuna kadar sınıf dışında belirlenen bir yerde oturma

Kural: zil çaldıktan sonra 5 dakika içinde yeride olma.

Sonuç: Gecikmenizden dolayı kaçırdığınız bilgiyi almaktan veya kaçırdığınız çalışmayı tamamlamaktan herkes

ceza: Müdür odasında oturarak tüm dersi izleyememe sonra çalışmayı tamamlama kendisi sorumludur (Curwin, Richard, 1999).

Öğrenciler, kurallara uydıklarında olumlu, uymadıklarında olumsuz sonuçlarla karşılaşacaklarını bilmelidirler. Kurallara uyulmadığında daha önce belirlenen ve hiyerarşik bir yapı izleyen sonuçlar uygulanabilir. Örneğin; öğrenciler kurala uymadıklarında, kurala uymama sıklığı ve sonuç aşağıda gösterilmiştir.

İstenmeyen davranış

sonuç

İlk kez

tahtaya ismini yazma

İkinci kez

okul çıkışında 15 dakika bekleme

Üçüncü kez

okul çıkışında 30 dakika bekleme

Dördüncü kez	okul çıkışında 30 dakika bekletme ve ailesini çağırma
Beşinci	kez sınıftan çıkarma müdür veya yardımcısına gönderme (Tauber, 1999).

Pekiştireçler

Öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardım eden yollardan biri pekiştireçlerdir. Pekiştireç teorisi, ödül ve ceza çeşitlerinden herhangi birini kullanan disiplin sistemlerinin temelini oluşturmaktadır. Günümüzde, psikoloji, davranış, sosyal ve bilişsel psikoloji, pekiştireçlerin olumlu davranışı sürdürme ve güçlendirme, olumsuz davranışı azaltmak için bir araç olduğu konusunda birleşmişlerdir (McLeod, 2003). Skinner'in disiplin sağlama modelinde pekiştireçler önemli yer tutmaktadır. Skinner, öğretmenin öncelikle sınıfta istenen bir davranışı gözlemlenmesini, sonra bu davranışa pekiştireç verilmesini önerir. Dikkat edilirse öğretmen sınıfta istenmeyen davranışı görmezden gelir. İstenen davranışı gösteren öğrenciler üzerine odaklanır. Bunun iki yararı vardır. Birincisi; pekiştireç alan öğrenci olumlu davranışını devam ettirir. İkincisi ise diğer öğrenciler pekiştireç alan öğrencinin davranışını model alarak öğrenirler. Öğretmen, pekiştireç olarak; sosyal (sözel-sözsüz), grafik (not, yıldız, mutlu yüz..vb), etkinlik, somut ve dönüştürülebilir sembol pekiştireçlerini öğrencinin yaşına ve özelliğine göre verebilir (Charles, 1996)

Önleyici teknikler

Önleyici teknikler, sorun ortaya çıkmadan önce önlem almayı gerektiren tekniklerdir. Sınıf kurallarının oluşturulması önlemsel bir teknik olarak düşünülebilir. Hangi davranışların kabul edilebilir hangi davranışların kabul edilemez olduğunu bilmek davranışın gösterilmesi veya gösterilmemesi açısından önemlidir. Charles (1996) sınıfta istenmeyen davranışları önlemenin yollarından birinin faydalı ve eğlenceli bir program hazırlamak olduğunu ifade eder. Yıldız (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, istenmeyen davranışları önlemek için; sorumluluk verme, öğrencilerle olumlu iletişim kurma, aile ile işbirliği, motivasyon sağlama, ön sırada oturtma, derse katılımını

sağlama, değerli olduğunu hissettirme, sınıfta dolaşma, toplantı düzenleme, fiziki durumu düzenleme, etkinlik yaptırma gibi yaklaşımları kullanmaktadırlar.

Destekleyici teknikler

İstenmeyen davranışın ilk ortaya çıkmaya başladığında destekleyici teknikler kullanılabilir. Disiplinin bu yönü, öğrencilerin kendi kontrollerini sağlamalarına yardım eder. Öğretmenler, destekleyici teknikler olarak şunları kullanabilir.

Desteğe gereksinim duyan öğrenciye yönelik işaretler kullanma.
Öğrencilerin bakışlarını yakalamayı öğrenme. Başla onaylama, kaş çatma, onları yönlendiren el işaretleri kullanma.

İşaretler etkisiz olduğunda öğrencinin yanına gitme.

Öğrencinin çalışmasına ilgi gösterme.

Üstesinden gelinmesi güç olan çalışmalarını tekrar yapılandırma ve yardım etme.

Yorucu derslere mizahı katma.

İlgi çekici nesnelere ortadan kaldırma.

Uygun şekilde, uygun zamanda doğru davranışı onaylama. Bu, başla onaylama, gülümseme, ve “teşekkürler”, “iyi”, “devam et”, gibi kelimelerle yapılabilir (Charles, 1996).

Düzeltilici teknikler

Önleyici ve destekleyici teknikler en etkili şekilde kullanılsa bile istenmeyen davranışlar tümüyle ortadan kaldırılamayabilir. Öğrenciler istenmeyen davranışta bulduktan sonra onu düzeltmek için bazı tekniklere gereksinim vardır. Bu teknikleri kullanırken öğrencilere göz dağı vermeye ve güç mücadelesine girmemeye dikkat edilmelidir. Düzeltilici teknikler olarak aşağıdaki tepkiler önerilir.

İstenmeyen davranışı durdurma. Eğer davranış kurala uymama ile sonuçlanırsa -kavga etme, yüksek sesle küfretme gibi- hemen üstesinden sözel ifadeler kullanılarak gelinmelidir.

İstenmeyen davranış meydana geldiğinde uygun sonuca başvurma. Sınıf kural ve sonuçlarını enine boyuna tartıştığınızda öğrenciler bu süreci anlarlar.

Olumlu talimatlarla istenmeyen davranışı tekrar yönlendirme. Davranışlarıyla ilgili öğrencilerle konuşulabilir. Öğretmen, başkalarını rahatsız etmemeleri konusunda onlara nasıl yardımcı olabileceğini sorabilir.

Sonuca uymayı reddeden öğrencilerden, uymaya karar verinceye kadar okul içinde belirlenen bir yerde durmaları istenebilir (Charles,1996).

Beden dili

Sınıfta beden dili iki boyutta düşünülebilir. 1. Öğretmenin beden dili 2. Öğrencinin beden dili. Öğretmen beden dilini temel rolleri olan öğretimi gerçekleştirme ve disiplini sağlamada kullanabilir. Öğrencinin beden dili mesajları, davranışlarının öğrenmeye mi, yoksa istenmeyen davranışlara mı yönelik olduğu anlamları taşıyabilir (Aydın 2002) Jones beden dilinin; göz iletişimi, fiziksel yakınlık, beden duruşu, yüz ifadeleri ve jestlerden oluştuğunu belirtmektedir. Jones'e göre öğretmen disiplini sağlamada sözlü müdahaleden önce beden dilini kullanmalıdır. Çünkü sözlü müdahaleler zaman kaybına yol açmaktadır. Öğretmen öğrenci ile göz iletişimi kurarak, yanına giderek, yüz ifadelerini kullanarak disiplin sorunlarının üstesinden gelebilir (Charles, 1996)

Öğrenme etkinlikleri

Munn ve diğerlerine göre (1992) etkili sınıf disiplini, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekmektedir. Öğretmenin konu hakkındaki bilgisi, ifadelerinin açıklığı ve niteliği, öğrencilerin bildikleri ile bunları karşılaştırmaları etkili öğrenme üzerinde önemli derecede etkilidir. Sınıfta disiplin olmadığında öğrenme ciddi şekilde engellenir. Etkili disiplin, etkili öğrenmenin yeterli değilse bile gerekli bir ön şartıdır.

Aydın (2001)'ın yaptığı araştırmada öğrenciler, kendilerini disiplin sorunlarına yönelten faktörlerden birinin dersten sıkılma olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, sıklıma nedenlerini; öğretmenin sadece konuyu yazdırması, okuması, okutturması gibi öğrenme etkinliklerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Kounin, disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin derslerini; sesli etkinlikler, sessiz etkinlikler, oturarak yapılan etkinlikler, tartışma soruları sorma gibi farklı etkinliklerle işlediklerini belirtmektedir. Ayrıca öğretmen

derslerinde öğrencilerin dikkatlerinin sürekliliğini sağlayabilmeleri için bazı ilgi çekici cümleler kurabilir. Örneğin; öğretmenin “bugün sizinle bir sırrımı paylaşacağım” demesi, sınıfın kapısına “bugün coğrafi keşiflerin hiç bilinmeyen yönlerinden bahsedeceğim” yazılı bir karton asması öğrencilerin dikkatlerini çekecektir (Charles, 1996).

Ciddi sorunlu öğrencilere yönelik teknikler

Curwin ve Mendler’e göre, bir sınıfta öğrencilerin yaklaşık yüzde 5’i olan bu öğrenciler, özellikle öğretimi engellerler, öğrenmeye zarar verirler, öğrenmek için çaba sarf etmezler, öğretmenin istek ve emirlerini önemsemezler, başarısız olup olmamaları, öğretmeni sıkıp sıkılmaları, dersi bölüp bölmelerinden endişelenmezler ve öğretmene hayatı çekilmez hale getirirler. Bu şekilde davrandıkları için okulda akademik başarıları düşüktür. Geleneksel disiplin metotları ciddi sorunlu olan öğrenciler üzerinde etkisizdir. Bu öğrenciler azarlanmaya, alaya alınmaya, fazladan yazma ödevleri vermeye, tahtaya isimlerinin yazılmasına, müdür odasına gönderilmeye başışıklık kazanmışlardır.

Curwin ve Mendler böyle öğrencilere akademik başarı konusunda ümitlerini tekrar kazanmalarına yardımcı olduğunda davranışlarının düzelebileceğini iddia etmektedirler. Öğretmenler, bu öğrencilere başarı ümitlerini, çok cazip öğrenmeler sağlayarak ve başarılı olabileceği ortamlar oluşturarak kazandırabilirler. Diğer bir yol ise onlara değer vermektir (Charles, 1996)

Disiplin sisteminin oluşturulmasına yönelik bu ölçütler değişmez nitelik taşımamaktadır. Öğretmenler, kendilerinin, öğrencilerin ve şartların özelliklerine göre yeni ölçütler belirleyebilir veya bu ölçütlerden bazılarını çıkarabilirler.

Disiplin sisteminin gelişimi ve yürütülmesinde öğrenciler işin içine katılmalı, aile ve yöneticilere plan iletilmelidir. Plan uygulanırken öğretmenin olumsuz tutumlar sergilememesi de önem taşımaktadır (Charles,1996). Aşağıda, bir örnek olması açısından, Sund’un 3. sınıfta kullanılmak üzere hazırladığı bir model sunulmuştur.

Sund'un 3. sınıfa yönelik disiplin sistemi modeli;

Gereksinimlerim;

1. Sınıfın düzenli görünümü: sınıf düzeni, materyallerin düzgün şekilde yerleştirilmesi
2. Yapı ve işlemler: esnek bir program oluşturma ve gereksinim duyulduğunda uygulama
3. Geçişler: etkinlikler arasında zaman kaybetmeden düzgün geçişler.
4. Dikkat: öğrencilerin dikkatini, yönergelere ve öğretimsel etkinliklere çekme
5. duruma göre uygun davranışlar: öğretim süresince sessiz dikkat, grup etkinlikleri süresince uygun etkileşim.

Hoşlandıklarım;

1. Benim ve öğrencilerimin istekliliği
2. Kendini kontrolü, karşılıklı yardımlaşmayı ve sorumluluk almayı netice veren olumlu, rahat sınıf ortamı.

Hoşlanmadıklarım:

1. Konuşma, öğretmene ve diğer yetişkinlere veya sınıf arkadaşlarına dikkati vermeme
2. Aşırı gürültü, yüksek ses, uygunsuz konuşma, gülme
3. Zihni başka yere verme, oyuncaklar, gereksiz hareket, gereksiz dolaşma, sıkıntı verme
4. Eşyalara zarar verme, yanlış kullanma, israf etme, öğretim materyallerine zarar verme
5. Nezaketsiz davranış: sınıfta başkalarına sözel/fiziksel zarar verme.
6. Kaba davranış, alay etme, küçümseyici söz, kötü tavırlar
7. Başkasını şikayet etme

Sınıf Kuralları

Öğrencilerle uzlaşmaya varacağım sınıf kuralları;

1. Her zaman diğerlerine saygılı olma. Kibar konuşma, yardımcı olma, başkalarını sıkmama
2. Çalışmanın en iyisini yapma: yapılabildiği kadar çok çalışma, gurur duyulabilecek düzenli çalışma yapma, boşa zaman harcamama

3. Sınıfta sessiz konuşma; sınıf tartışmaları süresince çalışmaya uygun ses kullanma, işbirlikçi çalışma grup içinde sessiz konuşma,
4. İzin ve yardım isterken işaretleri kullanma; (yardım isteme, dolaşma, tuvalete gitmek için işaret sistemini ben açıklayacağım)
5. Okulun ilk gününde öğrencilerle enine boyuna bu kuralları tartışırım.
6. Onların düşünce ve önerilerini alırım.
7. Kural ve rutinlerde anlaşmaya vardıktan sonra öğrencilere ipuçları, kuralları içselleştirmelerine yardım eden diğer yardımları vermeye devam ederim.

Olumlu sonuçlar; öğrenciler kurallara uyarken, aşağıdaki olumlu sonuçlarla karşılaşacaklarını bilirler.

1. Olumlu sözel geribildirim,
2. Olumlu sözel olmayan geribildirim (gülümseme, göz kırpma, başla onaylama, el veya bir nesneyle hafifçe bir yere vurma,
3. Gerektiğinde somut ve ayrıcalıklı ödül (stikır, not veya hoşlanılan etkinlikler)
4. Ailelere olumlu rapor (telefon veya notla)

Olumsuz sonuçlar; öğrenciler kurallara uymadıklarında aşağıdaki olumsuz sonuçlarla karşılaşacaklarını bilirler.

1. Hayal kırıklığı ve şaşkınlık içeren ifadelerle sert bir bakış,
2. Onaylanmadığını gösteren genel eleştiriler: “gürültü duyuyorum”, “bazıları dinlemiyor”,
3. Doğrudan olumsuz sözel geribildirim: “Gordon, işaretleri kullanmadın, lütfen işaretleri kullan”,
4. Ailelere olumsuz raporlar: not, telefon etme, okul toplantıları
5. Sınıf içinde ayırma: öğretmenin gözetiminde gruptan öğrenciyi ayırma
6. Öğrenciyi müdüre veya danışmana gönderme ve sınıftan uzaklaştırma

Disiplin ölçütleri: önleyici disiplin ölçütlerim;

Sınıfta davranış sorunlarının meydana gelmesini en aza indirmek için aşağıdaki adımları atarım.

1. Sınıf kurallarını oluşturma ve sorumluluk almaya öğrencileri dahil etme. Görüşmelerde şöyle sorular sorarım. “herkes aynı zamanda

konuşmaya çalıştığı zaman ne olacağını düşünürsünüz”, “diğer insanların sizinle nasıl konuşmasından hoşlanırsınız”

2. Ailelerle şu şekilde iletişime geçme;
 - a. Beklentiler ve disiplin sisteminin özellikleriyle ilgili mektup gönderme
 - b. Ailelerle, kısa olumlu telefon görüşmeleri yapma
 - c. Çocuklardan evlerine başarılı çalışmaları ve davranışlarıyla ilgili notlar gönderme
3. Sınıf ortamını, ısı, ışık, rahatlık, sınıf içinde etkili hareketi sağlayan trafik akışı için en iyi şekilde düzenleme.
4. Olumlu tavırlar, saygı ve sorumlulukla ilgili toplantılar yapın, önemini vurgulayın, model olma.
5. Fiziksel hareket, şarkı söyleme, etkileşim ve fırsatlarını içeren farklı aktif bir program oluşturma.
6. Yapı ve rutinlerle ilgili bağlılık, benimseme ve güvenlik duygusunu oluşturma.

Destekleyici disiplin ölçütlerim: öğrencilerin, kendilerini kontrollerini sağlamasına yardım etmek için aşağıdaki destekleyici ölçütleri kullanırım.

1. Göz iletişimi, yüz ifadeleri
2. Öğrencinin yanına doğru gitme
3. Sınıf kurallarını hatırlatma
4. Öğrencinin çalışmalarına ilgi gösterme
5. İlgiyi artırma ve endişeyi azaltmak için gerekirse etkinlik ve rutinleri değiştirme

Düzeltilici disiplin ölçütlerim: öğrencilerim istenmeyen şekilde davrandıkları zaman aşağıdaki düzeltilici ölçütleri kullanırım.

1. İstenmeyen davranışı eleştirme: “konuşmayı duyuyorum. Ondan hoşlanmıyorum. Herkes dinliyor olmalı”
2. Vurgulu emir: “hemen durdur şunu”
3. Gruptan öğrenciyi ayırma.
4. Öğrenciyi müdür veya danışman odasına gönderme
5. Aile ile telefonla iletişim kurma.

Olumlu bir sınıf iklimini sürdürmede yöntemlerim:daha olumlu duyguların, daha çok eğlenmenin, hem kendi kontrolümü hem de öğrencilerimin kendini kontrollerini gerçekleştirmelerinin olumlu bir iklimle olabileceğini anladım. Böyle bir iklimi devam ettirebileceğim şeylerden bazıları aşağıdadır.

1. İyi bir eğitim verilen bir birey olarak her çocuğa saygı duyma,
2. Her çocukta olumlu veya hoşça giden nitelikler arama
3. Uygun davranış, verimli çalışma, çaba ve gelişimi onaylama
4. Öğrencileri daha iyi tanımanın zaman alması
5. Mümkün olduğu kadar çok sözel olmayan olumlu tepkiler- göz kırpma, başla onaylama, gülümseme- verme
6. Her gün öğrenci duygularını belirlemenin zaman alması
7. Öğrencilerin kendi yeteneklerini belirten yöntemleri öğrencilerle konuşma-örn; tamam, sonraki adımda ne yapacağımı biliyorsun”
8. Sorun olan ancak öğrencilerin başarabileceği ilgi çeken eğlenceli etkinlikleri oluşturma
9. Her gün, yarının mutlu ve verimli olması umudu ve içten söylenen iyi dileklerle dersi bitirme.

Sonuç:

Öğretmenler, sınıflarında disiplin sorunlarının üstesinden gelmek istiyorlarsa öncelikle bir disiplin sistemi oluşturarak işe başlayabilirler. Bu disiplin planında yer alacak ölçütler kendi sınıfına göre farklılık gösterebilir. Oluşturulan bir disiplin sistemi öğrencilere duygusal, sosyal yönlerden daha rahat hissedebilecekleri bir öğrenme ortamı sunabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, B. (2002). İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplinin Sağlanması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu.

- Aydın, B. (2002) Sınıf Disiplini ve Sınıfta Beden Dili. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi. Kıbrıs Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Lefkoşa.
- Charles, C. M. (1996). Building Classroom Discipline. New York: Longman.
- Curwin, R. (1999). Discipline with Dignity. Alexandria, VA, Association for Supervision & Curriculum Development. USA
- Gordon, T. (2000). Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?.(çeviren: Emel Aksay). Sistem yayıncılık. İstanbul.
- McLeod, J. (2003). Key Elements of Classroom Management : Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies. Alexandria, VA, Association for Supervision & Curriculum Development, USA.
- Munn P., Johnstone M., Chalmers V. (1992) Effective Discipline in Primary Schools and Classrooms. Paul Chapman Publishing. London
- Okutan, A. ve diğerleri. (2003). Sınıf Yönetimi. Pegem yayınları. Ankara.
- Tauber, R. T. (1999). Classroom Management : Sound Theory & Effective Practice. Westport, CT,: Greenwood Publishing Group, Incorporated. USA.
- Yıldız, B. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Kullandıkları Önleyici Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Tezi. Bolu

Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri

Fevzi Dursun^a

Özet

Bu çalışmanın hedefi Türkiye'deki ilköğretim okullarında uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasında karşılaşılan sorunları saptayarak; bu uygulamada görev alan öğretmen ve mesleğe ilerde başlayacak olan öğretmen adayları öğrencilerin görüş ve çözüm önerilerini belirlemek ve karşılaştırmaktır. Araştırma kapsamında Tokat merkez ilçeye bağlı köylerde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan 20 ilköğretim okulunda bu sınıflarda görev alan 33 öğretmene ve bu okullara Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf "birleştirilmiş sınıflarda öğretim "dersi kapsamında uygulamaya giden 60 öğrencinin yaptıkları gözlem ve uygulama sonucuna göre anket yoluyla görüşleri alınarak öğretmenlerin görüşleriyle karşılaştırılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Bu çalışmada niteliksel olarak anketin açık uçlu sorularına verilen cevaplardaki ifadelerin orijinal olanları örnek ifadeler şeklinde verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Birleştirilmiş sınıflar, eğitim sorunları ve çözüm önerileri

Abstract

The purpose of the present study was to identify the problems encountered in elementary multi-age classrooms in Turkey. The views of teachers who are working in multi-age classrooms and teachers-in-training who will probably start working in such classrooms after graduation were obtained and contrasted. The sample of the study consisted of 33 elementary school teachers who were working in 20 different schools around suburban Tokat and 60 teachers-in-training who were doing their teaching practicum as a part of the degree requirement in the course of "teaching in multi-age classrooms." The views of the teachers were collected through a questionnaire. Teachers-in-training made observations in multi-age classrooms within their practicum. Frequency analyses and percentages were computed to analyze the data. In addition, qualitative results were presented based on the responses given to open-ended questions in the questionnaire. Discussion is based on the results obtained and suggestions are given.

Keyword: Multi-age classrooms; Educational problems; Suggested-solutions

^a Öğr. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, fevzid@gop.edu.tr

1. Giriş

Ülkemizde geçmişte öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, günümüzde ise öğrenci azlığı gibi nedenlerle özellikle köy ilköğretim okullarında birleştirilmiş sınıflı öğretim uygulaması yapılmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflar uygulaması ilköğretimde birden fazla sınıfın birleştirilerek aynı sınıfta bir öğretmen tarafından ders yapılmasıdır, bu uygulama yalnızca ülkemize özgü değil dünyanın birçok ülkesinde başvurulan bir öğretim şeklidir (Fidan ve Baykul, 1993: 2).

Birleştirilmiş sınıf uygulaması köye yönelik bir öğretim uygulaması olmasının yanında, ülkemiz eğitim sistemi içinde yer alan sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının birinci kademesine(1.2.3.4.5. sınıflara) yönelik bir uygulamadır (Erdem, 2004: 10).

Türkiye’de (MEB, 2005) 2004–2005 eğitim-öğretim yılı verilerine göre; 16.379 ilköğretim okulunda 587.379 öğrenci birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim görmektedir. Türkiye deki tüm ilköğretim okullarının (35.580) yaklaşık olarak % 40.03’ü birleştirilmiş sınıflı bulunan ilköğretim okullarından olmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması Türkiye’nin bütün illerinde uygulanıyor. Birleştirilmiş sınıf uygulaması kapsamındaki öğrencilerden 238 bin 343’ü iki, 178 bin 6’sı üç, 18 bin 194’ü de dört sınıf bir arada öğrenim görüyor. Beş sınıf bir arada öğrenim gören öğrenci sayısı ise 152 bin 836’ya ulaşıyor. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmen sayısı 27 bin 685’dir (Radikal Gazetesi, 2005). İstatistiklere göre mevcut ilköğretim okullarının yarısına yakını birleştirilmiş sınıflı okullardır. Bu okullarda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrenci sayısı bağımsız sınıflardakilerin yaklaşık (% 10)’u kadardır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ülkemiz milli eğitiminde çok eskiden beri uygulanmaktadır. Türkiye’de bu uygulamayı zorunlu kılan üç temel neden vardır. Bunlar; öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve derslik

sayısının yetersizliğidir. 16 bin 379 birleştirilmiş sınıflı okulun, 7 500'ünün tek öğretmenli olması, öğrenci sayısının azlığının en önemli neden olduğunu göstermektedir.

Köksal(2005: 8)'a göre Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulanmasını zorunlu kılan nedenler öğretmen, öğrenci ve derslik sayısının yetersizliğidir, ancak son yıllarda daha çok köyden kente göç vb nedenlerle köydeki öğrenci sayısının azalması asıl nedendir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmasını zorunlu kılan sosyal ve ekonomik nedenler; öğretmen sayısının yetersiz olması, köyden kente göçle köydeki okullardaki öğrenci sayısının azalması ve müstakil sınıf açmanın ekonomik olmaması yüzünden birleştirilmiş sınıf uygulamasına başvurulması, bunun yanında taşınmalı öğretim yapan köy okullarının yeniden açılması gibi sebeplerle bu uygulamaya başvurulmaktadır (Erdem, 2004: 11).

şahin (2003) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenlerin mesleki heyecan ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda görev almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler uygulama süreci ve sonuçları dışında ulaşım, barınma, sosyal yaşam, temel gereksinimlerin karşılanmasında yaşanan güçlükler gibi gerekçeler nedeniyle birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çınar'ın (2004) Malatya da 240 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada; birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramadığı, okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları, öğretmenler mesleki gerileme içine girdiklerini de ifade etmişlerdir.

Erdem, Kamacı ve Aydemir (2005) Denizlide 62 birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerle yaptığı araştırmada; öğretmenlerin % 93 düzeyinde "kısmen" sorun yaşadıklarını ve bu sorunların cinsiyete, öğrenci sayısına, mezun olunan okula, göreve, mesleki kıdeme, birlikte görev yapılan öğretmen sayısına, okutulan birleştirilmiş sınıf grubuna, birleştirilmiş sınıfı okuttuğu yıla, ikametgâha göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Gültekin (2005) çalışmasında ilköğretimde yaygın olarak uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin araştırma sonuçları dikkate alındığında,

normal ilköğretim okullarında öğrenim görme olanağı olmayan öğrencilerin öncelikle taşınmalı eğitimle öğrenim görmesi, değilse YİBO ya da PİO'lara alınması ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasına zamanla son verilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Kılınç (2005) tarafından yapılan; Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması adlı çalışmada 2003–2004 öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan birleştirilmiş ve normal sınıflarda okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, Türkçe ve matematik derslerindeki başarıları arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda normal öğretim yapan okullardaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıf öğrencilerine göre Türkçe ve matematik dersinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Akpınar, Turan & Gözler (2006) yaptığı çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerinin zaman yetersizliği, birleştirilmiş sınıflarda eğitim–öğretim ve öğretmenli-ödevli ders işleme konularında en çok matematik dersinde ve ayrıca yine Türkçe dersinde zorlandıklarını, yine öğretmenler araç-gereç temin etme konusunda en çok fen bilgisi dersinde ve matematik de zorlandıklarını, fen bilgisi, Türkçe, matematik, başta olmak üzere ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflar göz önüne alınarak düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dalka, S. (2006) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 95 adet öğretmenle yaptığı çalışmada yeni programın birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanması ve başarı elde edilmesi, bu okulların bugünkü halleriyle imkânsız olduğunu, yapılandırmacı yaklaşım için okullarda olması gereken asgari fiziki imkânların okullarda bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, genellikle meslekî yaşamlarının ilk yıllarını çalışmaktadırlar. İlk yıllarda, ne kadar nitelikli hizmet öncesi eğitim alınmış olunursa olunsun, öğretmenler birçok zorluğu bir arada yaşarlar. Öğretmenlerin öğrenmiş olduklarını bilgilerin yetersizliği, yaşadıkları tecrübelerin azlığı birleştirilmiş sınıf öğretimindeki sorunları daha da artırmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim sakıncalı yanlarını Köksal (2005: 12) şöyle sıralamaktadır; öğretmen görev, yetki ve sorumluluklarının boyutunun artması, öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerjinin artması, ilköğretim programındaki hedeflerin tümüne ulaşmanın güçleşmesi, sınıf öğretmenliği yapanların tümünün, birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmaması ve öğretmenlerin gerektiği kadar rehberlik hizmeti alamamasıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sakıncalı yanları sadece yukarıdaki konular olmayıp bunlar artırılabilir.

Eğitim sen (2005) Yeni İlköğretim Müfredatının Değerlendirilmesi adlı açıklamasında: birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminin (Birinci sınıf ayrı, iki-üç ve dört-beş birleştirilmiş veya bütün sınıflar birleştirilmiş ya da bir, iki ve üçüncü sınıf ile dört ve beşinci sınıf birleştirilmiş) ve Türkçe dersinin işlenmesinin nasıl olacağı programda açıklanmamış ve gerekli düzenlemeler yapılmamış ve yeni ilköğretim müfredatının birleştirilmiş sınıflarda nasıl uygulanacağını belirsizliği ve aynı salonda beş ayrı sınıf okutan öğretmenin, bu müfredatı nasıl uygulayacağına yönelik yeni ilköğretim müfredatında bir yol ya da çözüm belirtilmediği ifade edilmiştir.

Ülkemizde ilköğretim okullarının 1. kademesinde uygulanmak zorunda kalınan birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması çeşitli sorunlar yaşanmaya devam edilmekte olup uygulanmaya başlanan yeni programla ve yeni yetişen öğretmenlere ve yeni teknolojilere rağmen bu sorunlar ortadan kalkmamıştır. Devam eden bu sorunlar nelerdir ve nasıl çözülebilir; bir anlamda bunu ortaya koymak araştırmanın problemidir.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasının sorunlarını belirleyerek öğretmen ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin çözüm önerilerini belirlemektir. Öğretmen adayı olarak lisans eğitimlerinin son aşamasında olan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni olarak ilk atamaları büyük olasılıkla birleştirilmiş sınıflı bir okula olması yüksek olduğundan bunların görev yapmadan bu uygulama hakkında görüşlerini almak ve bu görüşleri öğretmenlerin görüşleri ile karşılaştırılmasının gerekli olduğu düşünölmüştür.

Öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunlarını ve bu sorunların çözümü için çözüm önerilerini belirlemek ve öğretmen, öğretmen adaylarının görüşlerini karşılaştırmak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.1.1. Alt Amaçlar

a) Öğretmene göre yeni program (yapılandırıcılık) konusundaki gelişmeler birleştirilmiş sınıflardaki öğretimi nasıl etkilemiştir.

b) Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlere göre;

• Öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, kullandığı kaynak, araç-gereç teknolojiler nelerdir?

• Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sorunları nelerdir?

• Birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin faydaları nelerdir?

• Birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin Sakıncaları nelerdir?

• Öğretmenin birleştirilmiş sınıflarda daha iyi eğitim ve öğretim yapabilmesi için; neler yapılmalıdır, sorunların çözümü için önerileri nelerdir?

c) birleştirilmiş sınıflarda uygulama yapan öğretmen adaylarına göre;

• Öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, kullandığı kaynak, araç-gereç teknolojiler nelerdir?

• Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sorunları nelerdir?

• Birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin faydaları nelerdir?

• Birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin Sakıncaları nelerdir?

• Öğretmenin birleştirilmiş sınıflarda daha iyi eğitim ve öğretim yapabilmesi için; neler yapılmalıdır, sorunların çözümü için önerileri nelerdir?

d) birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmen ile yine bu sınıflarda uygulama yapan öğrencilerin görüşleri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir.

2- Yöntem

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretimi yapılan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıf birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi kapsamında uygulamaya giden öğretmen adaylarının görüşlerine göre betimsel tarama yönteminden yararlanarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Tokat ilidir. Bu evrenden uygulama için öğrencilerin kolay ulaşım sağlayabileceği düşünülerek seçilen, Merkez ilçeden 20 okul öğretmen adaylarının ulaşım kolaylığı vs mecburiyeti yüzünden örnekleme alınmıştır. Toplam 33 öğretmen ve 60 öğretmen adayına anket uygulanmış ve veriler yorumlanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Örnekleme yer alan birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerden ve 2005–2006 öğretim yılı bahar yarıyılındaki sınıf öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıf “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersi kapsamında uygulamaya giden öğretmen adaylarından araştırma için geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri, ikinci bölüm ise birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin bilgileri içermektedir. Öğretmen adaylarına anketin sadece ikinci kısmı uygulanmıştır.

Anketi 2006 yılı Mayıs ayında Tokat ili merkez ilçede birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapan 33 öğretmene görüşme yoluyla cevaplandırmaları sağlanmış ve aynı anket Tokat ili merkez ilçede 20 okula “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersi kapsamında gerekli izinler alınarak iki hafta uygulamaya giden 60 öğretmen adayına gözlemleri sonucunda doldurmaları sağlanarak görüşleri alınmıştır.

2.3. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Öğretmen ve öğretmen adaylarının ankete verdiği cevaplar alınarak bir araya getirilip gruplandırılarak çözümlemeleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular alan yazına dayalı olarak yorumlanmıştır.

Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) olarak ifade edilmiş, açık uçlu sorulara verilen cevaplar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en çok ifade ettikleri, genel olarak birleştikleri ifadeler aynen orijinal ifade örnekleri olarak araştırmaya nitel bir boyut kattığı için verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Öğretmenlerin kişisel Özellikler

Bu bölümde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kişisel özellikleri; cinsiyet, yaş, mezuniyet, kıdem, kaç yıldır birleştirilmiş sınıf

okutuyor, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusundaki eğitimleri ne durumda, bu eğitimi alma biçimleri nasıldır? Sorularına verilen cevaplar frekans(f) ve yüzde(%) olarak verilmiş ve öğretmenlerin genel olarak birleştikleri ifadeler orijinal ifade örnekleri olarak aynen verilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgileriyle ilgili veriler incelendiğinde; cinsiyet: bayanlar f:11, %33.34, erkekler f:22, % 66.66, yaş: 25–40 yaş arası f:25, %75.75 ve 41 ve üstü f:8, % 24.25, mezuniyet: sınıf öğretmenliğinden mezun olanlar f:17, % 51.51, diğer bölümlerden mezun olanlar f:16, %48.49, kıdem: 1–5 yıl f:4, % 12.12, 6–10 yıl f:20, % 60.60, 11–15 yıl f:4, % 12.12, 16–20 yıl f: 1, % 3.04, 21 yıl ve üzeri f:4, % 12.12' kaç yıldır B.S.Ö. öğretmenisiniz: 1–5 yıl f:14, % 42.43, 6–10 yıl f:15, % 45.45, 11 yıl ve üzeri f:5, % 12.12' dir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusundaki eğitimleri: eğitim almayanlar f:16, % 48.49, eğitim alanlar f:17, % 51.51, eğitim alanların aldıkları eğitimin türü: yüksek öğrenimim sırasında f:12,% 70.59, hizmet içi eğitim kursunda f:4, % 23.52, stajyerlik döneminde f:1, % 3.03.

Bu verilerden anladığımıza göre erkek öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu, grubun çoğunluğunun 25–40 yaş arasında (%75.75) yoğunlaştığını, grubun yarıya yakınının (%48.49) sınıf öğretmenliği dışında bir alandan mezun olduklarını, bu alan dışındaki mezun olunan (fakülte/ bölüm/ anabilim dalı) branşlar; (16 kişi) ziraat fakültesi bahçe bitkiler, tarla bitkileri, fen edebiyat fakültesi biyoloji, fizik, kimya, tarih, sosyoloji, almanca, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Hindoloji, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi maliye, Siyasal Bilgiler Fakültesi kamu yönetimi, Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu beden eğitimi öğretmenliği, açık öğretim fakültesi önlisans tamamlama gibi farklı programların olduğu görülmektedir. Eğer bu kadar küçük bir grupta 33 kişiden branş dışından gelen sınıf öğretmenleri olduğuna göre sınıf öğretmenliği branşı dışından mezun olanların azımsanamayacak kadar büyük bir oranı kapsadığı söylenebilir, kıdem açısından merkeze yakın köy olduğu için ve branşında sınıf öğretmenliği olmasından ötürü 5–10 yıl kıdeme sahip olanların ağırlıkta olduğu, B.S.Ö. öğretmenlik yapma açısından baktığımızda ise 6–10 yıl arasında görev yapanların çoğunlukta olduğu görülüyor.

3.2.Öğretmenlerin yeni programa ilişkin görüşleri

- Bireysel farklılıklar birleştirilmiş sınıflarda fazla olduğu için bazı etkinlikler öğrencilere ağır geliyor,
- Birleştirilmiş sınıflarda bu programı ve programdaki etkinlikleri uygulamak zor,
- Öğretmenlere yeterli kurs ve seminerler verilmedi,
- Yeni program birleştirilmiş sınıf uygulamasını dikkate almamıştır,
- Yeni programdaki ayrıntıları köyde uygulamak mümkün görünmüyor
- Öğrenciler kendi eserleri olan ürün dosyalarını etrafındakilere gösterme hazzını yaşadılar,
- Öğretmen plana harcaacağı zamanı hazırlanmaya harcaabilir,

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin yeni programı ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Programı birleştirilmiş sınıf uygulamasına nasıl yansıtacaklarını anlamadıklarını görüyoruz.

3.3. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin görüşleri

Bu bölümde; birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, kullandığı kaynak, araç-gereç teknolojiler, öğretmene göre birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sorunlar, birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin faydaları, birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin sakıncaları, öğretmenin birleştirilmiş sınıflarda sorunların çözümü için önerileri toplanmış. Elde edilen veriler frekans(f) ve yüzde(%) olarak verilmiş ve öğretmenlerin genel olarak birleştikleri ifadeler orijinal ifade örnekleri olarak aynen verilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler

Öğretmenlerin kullandığı yöntemlere baktığımızda; anlatım f:26, % 35.19, soru cevap f:26, % 35,1, uygulama f:12, % 16,2, gezi-gözlem f:10, % 13,5, drama f:7, % 9.45, tartışma f:7, % 9.45, gösterip yaptırma f:7, % 9.45, problem çözme f:5, % 6.75, grup çalışması f:5, % 6.75, beyin fırtınası f:4, % 5,4, rol yapma f:4, % 5,4, araştırma-inceleme f:4, % 5,4, deney f:2, % 2,7, eğitsel oyunlar f:2, % 2,7, okuma f:2, % 2,7, küme çalışması f:2, % 2,7, proje çalışması f:2, % 2,7, büyüklerin rehberliği f:2, % 2,7, grup etkinlikleri(kavram haritası vb.)f:2, % 2,7, gösteri f:1, % 1.35, seviye grupları f:1, % 1.35, kubaşık

öğrenme yöntemi f:1, % 1.35 ve bireysel çalışma yöntemi f:1, % 1.35, olmak üzere toplam 33kişi tarafından değişik yöntemler (n) 135 defa ifade edilmiş.

Bu verilerden anladığımızı göre anlatım, soru cevap ve uygulama en çok kullanılan; araştırma-inceleme, deney, eğitsel oyunlar, proje çalışması, büyüklerin rehberliği, gösteri, seviye grupları ve bireysel çalışma yöntemi gibi yöntemlerin en az kullanılan yöntemler arasında olduğu görülmektedir. Buradan birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettiğini, ayrıca birleştirilmiş sınıflarda öğretim alanının kendi özelliğinden dolayı bu alanda kullanılan; küme çalışması, büyüklerin rehberliği, seviye grupları ve bireysel çalışma yöntemi gibi yöntemlerinde en az kullanılan yöntemler arasında olduğu söylenebilir.

3.3.2. Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandığı kaynak, araç-gereç ve teknolojiler

Öğretmenlerin kullandığı araç-gereçlere baktığımızda; ders kitabı ve diğer kitaplar f:24, % 21,05, tepegöz f:12, % 10,53, bilgisayar f:10, % 8,77, mikroskop f:9 % 7,89, TV f:6, % 5,26, çizgi film CD'si f:6, % 5,26, harita-levha f:5, % 4,38, resimler-tablolar f:5, % 4,38, ansiklopedi f:4, % 3,50, matematik seti f:4, % 3,50, mevsim şeridi f:4, % 3,50, DVD f:3, % 2,63, internet f:3, % 2,63, küre f:3, % 2,63, tarih şeridi f:3, % 2,63, bilgisayar çıktıları f:2, % 1,75, öğretmen kılavuzu f:2, % 1,75, fen dolabı f:1, % 0,88, test kitapları f:1, % 0,88, bilgisayar-CD f:1, % 0,88, çevremiz ve ailemizi f:1, % 0,88, pergel-iletke-gönye f:1, % 0,88, çizgi film CD'si f:1, % 0,88, cetvel f:1, % 0,88, fotokopi f:1, % 0,88, atlas f:1, % 0,88 olarak toplam 33 kişi tarafından 27 değişik araç (n) 127 kez ifade edilmiş.

Bu verilerden öğretmenlerin kullandığı araç-gereçler içerisinde en çok ders kitabı, tepegöz, bilgisayar, mikroskop, TV, çizgi film CD'si gibi araçlar olduğu; bunun yanında bilgisayar çıktıları, öğretmen kılavuzu, fen dolabı, test kitapları, bilgisayar-CD, fotokopi, atlas gibi araçlar ise en az kullanılan araçlar arasında olduğu söyleyebiliriz.

3.3.3. Öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sorunları

- Aynı ders saatinin birden fazla sınıfa ayrılması,
- Birleştirilmiş sınıf uygulaması olan yerler genelde araç gereçten (TV, fotokopi vb.) yoksun olması,

- Ders saatlerinin yeterli olmaması, konuların eksik kalması,
- Farklı sınıf seviyelerinin bir arada olması,
- Müstakil sınıfla birleştirilmiş sınıflarda öğretim sınıfında aynı zaman süresinde aynı programın uygulanması hedeflere ulaşmayı engelliyor,
- Öğrencilere bireysel olarak yeterli miktarda vakit ayrılamıyor,
- Öğretmenli grupla ders işlerken diğer ödevli gruptaki öğrenciler tarafından dersin bölünmesi,
- Rehberlik ve sosyal etkinliklere yeterli zamanın olmaması,
- Sınıfta hâkimiyet kuramama, sınıfta kargaşanın olması,
- Sosyal ve kültürel yönleri farklı ve zayıf olan ailelerinin çocuklarına programın kazanımlarını sağlamak zordur,

İfadelerden de anlaşılıyor ki öğretmenlere göre; öğrencilere bireysel ilgi verilemiyor, veliler ilgisiz, zaman yetmiyor, hedeflere tam ulaşamıyor.

3.3.4.Öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin faydaları

- Bazı öğrencilerin diğer sınıfı dinlerken bir ileriki seviyedeki konuyu öğrenmesi,
- Bilenlerin bilmeyenlere öğretmesi,
- Bireysel çalışma yöntemi ile öğrenci kendi kendine çalışmayı kavırıyor ve kendine göre yöntem belirleyebiliyor,
- Bu tür sınıflarda konular fazla tekrar edildiği için pekiştirici olmaktadır,
- Büyük ve küçük öğrenciler arasında yardımlaşma ve paylaşmayı sağlaması,
- Büyüklerin küçük öğrencilere örnek olması öğretmenin eğitsel olarak yükünü hafifletiyor,
- Öğrenciler yardımlaşma ile birbirlerinden öğrenebiliyorlar,
- Öğrencilerin grupla çalışması ve bağımsız çalışması, paylaşım gibi duygularının gelişmesi,

Genel olarak öğretmenlere göre; bu uygulama biçiminin daha çok yardımlaşma paylaşma ve öğrencilerin sosyalleşmesini artırdığını söyleyebiliriz.

3.3.5. Öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin sakıncaları

- Birden fazla sınıf bir arada öğretim gördüğü için zaman yetersiz kalmaktadır,
- Büyükler küçükler üzerinde hâkimiyet kuruyor,
- Dikkat çekme, güdülenme tekrar, pekiştirme yeterince yapılamıyor,
- Ortak derslerde ödevli grup da sıkılan öğrenciler sorun çıkarıyor,
- Ödevli grubun dikkat eksikliğinden gerekli verimin alınamaması,
- Ödevli gruptaki öğrenci kendini ödevli olduğu konuya vermezse öbür grubun konusuyla kendi konusunu karıştırıyor,
- Öğrenciler arasındaki yaş farkları kaynaşmalarını geciktirir,
- Öğretmenli ders işlerken ödevli diğer grup tarafından bölünmesi
- Yeterli uygulama ve tekrar için zamanın yetmemesi,

İfade edilenlerden öğretmenlerin; bu uygulamada zamanın yetersiz kalması, büyüklerin küçükler üzerinde hâkimiyet kurması, tekrar ve pekiştirmenin yapılamaması, ödevli grubun dikkat eksikliğinden gerekli verimin alınamaması gibi değişik sakıncaları olduğunu vurgulamışlardır.

3.3.6. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflardaki sorunlara çözüm önerileri

- Birleştirilmiş sınıf okutacak öğretmenler bu sınıflarda özel olarak adaylık eğitimi almalıdır,
- Derslerdeki etkinlikler birleştirilmiş sınıflara göre hazırlanabilir,
- Norm kadrolara artırılarak mümkün olduğunca az birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmalı,
- Öğrencilerin ailelerle iyi iletişim kurarak, işbirliği yapılmalı,
- Sene başından itibaren gözlemleyerek seviye grupları oluşturulmalı,
- Üst sınıflardan veya konuyu iyi öğrenenlerden yardım alabiliriz,
- Yakın köylerdeki öğrenciler uygun bir yerde toplanarak öğretmen ve diğer imkânlar daha verimli kullanılabilir,

Belirtilen ifadelerden öğretmenlere göre çözümün; bu uygulamanın mümkün olduğunca kaldırılmasıyla, programın ve etkinliklerin bu uygulamaya göre düzenlenmesiyle olabileceğini belirtmişlerdir.

3.4. Birleştirilmiş sınıflarda uygulama yapan öğretmen adaylarının görüşleri

Bu bölümde uygulama yapan öğretmen adayı öğrencilerin; köyün genel durumu, okulun sınıfın durumu hakkında izlenimleri, öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, kullandığı kaynak, araç-gereç teknolojiler, öğretmene göre birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sorunlar, birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin faydaları, birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin sakıncaları, birleştirilmiş sınıflarda sorunların çözümü için önerileri kendi ifadeleri ile verilmeye çalışılmıştır.

3.4.1. Öğretmen adaylarına göre genel durum

Toplam 20 birleştirilmiş sınıf uygulaması olan ilköğretim okulunda uygulamaya giden 60 öğretmen adayı öğrencinin gözlem ve görüşleri değerlendirildiğinde; 20 okulda; a) 1-23-45 olarak bir müstakil iki birleştirilmiş, b) 123-45 olarak iki birleştirilmiş sınıf, c) 12345 beşi bir arada olarak tek birleştirilmiş sınıf, d) 123-45 olarak iki birleştirilmiş sınıf, e) 1-2-3-45 olarak üç müstakil bir birleştirilmiş sınıf ve f) 12-345 olarak iki birleştirilmiş sınıf şeklinde altı farklı uygulama biçiminin uygulandığı görülmektedir. Öğrenci sayısı 9 ile 72 kişilik okullar olarak aşırı bir değişiklik göstermekte olup, bu yirmi okulda birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen bir veya iki kişidir.

Uygulamaya giden 60 öğretmen adayının köylerin, okulların ve sınıfların genel durumu hakkındaki **olumlu izlenimleri** şöyledir;

- Ailelerden bazıları öğrencilerin eğitimiyle birebir ilgileniyor,
- Bahçe alanı çok güzel, bahçe çok büyük,
- Köy halkının eğitime bakış açısı olumluydu
- Okul binası fiziksel olarak bakımlı ve temiz,
- Okulun bahçesi öğrencilerin koşup oynamalarına elverişliydi,
- Sıraların üzerine minderler yerleştirilmiş ve masalar alttan lastikli örtülerle kaplanmış

Olumsuz izlenimleri ise;

- Aileler çocuklarını okula gönderiyor fakat oldukça ilgisizler,
- Bahçesi büyük ama çok bakımsız,
- Çocuklar okuma- yazma öğrensinler yeter diye düşünülüyor,
- Genelde her köyde bir lojman var ama oturan yok,
- Kitaplık odası sanki hiç kullanılmıyormuş gibi bir köşeye atılmıştı,

- Köy halkı çocukların eğitimiyle yakından ilgilenmediği için çocukların okul ihtiyaçları öğretmenler tarafından şehirden karşılanıyor,
- Kullanılmak amacıyla herhangi bir teknolojik (TV, VCD, projeksiyon makineleri vs.) araç bulunmamaktadır,
- Okuldaki en büyük sorun ısınma ve teknolojik eksiklikler,
- Öğrencilerinde eğitime pek de hevesle baktığını gözlemleyemedim,
- Sınıf görünümü öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte değil,
- Sınıflar yeterince hava ve güneş ışığı alamıyor,
- Sobaları çocuklar yaktığından sınıf ya çok sıcak ya çok soğuk oluyor,
- Tuvalet olmaması ve okulun sularının akmamasıydı,

Daha çok olumsuz ifadelerden anlayacağımız gibi genel olarak velilerin ilgisizliği, ısınma ulaşım temizlik vs alanlarda hala sorunlar yaşanmaya devam ettiğini söyleyebiliriz.

3.4.2. Öğretmen adayına göre öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler

Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklere baktığımızda; anlatım f:50, % 28.57, soru cevap f:50, % 28.57, tartışma f:13, % 7.43, beyin fırtınası f:9, % 5.14, drama f:6, % 3.43, gözlem f:5, % 2.86, gösterip yaptırma f:4, % 2.29, problem çözme f:4, % 2.29, araştırma-inceleme f:3, % 1.71, gösteri f:5, % 2.85, proje çalışması f:3, % 1.719, uygulama f:2, % 1.14, gezi-gözlem f:2, % 1.14, bilgisayar destekli öğretim f:2, % 1.14, okuma f:2, % 1.14, grup çalışması f:2, % 1.14, portfolyo(ürün dosyası) f:2, % 1.14, rol yapma f:1, % 0.57, deney f:1, % 0.57, siz olsaydınız ne yapardınız etkinliği f:1, % 0.57, eğitsel oyunlar f:1, % 0.57, küme çalışması f:1, % 0.57 büyüklerin rehberliği f:1, % 0.57, dinleme f:1, % 0.57, grup etkinlikleri (kavram haritası vb.) f:1, % 0.57, seviye grupları f:1, % 0.57, tahmin etme- menekşe-papatya etkinliği f:1, % 0.57, örnek olay f:1, % 0.57 olmak üzere 60 öğretmen adayı tarafından 29 farklı yöntem toplam (n) 175 defa ifade edilmiş.

Öğretmen adaylarının verdikleri bu bilgiler göre öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem ve teknik olarak; anlatım, soru cevap, tartışma, beyin fırtınası gibileri yer almaktadır. En az ise gözlem, gösterip yaptırma, araştırma-inceleme, uygulama, gezi-gözlem, bilgisayar destekli öğretim, rol yapma, deney, eğitsel

oyunlar, küme çalışması, büyüklerin rehberliği, seviye grupları ve örnek olay gibi yöntemleri görünmektedir. Öğretmen adayları da birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan öğretmenlerin genel olarak geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettiği ayrıca birleştirilmiş sınıflarda öğretim alanının kendi özelliğinden dolayı bu alanda kullanılan; küme çalışması, büyüklerin rehberliği, seviye grupları gibi yöntemler en az kullanılan yöntemler arasında olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının uygulandığını gördükleri örnek bir kaç etkinliklerin (fasulyenin uzamasıyla ilgili gözlem sonuçlarına dayanan bir grafik oluşturulmuş, aile soy ağacı oluşturma, bir haftalık hava durumunun gözlenmesi ve tablo haline getirilmesi) eskiden beri kullanılanlar olduğu, yeni programla ortaya konulan etkinliklerle ilgisinin olmadığını, bununda öğretmenlerin yeni program hakkındaki eğitimlerinin yetersizliğini gösteren bir ipucu olduğunu belirtebiliriz.

3.4.3. Öğretmen adayına göre öğretmenlerin ders işlerken kullandığı kaynak, araç-gereç

Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin kullandığı araç gereçlere baktığımızda; ders kitabı ve diğer kitaplar f:52, % 26.80, harita f:15, % 7.73, bilgisayar f:13, % 6.70, tepegöz f 9, % 4.64, yazı tahtası f:9, % 4.64, mikroskop f:7, % 3.60, tablolar f:5, % 2.58, öğretmenin kendi yaptığı materyaller f:4, % 2.06, fiş f:4, % 2.06, ansiklopedi f:4, % 2.06, televizyon f:3, % 1.55, resimler f:3, % 1.55, diz üstü bilgisayar f:3, % 1.55, teyp f:3, % 1.55, sözlük f:3, % 1.55, kum havuzu f:3, % 1.55, termometre f:3, % 1.55, yazı tahtası f:3, % 1.55, dünya maketi f:3, % 1.55, tebeşir f:3, % 1.55, milli eğitimin gönderdiği set f:2, % 1.03, fen bilgisi deney araçları f:2, % 1.03, mevsim şeridi f:2, % 1.03, internet testi f:2, % 1.03, tarih şeridi f:2, % 1.03, bilgisayar çıktıları f:2, % 1.03, deney araçları f:2, % 1.03, bilgisayar- CD f:2, % 1.03, cetvel f:2, % 1.03, fiş kartonları f:2, % 1.03, insan maketi f:1, % 0.52, televizyon -VCD f:1, % 0.52, org f:1, % 0.52, matematik seti f:1, % 0.52, test kitaplar f:1, % 0.52, atlas f:1, % 0.52, rakamları tanıtan resimler f:1, % 0.52, kavram haritası f:1, % 0.52, görsel yazı tabloları f:1, % 0.52, Atatürk köşesi f:1, % 0.52, video f:1, % 0.52, plastik geometri araçları f:1, % 0.52 olmak üzere 42 tür araç toplam (n) 194 defa işaretlenmiş.

Yukarıdaki verilere baktığımızda öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin kullandığı araç gereçler en çok; ders kitabı ve diğer kitaplar, harita, bilgisayar, tepegöz, yazı tahtası, mikroskop, gibi araçları en az olanlar ise; tablolar, öğretmenin kendi yaptığı materyaller, televizyon, diz üstü bilgisayar, fen bilgisi deney araçları, bilgisayar çıktılar, deney araçları, plastik geometri araçları gibi araçları kullandıklarını söyleyebiliriz. Daha çok ders kitabı, harita gibi şeyler çoğunlukla kullanılmaya devam ederken bunun yanında bilgisayar, tepegöz gibi araçlarında kullanımı artmaya başlamış diyebiliriz.

3.4.4. Öğretmen adaylarına göre birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sorunları

- Ailelerin eğitime olumsuz bakış açısı,
- Araç gereçlerin ve fiziki koşulların yetersizliği
- Aynı anda farklı seviyelerle meşgul olma öğretmen için sorun,
- Bazı öğrencilerin hasat döneminde okula gelmemeleri,
- Bir de ödevli çalışan öğrencilerin kendi derslerinden çok öğretmenin anlattığı konuya ilgi göstermesi,
- Bireysel farklılıklar göz ardı edilmesi,
- Çalışma kitaplarındaki etkinlikler birleştirilmiş sınıflar için uygun değildir,
- Gelişim özellikleri farklı öğrencilerin bir arada olması,
- Her gruba göre çeşitli etkinlikler hazırlamak öğretmen için oldukça güç,
- Köylerde, sağlık, ulaşım ve iletişim sorunu yaşanıyor,
- Ödevli grubun kendi kendine çalışması sırasında diğer grupla birlikte ödevli grubu kontrol etmek zorlaşmıştır,
- Öğrencilere etkinlik yapabilmeleri için çok fazla zaman verilemiyor,
- Öğrencilerin seviyeleri farklı olduğu için sınıf yönetimi sorunları çıkıyor,
- Öğrencilerle pekiştirme çalışmalarının yapılamaması,
- Öğretmenin birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusunda aldığı eğitiminin yetersiz olması,
- Öğretmenler okulda, aynı anda hem öğretmen, hem müstahdem, hem de müdür oldukları için adeta bir rol karmaşası yaşamaktadırlar,

- Öğretmenlerin fikir alış verişi sağlayacak başka öğretmenlerin olmayışı,
- Yardımcı kaynaklara kolay ulaşabilme olanakları yetersiz olmasıdır,
- Yeni programın birleştirilmiş sınıflara göre uygun olmayışı,
- Zamanı etkin kullanma noktasında da problem yaşanmaktadır,

Yukarıdaki ifadelerden de birleştirilmiş sınıflarda; ailelerin eğitime olumsuz bakış açısı, araç gereçlerin ve fiziki koşulların yetersizliği, bireysel farklılıklar göz ardı edilmesi, köylerde, sağlık, ulaşım ve iletişim sorunu yaşanması gibi pek çok sorunun yaşanmaya devam ettiğini söyleyebiliriz.

3.4.5. Öğretmen adaylarına göre birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin faydaları

- Alt sınıflara anlatım yapılırken üst sınıflar geçmiş bilgilerini tekrar etme fırsatı bulabilmektedir,
- Birleştirilmiş sınıfların en önemli faydası farklı grup, seviye, üst sınıftaki bir öğrencinin alt sınıftaki öğrenciye rehberlik etmesidir,
- Birlikte bulunmaları sevgi saygı paylaşma gibi özellikleri kazanmalarına yardımcı oluyordu, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri artmakta, üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere yardım etmektedir,
- Bu okullar sayesinde eğitim ve öğretim her bölgeye ulaştırılır,
- Ekonomik yönden devlet bütçesine önemli katkısı bulunmaktadır,
- Etkileşimleri sonucu sosyal becerileri güçlenir, bazı çocukların liderlik özelliklerini geliştiriyor,
- Liderlik, sorumluluk alma ve grubun parçası olduğunu hissetme duygular gelişir,
- Ödevlerini kendi başlarına yaparken bireysel çalışma imkânı buluyorlar,
- Öğrencilerde arkadaşlık bağları güçlenir,
- Öğrencileri kırmadan seviye grubu oluşturulabilir,
- Öğrencilerin bir üst sınıftaki konularla ilgili ön bilgi edinmesini, üst sınıftaki öğrencilerinde önceki yıllarda unuttukları bilgileri hatırlamasını sağlar,

- Öğrencilerin farklı yaş, bilgi ve deneyim düzeyindeki öğrencilerin bir arada olması gibi faydası vardır, birleriyle etkileşme ve birbirlerine yardımlaşma,
- Öğretmen diğer sınıfla ders işlerken kendi başlarına ders yapabilmekte, birbirlerine soru sorabilmekte, tartışabilmekte, yardımlaşma ve paylaşım davranışları giderek artıyor,
- Ülke öğretmen ihtiyacının karşılamasına katkıda bulunmasıdır, Öğretmen adayları genel olarak etkileşim, yardımlaşma ve kaynaşma büyüklerden öğrenme vb. gibi açılardan birleştirilmiş sınıf uygulamasının faydalı olduğunu söylüyorlar.

3.4.6. Öğretmen adaylarına göre birleştirilmiş sınıflardaki öğretimin sakıncaları

- Araç-gereç yetersizliğinden eğitim ve öğretim akması,
- Bir sınıfa ders anlatırken diğer sınıfın kendi derslerine çalışma yerine öğretmeni dinlemesi problem oluyor,
- Birleştirilmiş sınıflar konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmayan öğretmenlerin öğretim yapması,
- Birleştirilmiş sınıflarda en büyük sorun, öğretmensiz geçen sınıfları kendi kendilerine çalıştırabilmektir, bu sınıflarda sessiz çalışma saatleri olduğu için öğrenciler daha az aktif durumdadır,
- Burada okuyan öğrencilerin kendilerine güvenleri az, öğretmenler ise zoraki zaman geçirme eğilimindedirler,
- Eğitim ve öğretimde verimlilik tam olarak sağlanamamaktadır, gürültü çok fazla olduğu için ders verimli geçmiyor,
- En önemli sorun programların yetişmemesidir,
- İlköğretimin tüm hedeflerine ulaşmak güçleşiyor,
- Öğrencilerin birden fazla grubun bir arada olmasından dolayı dikkatlerini toplamak ve devam ettirmenin zor olması
- Öğretmen özel ihtiyacı olan öğrencilere zaman ayıramıyor,
- Öğretmensiz geçen derslerde öğrenciler kendi derslerine motive olamıyorlar,

- Yeni eğitim sisteminin gerektirdiği etkinlikli ğretimi bu sınıflarda yapmak nerdeyse imknsızdır,
- Yeni mezun bir öğretmenin hemen birleştirilmiş sınıflarda ğretim yapmaya başlaması başlıca sakıncadır,
- Yeni program birleştirilmiş sınıflara uygun değil,

Öğretmen adaylarına göre; bu uygulama hakkında yetersiz öğretmenlerin olması, ödevli saatlerde öğrenciyi aktif kılmanın zor olması, bu uygulama içindeki öğrencilerin kendilerine güvenleri az olması, ilköğretimin tüm hedeflerine ulaşmanın zorlaşması gibi sakıncaları olduğu ifade edilmiş.

3.4.7. Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflardaki sorunlara zm nerileri

- Araç- gereç yetersizliği giderilmeli,
- Birleştirilmiş sınıflara uygun müfredat ve kaynak kitaplar hazırlanmalıdır,
- Birleştirilmiş sınıflarda ğretim yapan öğretmenlerin tecrübeli olması, yaşam koşulları iyileştirilmeli ve öğretmenler bu konuda daha iyi donanımlı olmalı,
- Birleştirilmiş sınıfları ortadan kaldırmak ve öğrencileri yatılı bölge okullarına göndermek ya da taşımalı sisteme geçmek,
- En iyi zm ise bu sistemi tamamen kaldırıp taşımalı eğitime geçmelidir,
- Etkinlikler ve projeler köy yaşamının da göz önüne olarak seçilmelidir,
- Okul aile ile işbirliği içerisinde olmalıdır,
- Öğrencilerin kendi kendine çalışma saatlerinde yararlanabilecekleri kaynak sayısı arttırılmalı,
- Öğretim etkinlikleri birleştirilmiş sınıflara da uygun bir şekilde hazırlanabilir,
- Öğretmen adaylarını staj için son dönem köylere gndermeliler,
- Öğretmen kılavuz kitaplarına ve ders kitaplarına köyde yaşayan ve köy şartlarına uygun proje ve araştırma çalışmaları konmalı,
- Öğretmen yetiştiren fakültelerde birleştirilmiş sınıf eğitimine gereken önemin (bir dönemlik bir ders değil daha fazla) verilmeli,

- Özellikle öğretmensiz derslerde öğrencilerin önceden yapacakları çalışmaları bilmesi bu sorunu aşmada en önemli rol olacaktır,
- Programlar hazırlanırken birleştirilmiş sınıfları da göz önüne alarak hazırlanmalıdır,

İfadelerden de anlaşılıyor ki; araç-gereç yetersizliğinin giderilmesi, birleştirilmiş sınıflara uygun program ve kaynak kitapların hazırlanması, görev yapacak öğretmenlerin tecrübeli ve gerekli eğitimi almış olması, öğrencileri yatılı bölge okullarına göndermek ya da taşınalı sisteme geçmek, öğretmen adaylarını staj için son dönem köylere göndermeliler, gibi çözümler önerileri verilmiş.

3.5. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen ile bu sınıflarda gözlem ve uygulama yapan öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılması

Öğretmen ve öğretmen adaylarına göre birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemler; anlatım ve soru cevap yöntemidir. Yine öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göre araştırma-inceleme, deney, eğitsel oyunlar, proje çalışması, büyüklerin rehberliği, gösteri, seviye grupları, bireysel çalışma yöntemi, gezi-gözlem bilgisayar destekli öğretim, rol yapma, küme çalışması, örnek olay gibi yöntemler en az kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Özellikle birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda öğretim alanının kendi özelliğinden dolayı bu alanda kullanılan; küme çalışması, büyüklerin rehberliği, seviye grupları ve bireysel çalışma yöntemi gibi yöntemlerinde hem öğretmenler hem öğretmen adayları tarafından az kullanıldığı belirtilmiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına göre birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin kullandığı araç-gereçler içersinde en çok ders kitabı, tepegöz, bilgisayar kullanıldığı en az ise bilgisayar çıktıları, fen dolabı, fotokopi, tablolar, öğretmenin kendi yaptığı materyaller, deney araçları gibi araçları kullanılmaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına göre birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin sorunları; öğrencilere bireysel ilgi verilemiyor, veliler ilgisiz, zaman yetmiyor, hedeflere tam ulaşılamıyor, zamanın yetmemesi, araç

gereç yetersizliği, fiziki koşulların yetersizliği gibi pek çok sorunun yaşanmaya devam ettiğini söyleniyor.

Öğretmen ve ğretmen adaylarına göre birleştirilmiş sınıflarda ğretim yardımlaşma paylaşma ve öğrencilerin sosyalleşmesi ve büyüklerden öğrenme gibi faydaları olduğu belirtilmiş.

Öğretmen ve ğretmen adaylarına göre birleştirilmiş sınıflarda ğretim zamanın yetmemesine, bireysel farkların dikkate alınamaması, yeterli eğitimi almamış ve meslekte yeni öğretmenler, öğrencilerin birden fazla grubun bir arda olmasından dolaysı dikkatlerini toplamanın zor olduğu gibi sıkıntılar belirtilmiş.

Öğretmen ve ğretmen adaylarına göre birleştirilmiş sınıflarda öğretimin daha iyi olması için; taşımalı ilköğretim, yatılı bölge ilköğretim okulu gibi uygulamalarla bu uygulamanın azaltılması, öğretmenin durumunun ekonomik ve sosyal olarak iyileştirilmesiyle, programın ve ilgili etkinliklerin bu uygulamaya göre düzenlenmesiyle, görev alacak öğretmenlerin hizmet öncesinde stajla hizmet içinde kurslarla eğitilmesi, öğretmene ek kaynaklar sağlanması vb ile czlebileceği belirtilmişlerdir. Genel olarak ğretmen ve ğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflardaki öğretime ilişkin görüşlerinde benzer sonuçların olduğunu söyleyebiliriz.

4. Sonuç

Birleştirilmiş sınıf ğretimi yapan öğretmenlerin kendi belirttiklerine göre; ağırlıklı olarak geleneksel ğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri, ayrıca birleştirilmiş sınıflarda öğretimde kullanılan; küme çalışması, büyüklerin rehberliği, seviye grupları ve bireysel çalışma yöntemi gibi yöntemlerinde en az kullanılan yöntemler arasında olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kullandığı araç-gereçler içersinde en çok ders kitabı, tepegöz, bilgisayar, gibi araçlar olduğu, birleştirilmiş sınıflarda ğretim konusundaki sorunların; öğrencilere bireysel ilgi gösterilemiyor, veliler ilgisiz, zaman yetmiyor, hedeflere tam ulaşılamıyor. Ayrıca ğretmenler bu uygulama biçiminin daha çok yardımlaşma paylaşma ve öğrencilerin sosyalleşmesini artırması açısından faydalı olduğunu belirtmişler.

Bu uygulamamın sakıncalarını; zamanın yetersiz kalması, büyüklerin kkler üzerinde hâkimiyet kurması, tekrar ve pekiştirmenin yapılamaması, ödevli grubun dikkat eksikliğinden gerekli verimin alınamaması gibi noktalarda

yoğunlaştığını, çözümün; bu uygulamanın mümkün olduğunca kaldırılmasıyla, programın ve etkinliklerin bu uygulamaya göre düzenlenmesiyle olacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının belirttiğine göre toplam uygulamaya gidilen 20 okulda altı farklı birleştirilmiş sınıf uygulamasının var olduğu, öğrenci sayısı açısından okulların aşırı değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bu yirmi okulda birleştirilmiş sınıf kutan öğretmen bir veya iki kişidir. Genel olarak bu okullarda velilerin ilgisizliği, ısınma, ulaşım ve temizlik vs alanlarda hala sorunlar yaşanmaya devam ettiğini öğretmen adaylarının ifadelerinden anlıyoruz.

Öğretmen adayları da birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan öğretmenlerin genel olarak geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettiğini ve bu alanda kullanılan; küme çalışması, büyüklerin rehberliği, seviye grupları gibi yöntemlerin en az kullanılan yöntemler arasında olduğu ifade etmektedirler. Araç olarak ders kitabı, harita gibi şeyler çoğunlukla kullanılmaya devam ederken bunun yanında bilgisayar, tepegöz gibi araçlarında kullanımı da artmaya başlamış diyebiliriz. Birleştirilmiş sınıflarda; ailelerin eğitime olumsuz bakış açısı, araç gereçlerin ve fiziki koşulların yetersizliği, gelişim özellikleri farklı öğrencilerin bir arada olması, köylerde, sağlık, ulaşım ve iletişim sorunlarının yaşanması gibi pek çok sorunun devam ettiğini, bu uygulamanın etkileşim, yardımlaşma ve kaynaşma büyüklerden öğrenme vb. gibi açılardan faydalı olduğunu, ayrıca öğretmen adaylarına göre; bu uygulama hakkında yetersiz öğretmenlerin olması, bu uygulama içindeki öğrencilerin kendilerine güvenleri az olması, ilköğretimin tüm hedeflerine ulaşmanın zorlaşması gibi sakıncaları olduğunu belirtmişlerdir. Çözümün ise araç-gereç yetersizliği giderilmesi, birleştirilmiş sınıflara uygun program hazırlanması, görev yapacak öğretmenlerin tecrübeli ve gerekli eğitimi almış olması, öğrencileri yatılı bölge okullarına göndermek ya da taşınalı sisteme geçmek, öğretmen adaylarını staj için son dönem köylere göndermelileri gibi noktalarda gördüklerini söyleyebiliriz.

Çınarın (2004) araştırmasında; eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarında bulunan iki kredilik “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersinin köy okullarında uygulamalı olarak yapılmasının sağlanması, hem öğretmen

adaylarının köy yaşamını tanımaları hem de birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapma becerilerini geliştireceği belirtilmektedir. Bu belirleme bizim araştırmamızın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Sonuç olarak; birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmak, müstakil sınıflarda öğretmen olmaya oranla daha ayrı bir yetenek, bilgi ve tecrübe ve gayret gerektirmektedir diyebiliriz. Ancak incelediğimizde milli eğitim bakanlığının hizmet içi planlarında birleştirilmiş sınıflarda öğretime yönelik bir kurs yok, eğitim fakültelerinde bu dersi okutan öğretim elemanlarının da tam olarak bu alanla ilgili oldukları ve bu alanda çalışma yaptıkları ve bu dersin öğretimini etkili yaptıkları söylenemez. Bu nedenle sınıf öğretmeni yetiştiren programa bu alanla ilgili dersi okutacak öğretim elamanının bu alanda eğitim alması, öğretmen adayının bu alanla ilgili eğitim alması ve uygulama(staj) yapması gerekmektedir. Çünkü öğretmen adayları hizmet öncesi uygulama eğitimlerini (öğretmenlik uygulaması) dersini birleştirilmiş sınıf uygulaması olan yerde yapmamakta ama ilk ataması genelde bu tür bir sınıfa olabilmektedir. Sınıf öğretmeni olacak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının (staj) bir kısmını köylerde yapmaları sağlanmalıdır.

Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim etkinliklerini yerine getirirken öğretmenler normal müstakil sınıflara göre daha fazla çaba harcamaktadır. Buradan hareketle bu uygulamada görev alan öğretmenlere bakanlık yeni bir düzenlemeyle ilave bir ödenek veya ders ücreti gibi uygulama yapması bu durumunda öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak ve bu uygulama da isteyerek görev alacaklardır.

Kaynaklar

Akpınar, B., Turan, M. & Gözler, A. (2006) “Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Müfredatına İlişkin Görüş ve Önerileri” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14-16/Nisan/2006, Ankara) *Bildiri Kitabı 2. Cilt*, 403-414, Kök Yayıncılık, Ankara.

- Çınar, İ. (2004). “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:5, Sayı:7, 31–45.
- Dalka, S. (2006) “ Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarının Problemleri ve Durum Tespiti: Doğu Beyazıt Örneği” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/Nisan/2006, Ankara), *Bildiri Kitabı 2. Cilt*, 415–420, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Eğitimsen (2006) “Yeni İlköğretim Müfredatının Değerlendirilmesi”, Online: [http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=38,\(19-05-2006](http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=38,(19-05-2006)
- Erdem, A. R. (2004) *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdem, A. R., Kamacı, S. & Aydemir, T. (2005). “Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar” Denizli Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1 (1–2): 3–13.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1993). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi*. Milli Eğitim Bakanlığı ve Unicef Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Gültekin, M. & Karadağ, R. (2005) “İlköğretimde Birleştirilmiş Sınıflar, Taşımalı Eğitim Ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Uygulamalarına Yönelik Araştırma Sonuçlarının Analizi” XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül 2005 Denizli) *Kongre Kitabı Cilt:2*, 79–64, Anı Yayıncılık, Ankara
- Kılınc, S. (2005) “Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması”, Online: <http://sbe.gantep.edu.tr/Tez%20Ozetleri/Egitim%20Bilimleri/Yukse%20Lisans/Kilic%20Salcuk.htm>, 10–08–2006
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda Öğretim*. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Dursun, F./ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2006):33-57

MEB (2005) “2004–2005 Yılı Sayısal Verileri”, Online: [http://apk.meb.gov.tr-\(15-08-2006\)](http://apk.meb.gov.tr-(15-08-2006))

Radikal Gazetesi (2005) “[Birleştirilmiş Sınıflara Çare Yok](#)-(04.01.2005)”, s.5.

şahin, A. E. (2003) “Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175

İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri

Tuğba Yanpar Yelken^a

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirme konusundaki görüşlerini belirlemektir. Çalışma 2004-2005 Öğretim yılında 108 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Veriler açık uçlu anket ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirmeyi kavram olarak doğru anladıkları, geleneksel değerlendirme ile karşılaştırarak üstün ve zayıf yönlerini belirttikleri ve kendilerinin tamamlayıcı değerlendirme hazırladıkları ve zevk aldıkları söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretiminde tamamlayıcı değerlendirmeyi kullanmayı gerekli görmüşlerdir.

Anahtar Sözcükler: Tamamlayıcı değerlendirme, Sosyal bilgiler öğretimi, Öğretmen eğitimi

Abstract

The purpose of this study is to determine opinions of the student teacher in the classroom teacher education program on alternative assessment in the social studies. This study was used 2004-2005 education year, 108 student teacher. Open ended questionnaire and interview administered in order to collect data. Results of the study show that student teachers comprehended concept of the alternative assesment, compared traditional and alternative assessments, determined superior and lack of the alternative assessment and prepared alternative assessment and enjoyed this study. Also, the uses of alternative assessments in the social studies were required.

Key words: Alternative assesment, Teaching of the social studies, Teacher education.

^a Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, tyanpar@yahoo.com

GİRİŞ

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nda yeni programların oluşturulması söz konusudur. Bu anlamda program öğretmen ya da konu merkezli değil, öğrenen merkezli ve öğrenenin bakış açısını yansıtmaktadır. Öğrenci kendisine sunulan bilgileri ezberleyerek, edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışmak yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Kendisine sunulan uyarıları yorumlayarak, anlamlandırarak bilgiyi bizzat kendisi yapılandırır. Bu anlayışla öğrenen kendi öğrenmelerini kendisi oluşturmaktadır. Bu yaklaşım oluşturmacı (Constructivist) anlayışa dayanır. Oluşturmacı anlayışa göre, değerlendirme süreçle iç içedir. Öğrencilerdeki niteliksel değişimi gözlemek amaçtır. Biliş bilgisi (metacognition) ve yansıtıcı aktiviteler (öğrenci çalışmaları) önemlidir (Yanpar 2001 a). Bu nedenle geleneksel değerlendirme araçları yanında sürece yönelik değerlendirmeyi sağlayan araçlar vardır (Performans değerlendirme, portfolio değerlendirme, gözlem, görüşme vb.). Yeni program öğrenenin çok yönlü gelişmesini hedeflemektedir. Bu anlamda bilgiler yanında, duygular ve özellikle de beceriler ağırlıktadır. Yeni programlar konusunda öğretmen adayları ve öğrencilerin hazırlanmaları gerekir. Bir önceki program incelendiğinde öğrenci merkezli görüldüğü ancak uygulamada sorunlar olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli süreçlerin daha önceden de vurgulandığı kaynaklar mevcuttur (Sönmez 1999).

Bu araştırmada yeni programın bir getirisi olan tamamlayıcı değerlendirme üzerinde çalışılmıştır. Değerlendirme programın çok yönlü olarak başarılı olup olmadığı hakkında fikir verir. Bu nedenle değerlendirme yapılması gerekir. Geleneksel anlamda ölçme değerlendirmeye bakıldığında sınavların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu sınavlar sonucunda nota dayalı değerlendirmeler yapılmaktadır. Oysa yeni program anlayışı sürece dayalı değerlendirmeyi bir başka deyişle öğrenenin kendisinin aktif olarak bir şeyleri üretmesi, oluşturma çabasını göstermektedir.

Öğretmenler çoğu zaman öğrencilerin, sınavlarında veya ödevlerinde sergilediklerinden daha fazlasını bildiklerine inanırlar. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte

kullanması önerilir. Çoklu değerlendirme araçları kullanmak, her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda bir şans tanır. Öğretmenin de birkaç aracı birlikte kullanarak öğrencinin ne bildiğini ve ne yapacağını bilmesi bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Tartışma, yazılar, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yollarındandır. Bunlardan hiğbiri tek başına yeterli değildir. Bazı öğrenciler tartışma sırasında sessiz kalırken iş, yazmaya geldiğinde çok güzel şeyler yazabilirler (Levstik & Barton, 2001: Bulunduğu Kaynak MEB Sosyal Bilgiler Programı 2004).

İlköğretim sosyal bilgiler dersinde de sürece dayalı, öğrenciyi çok yönlü geliştirmeyi ve gelişimini izlemeyi hedefleyen değerlendirmeler için, bilinen sınav türlerinin yanında tamamlayıcı değerlendirme yollarının da kullanılması gereklidir. Tamamlayıcı değerlendirme, çeşitli geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kullanılan değerlendirmeler için genel bir kavramdır. Bu durum yeni geliştirilen MEB programında özellikle vurgulanmış, açıklamalar ve örnekler verilmiştir. Böylece öğretmenlerin önünde rehber olabilecek bir klavuz hazırlanmıştır.

Klavuzda belirtilen değerlendirme araç ve yöntemleri aşağıda belirtilmektedir. Ancak bunların dışında öğretmen ve öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak çok farklı yollarda bulabilir. Klavuzda belirtilen araç ve yöntemler aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

- **Gösteri:** Öğrencinin yapmış olduğu gösteride performansı değerlendirilir. Performans kontrol listeleri ya da dereceleme ölçekleri kullanılabilir..
- **Anekdotlar:** Öğrencilerin problemleri için bilgi toplama yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kısaca yazılmış raporların kaydedilmeleriyle oluştururlar.
- **Tartışma:** Öğrencilerin fikirlerinin ortaya çıkmasını ve paylaşılmasını sağlayan aktif bir yoldur.
- **Sergileme:** Yapılan çalışmaların sergilenerek izlenmesi ve değerlendirilmesidir.
- **Deneyler:** Sosyal bilgiler dersinde deneyle öğrenilebilen konuların uygulamalarının yapılmasıdır.

- **Görüşme (Mülakat):** Çok kullanılan bir yöntem değildir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmalarını hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.
- **Gözlemler:** Öğrenen Performansının gözlenerek izlenmesidir.
- **Sözlü Sunum:** Öğrenenlerin kendisini sözel olarak ifade etmesini sağlar.
- **Projeler:** Öğrencilerin oluşturdukları süreçler ve ortaya çıkan ürünleri göstermesi bakımından projeler üst düzey yaşam ve düşünme becerilerini geliştirebilir.
- **Araştırma Kağıtları:** Öğrencilerin araştırma süreçlerini gösterir.
- **Öz Değerlendirme:** Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denilir.
- **Kısa Cevaplı Maddeler:** Bir kelime, bir sembol ya da en çok birkaç kelime ile cevaplanabilen madde türüne denir.
- **Çoktan Seçmeli Testler:** Öğrenciden istenen, doğru cevabı verilenler arasından seçip işaretlemesidir.
- **Eşleştirmeli Maddeler:** İki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir.
- **Uzun Cevaplı Maddeler:** Bu tip maddelerde, öğrencilere bir ya da birkaç soru verilip bunlara belli bir sürede yazılı cevap vermesi istenir.
- **Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)**

Portföyler, daha önce ortaya konmuş kriterlere göre, öğrencilerin çalışmalarının amaçlı olarak bir araya getirilmesidir (Kauchak & Eggen, 2003:412). Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan portfolyo, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.
- **Performans Değerlendirme**

Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir. Performans değerlendirme üst düzey düşünme becerisi geliştirmelerinde öğrencilere yardımcıdır (Henson, 2001:415).

- **Dereceleme Ölçekleri (Rubric)**

Dereceleme ölçekleri, performansı tanımlayan kriterleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır.

- **Tutum Ölçekleri**

Tutum; bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali veya eğilimdir (Özgüven, 1999, Bulunduğu kaynak: MEB Programı 2004). Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur (**MEB Sosyal Bilgiler Programı Öğretmen Klavuzu 2004**).

Bunların yanında bulmacalar, kavram haritaları, kelime avları, eğitsel oyun kartları, çalışma yaprakları, yap-bozlar, asetatlar, slayt oluşturma vb. Çok sayıda yollar tamamlayıcı değerlendirme için kullanılabilir. Bir anlamda öğrencinin emek vererek oluşturduğu her türlü materyal ve çalışmalar sosyal bilgilerde tamamlayıcı değerlendirme olarak işe yarayabilir (Yanpar 2005) Burada önemli olan hem süreç hem de üründür. Örneğin bir çocuğun araştırma yaptığını düşünelim. Sadece araştırma raporu değil, aynı zamanda araştırmayı nasıl yaptığı da değerlendirilir. Kısacası tamamlayıcı değerlendirmede çok yönlülük vardır. Bireysel farklılıklar içinde uyum bir değerlendirmedir. Bir öğrenci bir alanda başarılı olamıyorsa bir başka çalışmada kendini gösterebilir.

Örneğın iyi konuşamayan bir çocuk belki resim ya da oyunla bildiklerini kanıtlayabilir. Çünkü her öğrencinin başarılı olabileceğı bir alan vardır. Bir öğrencinin bütüncül öğrenmesini anlamak için kavram haritası belki en iyi araç olabilir. Kavram haritası yoluyla birey bilgiyi bütüncül olarak organize eder, düzenler ve yansıtır. Sosyal Bilgiler ve ilgili alan dersleri sosyal içerikli olduğu için ve bu derslerde öğretilen kavramların, alanların kendi içinde ve disiplinler arası ilişkileri olduğu için, öğrencilerin bu ilişkileri ne kadar kavrayabildiğı ve yorumlayabildiğini görmede kavram haritaları fayda sağlayabilir (Parmaksız 2004). Sosyal bilgiler dersi süreçle iç içe bir şekilde ve çok yönlü değerlendirilebilir. Ders sürecinde yapılan etkinlikler aynı zamanda değerlendirme içinde kullanılabilir. Ya da ayrıca değerlendirme etkinlikleri oluşturulabilir. Öğrencilerin bu tür tamamlayıcı değerlendirme çalışmalarıyla duyuşsal olarak kendilerini daha mutlu ve güvende hissedebildikleri ve tutumlarında değışme meydana geldiğı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Yanpar 2001 b, Arslan 2004, Akay 2005, Güngör 2005).

Tamamlayıcı değerlendirmenin nasıl yapılacağıının öğretmen yetiştirmede öğrenilmesi gerekir. Öğretmenlerin bu alanda rehberlik yapabilmeleri için iyi yetişmiş olmaları sağlanmalıdır. Bu anlamda bu çalışmada geleneksel ölçme değerlendirmeyi önceden öğrenmiş olan öğretmen adaylarına tamamlayıcı değerlendirme tanıtılmış, örnekleri gösterilmiş ve kendilerinin hazırlamaları istenmiştir. Daha sonrada görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde tamamlayıcı değerlendirmeler konusundaki görüşlerini tespit etmektir. Yeni yaklaşımlara karşı öğretmenlerin olumlu bakış açısına sahip olmaları uygulamaların başarılı olmasını sağlayabilir. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulamalı eğitim verilmesi ve bu konuda olumlu duyguların oluşturulması gerekmektedir. Bu çalışma öğretmen adayları üzerinde yapılması, görüşlerin oluşturulması ve tamamlayıcı değerlendirmelerin sosyal bilgilerde uygulanması açısından önem taşımaktadır.

Problemler

Bu çalışmada cevap aranan problemler aşağıda verilmektedir:

1. Öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirme kavramını algılamaları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirmeyi nasıl hazırladıkları konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının Geleneksel değerlendirmeye göre tamamlayıcı değerlendirmenin üstün ve eksik yönleri konusundaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının Sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirmenin gerekliliği konusundaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma niteliksel veri toplama yoluyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları tamamlayıcı değerlendirme dosyaları ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Açık uçlu anket ve görüşme yoluyla veriler elde dilmıştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2004-2005 öğretim yılı II. Döneminde Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi 3. sınıfta okuyan sınıf öğretmenliği hayat bilgisi ve sosyal bilgiler II dersini alan öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. İkinci öğretimde okuyan toplam 108 sınıf öğretmeni adayının görüşleri alınmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Convenience sampling)” kullanılmıştır. Bu dersi alan öğretmen adayları gerek kağıt kalem-testleri ile yapılan ürüne dayalı değerlendirme gerekse tamamlayıcı değerlendirme türleri ile yapılan sürece dayalı değerlendirme üzerinde dersler ve uygulamalar yapmışlardır.

Araştırma Süreci

Araştırma için öncelikle öğretmen adaylarına “Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi II” dersinde tamamlayıcı değerlendirme anlatılmış, örnekler gösterilmiş ve daha sonra kendilerinin hazırlanmaları istenmiştir. Alan öğrenciler daha önceden geleneksel sınav hazırlamayı hem öğretimde planlama ve değerlendirmede hem de dersin I. Döneminde (Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler öğretimi I)görmüşlerdir. Öğrenciler gruplara random olarak ayrılmışlardır. Her grup yeni oluşturulan ilköğretim programına göre sosyal

bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf için belli kazanımları ölçen tamamlayıcı değerlendirmeler hazırlamıştır.

Öğretmen adayları yaratıcılıklarını kullanarak birlikte çok yönlü ölçme ve değerlendirme araçları oluşturmuşlardır (Bulmacalar, kavram haritaları, yap-bozlar, kelime avı, kendini değerlendirme formu, performans gözlem çizelgesi, dosya ödevleri, çalışma kağıtları, slaytlar vb.). Bu derste öğretmen adayları kendileri aktif olmuşlardır. Bu çalışmaları ile ilgili grup dosyaları oluşturmuşlardır. Böylece yaptıklarını bütün olarak görme şansları olmuştur. Adaylar zorlanmışlardır. Çünkü önlerinde model olabilecekleri örnekler çok azdır. Sadece ilköğretim yeni program kitabından örnekler bulabilmişlerdir.

Daha sonra öğretmen adaylarından tamamlayıcı değerlendirme ile ilgili görüşler istenmiştir. Problemlerle ilgili açık uçlu dört soru sorulmuştur. Farklı başarı seviyelerinden seçilen bazı öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin grup dosyaları incelenmiştir. Grup dosyalarının içinde tamamlayıcı değerlendirmeler yer almaktadır.

Öğrencilere araştırmanın problemleri doğrultusunda sorulan sorular şunlardır:

1. Tamamlayıcı değerlendirmeyi nasıl algılıyorsunuz?Sizce nedir? Nasıl yapılır?
2. Tamamlayıcı değerlendirme olarak sosyal bilgiler dersi için neler hazırladınız? Nasıl hazırladınız?
3. Geleneksel ölçme değerlendirme ile karşılaştırdığınızda tamamlayıcı değerlendirmenin üstün ve eksik olan yönleri nelerdir?
4. Sizce sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirme gerekli midir? Neden?

Öğrencilere sorulan soruların cevapları tümevarımsal içerik analizi kullanılarak kodlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar kodlanmış ve yoruma ulaşılmıştır (Miles&Huberman 1994) .

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın problemlerine göre elde edilen sonuçlar aşağıda verilmektedir. Bu sonuçlar verilirken 108 Öğretmen adayının en çok vurguladıkları cümleler ya da kelimeler seçilmiştir. Kaç öğrencinin o ya da ona

benzer ifade kullandığı sayılarak frekans olarak yanına verilmiştir. Böylece tümevarımsal içerik analizi yapılarak tablolar öğrencilerin verdikleri cevaplardan oluşturulmuştur. Bunun yanında görüşmelerde kullandıkları sözlerden bazıları tabloların altında yorum sırasında verilmektedir.

Çalışmanın birinci problemi ile ilgili sonuçlar özet olarak kodlanmış ve aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Tamamlayıcı Değerlendirme Kavramını Algılama konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşleri İle ilgili Kodlar(N: 108)

Kodlar	Frekanslar
Not amaçlı sınavların dışındaki değerlendirmeler	95
Öğrencinin aktif olduğu değerlendirmeler	81
Süreç değerlendirmesi	87
Çok boyutlu değerlendirme	56
Dersin her şamasında yapılabilen değerlendirme	42
Öğrencinin kendisini ifade etmesini sağlayan değerlendirme	48
Öğrenciye bilgiyi buldurucu değerlendirme	22
Eğlenceli değerlendirme	73
Görsel değerlendirme(resim, asetat, slayt vb.)	38
Öğrencinin bilgileri kendisinin oluşturduğu değerlendirme	32
Kavramlar arası ilişki kurulan değerlendirme	24
Düşünmeyi sağlayan değerlendirme	18
Öğrenci merkezli eğitim	45
Kısıtlı bir süreçte yapılmayan değerlendirme	40
Öğrencinin kendisini değerlendirmesini içerir	25
Esnek değerlendirme	18
Öğrencilerde işbirliğini geliştiren değerlendirme	33
Performans değerlendirmesidir	42

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirme kavramını algılamada en çok vurguladıkları cümle not amaçlı sınavların dışındaki değerlendirmelerdir. Bu görüşlerini süreç değerlendirmesi, öğrencinin aktif olduğu değerlendirme, eğlenceli değerlendirme, çok boyutlu değerlendirme ve öğrencinin kendisini ifade etmesini sağlayan değerlendirme

takip etmektedir. Diğer cümlelerde bu çok tekrarlanan cümleleri destekleyicidir. Bu çok tekrarlanan cümlelerden öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirme kavramının özünü çoğunluğunun kavramış olduğu anlaşılabilir. Görüşme yapılan öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmektedir:

“Tamamlayıcı değerlendirme not verme amacı güdülmeyen yapılan değerlendirmedir. Ders sürecince yapıldığı için daha çok verim alınır. Öğrencinin konuyu kavrayıp kavramadığı anında tespit edilir”, “Öğrencinin kendinin aktif olduğu, bilgileri kendisinin oluşturduğu değerlendirmedir”.

“Tamamlayıcı değerlendirme, performans değerlendirme, proje, yazılı raporlar, öğrencinin ürün dosyası gibi şeylerdir. Not amacı gütmeyen öğretilen konunun öğrenci tarafından ezberin dışında anlayarak öğrenilmesine dayanan ders başında, ortasında veya sonunda öğretmen önderliğinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bilgiyi ve öğrenme düzeyini ölçme metodudur”

Aşağıda ikinci problemle ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirmeyi nasıl hazırladıkları konusundaki görüşleri İle İlgili Kodlar(N: 108)

Kodlar	Frekanslar
Görsel değerlendirme	28
Bedensel etkinlikler yoluyla değerlendirme	36
Materyaller hazırlama	52
Bulmacalar	26
Oyunlar	30
Çoktan seçmeli testler	22
Boşluk doldurmalar	16
Yarışma	44
Grup çalışması	68
Slayt hazırlama	55
Asetat hazırlama	45
Sözel değerlendirme	42
Yazılı değerlendirme	65
Drama	32

Kavram haritası	26
Yap- boz	40
Çalışma kağıtları oluşturma	35
Cırt cırtlı yapıştırmalar	24
Üç boyutlu materyal hazırlama	35
Kelime avları	16
Eğlenirken öğrenme	72
Proje hazırlama	24
Bilgisayarda sunu hazırlama	52
Film gösterisi izlenimleri	14
Görüşme	26
Soru zarfları	47
Gruba pekiştireç verme	25
Öz değerlendirme formu	61
Öğrenci ürün dosyası	57
Gözlem formu	31
Fıkra evi	6
Kompozisyon yazma	21

Tablo 2 öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları tamamlayıcı değerlendirmelerin çeşitliliğini göstermektedir. Hazırlama sürecinden zevk aldıkları ve eğlendikleri çoğunluğunun eğlenmeden bahsetmesinden anlaşılmaktadır (N:72). En çok hazırladıkları değerlendirmeler frekanslardan da anlaşılabileceği gibi grup çalışması, yazılı değerlendirme, öz değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası, slayt hazırlama, bilgisayarda sunu hazırlama ve soru zarflarıdır. Verilen cevaplardan öğretmen adaylarının geleneksel testlerde hazırladıkları, fakat çoğunlukla tamamlayıcı değerlendirmenin çok farklı yollarını kullandıkları görülmektedir. Öğrenci görüşmelerinden örnekler aşağıda verilmektedir:

“Kartondan yapıştırmalı bir materyal hazırladık. Hazırladığımız materyalde öğrenci kavram haritasını kendisi oluşturuyor ve böylece kendisi öğreniyor, öğrendiklerini pekiştiriyor”

“Elma Kızartmaca Adlı Bir Oyun Hazırladık. Her grup için bir ağaç simgesi kullandık ve sınıfı üç gruba böldük. Bilen grubun beyaz elmalarını kırmızıya boyadık. Oyun bittiğinde en çok kırmızı elması olan grubu 1. seçtik”, “Biz devletlerin yap-boz şeklinde haritasının yaptık. Birde öğrencilere öz değerlendirme formu dağıttık”, “ Biz tamamlayıcı değerlendirme olarak yarışma yapmıştık. Önce sınıfı ikiye ayırdık. Sonra ayrılan gruplardan üçer tane temsilci tahtada karşılıklı konulan maslara yerleştirildi. Soru soruldu. Gruplar ellerindeki oyuncakları öttürerek soruya cevap verdiler. Böylece rekabet ile oyun birleştirilerek eğlenceli bir değerlendirme yapıldı”

“ Dersimizde drama ve bulmaca yaptık. Konunun en önemli yerlerini öğrencilerin drama etmesini istedik. Dersin sonunda da bulmaca ile öğrencilerin performanslarını arttırdık”.

Üçüncü probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının Geleneksel değerlendirmeye (GD) göre Tamamlayıcı değerlendirmenin (AD) üstün ve eksik yönleri konusundaki görüşleri ile ilgili kodlar (N:108)

Kodlar	Frekanslar
G D aktif olmayanlarda başarılı olabiliyor.	18
Tekrar ve kalıcılık için AD gerekli	35
TD Öğrencinin kendine olan güvenini artırır.	24
GD öğretmen aktif	45
TD hem öğretmen hem de öğrenci aktif	62
GD ürün odaklıdır	75
TD süreç odaklıdır	82
GD kağıt- kalem testleri, klasik sınavlar vardır.	78
TD çok boyutlu ödev ve performans çalışmaları istenir	80
GD geri bildirim notla yapılır	16
TD süreçte öğrenciye geribildirim yapılarak bilgi verilir.	16
GD sayılar ve semboller vardır.	12
TD puanlama ve değerlendirme farklı şekillerdedir.	12

GD öğrenciyi yargılayıcıdır	15
TD Öğrenciyi geliştiricidir.	15
TD etkinlikler yoluyla yapılır.	38
TD öğrenciyi çok yönlü tanımayı sağlar	42
TD öğrenci merkezlidir	28
TD çok zaman alıcıdır.	33
TD için grup çalışması varsa organize bozukluğu olabilir	14
GD öğrenci kendini ifade edemeyebilir	56
TD sınıfta gürültü olabilir.	35
TD birden fazla zeka türündeki başarı ölçülebilir.	21
TD Öğrencinin kontrolü zor olabilir	34
TD öğrenciyi uzun sürede değerlendirme şansı verir	42
TD hazırlamak biraz zahmetlidir	36
TD öğrenciler öğretmen rehberliğinde kendileri değerlendirme hazırlıyorlar.	72
TD öğrenciler tüm yeteneklerini sergileyebilir	18
GD kesin kurallar çerçevesinde yapılır	23
AD esnektir	23

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının geleneksel değerlendirme ile tamamlayıcı değerlendirme arasında karşılaştırma yaptıkları görülmektedir. Bu verilere göre TD en üstün yönleri şöyle sıralanabilir: Süreç odaklı olması, çok boyutlu ödev ve performans çalışmalarını istemesi, öğretmen rehberliğinde öğrencinin değerlendirme hazırlaması ve hem öğretmen hem de öğrencinin aktif olabilmesidir. Zayıf yönleri ise verilen cevaplardan şu şekilde özetlenebilir: Hazırlamanın zahmetli olması, uzun zaman alması, öğrenci kontrolünün zor olabilmesi, gürültü olabilmesi, grup çalışmalarında organize bozukluğu olabilmesidir. Adayların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmektedir:

“TD öğrencinin daha fazla yönlerini keşfetmemizi sağlar. Öğrencinin eğilimleri, yetenekleri ve hangi alanda daha başarılı onu anlarız”

“TD öğrenci merkezli olduğu için öğrencinin bilgiyi anlaması ve öğrenmesi daha etkili olur. Tek eksik yanı bence biraz zaman alması ve grup oluşturulacaksa organize bozukluğu olmasıdır”

“GD çok kısa bir periyodu kapsamaktadır. Öğrenci başarılı olamayabilir. Oysa AD uzun bir zaman sürecini kapsadığı için yanlıgı payı azdır”

“GD not verme amacı olduğundan öğrenme zihinde ezberleme olayına döner. Fakat tamamlayıcı değerlendirmede eğlendirirken çalışma vardır. Unutmak daha zordur.”

Aşağıda dördüncü problemle ilgili veriler Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının Sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirmenin gerekliliği konusundaki görüşleri ile ilgili kodlar (N: 108)

Kodlar	Frekanslar
Gereklidir	108
Sosyal bilgilerde konular birbiri ile bağlantılıdır.	20
Kalıcı öğrenmeyi sağlar	62
Kolay unutmayı engelleyebilir	62
Görsellik açısından zenginlik sağlar	54
Öğrenciyi eğlendirebilir	85
Sosyal bilgiler hayatımızla iç içedir. TD sayesinde hayat öğrenilebilir.	68
Çok farklı yollarla bilgileri pekiştirir.	44
Kavramlar ve genellemeler arasında ilişki kurulabilir	31
Öğrenmeyi üst seviyeye çıkarabilir	56
Öğrenciyi kendi ilgi ve eğilimlerine göre değerlendirir.	73
Bütün derslerde kullanılmalıdır.	55
Öğrencileri derse motive eder	41
Sosyal bilgiler dersi sözel bir derstir	96
TD sayesinde öğrenci ezberlemez, sıkılmaz ve unutmaz	81

Tablo 4’e göre, Öğretmen adaylarının hepsi tamamlayıcı değerlendirmenin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasını gerekli bulmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin sözel bir ders olduğu belirtilmiştir. Sıkıcılığını gidermek için tamamlayıcı değerlendirmenin gerekli olduğu çoğunluk tarafından belirtilmiştir. TD kullanma nedenleri olarak öğrenciyi eğlendirebilmesi, ezberlemeyi önlemesi, sıkılmayı ve unutmayı engellemesi, öğrenciyi kendi ilgi

ve eğilimlerine göre değerlendirebilmesi, hayatla iç içe olmayı sağlaması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, öğrenmeyi üst seviyeye çıkarabilmesi ve görsel zenginlik sağlaması en çok tekrarlanan görüşlerdir. Diğer görüşler bu görüşleri desteklemektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda verilmektedir:

“TD gereklidir. Çünkü sosyal bilgiler dersinde bir çok olgusal bilgi vardır. Olgusal bilgi ne kadar iyi öğrenilirse öğrenci kavramlar ve genellemeler arasında o derece iyi ilişkiler kurar. TD de öğrenci bilgiyi kendisi elde ettiği ve bilgileri kendine göre yorumladığı için bilgiler çok iyi bir şekilde belleğe depo edilir. Böylece bilgilerin unutulmaması sağlanır”

“Bence sosyal bilgiler dersinde TD kesinlikle gereklidir. Çünkü bu ders hatırdan çabuk silinebilecek bir alt yapıya sahiptir. Ancak değerlendirme eğlendirici ve görsel olunca akılda daha çabuk kalacaktır”

“...Klasik değerlendirmeyi yarış atlarına benzetebiliriz. TD ise, değişik bakış açılarından, değişik zekalara hitap eden bir değerlendirmedir”

“Bence sosyal bilgiler dersinde TD gereklidir. Çünkü sosyal bilgiler dersi sözel bir derstir. Sözel dersler genellikle çabuk öğrenilir ve çabuk unutulur. Ya da öğrenci ezberler. Öğrenci bazen de sadece not için çalışır. İşte bu noktada TD kullanarak konunun tam anlaşılıp anlaşılmadığını, not kaygısı olmaksızın eğlenceli bir şekilde ölçmeliyiz”.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları için tamamlayıcı değerlendirmenin sosyal bilgiler dersi için gerekli görüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adayları kendileri tamamlayıcı değerlendirmeler hazırlamışlardır. Böylece tamamlayıcı değerlendirme sürecini yaşayarak öğrenmişlerdir. Adeta bir değerlendirme uzmanı gibi tamamlayıcı değerlendirmeyi kavram olarak tanımlayabilip, geleneksel ölçme ve değerlendirmelerle karşılaştırabilmişlerdir. Kavramsal anlamda öğretmen adaylarında meydana gelen değişme bu çalışma ile gözlenebilmektedir. Uygulamalı dersler almaları ve tamamlayıcı değerlendirmeyi sosyal bilgilerde uygulamaları öğretmen adaylarının değerlendirmeye bakış açılarını

zenginleştirmiş, gerek ürüne gerekse sürece dayalı değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamışlardır.

En önemli bulgulardan birisi tamamlayıcı değerlendirmenin öğrencilerin duygularına hitap edebilmesidir. Özellikle eğlendirici yönü, öğrencilerin aktif olmaları vb. vurgulanmıştır. Sosyal bilgiler hayatla iç içe bir ders olduğu için duygusal olarak öğretmen adaylarının tamamlayıcı değerlendirmenin önemine inanmaları öğrenmenin kalıcılığı, yaygınlaşması ve kalıcılığı açısından gereklidir.

Tamamlayıcı değerlendirme üzerinde son yıllarda önemle üzerinde durulan bir konudur. Ancak öğretmenlerin benimsemeleri ve uygulamaları zenginleştirmeleri zaman alacaktır. Bu anlamda kavramsal algılama ve değişim açısından çalışmanın katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Tamamlayıcı değerlendirme yoluyla sosyal bilgiler dersi daha kalıcı ve çok yönlü öğrenmeyi sağlayan bir ders haline gelebilir. Sosyal bilgiler dersinde TD kullanımı konusunda öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı eğitim verilmelidir. Öğretmen adayları mutlaka kendileri tamamlayıcı değerlendirmeler hazırlayarak kalıcı olarak TD yi öğrenmelidir.
2. Yeni program konusunda öğretmenler özellikle TD konusunda kendilerini yetersiz hissedebilirler. Çünkü geleneksel sınav türlerini yaygın olarak şimdiye kadar kullanmışlardır. Bu nedenle mevcut öğretmenlere TD konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
3. Tamamlayıcı değerlendirme konusunda klavuz kitaplar hazırlanmalı ve MEB ve Öğretmen yetiştiren kurumlara gönderilmelidir.
4. TD ile ilgili uygulamalı araştırmalar yapılmalı ve sonuçları yayınlar ve bildiriler yoluyla duyurulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akay, C. (2005) “Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi
- Arslan, A. (2004). “Oluşturmacı (Constructivist) yaklaşıma dayalı İşbirlikli öğrenmenin İlköğretim sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri”, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara:YÖK, Dünya Bankası Millî Eğitim Geliştirme Projesi.
- Güngör, S. (2005) “Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunun Öğretilmesinde Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşıma Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolio Hazırlamanın Etkisi” Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi
- Henson, K. T. (2001). **Curriculum Planning Integrating Multiculturalism, Constructivism and Education Reform**. McGraw-Hill Higher Education.
- Kauchak, D. P. ve Egen, P. D. (2003). **Learning and Teaching**. Allyn and Bacon.
- MEB. (2004). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Klavuzu**. MEB Basımevi. Ankara

Yanpar Yelken, T./ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2006): 58-75

Miles, M.B., Huberman A.M.(1994). **Qualitative Data Analyses**. Sage publications Inc.

Parmaksız, R.Ş. (2004). “Aktif Öğrenme Stratejileri ve Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilirliği”, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Sönmez, V. (1999) **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: MEB Yayını.

Yanpar, T. (2001) a. İlköğretimde Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşımın Öğrenciler Üzerindeki Çok Yönlü Etkisi Üzerine Niteliksel ve Niceliksel Bir çalışma. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Ereğli Eğitim Fakültesi.

Yanpar, T. (2001) b. "Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, (1/2), 465-481.

Yanpar, T. (2005). "Öğretimde Planlama", “Öğretim Materyal ve Teknolojileri” **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ed. Cemil ÖZTÜRK ve Dursun DİLEK, Ankara: Pegem Yay.

Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği)

Fisun Akşit ^a

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirmesinin amacı, süreci ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda da öğretmen performans değerlendirmesini geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır. Araştırmanın örneklemini 2003–2004 eğitim-öğretim yılında Balıkesir- Bigadiç ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 46 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin düşüncelerini belirlemek için bir anket uygulanmıştır. Araştırmada belge analizi, çalışmaya katılanların gözlemleri ve ilköğretim öğretmenleriyle görüşme ve Likert tipi anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin performans değerlendirmenin amaçları konusunda kararsız olduğunu ve değerlendirme sürecine güvenmediğini göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en fazla endişe ettiği konu değerlendirmenin amacı ve uygulaması ile ilgilidir. Bu araştırmanın sınırlılıkları ise araştırmaya katılanların sayısının az olması ve bulguların tüm Türkiye’deki ilköğretim öğretmenlerinin düşüncelerini yansıtmamasıdır. Araştırmanın önemi Türkiye’de öğretmen performans değerlendirmesiyle ilgili araştırmaların olmaması ve bu çalışmanın Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen performans değerlendirme konusunda gelecekteki uygulamalarına ve kurallarına öneriler sunmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Performans değerlendirme, performans ölçütleri, eğitim denetimi, teftiş

Abstract

The purpose of this study is to provide a clear picture of how primary teachers evaluate the performance appraisal method used for teachers in terms of related dimensions and to argue for an improved model of teacher appraisal. The population of the study was composed of teachers (N= 46) attending to working at primary schools in Balıkesir-Bigadic district in 2003-2004 academic year. In this research a survey is applied to the teachers in order to determine teachers’ perceptions about performance appraisal. In this research are used a combination of documentary analysis, participant observation,

^a Öğr. Gör. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi aksitf@erciyes.edu.tr

interviews with primary school teachers and Likert style format questionnaire (a five-point scale). The findings indicate that the teachers were not properly briefed about the purpose of the scheme and also the teachers' lack of trust in the appraisal process. Most of teachers' concerns dwelt on the purpose and implementation of appraisal. There are some research limitations that owing to the relatively small number of research participants, the findings might not be entirely representative of opinions of primary school teachers throughout Turkey as a whole. Originality of this research is a dearth of research-based on teacher appraisal in Turkey and this paper offers guidance for future practice and policy to Education Ministry

Keywords: Performance appraisal, performance criterion, inspection of education

GİRİŞ

Günümüzde eğitim denetiminde şeffaflığın artırılması ve etkin bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi amacıyla yönelik olarak; performans denetimini içerecek şekilde eğitimde teftiş standartlarının oluşturulması ve uygulamaya konulması çabaları yoğun bir şekilde sürmektedir. Türkiye'de "Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı" ile başlayan performans değerlendirmeye dayalı, şeffaf ve etkili bir performans denetim sisteminin uygulamaya geçilmesine yönelik hedefler "Dokuzuncu Kalkınma Planı"nda da (2007-2013) yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda 2000'li yıllardan itibaren "Teftişte Performans Değerlendirme Modelinin Geliştirilmesi"ni çalışma konusu olarak sürdürmektedir.

Çağdaş eğitim denetimi paradigmalarında, denetlenmeyen insan kaynaklarının kendisini yenilemesi, geliştirmesi ve kurumun amaçlarına hizmet etmesinin mümkün olamayacağı anlayışı hakimdir. Bu bağlamda eğitim denetiminde, performansı yükselterek kaliteyi artırmak amacıyla, kamu yararı adına öğretmen performansını kontrol etmek gerekmektedir. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen verilerin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesinde,
- Öğretmen seçiminde ve istihdamında,

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde,
- Öğretmenlerin görevde yükseltmelerinde ve kariyer geliştirmelerinde,
- Öğretmenler için, performansa dayalı bir ödül sisteminin geliştirilmesinde

kullanılması mümkündür. Bu nedenle; öğretme sürecinde hedeflere hızla ulaşabilmek, yardım ve rehberlik edebilmek için; öğretmenin performansının yakından izlenmesi son derece önemlidir. Ayrıca öğretmenin performansı, öğretimde etkinliğin ve verimliliğin sağlanması açısından da çok önemlidir. Öğretimin denetimi, öğretim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamada “pusula” görevini üstlenmektedir. Öğretim denetiminden, öğretimdeki eksiklikleri belirleme ve giderme, sapmaları belirleme ve düzeltme, yeni yöntemler geliştirme işlevini yerine getirmesi beklenmektedir. Öğretimde amaçlanan hedeflerin, en yüksek düzeyde gerçekleşmesi isteniyorsa “*öğretim denetimi*”ne gereken önem verilmeli; değişen ve gelişen durumlara göre yenilenerek gelişme ve değişimlere cevap verebilecek hale getirilmelidir (Erdem, 2006). Çünkü denetim, öğretmen motivasyonu ve morali için çok para gerektiren, zaman alıcı ve riskli bir işittir. Bu nedenle denetimin yararlarının sezdirilmesi ve gerçekten uygunluğunun araştırılması zorunludur (Brown, 2005).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE PROBLEMİ

Bu çalışmanın amacı, 657 sayılı “Devlet Memuru Kanunu” kapsamına giren ve devlet memuru olduklarından **sicil raporu ve teftiş raporu** ile değerlendirilen ilköğretim öğretmenlerinin, değerlendirme hakkında değerlendirilen olarak düşüncelerinin alınmak istenmesidir. Bu çalışmada, uygulanmakta olan öğretmen performans değerlendirmesinin güçlü ve zayıf yanları ortaya konmaya çalışılmakta ve ilköğretim öğretmenlerinin performans değerlendirme hakkındaki algı ve tutumları araştırılarak nasıl daha etkili alternatifler uygulanabileceğine yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın problemi

Performans değerlendirmeye yönelik olarak ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Alt Problemleri

- Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amacıyla ilgili düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin performans değerlendirme süreciyle ilgili düşünceleri nelerdir?
- Öğretmenlerin performans değerlendirmesinin nasıl olması gerektiği konusundaki düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Örnekleme

Bu çalışmanın örneklemini 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Balıkesir’ın Bigadiç ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 46 öğretmen oluşturmaktadır. Anketin özellikle ilköğretim öğretmenlerine uygulanmasının temel nedeni onların her eğitim-öğretim yılı içinde düzenli olarak müfettişlerce değerlendirilmesidir.

Veri toplama aracı

Bu çalışma, öğretmenlerin bir konuya ilişkin düşüncelerini belirlemeye çalıştığı için alan araştırması niteliğindedir. Bir durum tespiti söz konusu edildiği için betimsel bir yöntem benimsenmiştir. Araştırmanın uygulaması, araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulmuş bir anket formuyla veri toplanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ankette, *likert* tipi sorulardan yararlanılmıştır. Bu yüzden araştırmada, literatürde anıldığı gibi *survey* veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Öğretmen performans değerlendirmede değerlendirilen olarak öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiği düşüncesiyle öğretmenlere, veri toplama aracı olarak uygulanan performans değerlendirme anketi, ilgili literatür taranarak tarafımızca geliştirilmiştir. Anket için önce soru havuzu oluşturulmuştur. Ön uygulama öncesi anket 40'ı Likert-tipi 5'i açık uçlu toplam 45 sorudan oluşmuştur. Ön uygulama sonrası ise anket öğretmenlerin görüşlerine göre tekrar yapılandırılarak 42 Likert-tipi maddeden oluşturulmuştur. Anket; performans değerlendirmenin amacı, uygulama süreci ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine ilişkin üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin frekans değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada aşağıda sırasıyla belirtilmiş olan ilköğretimde öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin bulgular üzerinde odaklanılmıştır;

- Öğretmen performans değerlendirmesinin amacı,
- Öğretmen performans değerlendirme süreci,
- Öğretmen performans değerlendirmesi nasıl olmalı,

Öğretmen Performans Değerlendirmesinin Amaçları:

Bu bölümün sonuçlarına baktığımızda, öğretmenlerin performans değerlendirmenin amaçları konusunda kararsız olduğunu görmekteyiz. Milli Eğitim Bakanlığınca performans değerlendirmenin temel amacı öğretimi geliştirmek olarak belirtilmesine rağmen öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 57) değerlendirmenin amacının öğretimi geliştirmek olduğuna inanmamaktadır. Diğer sorular incelendiğinde de değerlendirmenin, öğretmenlerin daha disiplinli çalışmasını sağlamadığı (% 49), başarılarını arttırmadığı (% 50), öğretmenlerin eksik yönlerini öğrenmesini sağlamadığı (% 44), öğretmen-yönetim ilişkisini geliştirmediği (%55), eğitim süresinin etkili kullanılmasını sağlamadığı (% 47), öğretmen terfilerinde nesnel ölçü olarak kullanılmadığı (%

64), meslekte başarısız olanları işten çıkarmakta kullanılmadığı (% 78), ödül ve uyarı alacakları tespit etmekte kullanılmadığı (% 55) şeklinde belirtilmiştir. Bu bölüm değerlendirilirken hiç katılmayan ve çok az katılanların başka bir deyişle olumsuz yanıtların daha çok (% 55) olduğu gözlenmiştir (Tablo 1).

Armstrong ve Baron,1998; Williams, 2002; Poister vd., 2003 (akt: Brown, 2005) örgütlerde performans değerlendirmesinin uygulanma nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir;

- Örgütsel etkililik hakkında bilgi sağlamak,
- İşgören etkililiği hakkında bilgi sağlamak,
- Örgütsel etkililiği arttırmak,
- İşgören etkililiğini arttırmak,
- Örgütsel verimlilik hakkında bilgi sağlamak,
- İşgören verimliliği hakkında bilgi sağlamak,
- Örgütsel verimliliği arttırmak,
- İşgören verimliliğini arttırmak,
- İşgören dikkatini öncelikli alanları düşünecek şekilde odaklamak,
- İşgörenin motivasyonunu arttırmak,
- İşgörenin performans algılayışını ve ücretlendirilmesini ilişkilendirmek,
- İşgörenin eğitim ve gelişim kalitesini arttırmak,
- İşgörenin sorumluluk düzeyini yükseltmek,
- İşgören hedeflerini onların organizasyonlarıyla bütünleştirerek sıralamak,
- Müşteri hizmetlerini geliştirmek,

- Örgütlerin misyon ve/ya da stratejilerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırmak,
- Performans yönelimli bir kültür gelişimi için hareket etmek (akt: Brown, 2005),
- İnsan gücü planlaması için personel envanteri hazırlamak,
- İşgörenin eğitim gereksinmesini saptamak,
- Terfi ve nakillerde nesnel ölçülere göre seçim yapmak,
- Yeterliliği baz alan ücret artışları konusunda yönetici kararlarına yardımcı olmak,
- Organizasyonun ödül ve ceza sistemine anahtar girdi olarak hizmet vermek,
- İşgören-yönetim ilişkilerini geliştirmek,
- Bireylerin yetersiz yönlerini kendilerine bildirerek gelişmelerine ve motivasyonlarına olanak sağlamak,
- İşte başarısızlığı kesinleşen işgörenleri işten uzaklaştırmak (Sabuncuoğlu, 2000).

Williams (2002, akt: Brown, 2005) bu değişik amaçlar arasında çelişkinin olabileceğini belirtmiştir. Ancak yapılan anket sonuçlarına baktığımızda çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının performans değerlendirmenin amaçlarını anlamadığı ya da uygulamanın bu amaçları sağlamadığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Performans tanımları genelde iş ortamında “*mükemmeli arayış*” olarak algılanabilir. Bu özelliği nedeniyle performans başarıdan farklıdır. Performans değerlendirmesi, bireyden beklenen ile bireyin ulaştığı sonucun (başarısının) karşılaştırılmasıdır (Açıkalin, 2002). Başka bir deyişle performans değerlendirmesi, personelin işletme amaçlarının gerçekleşmesine yapmış olduğu katkının ölçülmesidir. Performans değerlendirmesi çok çeşitli

isimlerle yapılmaktadır. Örneğin, işgören değerlendirilmesi, işgören boylandırması, performans değerlendirilmesi, yetkinliğin ölçümü, verimliliğin değerlendirilmesi, çalışmanın değerlendirilmesi ya da kamu kuruluşlarında tezkiye, sicil gibi isimler alır. Performans değerlendirilmesi, çalışanın sadece iş ortamındaki verimliliğini ölçmek için değil, bir bütün olarak bireyin yeteneklerinin işin nitelik ve gereklerine ne ölçüde uyup uymadığını araştıran ya da iş ortamındaki başarısını saptamaya çalışan objektif analizler ve sentezlerdir.

Tablo 1. Performans Değerlendirmesinin Amacı

	<i>Tamamen Katılıyorum</i>		<i>Büyük Oranda Katılıyorum</i>		<i>Orta Düzeyde Katılıyorum</i>		<i>Çok Az Katılıyorum</i>		<i>Hic Katılmıyorum</i>	
		%		%		%		%		%
Tablo 1: PERFORMANS DEĞERLEME NİVASI										
<i>Değerlendirmenin temel amacı öğretimi geliştirmektir.</i>	12	26,1	7,0	15,2	8,0	17,4	9,0	19,6	10,0	21,7
<i>Öğretmenin daha disiplinli çalışmasını sağlar.</i>	5	10,9	7	15,2	11	23,9	11	23,9	12	26,1
<i>Öğretmen başarısını artırır.</i>	6	13,0	5	10,9	12	26,1	7	15,2	16	34,8
<i>Öğretmenin eksik yönlerini öğrenmesini sağlar.</i>	8	17,4	8	17,4	9	19,6	10	21,7	11	23,9
<i>Öğretmen-yönetim ilişkisini geliştirir.</i>	6	13,0	2	4,3	12	26,1	5	10,9	21	45,7
<i>Eğitim zamanının etkili kullanılmasını sağlar.</i>	7	15,2	4	8,7	13	28,3	8	17,4	14	30,4
<i>Öğretmen terfilerinde nesnel ölçü olarak kullanır.</i>	4	8,7	5	10,9	7	15,2	14	30,4	16	34,8
<i>Meslekte başarısız olanları işten uzaklaştırır.</i>	2	4,3	2	4,3	6	13,0	9	19,6	27	58,7
<i>Ölül ve uçanları tespit eder.</i>	3	6,5	4	8,7	9	19,6	11	23,9	19	41,3
ORTALAMA	6	12,8	5	10,6	10	21,0	9,33	20,3	16	35,3

Başka bir deyişle, işgörenin işinde sağladığı başarı ve gelişme yeteneğinin sistematik değerlendirmesidir. Ancak kabul etmek gerekir ki insan gibi karmaşık bir ruhsal yapıya ve sonsuz bir yaratıcı güce sahip bulunan bir

varlığın gerçek anlamda değerlendirmesini yapmak son derece güç bir iştir ve daha çok bir sanattır (Sabuncuoğlu, 2000).

Performans değerlendirmesinin asıl amacı, örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır. Bolton'un, Harrison'dan (akt. Cemaloğlu, 2002) aktardığına göre, performans değerlendirmesinin amacı kontroldür: Öğretmenler için ayarlanmış hedefleri ve bu öğretmenlerin ulaştıkları standartları kontrol etmek ve standartların altında kaldıklarında ödülü saklı tutarken, standartların üstüne çıktıklarında ödüllendirerek, öğretmenlerin performanslarını kontrol etmektir. Brown'ın (2005) da belirttiği gibi hükümetin okullarda performans yönetimini uygulamasının temel nedenlerinden biri öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasıdır. Ancak İngiltere'de yapılmış olan Brown'un çalışmasının verileri ile çalışmamızın verilerinin örtüştüğünü yani öğretmenlerin yarısının buna katılmadığını, bu konuda kesin bir görüşün olmadığını görmekteyiz. Araştırmaya katılanlar performans değerlendirmenin meslekî başarıyı artırması konusunda ister olumlu ister olumsuz düşünseler de her iki gruptakiler performans değerlendirmesinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Performans değerlendirme sürecinin sonunda hedeflenen; personelin göstermesi gereken başarısı ile göstermekte olduğu başarı oranının tespit edilerek kendisine bilgi vermek ve onu yüreklendirmektir. Bu nedenle değerlendirme sonuçlarının uygun bir dille öğretmenlere iletilmesi gerekir. Performans değerlendirmesinin sonuç vermesi için sonuçların en etkin ve yararlı bir biçimde kullanılması gereklidir. Aksi halde işe yaramayan bir çok veri ve kullanılmayan sayısal sonuçlar olarak kalacaktır (Fındıkçı, 1999).

Örgütlerde performans değerlendirmesinin yapılma amacı ücret artışı, terfi kararları ve eğitim gereksinimlerinin saptanması ve daha güvenilir bir seçim sistemi geliştirmek olmasına rağmen ilköğretim öğretmenlerinden çelişkili yanıtların alınmasının nedeni, öğretmenlere yönelik performans değerlendirmesinin ne olduğu, neden yapıldığının açıklanmamış olmasıdır. Ayrıca, 657 sayılı devlet memuru maaşlarının, yıllık ücret artışları ve hizmet

süresine göre hesaplanması performans değerlendirmesinin önemini ve personelin motivasyonunu doğal olarak azaltmış olabilir. Ayrıca performans değerlendirmesi sonuçlarının en yaygın kullanıldığı alan; ücret yönetimi ve motive edici maddî ve sosyal özendiricilerin belirlenmesidir. Kişilerin maddî kazançlarının oranı, performanslarıyla bir biçimde ilişkilendirilmelidir. Öncelikli amaç yüksek performans ve yüksek başarıyı ödüllendirmek, başarısızlığa değil başarıya odaklanmak olmalıdır. Bunun için performansları arzulanan düzeyde olmayanların maaşına ortalama bir artış yapılırken, performansı yüksek olanlarınkine ise yüksek bir artış yapılabilir. Performans değerlendirme sonucunda ulaşılan veriler, kurumdaki çalışanların başarıları kadar eksik ve yetersiz oldukları konular hakkında bilgi vereceğinden gerekli eğitim ihtiyaçları belirlenip, uyum eğitimleri, hizmet içi eğitimler, hayat boyu eğitim etkinlikleri gibi değişik adlar alan eğitim ilkeleri saptanarak, zamanla meydana gelecek olan bilgi eskimelerinin önüne geçilmesi sağlanabilir. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgularda değerlendirme sonuçlarının; öğretmen terfilerinde (% 64), meslekte başarısız olanları işten çıkarmakta (% 78), ödül ve uyarı alacakları tespit etmekte (% 55) kullanılmadığı belirlenmiştir (Tablo 1). Buradan şöyle bir sonuca ulaşabiliriz; performans değerlendirmesinin amaca ulaşabilmesi için sonuçlar değerlendirilip, işlevselleştirilmelidir.

Performans değerlendirmesi sonunda yetersiz performans gösteren öğretmenin durumunun ne olacağı tartışmaya açıktır. Yetersizliklerin giderilmesinde hizmet içi eğitim kursları da kullanılmamaktadır (Karip vd., 2002). Bu ikilemî Odhiambo (2005) yapmış olduğu çalışmada; *“Oldukça fazla sayıda yetersiz öğretmenimiz var ve bu öğretmenlere uygulayabileceğimiz etkili bir yonteme sahip değiliz. Bu konuda yapabileceğimiz tek şey onları performanslarının iyi olmadığı hakkında haberdar etmektir”* şeklinde belirtilmektedir. Aynı çalışmada bazı eğitim yöneticilerinin yetersiz öğretmenlerle baş etme konusunda ciddi şekilde tartıştığı ve derece indirme ya da işten atma gibi uygulamalarla değerlendirmenin işlerlik kazanmasının sağlanacağı böylece öğretmenlerin bu konuyu daha ciddiye alacağı ve veriminin artacağı belirtilmiştir.

“Yetersiz Öğretmenler” kavramının subjektif olduğu literatür ve benzer çalışmalarda, “*Bir kişinin yetersiz öğretmeni, başka birinin masum kurbanı olabilir.*” (Wragg vd, 2000; akt: Odhiambo, 2005) şeklinde ifade edilmiştir. Değerlendirme sürecinde yaşanan bu çelişkinin nedenleri kriterlerin açık olmaması yanında değerlendirme yapan müfettiş ve müdürlerin yeterlilikleri konusunda ki tartışmalardır. Özellikle denetlenenin meslekî bilgi yeterliliğini ölçebilmek ayrı bir uzmanlık ya da sınavla geçekleşebilir (Karip vd., 2002). Ayrıca öğretmenlerin performans değerlendirmesi başka meslek alanlarındaki performans değerlendirmeden farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çocuklarla ilgilenmeleri ve her okulda geçerli bir iş tanımının, iş analizinin yapılmasının güçlüğü hatta olanaksızlığı bunun temel nedenlerindedir. Öğretmenlerin yaptığı işin analizinin yapılması oldukça güçtür. Çünkü; eğitim öğretimde bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışların kazandırılmasında standart yöntemler, araç ve gereçler tanımlanamaz. Öğretmen için performans değerlendirme bir teknisyen ya da bürokrat için olandan farklı olmak zorundadır. Bir teknisyen ya da bürokrat için standartlaşma belli ölçülerde kabul edilebilir ancak bir öğretmen için standartlaşma, eğitim öğretimi boğucu ve rutin bir hâle dönüştürür.

Öğretmen performans değerlendirmesinin diğer mesleklere göre farklı olmasının önemli bir nedeni de öğretmenlikte geriye dönüşün çok zor olmasıdır. Bir kişinin yeterliliği ya da niteliği onun devamlı müşterilerinin sayısı ile onaylanır. Öğretmenlerin ise böyle bir şansları yoktur. Onlar her yıl değişen sayıda yeni öğrencilerle karşılaşır. Öğrencilerin başarılarındaki katkılarını tespit etmek oldukça zordur. Öğretmenler öğrencilerini daha sonraki yıllarda izleyemedikleri için, kendilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini de bilememektedir. Bu durum öğretmenler üzerinde motivasyon eksikliği yaratmaktadır. İşte performans değerlendirmenin bir amacı da öğretmenlere performansları hakkında daha sağlıklı dönütler sağlayarak bu motivasyon eksikliğini gidermektir.

Performans değerlendirmede ulaşılan sonuçların bireysel düzeydeki değerlendirmeleri ile belli yerde mutsuz olan ancak başka bir görevde başarılı

olacağına inanılan personelin yer değiştirilmesi (rotasyon) için de kullanılması mümkündür (Fındıkçı,1999). Bu açıdan öğretmenlerin performans değerlendirme sonuçlarından rotasyonlarda da yararlanılabilir.

Birinci alt probleme ait bulgular, öğretmenlerin % 57'sinin performans değerlendirmesinin amaçları hakkında anlaşma ve anlama sorunlarının olduğunu göstermektedir. Performans değerlendirmesinin temel amacının ne olduğuna ilişkin verilen yanıtlar çelişkilidir. Bu sonuç öğretmenlerin performans değerlendirmesinin amaçları hakkında tam olarak bilgilendirilmediklerini göstermektedir. Bu konuda öncelikle müfettiş ve okul müdürlerinin, öğretmenlere değerlendirmenin amaçları ve önemini açıklamaları ve değerlendirmenin öğretmenlerin meslekî gelişimleri buna paralel olarakta eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasını sağlayacağı açıklanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerle, müfettişler arasında *güvene/içtenliğe dayalı bir iletişim* olduğunda, öğretmenler değerlendirmenin pasif üyeleri olmaktan kurtulup değerlendirmeye daha çok katılacaklar ve değerlendirmeyi ve eksiklerini tartışma imkanı bulacaklardır.

Bu alt problemin bulguları Odhiambo (2005) ve Brown'ın (2005) yapmış olduğu araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin çoğu değerlendirme izlenimlerinde değerlendirmenin, tehditkâr, subjektif ve değerlendirilen ile değerlendiren arasında zayıf ilişkiye neden olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmalarda öğretmenler, değerlendirme uygulamalarının uygun yapıdan yoksun olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de değerlendirmenin kendi okullarında moral ve motivasyonu düşürdüğünü ve becerilerini geliştirmek için uygun fırsatların ve güvenin üzücü bir şekilde sınırlandırıldığını belirtmişlerdir. Brown'ın (2005) çalışmasında "*Değerlendirme profesyonel gelişmeyi sağlarken diğer taraftan da yöneticiler tarafından manipüle edilmeye hazır bir silah sağlamaktadır.*" şeklinde öğretmenin yüzleştiğine inandığı ikilem olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Öğretmen Performans Değerlendirme Süreci:

Bu bölümde de öğretmenlerden alınan sonuçların % 52'sinin olumsuz

(% 35 hiç katılmıyor, % 17,5 çok az katılıyor) yönde olduğu görülmektedir (Tablo 2). Anket sonuçlarından öğretmenlerin değerlendirmenin amaçlarını bilmedikleri gibi değerlendirme ölçütlerini de gerçekten bilmedikleri ortaya çıkmaktadır.

Hızlı değişim ve gelişim sürecinin yaşandığı günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da yeni paradigmlar tartışılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte eğitim öğretimin merkezine öğrenciyi alma çabaları, öğretmenlerin rol ve davranışlarının yeniden tanımlanmasını ve yeterliklerinin yeniden belirlenmesini gündeme getirmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları ve kendilerini geliştirmeleri eğitimin kalitesi bakımından önemli bir beklentidir. Bu durum; eğitim öğretim etkinliklerinde verimliliğin, bilimsel verilere ve objektif kriterlere göre ölçülüp değerlendirilerek, hedeflere hızla ulaşılabilmesi için öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesini önemli hale getirmiştir. Öğretmenlerin yakından izlenmesi, karşılaştıkları sorunlarda kendilerine mesleki rehberlik ve destekte bulunulması bakımından performansının objektif kriterlere göre değerlendirilmesi zorunluluğu kabul gören bir gerçektir. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde ana kriterler olarak;

- Alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma,
- Planlama ve hazırlık çalışmaları yapma,
- Ders içi etkinliklerde bulunma ,
- Başarıyı ölçme ve değerlendirme,
- Rehberlik yapma,
- Ders dışı etkinliklerde bulunma,
- Okulun genel işleyişine katkıda bulunma,

- Bir öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklere sahip olma,
- Sınıfı yönetme, öğrencilerle iletişim kurma,
- Milli eğitimin amaç ve ilkelerini gerçekleştirme yönünde çaba gösterme.

Başlıkları altında sıralanan boyutlar esas alınarak elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi sonucunda, genel performans derecesi ortaya çıkar. Öğretmenin performans derecesinin çok iyi olması durumunda teşekkür ya da takdir gibi ödüllendirmeler gerçekleştirilir, yetersiz olması durumunda konu ile ilgili soru açılıp, gerekli belgeler toplanarak, değerlendirme yapılır.

Ayrıca değerlendirme ölçütlerinin her müfettişçe farklı değerlendirilebileceğini öğretmenlerin % 59'u tamamen katılmakta, % 24'ü ise büyük oranda katılmakta başka bir ifadeyle % 82'si ölçütlerin göreceli olduğunu düşünmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası değerlendirme ölçütlerinin herkese eşit ve tutarlı bir şekilde uygulanmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından değerlendirme ölçütlerinin açık, adil, mantıklı ve öğretmenleri tam olarak ölçmeye yeterli olmadığı da (% 88) belirtilmiştir.

Öğretmenin bir yıllık performansının 40 dakikalık derste değerlendirilemeyeceği çalışmaya katılan öğretmenlerin % 91'i tarafından kabul edilmiştir. Birkaç saatlik bir ders süresinde öğretmen performansının değerlendirilmesi ve teftiş formlarındaki soruların davranış olarak gözlenmesi oldukça zordur (Karip vd., 2002). Sınıfta üçüncü bir kişinin bulunmasının dersin doğal bir ortamdan yapay bir ortama dönüşmesine yol açtığı öğretmenlerin % 74'ü tarafından belirtilmiştir.

Millman ve Darling-Hammond (1990, akt: Odhiambo, 2005)'a göre sınıf gözlemlerinin zamanının öğretmenlere bildirilmesi bir zorunluluktur. Çünkü; öğretmen ve değerlendiriciye beklentiler ve gözlem prosedürü kadar dersin amacı hakkında tartışma fırsatı verir. Bu, tebliğ edilmeyen gözlemlerin öğretmen ve değerlendirmeci arasında zayıf ilişkiye neden olduğu

düşünülmektedir. Ancak Odhiambo (2005)'a göre bu metot avantajlar da sağlamaktadır; hazırlıksız, motivesiz öğretmenlerin, gözlem yapılacağını bildiklerinde bu davranışlarını değiştirebileceği ve bunun da değerlendirenin onların zayıf yanlarını saptamasını güçleştirebileceği belirtilmiştir. Bir yerde bu ikisi arasında bir denge olmasında fayda vardır. Çünkü teftiş, bir personel eğitim vasıtası olarak kullanılmalı, inzibati ve cezai görevler ikinci plânda kalmalıdır. Teftiş görevlerinin daha yapıcı bir zihniyetle yerine getirilmesi sağlanmalı; teftiş her şeyden önce eğitici ve öğretici bir nitelik taşımalı, teftiş edilen işte hata bulmayı amaç bilen “avcı zihniyetli” teftiş şekli reddedilmelidir (Yalçinkaya, 2002).

Tablo 2. Performans Değerlendirme Süreci

	Tamamen Katılıyorum		Büyük Oranda Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		%		%		%		%		%
Tablo 2: UYGULAMA SÜRECİ										
<i>Değerleme ölçütlerinden öğretmenler haberdardır.</i>	8	17,4	8	17,4	15	32,6	5	10,9	10	21,7
<i>Değerleme ölçütleri görecelidir. (Her müfettiş farkı değerlendirilebilir.)</i>	27	58,7	11	23,9	4	8,7	1	2,2	3	6,5
<i>Değerleme ölçütleri yeterli sayıda ve anlaşılır şekildedir.</i>	2	4,3	4	8,7	10	21,7	15	32,6	15	32,6
<i>Değerlemede beklenen ölçütler eğitim- öğretim yılının başında müfettişlerce sözlü olarak tüm öğretmenlere duyurulur.</i>	8	17,4	8	17,4	9	19,6	9	19,6	12	26,1
<i>Değerlemenin her yıl yapılması öğretmen üzerinde baskı yaratmaktadır.</i>	28	60,9	9	19,6	5	10,9	1	2,2	3	6,5
<i>Değerleme ölçütleri herkese eşit şekilde uygulanır.</i>	2	4,3	3	6,5	8	17,4	8	17,4	25	54,3
<i>Değerleme ölçütleri tutarlı bir şekilde uygulanır.</i>	1	2,2	2	4,3	13	28,3	9	19,6	21	45,7
<i>Değerleme ölçütleri mantıklıdır.</i>	4	8,7	4	8,7	12	26,1	12	26,1	14	30,4
<i>Değerleme ölçütleri açık ve adildir.</i>	1	2,2	2	4,3	13	28,3	9	19,6	21	45,7
<i>Değerleme ölçütleri daha çok kişilik özelliklerini ölçmeye yöneliktir.</i>	1	2,2	3	6,5	14	30,4	10	21,7	18	39,1
<i>Değerleme ölçütleri daha çok mesleki yeterliliği ölçmeye yöneliktir.</i>	1	2,2	7	15,2	14	30,4	10	21,7	14	30,4
<i>Değerleme ölçütleri öğretmeni tam olarak ölçmeye yeterlidir.</i>	1	2,2	0	0,0	4	8,7	13	28,3	28	60,9
<i>Birkaç saatlik bir ders süresi öğretmen performansını değerlendirmeye yeterlidir.</i>	0	0,0	0	0,0	4	8,7	6	13,0	36	78,3
<i>Teftiş sırasında ders ortamının doğruluğu bozulur.</i>	27	58,7	7	15,2	5	10,9	4	8,7	3	6,5
<i>Değerleme yapanlar(müfettiş yada okul müdürü) bu alanda yeterlidir.</i>	1	2,2	4	8,7	11	23,9	9	19,6	21	45,7
ORTALAMA	7	16,2	5	10,4	9	20,4	8	17,5	16	35,4

Performans değerlendirilme zamanının seçiminde dikkat edilmesi gereken belki de en önemli kural ne çok sık ne de çok seyrek olarak yapılmasıdır. Çok yakın periyotlara sıkıştırılmış değerlendirmeler zaman alıcı olduğu gibi değer yargılarında önemli değişiklikler getirmez ve öğretmen üzerinde baskı etkisi yaratabilir (Sabuncuoğlu, 2000). Anket sonuçlarından da bu görüşün desteklendiğini görmekteyiz. Değerlendirmenin her yıl yapılmasının öğretmenler üzerinde baskı yarattığı öğretmenlerin % 82'si tarafından kabul edilmiştir (Tablo 2).

Öğretmen Performans Değerlendirme Nasıl Olmalıdır?

Bu çalışmaya küçük bir grup katılmış olmasına rağmen, bu çalışmanın bulguları uygulanan öğretmen değerlendirme yaklaşımının okul ve sistem seviyesinde geliştirilmesinde neler yapılabileceğine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Bu bölümde değerlendirme sonunda 60 puanın altında alanların uyarılması hatta yeterli görülmeyen öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına katılması ve değerlendirme sonunda 90 puanın üzerinde alan öğretmenlerin de ödüllendirilmesi gerektiği yaklaşık öğretmenlerin yarısı tarafından kabul edilmiştir. Brown'nun (2005) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlere, performans değerlendirmenin öğretmenlerin meslekî becerilerinin ölçülmesinde uygun olup olmadığı sorulduğunda büyük bir çoğunluğun hayır dediği fakat yüksek performans gösteren öğretmenlerin düşük performans gösteren iş arkadaşlarından daha fazla ücretle ödüllendirilmesinin uygun olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerin çoğunun evet dediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da Brown'un yaptığı çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır, ikinci alt bölümdeki *performans ölçütleri öğretmenleri tam olarak ölçmeye yeterlidir* önermesine öğretmenlerin % 83'ü katılmadığını belirtirken (Tablo 2), *yüksek performans gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmelidir* önermesine araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52'si katıldığını belirtmiştir (Tablo 3). Bunun temel nedeni, öğretme sanatının ve performansın uygunluğu ile ilgili görüşlerin tartışmaya açık olmasıdır (Brown, 2005).

Değerlendirme sonuçlarının öğretmene uygun bir dille açıklanması (%

87), değerlendirme sonucunda yapıcı eleştirilerin kullanılması (% 93), müfettişlerin geçmiş performans yerine öğretmenin yeterli olmadığı alanlarda nasıl gelişme sağlayacağı hakkında bilgi vermesi (% 85), müfettişlerin değerlendirdikleri öğretmenin branşı ile aynı branşta olması (% 93) istenmiştir (Tablo 3).

Objektif ölçütlere göre uygulanan işgören değerlendirmesi, işgörende yüksek moral ve işletmeye güven duygusu yaratacaktır. Performans değerlendirmesi sonuçları üstler tarafından astlara uygun bir dille anlatılır. Geri bildirim (feedback) de denilen bu süreç içinde personel geçmiş dönemdeki hatalarını ve başarılarını öğrenerek nasıl davranırsa daha başarılı olabileceğini öğrenmiş olur. Ancak bu yöntemin başarısı yöneticiye bağlıdır. Bu süreç içinde yöneticilerin rolü danışmanlık yapma ve yol gösterme biçiminde özetlenebilir. Yöneticiler özellikle geri bildirim görüşmelerinde astların geçmiş başarıları ile ilgili olarak iyi-kötü, olumlu-olumsuz gibi yargısal terimler kullanmamalıdır. Geçmiş performans üzerinde durmaktansa, personele yeterli olmadıkları alanlarda nasıl gelişme sağlayabilecekleri hakkında bilgiler vermesi daha iyi sonuçlar verecektir (Sabuncuoğlu, 2000).

Öğretmenler performans değerlendirme sürecinin öznel ve ön yargılı olmasından kaygı duymalarına rağmen, öğretmenlerin % 62'si değerlendirmenin okul müdürlerince yapılmasını istemişlerdir. Örneğin müfettişlerin okul müdürüne göre objektif olmadığı öğretmenlerin % 64'üne belirtilmiştir. Değerlendirme sürecine öğrencinin (öğretmenlerin % 46'sı katılmasını istiyor, % 41'i katılmıy istemiyor), zümre öğretmenlerinin (öğretmenlerin % 48'i katılımını istiyor, % 34'ü katılımını istemiyor) ve velinin (öğretmenlerin % 59 katılımını istemiyor) katılımı konusunda kararsız veriler elde edilirken, öz değerlendirmenin (öğretmenlerin % 63'ü katılımını istiyor) katılması istenmiştir. Bu sonuç Odhiambo (2005)'nin araştırmasındaki bulgularla benzer sonuçlar vermiştir; Öğretmenler, iş arkadaşlarının kendilerini değerlendirmelerinden hoşnut değildiler. Bunun nedeninin, onlara güvenmeme ve gözlerinden düşerlerse utanç duyma olacağı tahmin edilmektedir. Bunun başka bir nedeni iş arkadaşlarının bu konuda uzmanlığa

sahip olmadıkları inancı da olabilir.

Tablo 3. Performans Değerlendirme Nasıl Olmalıdır

	Tamamen Katılıyorum		Büyük Oranda Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılıyorum	
		%		%		%		%		%
Tablo 3: DEĞERLEME NASIL OLMALIDIR?										
<i>Değerleme sonunda 60'in altında alanlar uyarılmaktadır</i>	16	34,8	5	10,9	8	17,4	6	13,0	11	23,9
<i>Değerleme sonunda yeterli görülmeyen öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları kullanılmaktadır.</i>	17	37,0	7	15,2	12	26,1	3	6,5	7	15,2
<i>Değerleme sonunda 90'in üzerinde değerlendirilen öğretmenler ödüllendirilmelidir (tesekkür belgesi, ücret...)</i>	20	43,5	4	8,7	8	17,4	6	13,0	8	17,4
<i>Değerleme sonuçları öğretmene uygun bir dille açıklanmalıdır.</i>	28	60,9	12	26,1	4	8,7	2	4,3	0	0,0
<i>Değerlemeye öğrencilerinde katılımı sağlanmalıdır.</i>	14	30,4	7	15,2	6	13,0	6	13,0	13	28,3
<i>Değerlemeye velilerinde katılımı sağlanmalıdır.</i>	10	21,7	5	10,9	4	8,7	6	13,0	21	45,7
<i>Değerlemeye çinre öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır.</i>	16	34,8	6	13,0	8	17,4	5	10,9	11	23,9
<i>Değerlemeye öz. (öğretmenin kendini) değerlemede katılmaktadır.</i>	20	43,5	9	19,6	10	21,7	3	6,5	4	8,7
<i>Değerleme her eğitim-öğretim yılında bir kere yapılması fazladır.</i>	26	56,5	4	8,7	7	15,2	1	2,2	8	17,4
<i>Değerlemenin müfettişler tarafından yapılması okul müdürünü ikinci plana itmektedir.</i>	23	50,0	6	13,0	8	17,4	4	8,7	5	10,9
<i>En uygun değerlendirme okul müdürünce yapılır.</i>	16	34,8	13	28,3	10	21,7	2	4,3	5	10,9
<i>Müfettişler, müdüre göre daha objektif değerlendirme yapabilirler.</i>	1	2,2	3	6,5	13	28,3	9	19,6	20	43,5
<i>Değerleme sonucunda yapıcı eleştiriler kullanılmaktadır.</i>	38	82,6	5	10,9	1	2,2	2	4,3	0	0,0
<i>Müfettişler değerlendirme sonunda geçmiş performans yerine, öğretmene yeterli olmadığı alanlarda nasıl gelişme sağlayacağı hakkında bilgi vermemelidir.</i>	28	60,9	11	23,9	7	15,2	0	0,0	0	0,0
<i>Bu süreç içinde müfettişlerin rolü danışmanlık yapmak olmalıdır.</i>	40	87,0	2	4,3	4	8,7	0	0,0	0	0,0
<i>Müfettişlerin branşları değerlendirildiği öğretmeninki ile aynı olmalıdır.</i>	41	89,1	2	4,3	2	4,3	0	0,0	1	2,2
<i>Değerlendirme yapılırken çevre koşulları dikkate alınmalıdır.</i>	39	84,8	4	8,7	3	6,5	0	0,0	0	0,0
<i>Değerleme yapılırken öğrenci ve öğretmen sayısı dikkate alınmalıdır.</i>	34	73,9	7	15,2	2	4,3	2	4,3	1	2,2
ORTALAMA	24	51,6	6	13,5	7	14,1	3	6,9	6	13,9

Performans değerlendirmesini çalışma arkadaşlarının yapmış olduğu değerlendirmelerde kişiler arası ilişkiler üzerinde durulduğu görülmektedir. Benzer bir çalışmayı üniversite öğrencileri üzerinde deneyen Aldemir (1983)

seminer biçiminde yapılan derste öğrencilere belirli değerlendirme ölçütleri vererek birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerini istemiş, en iyi ve en kötü değerlendirmeleri ayırdıktan sonra geri kalan değerlendirmelerin ortalamasını aldığıında, kendi değerlendirmesi ile öğrencilerin değerlendirmeleri arasında fark bulamamıştır. Dolayısıyla çalışma arkadaşlarının değerlendirmesi belirli bir sisteme oturtulduğunda olumlu sonuçlar verebildiği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (% 46), kendilerinin öğrencileri tarafından değerlendirilmelerini istemiştir. Bu çok ilginçtir çünkü öğrenci tarafından değerlendirilmek tedirgin edici bir durumdur. Gerçekte çoğu öğrenci en azından gayri resmî olarak öğretmenini değerlendirir. Ancak literatürde bazı öğretmenler öğrencilerin, değerlendirme ve eğitim-öğretim tekniklerden yoksun olduğunu bundan dolayı da değerlendirme sürecinde yer almamaları gerektiğini iddia etmektedir (Odhiambo, 2005). Bu çalışmada öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu görüşte olmadığı görülmektedir.

Veli değerlendirmesinin öğretmenlerin % 59'u tarafından istenmemesinin nedeni ise okul-veli ilişkisinin yeterli olmamasından kaynaklanabileceği gibi bu değerlendirmenin öğrenci tespitlerine veya öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki yargılarını veliye aktarmaları nedeniyle veli değerlendirmesinden çok ikinci bir öğrenci değerlendirmesine dönüşme kaygısı olabilir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler değerlendirme yapılırken çevre koşulları (% 94) ve öğrenci sayısının dikkate alınması (% 89) gerektiğini de belirtmişlerdir (Tablo 3).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 63'ü öz-değerlendirmenin de performans değerlendirmeye katılması gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 3). Çok az kullanılan bir yöntem olan öz-değerlendirme, kişinin kendi kendini değerlendirmesidir. Bu yöntemi savunan kişiler öncelikle onun değerlendirmedeki gelişme amacına büyük katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir. Özellikle kendi kendini değerlendirebilecek düzeyde sorumluluk taşımasını bilen kişilerin daha uyumlu ve güdülenmiş olacakları düşünülmektedir. Bu görüşün aksi ise personelin kendini çok iyi olarak

değerlendirme eğiliminde olacaktır. Ancak bazı araştırmalar bu görüşü desteklememektedir. Özellikle değerlendirme sonrasında, örgüte bağlılık gibi konularda öz değerlendirmenin, üstlerin değerlendirmesine kıyasla daha etkin olduğu görülmüştür. Bir araştırmada 40 ast kendilerini değerlendirmiş, 41 ast da üstleri tarafından değerlendirilmiştir. Üç aylık bir aradan sonra öz değerlendirme yapanlardan 8'i, üstleri tarafından değerlendirilen astlardan ise 16'sının iyi çalışmadıkları gözlenmiştir (Aldemir vd., 2001).

Bazı ülkelerde öğretmenin sınıftaki performansı ve müfredattan başka, ulusal öğrenci sınav sonuçları da öğretmen değerlendirmesinde bir kriter olarak kabul edilmektedir. Literatürde hiç kimse, öğrencinin öğrenmesi için gerekli olan ideal öğretmen rolünün ne olduğunu tam olarak bilemez. Öğrenci sınav sonuçlarının öğretmenin etkililiğinin kararını vermede kullanılması fikri doğru bir yaklaşım değildir. Rosenshine ve Furst (1971, akt; Odhiambo, 2005) öğrenci gelişimi ile öğretmen davranışları arasındaki ilişki hakkında çok az bilgi olduğu sonucuna varmıştır. Öğrenci test skorunun öğretme etkililiğinin ölçüsü olarak alınmasıyla ilgili çalışmalar güvenirliliğin düşük olduğunu ortaya koymuştur (Brophy,1973; Rosenshine, 1970; Shavelson ve Russo, 1977; Veldman ve Brophy,1974, akt: Odhiambo, 2005).

Yukarıdaki araştırmalara ek olarak Elliot vd., (1998), Elliot ve Sammons, (2001), Goldstein, (2001, akt: Brown, 2005) tarafından da öğrencilerin test sonuçlarının öğretmen ve okul performansını değerlendirmede bir ölçü olarak kullanılmasının bazı sınırlılıkları olduğu vurgulanmıştır. Bu problemler; özellikle küçük sınıflarda oluşabilecek istatistiksel belirsizlik, bazı sınıflarda öğretimde birden fazla öğretmenin görev alması, bazı öğretmenlerin diğerlerinden daha fazla sayıda asistana erişme olanağı, bazı ailelerin çocuklarının performanslarıyla övünmek için özel öğretmen tutması, bazı öğrencilerin akademik performanslarını etkileyecek ev ya da kişisel problemleri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, performans öğretilen derslerin çoğu için ölçülemez ve test sonuçları ilköğretim öğretmenlerinin iş sorumluluğu olarak dikkate alınamaz. Çünkü genellikle öğrencilerin akademik performansında öğretmenin iş sorumluluğundan çok daha fazla şey etkilidir.

Türkiye’de öğretmen değerlendirmesinde ise iki farklı ölçüt kullanılmaktadır. Bunlar; teftiş raporu ve gizli sicil raporudur. Öğretmenler: 657 sayılı Devlet Memuru Kanunu’nun kapsamına giren devlet memuru olduklarından gizli sicil raporu ile değerlendirmeye tabidirler. Tüm memurların sicil amirleri, memurların meslekî yeterliliğinin belirlenmesini sağlayan soruları not ile, kişilik ile ilgili konuları mütalaa şeklinde değerlendirerek sicil raporlarını doldurur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin birinci sicil amiri okul müdürü, ikincisi ise ilköğretim müfettişi, üçüncüsü de merkez ilçede il milli eğitim müdür yardımcısı, diğer ilçelerde ilçe milli eğitim müdürüdür. Birinci ve ikinci sicil amirlerinin verdikleri not arasında 10 ya da daha fazla fark olması hâlinde üçüncü sicil amirinin değerlendirmesi esas alınır. Değerlendirme 100 üzerinden yapılır, 59 puan ve altında not alanlar olumsuz sicil almış sayılır. Ortalaması 60-75 arası orta, 76-89 arası iyi, 90-100 çok iyi derecede başarılı sayılırlar.

Gizli sicil raporunun birinci bölümünde sicil amirinin, memurun genel durumu ve davranışları hakkındaki düşünceleri yer alır. Buradaki sorular kişilik değerlendirmesi ile ilgili olup; dış görünüş, zeka derecesi ile kavrayış, azim, sebatkarlık, alkol, kumar vb. alışkanlıklar, güvenilir olup olmama gibi özelliklerdir. İkinci bölümde ise meslekî yeterliliği ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bunlar içinde sorumluluk duygusu, görevine bağlılığı, meslekî bilgisi, intizam ve dikkati, iş birliği yapmada ve değişen şartlara uymada gösterdiği başarı, tarafsızlığı, disipline riayeti, amirlerine ve arkadaşlarına karşı tutum ve davranışları ile ilgili sorular yer alır.

2002-2003 eğitim öğretim yılından önce gizli sicil raporunun sonucundan öğretmenlerin haberdar olmaları yalnızca altı yıllık ortalamalarının 90 puanın üzerinde olduğunda veya 60 puanın altında not aldıklarında gerçekleşmekteydi. Son yapılan düzenlemelerle artık memurlar bu konuda bilgi edinebilmektedir. Ancak öğretmenler sadece notunu öğrenebilmektedirler. Bu durumda da öğretmenin sicil amirlerinin yetersiz bulduğu konuları öğrenmesi, kendini geliştirmesi ve eksikliklerini gidermesi mümkün olmayacaktır. Ayrıca üç kez olumsuz sicil alanların memurlukla ilişkisi kesilir ifadesine rağmen bu tür

uygulamaların tespit edilmesi olanaksızdır.

Sicil raporları devlet memurlarının bir üst göreve getirilmesinde dikkate alınan bir ölçüttür. Sicil yönetmeliğinde görevlilerin görevlerinde gösterdikleri performans yerine başka özelliklerin ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bunların başında kişisel özellikler gelmektedir. Bu özelliklerin kişinin iş ortamındaki performansı ile ilgisi tartışılabilir. Ayrıca sicil yönetmeliğinde öyle sorular bulunmaktadır ki, bunları değerlendirmek ayrı bir uzmanlık gerektirmektedir. Örneğin: “*İş birliği yapmada ve değişen şartlara uymada gösterdiği başarı*” sorusuna yanıt bulmak oldukça güçtür. Dolayısıyla aynı kişi için farklı denetçilerin yapacakları değerlendirmelerde farklı olmaktadır.

Türkiye’de öğretmen değerlendirmenin ikinci boyutunu müfettiş raporu ile denetim oluşturmaktadır. Müfettiş raporları ile olan teftişin de bir çok sorunları bulunmaktadır. Bu teftişte değerlendirme sistemi, değer biçmeye, sonuç görmeye yöneliktir. Yetiştirmeye, geliştirmeye yönelik değildir. Bundan dolayı değerlendirme sisteminde gizlilik ve ani baskın değerlendirmeler esastır. Bu da değerlendirilene ve kuruma hiç bir olumlu katkısı olmayan sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Millî Eğitim sisteminde öğretmen olarak çalışanların mevzuatta, yapacakları işler, yeterlilikleri ve sorumlulukları açık değildir. Değerlendirmeye gelen müfettişlerin değerlendirme kriterleri de açık değildir. Öğretmenler müfettişin kendisinden neler isteyeceğini hangi metotla değerlendireceğini bilmemektedir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamında ve sınıf dışında neleri yapmaları ve/veya yapmamaları konusunda açık bilgi sahibi olamadıklarından kendilerinden beklenenleri yerine getirememektedirler. Bu nedenle teftiş gören öğretmen, müfettişlerin değerlendirmelerinde olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir (Karip vd., 2002).

Türkiye’de öğretmen performans belirlemede daha çok bireysel değerlendirme tekniklerinden grafik yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemin dezavantajı ölçekte yer alan sıfat ve değerlendirme rakamlarının herkese göre değişmesi ve güvenilirliği azaltmasıdır. 2002-2003 öğretim yılında Müfredat Laboratuvar Okulları’nda (MLO) yukarıda bahsedilen sorunları ortadan

kaldırmak için “Okulda Performans Yönetimi Modeli” çalışması uygulanmaya başlamıştır. Bu uygulamada amaç, çoklu veri kaynaklarını kullanarak performans değerlendirmesi yapmaktır. Öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak veri kaynakları şunlardır: okul yöneticisi, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmenleri, öğretmenin kendisi, öğrenci, öğrenci velisi. Ayrıca öğretmenlik mesleğine özgü bir sicil formunun hazırlanması, performans sorumluluklarının belirlenerek değerlendirmenin yapılması gerektiği, dolayısıyla yeni bir öğretmen performans değerlendirme modeline ve sicil formuna gerek duyulmuştur. Bunun yanında öğretmenin performansını etkileyen sorunlar arasında, “değerlendirme sonuçlarının öğretmene bildirilmemesinden dolayı kendi performansı hakkında bilgi sahibi olmaması” belirtilmiş, dolayısıyla geliştirilen değerlendirme modelinde, değerlendirme sürecinin açık olması ve karşılıklı uzlaşmaya dayalı olarak yapılandırılması tasarlanmıştır. Ancak, 2002-2003 öğretim yılında MLO’nda uygulanmaya başlanan çoklu veri kaynaklarının kullanımı ne yazık ki bugün uygulanmamaktadır ve eski sisteme geri dönmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin seçiminde ve eğitiminde gösterilen özene karşılık, hepsinin aynı performansı göstermesi beklenemez. Bireylerin yetenekleri, işe ilgi ve uyumları farklılık gösterir. Çok iyi bir öğretmen bile alanındaki değişiklikleri takip etmeye gereksinim duyar. Eğitim sürecinde sürecin işleyişini kontrol edebilmek ve gelişme sağlamak için denetime gerek vardır. Denetimin amacı performansı ölçebilmektir. Ancak performansı ölçebilmek için personelden beklenen görev ve sorumlulukların önceden belirlenmesi gereklidir. Bundan başka performans sonuçlarının değerlendirilmesindeki ölçütlerin önceden belirlenmiş olması ve öğretmen tarafından da bilinmesi gereklidir. Performansı yetersiz olanların nasıl bir işleme tabi tutulacağı ya da üstün performans gösteren kişilerin ilerlemelerinin nasıl sağlanacağı son derece önemlidir. Milli Eğitim ve okullar değerlendirme uygulamalarında sürekli mesleki gelişimin önemini vurgulamalıdır.

Performans değerlendirmesi oldukça önemli bir çalışmadır. Ancak burada önemli olan nokta en iyi sistemi kurmaktan çok bu sistemi güvenilir, gerçekçi ve uygulanabilir bir platforma oturtmaktır. Performans değerlendirmesinin iki amacı vardır. Birincisi, değerlendirilenlere kendi performansları konusunda iş niteliklerine dayanan dönüt vermesini sağlar. İkincisi, değerlendirilenlerle değerleyenler arasında bilgi alışverişini ve çalışanların katkısını sağlayan bir forum oluşturur.

Öğretmen Performans Değerlendirme anketleri incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirmenin kesin bir amacı olmadığı görüşünde olduğu görülmektedir. Halbuki Milli Eğitim Bakanlığınca değerlendirmenin temel amacı öğretimi geliştirmek, öğretmenleri motive etmektir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen performans değerlendirmenin amaçları ve uygulanması arasında kararlılık gerektiğini vurgulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen değerlendirme için açık, kesin, güvenilir ve spesifik kriterler geliştirilmelidir. Buna göre öğretmenlere öncelikle performans değerlendirmenin amaçları açıklanmalıdır. Bunun için her eğitim öğretim yılının başında yapılan seminer dönemlerinin seçilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Performansı değerlendirilen personelin ilk yöneticisi genellikle onun çalışmalarını yakından izleyen ve bilen kişidir. Böyle bir uygulama sistem olarak hiyerarşik yapıya uygun olmasına rağmen, bu tür değerlendirmelerin her zaman tarafsız ve güvenilir olacağı kuşkuludur. Müdürlerin yapmış oldukları değerlendirmelere müfettişler tarafından ortak değerlendirme yapılmasına ikinci yol olarak bakılabilir. Daha objektif olması açısından müfettişlerce birkaç yılda bir, müdürlerce her yıl değerlendirme yapılması daha uygundur. Zaten anket sonuçlarından da bunu görmekteyiz.

Türkiye’de öğretmen performans belirlemede daha çok bireysel değerlendirme tekniklerinden grafik yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemin dezavantajı ölçekte yer alan sıfat ve değerlendirme rakamlarının herkese göre değişmesi ve güvenilirliği azaltmasıdır. Bu nedenle, öğretmen performans

değerlendirmede farklı birkaç yöntemin birlikte kullanılması güvenilirliği arttıracaktır.

Performans değerlendirmesi sadece bir teknik değildir, insanların veriler temelinde diyalog içine girmesini gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin iki taraf içinde anlam taşınması gerekmektedir. Burada en büyük rol yöneticilere düşmektedir. Performans değerlendirme yapılırken insan faktörünün gözden kaçırılması, yapıcı eleştirilerin ve verilen teknik bilgilerin cezalandırma ya da uyarı gibi anlaşılmasına yol açabilir. Bu nedenle değerlendirme sonuçları öğretmenlere uygun bir dille anlatılmalıdır. Değerlendirmede amaç daha çok danışmanlık yapmak ve öğretmenin yetersiz yanlarını nasıl geliştireceği hakkında bilgi vermek ve “*sürekli gelişim temelli değerlendirme*” kültürünü geliştirmek olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıklık, A. (2002), *İnsan Kaynağının Geliştirilmesi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Aldemir, C., Ataol, A., Budak, G., (2001), *İnsan Kaynakları Yönetimi*, 4. Baskı, Şafak Matbacılık, İzmir.
- Ataay, D.İ.(1977),“*İş Değerlendirmede Çağdaş Gelişmeler*”, ÖDTÜ Gelişme Dergisi, 17.
- Brown, A., (2005),“**Implementing Performance Management In England’s Primary Schools**”, International Journal of Productivity and Performance Management Vol. 54-5/6:468-481.
- Cem, C. (1997), “*İşgörenin Değerlendirilmesi*”, Sevk ve İdare Dergisi, 107.

Akşit, F./ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2006): 76-101

Cemaloğlu, N. (2002), “*Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü*” Milli Eğitim Dergisi,153-154.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153154/cemaloglu.htm>

Erdem, A. R. (2006) “*Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: “Sürekli Geliştirme” Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi*” Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16.
http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makale_goster.aspx?id=56

Karip, E., Eroğlu, E., Erden, D. (2002), “*Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Okulda Performans Yönetimi Modeli*” (Taslak), MEB Yayınları, Ankara.

Odhiambo, O. G. (2005), “*Teacher Appraisal: The Experiences Of Kenyan Secondary School Teachers*”, Journal of Educational Administration, 43/ 4:402-416.

Özdoğan, H.(2002), **Müfredat Laboratuvar Okullarında (MLO)Pilot Uygulaması Yapılan Çalışmalar,**

<http://erzurum.meb.gov.tr/proje/MLO/PilotUygulamaCalismalari.doc>

Yalçın, S. (1985), *Personel Yönetimi*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, 3354, İstanbul.

Yalçinkaya, M. (2002) “*Yeni Öğretmen ve Teftiş*” Milli Eğitim Dergisi: 153-154, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/yalcinkaya.htm>

Yüksel, Ö., (1997) *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İİBF Yayınları, Ankara.

İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri – Hizmet Yılı Ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri

Fatma Özmen^a

Cengiz Batmaz^b

Özet

Etkili eğitim yönetimi açısından, günümüzde alan uzmanlarının bulunduğu nokta, liderlik niteliklerine sahip yöneticilerin örgütlerinde gerekli değişim ve gelişimi sağlayarak, örgütlerini küresel rekabet ortamında meydan okuyucu hale getirebildikleri hususudur. Okul müdürlerinin üstlendikleri liderlik rolünü gerçekleştirmede, öğretmen denetimi önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle, İşbirliği, kolaylaştırıcılık, paylaşım, ve destek unsurlarının ön planda tutulduğu bir denetim şekli, öğretmenlerin mesleki gelişimini hızlandırarak örgütsel etkililiğe katkı sağlayabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Elazığ il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri temelinde, okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililik düzeylerini belirleyebilmektir. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdikleri 5 seçenekli Likert türü, bir anket kullanılmıştır. Anket maddeleri ayrıca, “Denetim Alanında Okul Müdürünün Bilgi ve Becerisi”, “Okul Müdürünün Niyeti”, “Denetim Koşulları” ve “Denetimin İşlevselliği” boyutları altında gruplanmıştır.

Elde edilen veriler, t, ve tek yönlü değişkenlik çözümlemesi sınamaları uygulanarak çözümlenmiştir. Hizmet yılı ve görev türü değişkenlerine göre ulaşılan bulgular, boyutlar temelinde yorumlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar okul müdürlerinin denetimdeki etkililiğine ilişkin olarak görüşlerin katılıyorum veya kısmen katılıyorum düzeylerinde olduğunu; sınıf öğretmenlerinin ve hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin denetimden olan beklentilerine yeterince yanıt alamadıklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda daha etkili denetimlerin gerçekleşmesi yönünde önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Müdürleri, Öğretmenler, Etkili Denetim

Abstract

From the aspect of effective educational management, the issue on which the field experts agree with is that the principals who have leadership qualities can hold

^a Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Malatya, fozmen@firat.edu.tr

^b Nahit Ergene İÖ Müdürü, Elazığ, cenbat@mynet.com

their organizations challenging in global competitive environment, achieving the required change and development. The supervision of teachers constitutes an important part in realizing the leadership roles of the principals. Especially, the form of supervision which emphasizes collaboration, facilitation, share, and support can contribute to the organizational effectiveness by fostering the professional development of teachers,

The aim of this research is, based on the views of teachers working in the primary schools in the city center of Elazığ, to determine the effectiveness level of principals in supervision of teachers. A five-scaled Likert type questionnaire, developed by the researchers themselves, was used as a data gathering instrument. The items have been grouped under the dimensions of “The Intend of The Principals”, “Knowledge and Skills of The Principals”, “The Circumstances of the Supervision”, and “The Functionality of Supervision”.

The obtained data were computed by means of t and ANOVA tests. The results have indicated that the views of the teachers generally denote agree and partly agree levels; and class teachers and the teachers with long work year do not meet their expectations from the supervision efficiently. In the direction of the findings and along with the review of the literature, some recommendations have been made for the realization of more effective supervision.

Key Words: School Principal, Teachers, Effective Supervision

GİRİŞ

Okullarda etkili eğitimin gerçekleştirilebilmesi için geçmişten günümüze yapılan çalışmalar, verilen uğraşlar artık eğitimi bir toplum meselesi haline getirmiş ve herkesin sorumluluğunu gerektiren bir nitelik kazanmasına yol açmıştır. Bununla birlikte, 1990’lı yıllardan bu yana, piyasa ekonomisinin rekabetçi ortamının bir yansıması olarak, okullarda etkili eğitimin gerçekleştirilebilmesinde okul yöneticiliğinin önem bakımından ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Okul yönetimi alanında yapılan birçok araştırma sonucu, öğrenci öğrenmesinin ve performansının yüksek olduğu etkili okullarda, etkili bir okul yönetiminin varlığını işaret etmektedir.

Okul yöneticileri, sergileyecekleri liderlik bilgi ve becerisi ile, okulları birer öğrenen örgüt haline getirerek, öğretmenlerin mesleki gelişimini hızlandırabilir; öğrenci performansını artıracak ortamları temin edebilirler. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin, etkili iletişim kurma, örgütsel çatışmaları örgüt

ve kişi yararına yönetme, işbirliği içinde takım çalışmalarını gerçekleştirme, çevreyle bütünleşmeyi sağlama, denetim yapma, vb. sayısız sorumluluk ve görevleri bulunmaktadır. Buna benzer olarak, Kowalski (2003), okul yöneticilerinin *temsil etme, örgütleme, liderlik, yöneticilik, kolaylaştırıcılık, arabuluculuk, iletişim, denetim* gibi görevlerine dikkat çekmektedir.

Denetim görevleri ile, okul yöneticilerinin, hem eğitim programını hem de eğitimin gerçekleşmesinde görev yapan kişileri denetlemesi beklenilir. Eğitimsel etkinliklerin örgüt amaçları doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılabilmesi, öğretimin düzeyi, yapılabilecekler hakkında alınacak kararlar denetim ile mümkün olabilecektir.

Bu araştırma, öğretmen görüşleri temelinde, ilköğretim okul müdürlerinin, öğretmen denetimindeki etkililik düzeylerinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Öğretmenlerin hizmet yıllarının ve görev türlerinin denetime ilişkin beklentilerini ve ihtiyaçlarını farklılaştıracağı düşüncesiyle, bu araştırmanın alt amaçları olarak, öğretmen görüşlerinin hizmet yılına ve görev türüne göre değişip değişmediği sorularına yanıt aranacaktır.

Problem

Eğitim kurumları bireylerin öğrenmelerini, bilgi ve beceri kazanarak yetiştirilmelerini amaç edinmiş örgütlerdir. İnsanların çok yönlü ve karmaşık doğası, bunun yanı sıra öğrenme ve öğretme alanındaki yeni yaklaşımlar, eğitim örgütlerinde, farklı beklenti ve ihtiyaçlara yanıt verebilecek esnek, yaratıcı ortamların oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Okul yöneticileri üstlendikleri birçok görev ve sorumluluk yanında, etkili eğitim açısından, eğitim ve öğretim etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğine dair denetim de yapmak durumundadır. Değişme ve geliştirmeyi sağlayacak etkili bir denetim için, okul müdürlerinin yasaların ve kuralların ötesine geçmeyen resmi ve uzak bir denetimden çok, kurallar ve yasalar yanında, işbirliği, paylaşım, destek ve kolaylaştırıcılık gibi hususların önem kazandığı; öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine yanıt verebilen bir denetim şeklini benimsemeleri gerekir.

Okul yöneticilerinin üstlendikleri görev ve sorumluluklarının çeşitliliği ve çokluğu dikkate alındığında, okul yöneticilerinin işlerinin zor olduğu, sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve yetiştirilmeleri gerektiği de ortadır. Alanyazın bilgisi, gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin üstlendikleri birçok

rolün ve görevin üstesinden etkili şekilde gelebilmeleri için, yetiştirilmelerine büyük önem verildiğini (Allen, 1998); birtakım yönetici standartları geliştirildiğini; etkili yönetimin sağlanabilmesi için okul temelli yönetim gibi birtakım yapısal değişikliklere gidildiğini göstermektedir (NCREL, 1995; Kowalski, 2003, s. 13).

Okul müdürleri yasalar çerçevesinde verilen yetkilerin, üstlenilen görevlerin başarılmasında yeterli olmadığından yakınmaktadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 60. Maddesinde İlköğretim okul müdürünün görevleri sıralanırken: “Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur” (MEB, 2003, s. 248) denilmektedir. Görev özeti incelendiğinde katı bir hiyerarşik yapılanma dikkat çekmektedir. Yönetici, konulan kuralların dışına çıkamamakta, sisteme katkı anlamında, bölge ve yöre koşullarına uygun girişimlerde fazla bulunamamaktadır.

657 Sayılı Devlet memurları kanununun 126. Maddesi, Değişik 1. Fıkra’sında belirtildiği üzere, uyarı, kınama ve aylıktan kesme cezaları disiplin amirleri tarafından; kademe ilerlemesinin durdurulması ve üzerindeki cezalar ise memurun bağlı bulunduğu disiplin kurulunun kararı alındıktan sonra, atamaya yetkili makam ve diğer üst makamlar tarafından kullanılmaktadır (TCB, 1984). Okul müdürlerinin denetim rollerine bakıldığında, az da olsa bir yetkilendirmenin olduğu ancak bu yetkilendirmenin daha çok ceza temelli olduğu (uyarı, kınama, maaş kesimi) dikkat çekmektedir. Okul müdürleri herhangi bir ödüllendirmede bulunacakları zaman ise bunu sadece üst makama teklif edebilmektedirler (MEB, 1989; Kocaoluk, 2002). Bu durum, okul yöneticilerine yönelik olumsuz bir tavır geliştirilmesi olasılığını doğurmaktadır. Diğer yandan Açıklan (1998, ss.70-81), okul müdürlerinin sorumluluklarının yetkiye dayalı değil de göreve dayalı olarak belirlendiğini, bu yüzden yetki ve sorumluluk dengesinin kurulamadığını ileri sürerek, okul müdürlerinin yetkilerinin açıkça belirtilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de okul çağındaki nüfusun çokluğu yanında, eğitim kurumlarımızda sosyal, ekonomik, kültürel ve politik kaynaklı birçok sorun

yaşanmaktadır. Bu sorunlar içinde okul yöneticiliği daha bir önem kazanmakta ve liderlik niteliklerine sahip okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yöneticilerinin etkili denetimi gerçekleştirebilmeleri için, denetim süreçleri, insan ilişkileri, konu alanı, insan kaynakları yönetimi, bilgi yönetimi gibi birçok alanlarda yetiştirilmeleri gerekir. Oysa, ulaşılan birçok araştırma sonuçları okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun insan kaynaklarının etkin yönetimi ve denetimi alanlarında yeterince bilgi ve beceriyle donanık olmadıklarını ortaya koymaktadır (Çağan, 1998; Dağlı, 2000; Güçlü, 1998; Ekleme, 2001; Özbaş, 2002; Taş, 2003).

ALANYAZINDA OKUL MÜDÜRLERİNİN DENETİM ROLÜ

1990'lı yıllardan itibaren, okul yöneticiliğine ilişkin alanyazın incelendiğinde, okullarda etkili eğitimi gerçekleştirmedeki başlıca engellerden birisi olarak, etkisiz okul yönetimi gösterilmektedir. Diğer bir deyişle, okullarda başarının sağlanması okul yönetiminin sergilediği liderlik niteliklerine dayandırılmaktadır (Cunningham & Cardeiro, 2003, p.136; Sergiovanni, 2001, p. 21; Tanrıögen, 1988, s. 5).

Okul yönetimine yönelik eleştirilerin, hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme programlarının etkisizliğine, düşük yönetici standartlarına, hizmet öncesi eğitimin kuramsal bilgiye fazla dayanması sonucu yetersiz kaldığı konularında yoğunlaştığı görülmektedir (Kowalski, 2003). Okulların etkili olmaları, müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinliklerin bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemli olduğu; ve bu durumun eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklediği belirtilmektedir. Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir (Balcı, 1993, s.23).

Okul müdürlerinin belirgin görevleri Virginia Eğitim Bakanlığı Tarafından aşağıdaki gibi verilmektedir (VDOE, 2004):

- Öğretmenleri denetlemek,
- Akademik programları geliştirmek ve uygulamak,
- Bütçeyi hazırlamak,
- Öğrenciler, aileler ve toplumla ilişkileri yürütmek,
- Öğretmen performansını değerlendirmek,

- Öğrenci başarısını izlemek,
- Gerekli yerlere durumu rapor etmek,
- Eğitimsel amaçları oluşturmak,
- Özel okullarda, öğrencileri okula kabul etmek ve eğitim fonlarını artırmak.

Okul yöneticilerinin görevleri arasında sayılan öğretmen denetimi iki temel amaca dayanır. Bunlardan birincisi, öğretmenin mesleki gelişimini sağlayarak etkili eğitimin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak, diğeri ise öğretmenin mevcut performansını değerlendirerek mesleki durumu hakkında karar vermektir. Öğretmenler özellikle ikinci amaçtan dolayı, yapılan denetimin mesleki kariyerleri açısından olumsuz bir sonuç yaratabileceği kaygısıyla denetimden çekinebilir, denetime karşı olumsuz hisler besleyebilirler (Acheson & Gall, 2003, p.6). Bu durum, işbirliğine dayalı bir denetim şeklinin benimsenmesi gereğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan, okul müdürlerinin, öğretmen performansına yönelik denetiminde iki değerlendirme şekli öne çıkmaktadır. Bunlardan birisi genel değerlendirme (summative) olup, öğretmenin bir öğretim yılı boyunca gösterdiği tüm performansının değerlendirilmesini amaçlar. Okul yöneticilerinin, öğretmenin göreve alınması hakkında yetkili olduğu okul yönetimi yapılarında, öğretmen performansının genel değerlendirmesi, öğretmenin görevde kalıp kalmayacağı, alacağı ücret vs. ile ilgili olarak mesleki duruşu hakkında rol oynar. Öğretmenin mesleki yaşamını ve kariyerini etkileyecek kararları içermesi bakımından bu denetimin, kullanılan ölçme araçları, denetim süreçleri ve yapılan uygulamalar açısından oldukça dikkatli, tarafsız, yasal prosedüre uygun olarak yapılmasını gerektirir. Bu bakımdan, birçok yerde öğretmen denetiminde dikkate alınacak standartlar geliştirilmektedir (Ubben, Hughes, & Norris, 2001, pp.195-197). Diğer bir denetim şekli ise, oldukça sık aralarla, öğretim sürerken yapılan ve daha çok öğretmenin mesleki gelişimine, öğretimin gelişmesine odaklaşan biçimlendirici (formative) değerlendirmedir. Çoğu kez, öğretmenle işbirliği içinde sınıf ortamında gerçekleştirilir. Klinik denetim bu şekilde gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirme türlerinden birisidir. Burada amaç öğretmenin sınıf içindeki performansını artırmak olduğundan, klinik denetimde öğretmenle işbirliği içinde, belirli buluşma zamanları belirlenerek, gözlem öncesinde, gözlem sırasında, ve gözlem sonrasında nelerin ele alınacağı, hangi hususların

önemli olduğu, gözlemin nasıl yapılacağı hususunda birlikte karar verilir. Bu denetimde amaç, öğretmenin sınıf içi performansına nesnel araçlar kullanarak bir ayna tutmak, ve geliştirme yollarına birlikte karar vermek ve etkili dönüt elde ederek gelişmeyi birlikte izlemektir (Acheson & Gall, 2003, p.124; Ubben et al, 2001, pp.195-197).

Okul müdürü informal olarak, sıradan zamanlarda ve habersiz olarak öğretmenin sınıfına girerek öğretimi denetleyebilir. Burada amaç öğretmeni hazırlıksız yakalamak veya dersi bölmek değildir. Duruma göre, bir ders saati veya 10-15 dakika gibi kısa süreli bu ziyaretlerin amacı şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenleri derse karşı güdülemek,
- Öğretimi izlemek,
- Desteklenmesi gereken hususları belirlemek,
- Okuldaki öğretim hakkında bilgi edinmek.

Böylelikle, okul müdürü, öğretmenle arasındaki iletişimi güçlendirir, sınıftaki öğretim hakkında birlikte konuşma alanları oluşturularak ilişki ve işbirliği düzeyi artar. Öğretmenin de, kendisiyle ilgilenilmesinden dolayı, kendini geliştirme yolunda isteği artar, görülen destek nedeniyle güven ortamı oluşur (Zepeda, 2003, p.35).

Öğretmen denetimi döngüsel bir işlemdir. Esas amacı öğretimi geliştirmek olan denetimde yedi temel husus dikkate alınır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Ubben et al, 2001, p. 198).

1. Öğretmeni değerlendirmeye yönelik bir “kişisel gelişim planı” hazırlamak,
2. Gözlem için belirli hedefler oluşturmak ve etkinlikleri belirlemek,
3. Gözlem yöntemi, zamanı ve yerine karar vermek,
4. Gözlemi yapmak ve verileri toplamak.
5. Verileri analiz etmek ve dönüt vermek,
6. Toplanan gözlem verilerini yorumlamak,
7. Değerlendirme sonucunu, gösterilen başarıyı rapor halinde yazmak ve daha iyi gelişim için öneriler geliştirmek.

Etkili eğitim açısından, sınıf ortamı oldukça yüksek düzeyde yaratıcılık, esneklik, düşünme becerilerini gerekli kıldığından, ve okul içinde çok fazla sorun ve kişilik yapıları ile karşılaşıldığından, denetim için oluşturulan standartlar çoğu kez oldukça dar ve sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle denetimin

de farklılık ve çeşitlilik göstermesi gerektiği; bu yüzden de okul yöneticisinin birçok denetim şeklinden yararlanması gerektiği öne sürülmektedir. Bunlar içinde, öğretmenin mesleki gelişimine yönelik olarak kendi kazanımlarını kaydettiği bir ürün dosyası (portfolio) değerlendirme aracılığıyla öğretmenin kendi kendisini denetlemesinin teşvik edilmesi; emsal değerlendirmesi aracılığıyla öğretmenlerin birbirinden öğrenmesinin sağlanması; 360 derece değerlendirme yöntemleriyle ailelerin, öğrencilerin, meslektaşların öğretmen performansına ilişkin görüşlerinin alınması sayılabilir (Marczely, 2001, pp. 123-144; Zepeda, 2003, pp.225-227).

Türkiye’de, okul yöneticileri, öğretmen performansının ve sınıf içi öğretimin denetlenmesinde, yukarıda belirtildiği şekilde, öğretmeni yetiştirmeye ve öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik olarak, her öğretmenin dersini her kanaat döneminde bir defa ziyaret etmektedir (Gürsel, 1997, s.104). Diğer yandan, okul müdürü aynı zamanda öğretmenlerin sicil amiri konumundadır ve öğretmenlerin mesleki ehliyeti yanında, genel durum ve davranışlarını da değerlendirerek, sicillerine, belli bir not eşliğinde kaydederler (MEB, 03.06.1991).

YÖNTEM

Araştırma tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Elazığ ilindeki İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Elazığ il merkezindeki beş eğitim bölgesinin her birinden rasgele yöntemle seçilen, iki ilköğretim okulundaki öğretmenler araştırmada örneklem olarak alınmıştır. Bu okullarda toplam 300 öğretmen görev yapmaktadır (Tablo 1). Bu öğretmenlerin tümüne anket dağıtılmış, ancak yanıtlanarak geri dönen anket sayısı 150 adet olmuştur.

Okul müdürlerinin, öğretmen denetimdeki etkililiklerini belirleme amacına yönelik, öğretmen ve yönetici görüşlerini alabilmek için, araştırmacıların geliştirdikleri 41 maddelik, beş seçenekli Likert türü bir anket kullanılmıştır. Anket maddelerini geliştirme aşamasında alanyazındaki bilgilerden ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. 150 kişinin yanıtladığı anketin ne kadar güvenilir olduğunu; diğer bir deyişle ölçeğin iç tutarlılığını anlayabilmek için, uygulanan güvenilirlik hesaplaması sonucunda güvenilirlik

katsayısı olarak $\alpha = .84$ olarak bulunmuştur. Böylelikle, anketin geçerli ve güvenilir olduğuna kanaat getirilerek veri çözümlemesi yapılmıştır.

Ankette, yer alan maddelerdeki ifadelerden deneklerin katılma düzeylerini belirlemek için, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde beş seçenek oluşturulmuştur. Okul yöneticilerinin öğretmen denetimindeki etkililiğini belirleyebilmek için, etkili denetim açısından olumlu anlam taşıyan maddeler, sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1; olumsuz anlam taşıyan maddeler ise bunun tersi bir puanlamaya tabi tutulmuştur. Ayrıca, anket maddeleri, yüklendikleri anlama göre, okul yöneticilerinin denetimdeki “Bilgi ve Becerisi” (1, 5,10,11,12,13,14,18,23,24,37. Maddeler) , “Niyeti” (2,3, 4, 6, 8, 9, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 39. Maddeler), “Denetimin İşlevselliği” (25, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 36, 38, 41. Maddeler) ve “Denetim Koşulları” (31, 32, 33, 34, 40. Maddeler) şeklinde dört boyut altında toplanmıştır.

Denek yanıtları, boyutlar çerçevesinde, aritmetik ortalama değerlerine göre, $X \leq 1.79$ Hiç Katılmıyorum; $1.80 \leq X \leq 2.59$ Katılmıyorum; $2.60 \leq X \leq 3.39$; Kısmen Katılıyorum; $3.40 \leq X \leq 4.19$ Katılıyorum; ve $X \geq 4.20$ Tamamen Katılıyorum, şeklinde düzeyler oluşturulmak suretiyle değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, görev türü bağımsız değişkeni için, bağımsız örnek t sınaması; hizmet yılı değişkeni için tek yönlü değişkenlik çözümlemesi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin denetiminde ne düzeyde etkili olduklarını belirlemek amacıyla, öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin hizmet yıllarına ve görev türlerine göre farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek amacıyla uygulanan istatistiksel çözümleme sonucunda elde edilen bulgular, oluşturulan boyutlar temelinde, aşağıda yer almaktadır.

Hizmet Yılı Değişkenine Göre Veriler ve Dağılımı

Boyutlar temelinde hizmet yılı değişkenine göre uygulanan F, ve En Az Anlamlı Fark sınaması (LSD), denek gruplarının görüşleri arasında, “niyet” ve “bilgi-beceri” boyutlarında anlamlı farklılaşmalar oluştuğunu ortaya koymaktadır (Tablo 2). Okul müdürlerinin taşıdıkları niyete yönelik olarak, “9

Tablo 1. Örneklem olarak alınan denek sayısı ve dönen anket sayısı

Eğitim Bölgesi	İlköğretim Okulu	Öğretmen Sayısı	Dönen Anket Sayısı
Fırat	Murat İÖÖ	65	45
	Vali Saim Çotur İÖÖ	40	25
Harput	100. Yıl İÖÖ	35	20
	Gazi İÖÖ	45	35
Hazar	Tuncay Küçüközer İÖÖ	35	25
	Mustafa Kemal İÖÖ	60	35
Bahçelievler	Vali Lütfullah Bilgin İÖÖ	75	45
	Hilalkent İÖÖ	60	35
Karşıyaka Eğitim Bölgesi	Şehit Öğretmen Rüstem Şen İÖÖ	25	15
	Ziya Gökalp İÖÖ	60	30
Toplam	10 Okul	300	150

yıl ve altı” ve “10-19” yıl hizmeti bulunan gruplar “katılıyorum” düzeyinde; “20 yıl ve üzeri” hizmeti bulunan grup ise anlamlı bir farklılık oluşturacak şekilde, “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmektedirler ($F=5.50$; $P=.00$).

Bilgi ve beceri boyutuna yönelik bulgular, niyet boyutuyla benzerlik göstermektedir. “9 yıl ve altı” ile “10-19 yıl” hizmeti bulunan denek görüşleri “katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmesine karşın, “20 yıl ve üzeri” hizmeti bulunan grubun görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşerek, anlamlı bir farklılaşma yansıtmaktadır.

“İşlevsellik” boyutuna ilişkin olarak denek görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, “9 yıl ve altı” hizmeti bulunan grup denetimin işlevselliğini “katılıyorum” şeklinde belirtirken; diğer gruplar kısmen katıldıklarını belirtmektedirler.

“Koşullar” boyutunda ise, denek görüşleri, anlamlı bir farklılaşma oluşturmadan, “kısmen katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir.

Hizmet yılına göre ulaşılan bulgular hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin (20 yıl ve üzeri) genellikle okul müdürlerinin taşıdıkları niyet, sahip oldukları bilgi ve beceri yanında denetimin işlevselliği ve denetim

koşulları olarak boyutların tümünü kısmen etkili bulduklarını göstermektedir. Bu durum, meslekte uzun yıllar geçirmiş olan öğretmenlerin denetimden umduklarını fazla bulamadıklarını yansıtmaktadır. Denetimin başlıca amaçlarının öğretimde etkililiği sağlayacak şekilde öğretmenin mesleki gelişimini artırmak ve öğretmenin mevcut performansını değerlendirmek olduğu düşünüldüğünde, hizmet yılı fazla olan öğretmenler açısından bu amaçların yeterince gerçekleştirilemediği söylenebilir. Alanyazında da denetimde etkililiği sağlayabilmek için işbirliğine dayalı, tarafsız, belli bir takım standartlar oluşturularak denetim sürecinin gerçekleştirilmesi gereğine işaret edilmektedir.

Tablo 2. Boyutlar temelinde hizmet yılı değişkenine göre verilerin dağılımı

Boyutlar	Hizmet yılı	n	X	SS	SH	F	P	
Niyet	A) 9 yıl ve altı	42	3.65	.53	.08	5.50	.00	C (A; B)
	B)10-19 yıl	54	3.62	.46	.06			
	C)20 yıl ve üzeri	54	3.35	.50	.06			
	Toplam	150	3.53	.51	.04			
Bilgi ve Beceri	A) 9 yıl ve altı	42	3.46	.48	.07	4.87	.01	C (A; B)
	B)10-19 yıl	54	3.41	.45	.06			
	C)20 yıl ve üzeri	54	3.18	.50	.06			
	Toplam	150	3.34	.49	.04			
İşlevsellik	A) 9 yıl ve altı	42	3.55	.53	.08	2.52	.08	
	B)10-19 yıl	54	3.38	.50	.06			
	C)20 yıl ve üzeri	54	3.29	.67	.09			
	Toplam	150	3.39	.58	.04			
Koşullar	A) 9 yıl ve altı	42	3.26	.61	.09	2.62	.08	
	B)10-19 yıl	54	3.26	.66	.09			
	C)20 yıl ve üzeri	54	3.00	.69	.09			
	Toplam	150	3.17	.67	.05			

Görev Türü Değişkenine Göre Veriler ve Dağılımı

Öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmaları durumuna göre, uygulanan t sınaması sonuçları (Tablo 3), oluşturulan boyutlar temelinde, denek grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını göstermektedir. Niyet boyutunda, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri “katılıyorum” düzeyinde görüş ileri sürmektedirler. Bilgi-Beceri, ve Koşullar boyutlarında her iki denek grubunun da görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde kalmıştır. İşlevsellik boyutunda ise sınıf öğretmenleri “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken, branş öğretmenleri “katılıyorum” düzeyinde görüş ortaya koymuşlardır. Anlamlı bir farklılık oluşturmasa da, tüm boyutlarda, sınıf öğretmenlerinin daha düşük düzeyde görüş bildirdiği dikkat çekmektedir.

Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak öğretmenlerin tümü, okul müdürlerinin etkili denetim açısından iyi niyetler taşıdıkları hususunu belirtmektedirler. Ancak okul müdürlerinin sahip oldukları bilgi-beceri boyutuyla okuldaki denetim koşulları boyutlarını kısmen etkili görmektedirler. Bu durum alanyazında okul yönetimine yöneltilen eleştirilerle benzerlik göstermektedir. Alanyazındaki eleştiriler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının etkisizliğine ve düşük yönetici standartlarına yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra, okul müdürlerinin belirgin görevleri arasında akademik programları geliştirmek ve uygulamak, öğretmen performansını değerlendirmek, öğretmenleri denetlemek, öğrenci başarısını izlemek, eğitimsel amaçları oluşturmak, toplumla etkileşim içinde olmak gibi birçok görev bulunmaktadır. Bu görevlerin etkili şekilde yerine getirilmesi, okuldaki denetim koşullarını da iyileştirecek ve geliştirecektir.

Tablo 3. Boyutlar temelinde görev türü değişkenine göre verilerin dağılımı

<i>Grup</i>	Görev Türü	N	X	SS	SH	t	P
<i>Niyet</i>	Sınıf Öğretmeni	190	3.49	.53	.05	-1.33	.18
	Branş Öğretmeni	110	3.60	.48	.06		
	Toplam	300					
<i>Bilgi Beceri</i>	Sınıf Öğretmeni	190	3.32	.49	.05	-.50	.61
	Branş Öğretmeni	110	3.37	.49	.06		
	Toplam	300					
<i>İşlevsellik</i>	Sınıf Öğretmeni	190	3.37	.60	.06	-.53	.59
	Branş Öğretmeni	110	3.43	.56	.07		
	Toplam	300					
<i>Koşullar</i>	Sınıf Öğretmeni	190	3.16	.69	.07	-.12	.90
	Branş Öğretmeni	110	3.18	.64	.08		
	Toplam	300					

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, hizmet yılı ve görev türü değişkenlerine göre, belirlenen boyutlar temelinde elde edilen bulgular şu sonuçları ortaya koymaktadır:

Okul müdürlerinin denetimdeki taşıdıkları niyete (denetimin ani ve habersiz yapılması, cinsiyet ayrımı yapılması, yapılan tek bir denetimin sicile yansıtılması, denetime hazırlıklı girilmesi vb.) ilişkin olarak, hizmet yılı ve görev türü değişkenlerine göre tüm denek gruplarının “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin etkili denetim açısından iyi niyetler taşıdıklarına yönelik paylaşılan bir görüş bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Denetim koşulları boyutunda ise, hizmet yılı ve görev türü değişkenlerine göre tüm deneklerin “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş belirtmesi ilginç bulunmuştur. Bu durum, okullarda denetim koşullarının etkili denetimi gerçekleştirme anlamında amaca hizmet etmediğini göstermektedir.

Denetim koşulları boyutu, ankette denetimle ilgili olarak “okul iklimi, öğretmenlerin sahip olduğu kültürel geri plan, yöneticinin okulda yapacağı işlerin çokluğu, öğretmen sayısının fazlalığı vb.” ifadelerinin bulunduğu maddelerini kapsamaktadır. Bu ifadelerdeki, örneğin öğretmenlerin kültürel geri planı, gibi birçok hususu, okul yöneticisinin hemen değiştirebilmesi imkansızdır. Ancak, denetimde etkililiği sağlayabilmek için, emsal denetim, takım çalışmaları, uzman öğretmen rehberliği gibi birçok başka seçeneklere başvurarak, öğretmenlerin birbirinden öğrenmesini teşvik edebilir. Okulda öğrenmeye değer vererek, çeşitli olanakları yaratarak bir öğrenme kültürünün yerleşmesine yardımcı olabilir. Okul işlerini iyi bir eşgüdümleme ile öğretmenlerin de üstlenmesini sağlayarak, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak şekilde denetime daha fazla zaman ayırabilir.

Diğer boyutlar olan bilgi-beceri (okul müdürünün pedagojik formasyonu, empati kurabilmesi, beden dilini iyi kullanması, katı kurallar uygulaması vb.) ve işlevsellik (denetimin formalite olarak yapılması, denetimin okulda işbirliği ve paylaşımı artırması, denetimin bir tehdit unsuru olarak görülmesi vb.) boyutlarında ise, “katılıyorum” veya “kısmen katılıyorum” şeklinde görüşlerin değiştiği görülmektedir. Okul müdürlerinin denetime ilişkin bilgi ve beceri düzeyinin, aynı şekilde yapılan denetimin mesleki gelişimi hızlandıracak yönde olmasına ilişkin görüşlerin “kısmen katılıyorum” düzeyini de içermiş olması, okul müdürlerinin etkili denetim açısından yetiştirilmeleri gerektiğini düşündürmektedir.

Bulgulardan elde edilen diğer bir husus ise, “20 yıl ve üzerinde” hizmeti bulunan grubun diğer daha az hizmeti bulunan gruplara göre; sınıf öğretmenlerinin ise branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin etkililiğini daha düşük düzeyde görmeleridir. Diğer bir deyişle, yaşı ve deneyimi fazla olan ve sınıf öğretmeni olan grupların okul müdürlerinin denetimini yeterince etkili bulamadıkları; beklentilerinin yeterince karşılanamadığı söylenebilir. Yaşı daha ileri olan öğretmenler uzun yıllar öğretmenlik uygulamaları içinde bulunmuş kimseler olarak, kendilerini okul müdürüne göre, bilgi - beceri ve işlevsellik boyutlarında daha yeterli görebilirler. Diğer yandan, okul müdürleri, yaşı ilerlemiş olan gruba öğretimi yönlendirmek adına fazla bir yol göstericilik yapmaktan çekiniyor olabilirler. Diğer bir olasılık olarak, hizmet yılı fazla olan

öğretmenlerin, özellikle teknolojideki gelişmelere, çağdaş öğretim tekniklerine ayak uyduramamasından kaynaklanan nedenlerle okul müdürünün denetiminden fazla yarar sağlayamadıkları söylenebilir. Etkili denetim açısından, okul yöneticilerinin hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin görüşlerinden, deneyimlerinden yararlanılmasını sağlayacak şekilde; diğer yandan, çağdaş öğretim teknikleri açısından tüm öğretmenlerin gelişmesine, kendilerini yenilemelerine yardımcı olacak şekilde, sorun çözücü, paylaşımcı ortamlar yaratarak tüm öğretmenlerin öğrenmelerini sağlayabilirler.

Anlamlı bir farklılık oluşturmamasına karşın, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre denetim boyutlarında daha düşük oranlarda görüş belirtmesi, bu grubun denetimde yol göstericiliğe branş öğretmenlerine göre daha çok ihtiyaç hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Örneklemede sınıf öğretmenlerinin sayısının fazlalığı dikkate alınırsa bu veri, yöneticilerin denetiminin yetersizliği şeklinde de yorumlanabilir.

Genel olarak bakıldığında, boyutların gerçekleşme durumu hakkında, deneklerin “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, veya “tamamen katılıyorum” düzeylerinde görüş belirtmedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, denetimde çok iyi, ve/veya çok kötü durumların yaşanmadığını; görüşlerin genellikle kısmen katılıyorum ve katılıyorum düzeylerinde gerçekleştiğini; dolayısıyla orta düzeylerde bir etkililikten söz etmenin mümkün olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak şu önerilere yer verilebilir:

- Okul yöneticilerinin denetim alanında etkililiklerini artırmak için iyi planlanmış ve uygulamalı eğitimlere ağırlık veren hizmet içi yetiştirme programlarına yer verilmelidir.
- Modüler tarzda düzenlenecek hizmet içi eğitim programları aracılığıyla, okul müdürlerinin, performans değerlendirme, klinik denetim, iletişim, çatışma yönetimi, bilgi yönetimi vb. alanlarda geliştirilmeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde, okul müdürleri birbirini izleyen ve tamamlayan eğitim programları aracılığıyla, kapsamlı bir geliştirme süreci içine alınabilirler.
- Uzun dönemde okul müdürlerinin tümünün eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaları sağlanmalıdır.

- Etkili denetimin gerçekleştirilmesine yönelik olarak, tekrarlayan dönemlerle, denetçiler, okul yöneticileri, öğretmenler ve akademisyenlerin katıldığı ortamlarda görüşler ve sorunlar tartışılmalı, öneriler geliştirilmelidir.
- Okul müdürlüğüne, insan kaynakları yönetimi alanında yeterlilik düzeyi yüksek vasıflı eğitimcilerin çekilebilmesi için, müdürlük statüsünün getirileri artırılmalıdır. Bunun için, ücret artımı, alanda ilerleme ve statü ayarlaması yapılmalıdır.
- Okul müdürlerinin internet ortamında görüş alış verişi yapabileceği, örnek olayları tartışabilecekleri web sitelerinin geliştirilmesi ve kullanılması teşvik edilmelidir.
- Akademisyenler, bakanlık yetkilileri, ilköğretim deneticileri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımı ile denetimde etkililiğini temin etme açısından, değerlendirmede göz önünde tutulacak bir temel oluşturması açısından, yöneticilere ve öğretmenlere yönelik, performans standartları geliştirilmelidir.
- Öğretmen denetiminde, okul yöneticileri emsal değerlendirme, portföy değerlendirme, 360 derece değerlendirme gibi farklı seçeneklerden de yararlanmalıdır.
- Okul yöneticilerinin de, 360 derece performans değerlendirme, ürün dosyası değerlendirme, emsal değerlendirme gibi çeşitli değerlendirme araçları ile değerlendirilerek, gösterdikleri performansa göre, statü temelinde bir derecelendirmeye gidilmesine yönelik bir yapılandırmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Okul yöneticiliğinin kurumsallaşması sağlanmalıdır. Bu amaçla, okul yöneticileri çeşitli derneklerde görevler alarak, sivil kuruluşları destekleyerek, okul yöneticiliğinin kurumsallaşmasına katkı sağlamalıdır.
- Okul müdürlerinin yetkilerinin artırılarak yerinden yönetime ağırlık verilmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde okullar arasında rekabet artacağı gibi, daha hesap verir bir okul yönetimi görülebilecektir.

KAYNAKÇA

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (2003). Clinical supervision and teacher development. New York: John Wiley and Sons.
- Açıkalın, A. (1998). Okul yöneticiliği. Ankara: Pegem Yayınları.
- Allen, J. (1998). Fifteen years after “A nation at risk”, CER, p. 18. 20.01.2002’de indirildi. www.edreform.com/handbook/srhtoc.htm
- Balcı, A. (1993). Etkili okul kuramı, uygulama ve araştırma. Ankara: PegemYayınları.
- VDOE (2004). Guide to career prospects. 12. 05. 2004’te indirildi. http://www3.ccps.virginia.edu/career_prospects,
- Cunningham, W.G. & Cardeiro, P.A. (2003). Educational leadership. London: Pearson Education Inc.
- Çağan, V. (1998). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik ve denetim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 23, 431-442.
- Ekleme, Y. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Güçlü, N. (9-11 Eylül, 1998). Okul müdürlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt.2, 39-752.
- Gürsel, M. (1997). Okul yönetimi. Konya: Mikro Yayınları.

Özmen , F. & Batmaz, C./ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2006): 102-120

Kocaoluk, M. (2002). İlköğretimde temel mevzuat. İstanbul: Kocaoluk Yayınları.

Kowalski, T.J. (2003). Contemporary school administration. New York: Pearson Education Inc.

Marzcely, B. (2001). Supervision in education. Gaithersburg: Aspen Publishers Inc.

MEB (03.06.1991). Milli Eğitim Bakanlığı sicil amirleri yönetmeliği. Resmi Gazete. S. 20890.

MEB (1989). Tebliğler Dergisi. S. 2302, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

MEB (2003). İlköğretim kurumları yönetmenliği, Tebliğler Dergisi. S. 2552. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

NCREL (1995), Critical issue: Transferring decisionmaking to local schools; Site-based management. NCREL. 05.12.2005'te indirildi
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/go/go100.htm>

Özbaş, M. (2002). İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Sergiovanni, T.J. (2001). The principalship- A reflective practice perspective. London: Allyn and Bacon.

Tanrıoğen, A. (1998). Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Ün, Ankara.

Taş, A. (2003). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Durumları. Eğitim Araştırmaları,11,166-176.

Özmen , F. & Batmaz, C./ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2006): 102-120

TCB (1984). Devlet memurları kanunu. 12.04.2006'da indirildi

<http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/mevzuat/metinx.asp?mevzuatkod=1.5.657>,

Ubben, C. G., Hughes, L.W. & Norris, C.J. (2001). Principal – Creative leadership for effective schools. London: Allyn and Bacon.

Zepeda, S. J. (2003). Instructional supervision. New York:Eye On Education, Inc.

İlköğretim Okullarında Okul-Çevre İlişkilerinin Düzeyi

İsmail Aydoğan^a

Özet

Çevrenin özellikleri, eğitimi ve öğrencinin başarısını etkilemektedir. Okulun genel ve özel çevresi, okulların dikkate alması gereken öneme sahiptir. Bu araştırmada okulların çevreye olan ilişkisinin düzeyi araştırılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği yapılan anketle veriler toplanmıştır. Araştırmada, ilköğretim okullarının çevreyle olan ilişkisinin istenen boyutta olmadığı, okulun öğretim programının çevreyi temel alarak yapılandırılmadığı, çevreyle ilişkisini güçlendirecek etkinliklerin olmadığı ve okulların çevrenin sorunlarına duyarlı olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul, Çevre, İlişki, İlköğretim

Abstract

Features of environment affect education and student success. General and particular environments of school have an importance which should be taken into consideration. In this study, the level of the relationship between school and environment is tried to be found out. The data are collected via a survey which has been developed by the researcher and validity and reliability of which have been done. Through the research it has been found out that the relationship between elementary school and environment is not at a desired level, teaching programs of school have not been constructed according to environment, there are not any activities to strenghten the relationship between school and environment and schools are not sensible about the problems of their environment.

Key words; School, Environment, Relationship, Elementary

Giriş

Sistemler yaşamaya elverişli bir çevre içinde varlıklarını sürdürürler. Bir sistem olan okulların çevresi, girdilerini aldığı, mezunlarını saldığı ve kendini etkileyen ve kendinin etkilediği toplum, aile ve diğer okullar gibi örgütlerden oluşmaktadır (Başaran, 1994:20).

Sosyal örgütler, girdileri alma ve çıktılarını yollamaları nedeniyle çevresiyle karşılıklı eylemde bulunurlar (Balcı, 2000:45). Sosyal bir örgüt olan okul, toplumdan ayrı düşünülemez (Pehlivan, 2000:13). Çünkü çevre,

^aYrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, aydogani@erciyes.edu.tr

teknolojisi, coğrafi yapısı, ekonomisi ve tüketicileri gibi örgütün dışındaki herşeyi kapsar. Örgütlerin çevresini iki şekilde düşünmek mümkündür. Bunlar (Kast & Rosenzweig, 1974; Carlisle, 1976; Balay, 2000:19-22); Sosyo-kültürel, teknolojik, eğitimsel, politik, ekonomik, demografik değişkenlerle doğal kaynakları içeren toplumsal genel çevre ve örgütlerin işleme süreci ve karar almaya ilişkin daha belirli güçleri tanımlayan görevsel (kurumsal) çevredir. Genel çevre, toplumdaki bütün örgütler için aynıdır. Görev çevresi ise her örgüt için farklıdır.

Bunun dışında örgütün iç ve dış çevresi bulunmaktadır. Örgütlerin iç çevresi, örgütün amaca, teknolojiye, yapıya ve insana ilişkin unsurlarını ve biçimsel etkileşim kalıplarını ifade etmektedir. Örgütlerin dış çevresi ise, bir bütün olarak kendisi ile bir üst düzeydeki sistemin alt sistemlerinin ilişkilerinden oluşur (Sağlam, 1979: 82-103). Bunların dışında çevre üç boyut olarak da düşünülebilir. Bunlar: fiziksel çevre (binalar, evler, odalar vs), kişiler arası çevre (arkadaşlar, aile, komşu vs) ve sosyo-kültürel çevre (kültür, dil vs). Bu boyutlar birbiriyle sürekli etkileşim halindedir (Reizo, 2000:177).

Örgütler ve çevreleri arasındaki ilişkiler karmaşık olup, herhangi bir örgütün kesin sınırlarını ve çevresinin boyutlarını tanımlamak çok güçtür. Örgütler çevreleri ile sürekli etkileşim içinde bulduklarından, içinde buldukları çevrenin yapısı ve özellikleri önemlidir. Bir başka ifadeyle örgütler, mutlaka çevreleriyle etki-tepki ilişkisi içinde olmak durumundadırlar. Bu ilişki çevreden girdi alarak ve çevreye çıktı vererek sürmektedir. Ayrıca, örgütlerin yapıları bir iç çevre olarak bilinmektedir. Örgütsel amaçlar, bu çevre içinde gerçekleşmek zorunda olup, iç çevre unsurları uyumlu olmadan örgütün başarılı olabilmesi sözkonusu değildir. Yine dış çevreyi dikkate almayan bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi de düşünülemez (Çulpan, 1976; Çalık, 1996:377).

Bir örgüt olarak okul ile çevresi arasında sürekli iletişim ve sağlıklı bir diyalog, sonuç alabilmek için yaşamsal bir önem arz etmektedir. Okul ile çevresi arasında bu sürekli etkileşim, sağlıklı diyalog ne örgütsel ne de yönetsel bir tercihtir. Örgütün amacını gerçekleştirmesi için bir zorunluluktur. Okul-çevre ilişkisinin iki temel işlevi üzerinde durulması gerekmektedir. Bunlar, okulun

hizmet sunduğu çevreyi temel özellikleriyle tanıma ve kendisini çevresine tanıtmadır. Okul-çevre ilişkisinin temel amacı, okulun amacını gerçekleştirici bir yapıyı kurma ve işleyişi sağlamadır. Çevre ona uymak için değil, tanımak ve dikkate almak için tanınmalıdır. Çevre tanındığı ölçüde okuldaki uygulamanın önündeki potansiyel engeller görülür ve gereken önlem alınır. Yine çevre tanındığı ölçüde çevresel olanaklar ve kaynaklar bilinir ve bu olanaklar ve kaynakların okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi için gereken girişimler başlatılır. Okulun işlevi, sadece çevreyi tanımakla sınırlı değildir. Okul kendisini çevresine tanıtmakla da yükümlüdür. Amaçlarını ve bu amaçları gerçekleştirmek için uygulanan öğretim programını ve yürütölen etkinlikleri tanıtmak, bu konularda aydınlatmakla görevlidir. Okulun bu misyonunu okulun yöneticisi gerçekleştirir. Okul yöneticisi, çevreyi okul hakkında aydınlatarak, çevresel beklentileri önemli ölçüde kontrol altına alır. Yönetici, okuldan neler beklenmesi gerektiği konusunda çevresel güç odaklarını bilgilendirme yolu ile yönlendirir. Okul-çevre ilişkisi konusunda okul yöneticisinin sorumluluklarını şu noktalarda toplamak olanaklıdır (Aydın, 2002:73):

- 1-Çevre kalkınması
- 2-Eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi
- 3-Öğretim programının yorumlanması
- 4-Çevrenin eğitime desteğinin özendirilmesi
- 5-Diğer kuruluşların rolünün yorumlanması
- 6-Çevresel değerlerin okulun öğretim kadrosuna yorumlama
- 7-Okul ile çevresi arasında iletişim kurulması
- 8-Eğitim fırsatlarının geliştirilmesi
- 9-Okulun eğitim felsefesinin ve hedeflerinin tanımlanması

Genel olarak bakıldığında okulun çevreyle olan ilişkisi üç temel boyutta düşünölebilir. Bunlar;

- a)-Çevre kalkınmasına okulun katkıda bulunması

b)-Okul aile birliği ve ailenin okula katılımının sağlanması

c)-Çevrenin eğitime desteğinin sağlanması, baskı grupları ve gönüllü kuruluşlarla ilişkiler kurulmasıdır.

a)-Çevre Kalkınmasına Okulun Katkıda Bulunması

Çevrenin kalkınması konusunda okulun rolü, büyük ölçüde çevresel koşullar ve özellikler tarafından belirlenir. Pehlivan (2000:113)'ın Lowe(1985)'e dayanarak belirttiği gibi, okul çevrenin eğitim ve sosyal gereksinimlerine duyarlı olmalı, toplumun kendi kendisini yönetme gücüne güvenmeli, öğretmenlerin görevlerini daha kapsamlı ve esnek bir yapıda gerçekleştirmelerini sağlamalı, okul personelinin belli bir oranı gençlerle ve yetişkinlerle çalışabilecekleri alanlarda yetişmiş uzman personelden oluşmalıdır. Bunun dışında çevreden gelen ve dikkate alınması gereken eğitim gereksinimlerini öğretim programına yansıtmalıdır. Bununla beraber yönetici ve öğretmenler olası eğitim gereksinimlerini de dikkate almak durumundadır. Yani değişim ajanlığı rolünü üstlenmelidir. Çevresel sorunların özellikle de eğitim sorunlarının çözümlünde etkin rol oynamalıdır (Aydın, 2002:74).

Bunlarla beraber okul olanaklarını çevreye açmalıdır. Okulun olanaklarını uygun şartlarda çevreye açması, okula gelir getirici bir durum oluşturacağı gibi, çevrenin okulla iletişiminin de genişlemesine yol açabilir. Örneğin, spor salonlarına sahip olan okullar, okulların tatil olduğu aylarda ya da günlerde, düğün salonu olarak ya da değişik kurumlarca düzenlenecek etkinliklere ev sahipliği yapabilir. Yine, okul bahçeleri okulun tatil olduğu aylarda (yaz aylarında mesela) otopark, çay bahçesi veya dinlenme bahçesi olarak sunabilir. Bundan hem okul gelir eder, hem de çevrenin okuldan yararlanma potansiyeli artırılır.

b)-Okul-Aile Birliği ve Ailenin Okula Katılımının Sağlanması

Başarı güdüsünün oluşmasında sosyal çevrenin rolü çok büyüktür. Çevreden ve eğitimden kaynaklanan hatalar başarı için gerekli olan öğrenme isteğini ortadan kaldırır. Bu noktada aileye büyük görevler düşmektedir. Öğretmenin aileyi yakından tanınması, çocuğu daha kolay tanınmasına ve

anlamasına yardımcı olacaktır. Ailedeki disiplin anlayışını, aile üyelerinin eğitimini, birbirleriyle olan ilişkilerini, çocuğa karşı davranışlarını bilmek, öğretmen için en önemli ipuçları olacaktır. Öğrenci başarısının, okulların yapısı ve sosyo-ekonomik koşullarından ziyade, okul- aile işbirliği, yani ailenin de katılımı ile arttığı çeşitli araştırmalarca ortaya konmuştur (Demirbulak, 2000; akt; Kolay, 2004). Bir başka ifadeyle, öğrencinin okuldaki gelişimi ailenin eğitime verdiği önem ve dolayısıyla da eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımı ile ilişkilidir. Aile katılımının ve okul- aile işbirliğinin iki avantajı vardır: 1) Ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi, motivasyonu artırır, 2) Okulun yapısını, değerlerini, beklentilerini ve standartlarını tanıyan aileler çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler (Berger, 1987; akt; Kolay, 2004).

Okul faaliyetlerine aile katılımı ile ilgili yapılan bir diğer araştırmada, eğitime ve okula aile katılımının, çeşitli şekillerde olabileceği ifade edilmiştir. Buna göre aileler, çocuklarını cesaretlendirerek, onlara uygun çalışma zamanı ve yeri sağlayarak, istedik davranışların meydana getirilmesinde kendileri model oluşturarak, ödevleri kontrol ederek ve çocuklar için evde aktif öğretim ortamları yaratarak aile katılımını gerçekleştirmektedirler (Cotton ve Wikelund, 2001). Çocuğun akademik başarısının yanında ahlaki, toplumsal ve davranış gelişimi üzerinde de ailenin önemli bir rolü ve etkisi vardır. Amerika'da yapılan bir araştırmada aile katılımının faydaları şöyle sıralanmıştır (www.cppp.org, 1999):

1-Aile katılımı öğrencinin ahlakını, tutumlarını geliştirir ve tüm konu alanlarındaki akademik başarısını artırır.

2-Katılım ile aileler, çocukların akademik başarısızlık ve okulu bırakma risklerini azaltmış olurlar.

3-Aile katılımı ayrıca çocukların davranışlarını ve sosyal uyumlarını da geliştirir.

Ailenin ve okulun çocuğun eğitim konusunda işbirliği yapmasının sayısız yararları vardır. Bu işbirliğinin birinci yararı, aile ile öğretmenlerin birbirlerini eğitim açısından tanımalarına ve ortak paydada anlaşmalarına zemin hazırlamasıdır. İkincisi ise bazı aile bireylerinin eğitim anlayışlarının okulun

gerçekleşmesini arzuladığı eğitsel anlayış ya da amaçlarla çelişkisini giderebilir (Alıcıgüzel, 1998:370).

Ailenin öğrencinin başarısına önemli katkılar sağladığına inanan okul yöneticisi ve öğretmenler ailenin okula katılımını sağlamanın yollarını bulmalıdır. Bu amaçla, okulda düzenlenecek sergi, seminer, konferans ve yarışmalara ailenin katılımı artırılmalıdır. Özellikle öğretmenler, okul ile aile arasındaki çatışmayı önlemek ve aynı anlayışı paylaşmalarını sağlamak için kurulan okul-aile birliğini (Aslan, 1984; Toprakçı, 2001:283) etkili hale getirerek, öğrencinin başarısında aileyne sorumluluklarını sık sık bildirmelidir.

c-Çevrenin Eğitime Desteğinin Sağlanması, Baskı Grupları ve Gönüllü Kuruluşlarla İlişkiler Kurulması

Sosyal ve ekonomik olduğu kadar politik bir girişim olan eğitimi, özellikle düzenli yarar grupları etkilemek isterler. En önemli baskı grupları ya hükümet dairelerindeki kanun yapıcı ve uygulayıcı personel arasından ya da görünürde liderleri bulunan ufak ve güçlü gruplardan meydana gelir. Çevre, ilgi ve yararlarının bir araya getirdiği çeşitli gruplara bağlı bireyler topluluğu olduğuna göre, çevrede çeşitli grupların bulunması doğaldır. Bu gruplar dengede olduğu sürece, okul yöneticisini yıpratıcı bir durum meydana getirmeyecektir. Fakat bunların biri veya bir kaçı çevrede bir güç yapısı kurarsa, okul yöneticisi bu yapıyı iyi tanımak ve gözlemek zorundadır. Dernek, federasyon, sendika gibi meslek kuruluşları, okul ve eğitim yöneticileri üzerinde etkileri bakımından baskı grupları arasındadırlar (Bursalıoğlu, 1998:53-54).Eğitim yöneticileri ve öğretmenler bu baskı gruplarını kendi yararlarına çevirmek durumundadırlar. Gerek okul yapımında gerek onarımında gerekse eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde bu baskı ve gönüllü grupların desteği sağlanabilir.

Okul yönetimi bunları, okul dergisi veya gazetesi çıkararak yapabileceği gibi veya halk oyunları ekibiyle, mezuniyet törenleriyle, panel, tartışma ve bilgi yarışmalarıyla, turnuvalarla, yıl sonu sergileriyle, tiyatro ve okulun açılış, kapanış törenleri ve ulusal bayramlarla yapabilir. Okul yönetiminin il ve ilçe eğitim müdürleri, kaymakam, belediye başkanı, siyasi parti örgütleri, yöredeki

askeri kurumlarla, emekli öğretmenlerle, çeşitli dernek, klüp ve muhtarla iyi ilişkiler kurarak sağlayabilir (Türkoğlu, 2004).

Araştırmanın Problemi ve Amacı

Okulun çevreyle ilişki kurması çeşitli açılardan olabilir. Bu büyük ölçüde eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin görevlerini daha geniş algılamaları ile mümkündür. Ülkemizde her derece ve türdeki okulların çevreyle ilişki kurması ve bunu yararı doğrultusunda sürdürmesi zorunluluğu gittikçe artmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın problemi, ilköğretim okullarının çevre olan ilişkilerinin düzeyini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının çevre kalkınmasına katkısını, okul-aile işbirliği ve aile katılımı, baskı grupları ve gönüllü kişi ya da gruplarla ilişkileri ve çevrenin eğitime desteğinin sağlanması durumlarının ne düzeyde olduğunu araştırmaktır. Bu amaçla; İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkisi a) yerleşim yeri (köy-kasaba, ilçe ve il) değişkeni açısından ne düzeydedir? b) görev değişkeni (yönetici ve öğretmen) açısından okulların çevreyle olan ilişkilerinin mevcut durumu ne düzeydedir? sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, mevcut bir durumu varolduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan ve araştırma konusu olay, birey ya da nesnenin kendi koşulları içinde varolduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın evreni ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleridir. Çalışma evreninin fazla olması nedeniyle örnekleme yoluna gidilmiştir. Tesadüfi örnekleme yoluyla, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 36 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 193 öğretmen örnekleme kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesinde şöyle bir yol izlenmiştir: Araştırmacı önce, okul-çevre ilişkisi ile ilgili literatür ve araştırmaları taramıştır. Çeşitli araştırmalardan ve literatürden elde edilen veriler sonucunda 45 maddelik anket taslağı hazırlamıştır. Sonra, bu maddelerin yeterli dereceleri, anlaşırlıkları ve temsil

edilirlikleri hakkında uzman görüşü alınarak bazı cümleler taslak formdan çıkartılmış, bazıları değiştirilmiş, yeni cümleler eklenmiş ve toplam 40 maddelik okul-evre ilişki düzeyini belirleyen cümleler oluşturulmuştur. Ankete ayrıca birde açık uçlu madde eklenmiştir. Bu madde ‘‘Okulda aile ve halkla kurulan iletişimde nelerden yararlanmaktasınız’’dır. Ankette yer alan ifadelerin puanlamaları ; 1 ve 1.79 arası ‘‘hiç,’’ 1.80 ve 2.59 arası ‘‘az’’, 2.60 ve 3.39 arası ‘‘orta’’, 3.40 ve 4.19 arası ‘‘ok’’, 4.20 ve 5.00 arası ‘‘pekçok’’ olarak belirlenmiştir.

Verilerin Aalizi

Anketin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucun göre, ölçeğe madde seçiminde ‘‘faktör yükleri .35 ve üstü değere sahip olan maddelerin ölçeğe alınarak, bu değerin altında faktör yükü bulunan maddelerin ölçekten atılması’’ ölçütü esas alınmıştır. Anketin faktör yapılarını tanımlamak üzere Varimax tekniği kullanılmıştır. Ankette yer alan her bir maddenin okul-evre ilişki düzeyini ne derecede analiz ettiğini belirlemek için madde toplam korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Anketin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

Anketin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizine önce 40 madde ile başlanmıştır. Faktör analizinin ilk sonuçları uygulandığında 17 maddenin faktör yük değerinin .35’in altında kaldığı grlmştir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra analiz tekrar edilmiş, sonuçta 23 maddenin 5 faktörde toplandığı ve sadece bir faktörde yüksek yük değerine sahip oldukları grlmştir. Yapılan incelemede, birinci faktörün öz değerinin 8,41;ikinci faktör için 1,47; üçüncü faktör için 1,27; dördüncü faktör için 1,06; beşinci faktör için 1,04 olduğu grlmştir. Okul-evre ilişki düzeyi bakımından ortaya çıkan 5 faktör, toplam varyansın % 60’ını açıklamakta olup, analiz açısından kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. İlk faktör ‘‘okulun evre kalkınmasına katkısı ve çevreyi anlaması’’ olarak isimlendirilmiştir. 9 maddeden oluşan bu boyut toplam varyansın %37’sini açıklamaktadır. Bu faktördeki maddelerin faktör yükleri, .62, .55, .65, .70, .46, .65, .63, .50, .52’dir. Maddelerin madde

toplam korelasyonları ise sırayla .59, .67, .67, .54, .57, .50, .56, .59, .64'dür. İkinci faktör, "baskı grupları ve gönüllü kuruluşlardan yararlanma" olarak isimlendirilmiştir. 5 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %7,8'sini açıklamaktadır. Bu faktördeki maddelerin faktör yükleri, .58, .50, .63, .58, .62'dir. Maddelerin madde toplam korelasyonları ise sırayla .42, .54, .59, .61'dir. Üçüncü faktör, "çevrenin eğitim desteğinin sağlanması" olarak isimlendirilmiştir. 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %5,7'sini açıklamaktadır. Bu faktördeki maddelerin faktör yükleri .52, .61, .68'dir. Maddelerin madde toplam korelasyonları ise sırayla .59, .55, .49'dur. Dördüncü faktör, "çevrenin izlenmesi ve değerlendirilmesi" olarak isimlendirilmiştir. 4 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %4,8'ini açıklamaktadır. Bu faktördeki maddelerin faktör yükleri .71, .68, .40, .55'dir. Maddelerin madde toplam korelasyonları ise sırayla .31, .48, .63, .50'dir. Beşinci faktör ise, "aile katılımının sağlanması" olarak isimlendirilmiştir. 2 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %4,7'sini açıklamaktadır. Bu faktördeki maddelerin faktör yükleri .58 ve .80'dir. Maddelerin madde toplam korelasyonları ise sırayla .51 ve .40'dır. Görüldüğü gibi, her bir boyutta yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerinin olduğu söylenebilir. Şöyle ki maddelerin madde toplam korelasyonları .31 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçeğin her bir boyutunun alpha güvenirlik katsayısı da birinci faktör için .85, ikinci faktör için .79, üçüncü faktör için .65, dördüncü faktör için .66, beşinci faktör için .59'dur.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bilgi toplama aracıyla derlenen verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS paket programıyla yapılmıştır. İlköğretim okullarının çevreyle olan ilişkisinin düzeyi, maddelerin ortalamaları alınarak belirlenmiş, daha sonra ise, görev değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi yapılmıştır (Çizelge 1).

Çizelge 1 Görev değişkeni açısından t-testi sonuçları

Yönetici		Öğretmen			
N=36		N=193			
X	Sd	X	sd	t-testi	
1	2.33	.71	2.15	.92	1.06
2	1.83	.84	2.02	.93	1.05
3	2.66	.86	2.52	1.08	.72
4	2.69	1.09	2.50	1.00	.96
5	2.38	1.07	2.11	.99	1.35
6	2.50	.97	2.25	1.04	1.24
7	2.50	.84	2.60	.92	.61
8	1.61	.93	1.50	.79	.68
9	2.38	1.17	2.10	1.15	1.23
10	2.00	.89	2.00	1.01	.00
11	2.27	.84	2.26	1.02	.09
12	1.63	.89	1.50	.84	.82
13	2.86	1.17	2.61	1.15	1.06
14	2.27	1.03	2.14	1.06	.66
15	2.80	.95	2.60	1.01	1.00
16	2.16	1.00	1.88	1.06	1.39
17	2.08	1.07	1.88	.95	1.04
18	2.69	1.14	2.08	1.09	2.79*
19	3.22	1.19	3.11	1.18	.44
20	2.25	1.25	2.34	1.10	.43
21	2.38	.90	2.30	1.18	.39
22	1.94	1.17	1.85	1.13	.38
23	2.08	1.07	1.93	.88	.80

*p<.05

Okulların çevre ile olan ilişkisinin mevcut durumunun, yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge 2’de gösterilmektedir.

Çizelge 2-Yerleşim yeri değişkeni açısından varyans analizi ve tukey testi sonuçları

	Yerleşim yeri		Yerleşim Yeri Varyans Analizi Sonuçları											
	Köy-kasaba (N=65)		İlçe (N=73)		İl (N=91)		KT	KO	F	P	GA	Gİ	GA	Gİ
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s								
1	2,48	.73	2.02	.84	2,18	.94	3.50	91.12	1.75	.74	2.36	.09	-	
2	1.93	.96	1.74	.90	2.15	.87	4.02	100.9	2.01	.82	2.45	.09	-	
3	2.41	.86	2.48	.99	2.72	1.10	2.34	128.3	1.17	1.04	1.12	.32	-	
4	2.17	.96	2.76	.98	2.60	1.05	6.17	126.9	3.08	1.03	2.98	.05	1-3	
5	1.93	.96	2.23	1.03	2.22	.99	1.95	122.8	.97	.99	.97	.37	-	
6	2.58	.98	2.30	1.05	2.15	1.02	3.59	128.9	1.79	1.04	1.71	.18	-	
7	2.44	.90	2.69	.92	2.56	.90	1.00	101.7	.50	.82	.60	.54	-	
8	1.48	.78	1.66	.92	1.48	.80	.91	86.3	.45	.70	.64	.52	-	
9	2.44	1.27	2.17	1.14	2.10	1.13	2.33	168.2	1.16	1.36	.85	.42	-	
10	1.82	.92	2.00	1.12	2.08	.92	1.29	120.7	.64	.98	.65	.51	-	
11	2.06	.92	2.28	1.05	2.31	.97	1.19	120.1	.59	.97	.61	.54	-	
12	1.58	.90	1.58	.88	1.48	.84	.34	92.9	.17	.75	.23	.79	-	
13	2.41	1.21	2.82	1.21	2.74	1.11	3.02	167.8	1.51	1.36	1.10	.33	-	
14	1.82	1.10	2.35	1.11	2.27	.95	5.34	132.6	2.67	1.07	2.47	.08	-	
15	2.86	.95	2.56	.94	2.60	1.05	1.71	122.9	.85	.99	.85	.42	-	
16	1.65	.89	1.89	.99	2.13	1.14	4.67	135.0	2.33	1.09	2.12	.12	-	
17	1.86	1.15	1.97	1.01	1.94	.92	.22	125.2	.11	1.01	.11	.89	-	
18	2.24	1.18	2.41	1.14	2.18	1.13	1.16	161.6	.58	1.31	.44	.64	-	
19	3.10	1.26	3.10	1.04	3.24	1.23	.59	172.9	.30	1.40	.21	.80	-	
20	2.31	1.39	2.17	1.04	2.32	1.01	.55	154.7	.27	1.25	.21	.80	-	
21	2.06	1.25	2.35	.95	2.41	1.10	2.39	148.9	1.19	1.21	.98	.37	-	
22	1.72	.99	1.92	1.08	1.93	1.26	.92	164.2	.46	1.33	.34	.70	-	
23	1.72	.95	2.07	.87	2.06	.97	2.70	108.2	1.35	.88	1.53	.21	-	

Analizler sonucu elde edilen bulgular, okul-çevre ilişki düzeyi, yerleşim yeri ve görev değişkenleri açısından ele alınarak yorumlanmıştır. Ankete katılanların 36'sı okul yöneticisi, 193'ü öğretmendir. Ayrıca katılımcıların 65'u köy veya kasabada, 73'u ilçede, 91'i ise ilde görevlidir.

Çizelge 2'den elde edilen bilgilere göre, ilköğretim okullarının çevre ile olan ilişkisinin düzeyine yerleşim yeri değişkeni açısından oluşturulan grupların görüşleri arasında farklılığın çıkmadığı maddelerden elde edilen bulgulara

dayanarak şunları söylemek mümkündür; hem köy-kasaba, hem ilçe hem de ildeki ilköğretim okullarında;

1-Okul ile çevre arasındaki iletişim, okul faaliyetlerini planlamada az düzeyde dikkate alınmaktadır.

2-Öğretim programının amaçları ve hedefleri çevreyi temel alarak yapılandırılmamaktadır.

3-Okulun çevreyle ilişkisinde, okulun amacını gerçekleştirecek yapıyı kurma ve işleyişi sağlama amacı az düzeyde gerçekleşmektedir.

4-Hem köy-kasaba, hem ilçe hem de ildeki okullar amaçlarını, öğretim programını ve yürütölen etkinlikleri çevreye az düzeyde tanıtmaktadır.

5-Bütün yerleşim yerlerindeki okulların müdürleri, çevreyi okul hakkında az düzeyde aydınlatmakta, çevrenin beklentilerini kontrol altına alamamaktadır.

6-İlçedeki okulların yönetici ve öğretmenleri, okul-çevre ilişkileri konusunda orta düzeyde, köy-kasaba ve ildeki okulların yönetici ve öğretmenleri ise az düzeyde sorumluluklarını bilmekte ve yerine getirmektedir.

7-Bütün yerleşim yerlerindeki okullar çevrenin sorunlarını çözememektedir.

8-Okullar olanaklarını çevreye açmamaktadırlar.

9-Çevre kaynakları okulun amaçları doğrultusunda yönlendirilmemektedir.

10-Yönetici ve öğretmenler, çevrenin okulu algılayış biçimini az düzeyde izlemekte ve çevrenin beklentilerini az düzeyde gerçekleştirmektedirler.

11-Bütün yerleşim yerlerinde, çevrenin okulda uygulanan öğretim programını incelemesi ve değerlendirmesi için ortam hazırlanmamakta ve yöntemler geliştirilmemektedir.

12-Köy-kasabadaki okullar, diğer okul ve kuruluşlarla işbirliğini az düzeyde, ilçe ve ildeki okullar ise orta düzeyde yapmaktadırlar.

13-Yönetici ve öğretmenler, danışmanlık hizmetlerinden, kamuoyu yoklamalarından, çevre liderlerinden, belirli toplantılardan ve çevredeki söylenti ve dedikodulardan az düzeyde yararlanmaktadır.

14-Okul personeli, çevresel değerleri çeşitli açılardan orta düzeyde yorumlamaktadır.

15-Köy ve kasabadaki okullar, çevre ile iletişim kurmak için, seminer, konferans, düzenli toplantılardan yararlanmamakta, ilçe ve ildeki okullar ise az düzeyde yararlanmaktadır.

16-Okulda, çevrenin g yapısı, kültür grupları, ekonomik statüsü, siyasal yapısı gibi konularda bilgi az düzeyde toplanmakta ve bunlar işlevsel olarak az düzeyde değerlendirilmektedir.

17-Okul yöneticisi çevrenin kalkınması, çevrenin eğitim desteğinin sağlanması konularında yeterli değildir.

18-Bütün yerleşim yerlerinde aileler, orta düzeyde okulun ve eğitim sürecinin bir parçası olarak görülmektedir.

19-Ailenin okula katılımı, okulun temel sorunları üzerinde az düzeyde odaklaşmaktadır.

20-Okul-aile birliği çalışmaları az düzeyde, hem sorunların zm hem de olası sorunların ortaya çıkmasını önlemeye yöneliktir.

21-Ailelerin yararlı katkıları ve çalışmaları dllendirilmemekte ve teşvik edilmemektedir.

22-Okullarda halkla ilişkiler etkili bir Şekilde yürütülmemektedir.

Bunların dışında ilköğretim okullarının evre ile olan ilişkisinin düzeyine yerleşim yeri değişkeni açısından oluşturulan grupların görüşleri arasında farklılığın çıktığı maddeye göre ise, ilçe ve illerdeki okullar, kendisini çevreye çeşitli etkinliklerle orta düzeyde, köy ve kasabadaki okullar az düzeyde tanıtılabilmektedir.

Ayrıca, izelge 1'e bakıldığında da, ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenler, 23 maddenin hemen hepsinin hiç ve az düzeyde uygulandığını belirtmektedirler.

Bunların dışında ankette açık uçlu birde madde eklenmişti. Bu madde "Okulda aile ve halkla kurulan iletişimde nelerden yararlanmaktasınız?"dı. Elde edilen bilgilere bakıldığında, okulların %62'si okulda aile ve halkla olan iletişiminde okul-aile birliğini, %14' ğretim programını, % 8'i sergi ve yetişkinlere eğitim programı düzenlemeyi, % 2'si gazete-dergiyi kullanmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin % 14' ise görüş belirtmemişlerdir.

Sonuç ve neriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak şunları söylemek mümkündür; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının evre olan ilişkisi istenen boyutta değildir. Hem köy ve kasabada hem ilçe de hem de ilde bulunan okulların evre olan ilişkisi birbirine benzer, yani az düzeydedir. Her Şeyden

önce, okulun öğretim programı çevreyi temel alarak yapılandırılmamaktadır. Okulların çevreyle ilişkisini güçlendirecek etkinlikler yok denecek kadar azdır. Gerek okul yöneticileri gerekse öğretmenler çevreyle olan iletişimin getirisi konusunda sorumluluklarını yeterince bilmemektedirler. Ayrıca okullar çevrenin sorunlarına duyarlı değildir. Bunun yanısıra gerek yasal nedenlerle gerekse girişimcilik ruhunun eksikliği nedeniyle okulların olanakları çevreye sunulmamaktadır. Dahası, okulların çevre okul ve kuruluşlarla işbirliği yok denecek boyuttadır. Ailelerin okula katılımı, okulun temel sorunları üzerine odaklaşması ve genel olarak okul-aile birliği çalışmaları çok az düzeyde gerçekleştirilmektedir.

Bu sonuçlara dayanarak, okul ile çevre arasındaki ilişkinin düzeyini artırmak amacıyla şunlar önerilebilir;

1-Okul ile çevre arasındaki iletişim, okul faaliyetlerini planlamada, öğretim programının amaçlarını ve hedeflerini yapılandırmada dikkate alınmalıdır.

2-Okullar kendisini çevreye tanıttacak etkinlikler konusunda (seminer, konferans, sergi) özendirilmelidir.

3-Okul yöneticisi ve öğretmenler okul-çevre ilişkisi konusunda sorumluluklarını daha iyi bilmeli ve çevrenin sorunlarını tespit etme ve çözme konusunda aktif olması sağlanmalıdır.

4-Okullar sahip olduğu olanak ve kaynaklarını çevreye açmalı, çevrenin bundan yararlanmasını sağlamalıdır.

5-Okul yöneticisi ve öğretmenler, diğer okullarla ve kuruluşlarla işbirliğinin önemini bilmeli, çevrenin okula katkısını sağlamalıdır.

6-Okul-aile birliği çalışmaları faal hale getirilmeli, sorunların çözümünde ve olası sorunların çözümünde etkin olmalıdır.

7-Ailelerin katılımı sembolik değil, işlevsel olmalı, gerek planlamanın gerekse programlamanın oluşturulmasında etkin hale getirilmelidir.

8-Öğrencilerin okul ve hayat başarılarında çevrenin ve ailenin önemi bilinmeli, bu konuda yönetici ve öğretmenlerin algı ve anlayışlarında değişim sağlayıcı eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Alıcıgüzel, İ. (1998), Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim. Ankara:Sistem Yayıncılık,
- Aydın, M. (2002), Okul-Çevre İlişkileri. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının “Eğitim Yönetimi” Ders Notları. Ankara:MEB Yayınları,
- Balay, R (2000), Örgüt Çevre İlişkisi. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara:Anı Yayıncılık,
- Balcı, A (2000), Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama, Ankara,:PegemA Yayıncılık,
- Başaran, İ.E.(1994), Eğitim Yönetimi. Ankara:Kadıoğlu Matbaası,
- Bursalıoğlu, Z. (1998), Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara:PEGEM Yayınları,
- Cotton, K. ve Wikelund, K. R. (2001), “Parent Involvement in Education”, School Improvement Research Series (SIRS), www.nwrel.org, 12.01.2006.
- Çalık, T. (1996), Örgütsel Amaçları Gerçekleştirmede Çevre ve İnsan Faktörünün Önemi. Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 3, Yıl: 2
http://www.fkm.com.tr/rehberlik/okul_basarisinda_ailenin_rolu.htm
- Kolay, Y.(2004), “Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sitemindeki Yeri ve Önemi”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 164, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/> (12.02.2006).
- Pehlivan, İ.(2000), Okul-Çevre İlişkileri. Yönetici Adayı Yetiştirme Kursu Ders Notları, Ankara:MEB Yayınları,

Aydoğan, İ./ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2006): 121-136

Reizo, K. (2000), “Anchor Points in Transitions to a New School Environment”, The Journal of Primary Prevention, Vol.20, No3, s.175-187

Sağlam, M. (1979), Örgütsel Değişme. Ankara:TODAİ Yayınları,

Toprakçı, E. (2001), “Güç Merkezleri Açısından Okulun Örgütsel Farklılıkları”,Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı 26, Yıl 7.

Türkoğlu, M.(2004), Okul Çevre İlişkisi

<http://www.yildizogretmenler.4t.com/okulcevre.html>, (01.02.2005).

www.cppp.org, (1999), Parental Involvement in Education June 28, 12.01.2006

Öğretmen Liderliği Ve Engelleri

Niyazi Can^a

Özet

Araştırma, ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinin engellerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma problemiyle ilgili veriler alanyazın taraması ve mülakat yolu ile toplanmıştır. Öğretmen ve yöneticilere göre, öğretmen liderlerin gösterdikleri davranışlar incelendiğinde önemli benzerlikler ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenler sınıfla ilgili öğretim etkinliklerini, yöneticiler ise disiplini ve okul çaplı etkinlikleri daha çok belirtmişlerdir. Öğretmen liderliğinde müdürün öğretmenleri güdülemesi, destek ortamı sunması çok önemsenmiştir. Müdürün ortam ve olanakları yeterince sunmaması durumunda etkinliklerin sınıf içi sınırlarda kalacağı belirtilmiştir. Öğretmen liderliği davranışlarının gösterilmesinde yöneticilerin etkisini okul müdürleri de paylaşmakta ancak öncelikli çabanın öğretmenin göstermesi gerektiği, yöneticinin gösterilen çabaları destekleyeceği paylaşılmıştır. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri yöneticilere ve öğretmenlere göre ayrıca okul türlerine göre benzerlik göstermektedir. İlk sınırlarda paylaşılan engeller: Okul kültürüyle ilgili engeller, mesleki yetişme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetişme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği. Bunlardan yönetim desteği ve demokratik katılımın yetersizliği ile yapılan etkinlik ve kazanımların yeterince değerlendirilmemesi engellerine öğretmenler daha fazla katılmışlardır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen liderliği, liderlik davranışları, öğretmen liderliği engelleri.

Abstract

The research has been done so as to determine the obstacles preventing teachers working at primary and secondary schools from demonstrating teacher leadership attitudes. The data regarding the problem of the research has been gathered by means of literature search and interview. According to the teachers and the principals, it has been noticed that there is a considerable amount of similarity in teachers' demonstrating leadership attitudes. However, teachers focused on class-involved activities whereas

^a Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, niyazic@erciyes.edu.tr

principals focused on school-sized activities and discipline. In the context of teacher leadership, principal's motivating teachers and providing an atmosphere of support are of primary importance. It has been stated that principals' failure in providing the required atmosphere and facilities will lead to the fact that educational activities will have to be held within the borders of the classroom. The effectiveness of principals on teachers' demonstrating leadership attitudes has been admitted by principals as well. However principals have been found to believe that teachers must be the first to pay effort in acquiring and demonstrating leadership attitudes and that principals will support them. Obstacles regarding leader teachership reveal similarities in respect of such components as principals, teachers and types of schools. Of these similarities are the most noticeable ones are: obstacles regarding school-culture, insufficiency in the process of professional development, lack in administrative support, shortage of time, teachers' formal duties, lack of collaboration between teachers, insufficiency in the ambience of training and development and democratical reliance and participation, neglecting teachers' extra efforts. Among the above-mentioned obstacles, lack of principals' support, democratical participation and insufficiency in evaluating the acquisitions are the ones teachers agree with much more strongly.

Keywords: Teacher Leadership, leadership attitudes, teacher leadership obstacles

Giriş

Yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının yoğun olarak üzerinde çalıştıkları konulardan biri liderliktir. Liderlik konusunda çok değişik tanımlar yapılmıştır. Liderlikle ilgili; grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda grubun etkinliklerini etkileme süreci, izleyici ile lider konumundaki kişi arasında oluşan bir etkileşim, küme üzerinde olumlu etkide bulunabilme gücü gibi tanımlar yapılabilir. Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır (Çelik, 1999). Aynı zamanda yapılan eyleme ve yapanın konumuna göre de farklı liderlik rolleri ve teorileri ortaya çıkmıştır. Eğitimsel liderlik, öğretim liderliği, yönetim liderliği, öğretmen liderliği gibi.

Geleneksel olarak bireysel rol veya sorumlulukla eşdeğer tutulan liderlik teorisinin anlamı son zamanlarda genişletilmektedir. Mevcut olan liderlik teorisi, liderliğin bireyselliği korumadığını desteklemekle birlikte, amaçlı etkilerle sosyal etkilenimin bir kişinin (veya grup) ötesinde diğer kişiler veya grupların aktivitelerini ya da ilişkilerini yapılandırdığını desteklemektedir

(Yukl, 1994). Liderler, insanların kişisel ve ortak potansiyelini gün yüzüne çıkaran, seçeneklerini çoğaltan, hedefe ulaşmaları konusunda motive eden kişilerdir. Bu rolün pek çok yöntemi bulunmakla birlikte hepsi ortak bir amaca hizmet eder ve bu ortak amaç okullarda daha çok sayıda öğrencinin daha iyi öğrenmesi şansını artırmak şeklinde ortaya çıkar (Urbanski ve Nickolaou, 2006).

Kavramlar

Okulları yeniden yapılandırma hareketi devam ettikçe, öğretmenlerden okullarda liderlik rollerini oynamaları istenmektedir. Geçmişte liderlik rolleri, alanlarıyla sınırlıydı ve okul yöneticilerinin yetkisindeydi. Öğretmenler uzun süre takım lideri, bölüm başkanı, kurum lideri ve program geliştiricisi olarak hizmet ettiler. Artık ğretmenlik mesleğine destek olarak gelişen liderlik rolleri, öğretmenlerin her gün öğrencilerle iletişim içinde, müfredat ve ğretim hakkında kritik kararlar vermek için en iyi pozisyonda oldukları kanısına dayanıyor. Bunlar ğretmen rollerinin genişlemekte olduğu düşüncesini desteklemektedir. Öğretmen rollerini farklı anlama ve genişletme hareketi, kaliteli öğretmenleri etkileme ve elde tutma gereksiniminden kaynaklanıyor (Dimock ve Mc Gree, 1995; Livingston, 1992; Carnegie Forum, 1986).

Öğretmen liderliğinin tanımı hakkında vurgulanan bir çok önemli husus vardır: İlk olarak ğretmen liderliğinin; okul etkinliği ve okul gelişimine katkıda bulunabildiğini gösteren kanıtı, öğretmenler arasında *ğrenci normlarının* oluşumu ile ilgilidir. İkinci olarak, ğretmen liderliğinin, okul içerisinde ilişkilerin ve eğitimin kalitesi üzerine pozitif bir etkiye sahip olduğunu gösteren araştırmaların, öğretmenlere *liderlik için fırsatlar* vermesi ile eşit sayılmasıdır. En pratik seviyesi olan üçüncüsünde ise ğretmen liderliği; müfredatı, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen öğretmenlerin *eğitimsel liderler olarak çalışması* anlamına gelmektedir. Son olarak, ğretmen liderliği, liderliğin sadece bireysel eylemlerden çok kişiler arası ilişkilerin dinamiğinin çıktısı olduğunu vurgulayan *yeniden-kültürlenen okullar* ile ilgilidir Burada ğretmen liderliğinin sınıf dışına taşan işlevlerine vurgu yapılmaktadır (Harris, 2005:206). Çünkü, sınıf duvarları bir kafes gibi düşünülmemelidir (Urbanski ve

Nickolaou, 2006). Debbie Meier ve meslektaşları bunun gerçekleştirilebileceğini ancak bunun pek de kolay olmayacağını işaret etmektedir. Bunun liderliği yaygınlaştırmakla ilgili olduğu söylenebilir. Liderliği yaygınlaştırmak, ğrenci-merkezli kültürü yerleştirmek ve okulları “ğrenim” kurumları haline getirmek mümkündür. Bazı yazarlar da liderliğin bedelinin öğrenime odaklanmak ve kültür oluşturmak olduğunu ifade etmişlerdir (Urbanski ve Nickolaou, 2006).

Bir okul içerisinde ğretmen liderliğinin başarısı veya başarısızlığı, diğer ğretmen tutumları, okul yönetimi ile ilişkiler gibi kişiler arası birçok faktörden etkilenebilmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Hem ğretmenin meslektaşlarını etkileyebilmesi hem liderlik rollerini kazanan öğretmenler açısından, bazen de tehdit edildiği hissine kapılan okul yönetimi ile üretken ilişkileri geliştirme açısından bu etkenlerin önemi açıktır. Ayrıca ğretmen grupları arasında liderlik rolünü kazananlar ve kazanamayanlar gibi yabancılaşmaya yol açabilen anlaşmazlıklar da olabilir (Katzenmeyer ve Moller, 2001; Clemson-Ingram ve Fessler, 1997; Lieberman, 1988’e atfen Harris, 2005: 211). Bu tür anlaşmazlık ve zorlukların üstesinden gelebilmek ğretmen liderin kişiler arası becerilerini ve öğretmenleri değişim ve liderliğe teşvik eden bir okul kültürünü gerektirmektedir.

Öğretmen Liderliği

Günümüzde liderliğin çeşitli türleri olması sebebiyle pek çok liderlik tanımı da mevcuttur. Eğitimde liderlik neler getirir, eğitim ve liderlik eğitimi arasındaki ilişki nasıldır? Bir anlamda eğitim sürecinde bulunmanın, liderlik öğrenimi olduğu ifade edilebilir. “Eğitim” kelime olarak Latince’de rehberlik etmek anlamındaki “educare” kelimesinden gelir. Eğitimcilerin liderlik davranışlarını göstermeleri beklenir. Ancak bu liderliğin hangi modellere dayandırılması gerektiği de önemlidir. Diğer pek çok süreçte olduğu gibi, eğitimde de yeni yapılanmalara ve yeni liderlik modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Çağdaş liderlerin işi, yeni liderlik modelleri arasından yeni örgütsel modeller yaratmaya yardımcı olmaktır (Urbanski ve Nickolaou, 2006).

Öğretmenlerin liderlik düşünceleri, bütün öğrenciler için öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırma isteklerine dayanır. Araştırmalara göre öğretmenler, liderliğin örgütsel hiyerarşide “daha yüksek” ve “daha üstün” pozisyon olarak tanımlanmasından çok liderliği, işbirlikçi çaba, mesleksel gelişimi ve büyümeyi desteklemek için diğer öğretmenlerle “bütünleşme” ve eğitim hizmetlerinin gelişmesi olarak görüyorlar (Devaney, 1987; Troen ve Boles, 1992’e atfen Dimock ve Mc Gree, 1995).

“Öğretmen liderliği” terimi, üst üste çakışan ve rekabetçi tanımların var olduğu uluslararası literatürden anlaşılmalıdır. Literatürdeki son incelemeler (Muijs ve Harris, 2003; York-Barr ve Duke, 2004), öğretmenliğin farklı etkilerine işaret etmekte, hatta çatışan ve rekabet içindeki bir çok tanımına yer vermektedir. Örneğin liderliğin yöneticilik ve denetçilik gibi çeşitli anlamları da vardır (Sacken, 1994). Tam bir tanımının verilememesi, öğretmen liderliğini geniş aktivite, rol ve davranış alanları açısından kaçınılmaz şekilde etkilemiştir. Sonuçta öğretmen liderliği için, sık sık farklı yerlerde farklı anlamlara gelen “şemsiye ibaresi” kullanılmıştır. Öğretmenliğin okulun tüm etkinliklerini kuşatan işlevlerine yer verilmiştir. Her okulda lider olan ya da liderlik potansiyeli olan öğretmenler vardır. Eğer öğretmenlerin liderliklerinden okulun ve öğrencilerin nasıl faydalanacağı açıkça ortaya konulur ve desteklenirse bu kaynaktan yeterince yararlanılabilir. Politika yapanlar, yöneticiler ve sınıf dışındaki diğer liderler, öğretmen liderlerle gerçekçi diyaloglar oluşturmak ve başarmak için ihtiyaçları olan kaynakları bulma sorumluluğuna sahiptirler (Moller, 1999).

Liderlik ve okul kültürü etkisi

Gerçek yaşamda, örneğin Amerika’daki okullarda öğretmen liderliği bir norm olmadığı gibi, öğretmenlerin pek çoğu kendisini liderlik rollerinden uzak hissederler. Eğitim sistemi doğrultusunda verilen mesaj, “liderliğin başkasının işi olduğu” yönündedir. “Öğretmenler öğretir; okul müdürleri yönetir.” Bu gerçeği değiştirmek adına okul kültüründe değişiklikler gerekecektir (Urbanski ve Nickolaou, 2006). Yöneticilerin öğretmenler ve diğer çalışanlarla birlikte oluşturdukları örgüt kültürü, öğretmen liderliğini

destekleyecek ve sonuçta okulda ve sınıfta ğretmen liderliği davranışları daha fazla gösterilebilecektir (Can, 2006).

Liderliği ve başarıyı destekleyen okul kültürünü oluşturmak bilinçli çabalar gerektirdiği gibi kendi içerisinde de riskler taşıyan bir süreçtir. Öğretmen liderliğinin “kültür oluşumu” okul müdürlerine olduğu gibi öğretmenlere de korkutucu görünebilir. Her Şeyden önce, hem okul müdürleri, hem de öğretmenler aynı yapılanmanın öğeleri ve sonuçlarıdır. Bu olgunun gereği olarak öğretmenler ve okul müdürleri, kamu eğitiminin sadece hiyerarşik ve makama dayalı liderliğe ihtiyaç duyduğu iddiasından kurtulmalıdır. “Biz ve onlar” ifadesi, öğretmenlerin okul yöneticilerinin karşıtı bulunması anlamında olmayıp, sistemi ve her iki tarafın da potansiyelini bastıran veya engelleyen yapıların karşısında ğretmen ve yöneticilerin bulunması anlamında anlaşılmalıdır. Öğretmenler ve yöneticiler, bu sorumluluğu taşımalarının yanı sıra, ğrenci başarısı adına bu tür yüklenmelerin gereklerini de yerine getirmelidirler (Urbanski ve Nickolaou, 2006). ğrenimi ve ğretimi destekleyen örgüt kültürü doğal olarak ğrenci başarısına odaklanacaktır. Belirtilen nedenlerle okul kültürünün okulda işbirlikçi kültürlerin oluşumunu teşvik etmesi ve okullardaki genel öğrenimi geliştirmesi gerektiği ileri srlmştir (Caine ve Caine, 2000’atfen Harris, 2005).

Öğretmenin okulda ve eğitim sürecinde uygun liderlik görevini stlenmemesinin birçok nedeni bulunmaktadır. Bunların başında uygun olmayan yönetimsel yapı ve özendirici olmayan ve desteklemeyen güven ortamı vardır. Yönetimsel otoritenin yasalarına uygun olarak kurulmuş ve sorgulanmamış bir sistem öğretmenlere miras kalmıştır (Sacken, 1994). Bu mirasta, evde oturup çocuklarını yetiştiren “iyi” bir annede olduğu gibi, “iyi” bir öğretmenin de sınıfta bulunup öğrencilerini yetiştirmesi beklenirdi. Bu yüzden liderliği amaç edinen bir ğretmen “ocuklarını terk etmek” suçlamasıyla karşı karşıya kalırdı. Ayrıca tam gün sınıfta bulunmak, iletişim, etki ve liderlik konularında öğretmenin zamanını ve enerjisini kısıtlıyordu. Kültür ve geleneklerin kaybolması, öğretmenlerin temel görevinin ğreticilik olduğunun ve sınıfların sadece yasal olarak nüfuzları altında bulunduğunun düşünülmesine yol açıyordu (Urbanski ve Nickolaou, 2006). Bu tür düşünce, değer ve davranışlar ğretmen liderliğinin engellerini oluşturmakta, doğal olarak

bunların gözardı edilmesi okul çaplı etkinlikleri zayıflatmaktadır. Bu nedenlerle temelinde kültürel öğeler bulunan öğretmen liderliğinin ve liderlik davranışlarını göstermenin engellerinin bilinmesi önem taşımaktadır.

Liderlik Engelleriyle Karşılaşmanın Kaçınılmazlığı

Liderlik rolleri önemli yararlar sağlamakla birlikte, bu yararların ortaya konulmasının pek çok engel ve güçlüğü yenmeye bağlı olduğu da görülmektedir. Araştırmacılar, lider öğretmenlerin yeni rolleri ve ilişkilerini tartışırken pek çok sınırlamalarla da karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Dimock ve Mc Gree, 1995). Bunlar arasında okul kültürü, rol tanımları ve zaman gibi sınırlamalar sayılabilir.

a. Okul Kültürü

Okulun yönetim ortamı ve desteği öğretmen liderliğinin temel etkenlerindedir. Okul yöneticilerinden ve meslektaşlarından destek ve teşvik görememe lider öğretmenler için en büyük engeli oluşturuyor. Lider öğretmenler, okulun gizil ve tecrit normlarının, birlikteliği sürdürmeyi ve görüşleri paylaşmayı zorlaştırdığını düşünüyorlar. Lider öğretmenler, liderlik rollerini desteklemede başarısız oldukları ve düşmanca bir ortam oluşturdukları için yöneticileri suçluyorlar (Hart, 1990; Troen ve Boles, 1992'ye atfen Dimock ve Mc Gree, 1995). Wasley (1991) de, öğretmenlerin eğer elde etmek istiyorlarsa rollerinin ne olduğuna karar vermeleri, karar alma toplantılarına katılmaları ve okul yönetimi tarafından desteklendiklerini hissetmeleri gerektiğini ifade etmektedir (Harris, 2005:211). Liderlik davranışlarının gösterilmesinin temel etkenlerinden birinin, işbirliğini destekleyen okul kültürü olduğu bilinmektedir. Diğer bulgular da, öğretmen liderliğinin yalnızca en işbirlikçi ortamları geliştirmesini değil, ayrıca öğretmen liderliği görevlerinden biri olan okulda işbirlikçi kültürlerin oluşumunu teşvik etmesi ve okullardaki genel öğrenimi geliştirmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır (Caine ve Caine, 2000; Little, 2000'e atfen Harris, 2005:211). Güçlü okul kültürünün oluşturulmasında, becerileri olan girişken öğretmenler, işbirliğine ve desteklemeye yatkın meslektaşlar, yeterli zaman, demokratik katılım ortamı gibi etkenler yanında destek ve teşvik ortamını hazırlayan yönetici etkeni de

bulunmaktadır. Bunun olmaması, liderlik davranışını gösterebilmenin temel engellerinden birinin bulunduğunu göstermektedir.

b. Rol Tanımları

Sorumluluklar liderlikle ilişkili olduğundan iyi betimlenemiyorsa, sadece lider öğretmenlerde değil onlarla çalışan diğer insanlarda da (örneğin, yöneticiler, sınıf öğretmenleri) gerginlikler artar, karışıklıklar ortaya çıkar. Yine de araştırmacılar, lider öğretmenlerin yeni rollerini yaratma ve tanımlama gerekliliğine işaret ediyorlar. Öğretmen liderliği ile ilgili araştırma bulgularının çoğu, paylaşılmış normlar ve değerlerin önemine ve öğretmenler arasında örgütlenmeye yönelik işbirlikçi uygulamalara işaret etmektedir (Caine ve Caine, 2000; Little, 2000'e atfen Harris, 2005:211). Öğretmenlerin yeni etkinlik ve projeler yürütülürken daha az engelle karşılaşmaları açasından, kavram kargaşaları yaşamamaları, iletişim ve işbirliğinde farklı algılamalarla karşılaşmamaları için liderlik eylemleriyle ilgili kavramların, rollerin ve görevlerin yeterince anlaşılır ve paylaşılır nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

c. Zaman

Lider öğretmenler, zaman kısıtlamasının hem liderlik hem de öğretmenlik rollerinde başarılı olma becerilerini önemli ölçüde sınırlandırdığını belirtiyorlar. İlave sorumluluklar yüklendiklerinde veya çok az ilave zamanla öğretmenler her iki rollerinde de etkili olma yeteneklerinden ödün vermeye zorlanıyorlar (Dierks, vd, 1988, Fay ,1992, Lieberman, vd., 1988; Porter, 1986; Wasley, 1989' a atfen Dimock ve Mc Gree, 1995). Oysa öğretmenlerin etkililik düzeylerinin yükseltilmesi için gerçekleştirecekleri kadar sorumluluklar yüklenmeleri gerekir. Aksi durumda ilave alınan sorumluluklar, yetersiz ölçülerde yerine getirilecek, zaman baskısı işlerin kalitesini düşürdüğu gibi öğretmen ve çevresindekileri de huzursuz bir atmosfere sokacaktır.

Öğretmen Liderliğinin Güçlükleri

Öğretmen liderliğinin davranış olarak gösterilmesini zorlaştıran bir çok güçlüğün olduğuna ilgili alanyazında yer verilmiştir (Katzenmeyer ve Moller, 2001). On yedi öğretmen liderle yaptıkları çalışmada Lieberman ve diğerleri

(2000)'ne göre, meslektaşların eşit statüde olmaları, mesleksen etigin bazı öğretmenler tarafından yanlış anlaşılması ve liderlik rolü biçilen öğretmenlerin sık sık kendilerini meslektaşlarından izole edilmiş bir şekilde bırakıldıklarını algılamaları, liderlik davranışını gösterebilmenin temel güçlüklerini oluşturur. Troen ve Boles (1992)'ın üzerinde çalıştıkları bayan öğretmenler, ğretmen liderliği etkinliklerini gösterdikleri zaman meslektaşları ile bir ilişki kopukluğu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Little (2000) da altı okulda 282 ğretmen arasında meslektaşların liderliği kabul etme düzeylerini incelemiş ve liderliğin kabul konusunda yaşanan sorunları saptamıştır (Harris, 2005:211).

Bugün, liderlik rolleri öğretmenlere eğitimsel değişimleri etkilemek için-sınıfı terk etmeden-gerçek fırsatlar ortaya çıkartıyor ve yeni kazanımlara fırsat hazırlıyor. Öğretmenler liderlik rollerini oynayarak, araştırmacı meslektaşlar olarak hizmet ediyor, yeni öğretmenlere danışman olarak rehberlik hizmetleri veriyor ve uzman ğretmen olarak mesleksen gelişim etkinliklerini kolaylaştırıyorlar (Dimock ve Mc Gree, 1995). Öğretmenler olumlu değişimle sonuçlanacağına bizzat inandıkları programları kendi kararlarıyla geliştirerek ve uygulayarak bir dizi yeni ve benzersiz liderlik rollerini de sergiliyorlar (Troen ve Boles, 1992).

Mevcut eğitim sistemlerinin bir kısmı, öğretmenlerin liderlik özelliklerinin gelişmesine engel olarak değerlendirilmektedir. Program hedeflerine mutlaka ulaşılması beklentisi, liderlik davranışı gösteremeyen yönetici tutumları, öğretmenler arası iletişimsizlik, bürokratik süreçler bu engellerden bazlarıdır. Gereksinimlere göre geliştirilmeyen programlar iletişimi kısıtlamış, yeni bilgilerden yoksun kalma korkusu ise, öğretmenleri ğretmen olmayan "uzmanlar"a -en iyi olasılıkla önceki öğretmenlere- bağlı kılmıştır (Urbanski ve Nickolaou, 2006). Öteden beri öğretmenler, tepkisizlikleri, girişim ve işbirliğinden uzak olmaları sebepleriyle bu türlü yetersizliklerinden dolayı suçlanmışlardır. Pek çoğunun, "ğretmeyi sevdiği ancak işinden nefret ettiği" konusunda seslerini yükselttikleri bile görülmüştür (Urbanski ve Nickolaou, 2006).

Okullardaki bu türlü hiç de demokratik olmayan yanlış süreçler zararlı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Olumsuz göstergeler bağlamında bazı kişiler, yaratıcılığı engelleyen koşullar karşısında becerilerini kullanamaz

görmüşlerdir. Deborah Meier'in de "farklı şekilde itaat" olarak adlandırdığı gibi onlar, öğrencileri karşısında ahlak ve vicdanlarına göre hareket ettiler. Kimi öğretmenler izinsiz olarak bazı yenilikler yanında denetmenleri mutlu etmek üzere de ders planları yaptılar. Ancak-resmi denetim dönemi dışında-bu planlar sınıfta gerçek anlamda işlenen dersleri yansıtmamış, diğer bir söyleyişle, kimileri teoride ve pratikte farklı ikili süreçler takip etmişlerdir. Bu ikilik sonuçta öğretmenliğin bir parçası haline gelmiştir. Ayrıca sınıftaki otonomi adına öğretmenler, okuldaki etkililiklerini gözden çıkarmışlardır (Urbanski ve Nickolaou, 2006). Öğretmenlerden beklenen, sınıfı ve okulu ihmal etmeden, okul çaplı projeleri yürütürken açık bir sınıf yönetimi politikalarıyla öğretmen liderliği rollerini gösterebilmektir.

Birçok araştırma lider öğretmenlerin genel olarak yeni rollerini ve sorumluluklarını büyük ölçüde yeterli bulurken ayrıca çeşitli sınırlama ve gerilimlerle de karşılaştığını göstermektedir (Dimock ve Mc Gree, 1995). Öğretmen liderliğinin çeşitli sınırlamaları ve engelleri olmakta, bu engeller de çeşitli etkenlerle ilişkilendirilebilmektedir. Bu bağlamda bir okul içerisinde öğretmen liderliğinin başarısı veya başarısızlığı, diğer öğretmenler ve okul yönetimi ile ilişkiler gibi kişiler arası birçok faktörden etkilenebilmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2001'e atfen Harris, 2005).

Öğretmen liderliğini uygulamaya yansıtmayı daha fazla zorlaştıran birçok engelin olduğu alanyazında farklı başlıklar altında incelenmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2001). Zamanın baskısı, meslektaşları ile yeni ilişki kurmanın stresi, diğer insanların yeni görüşlere karşı direnci, öğretmen liderlerin karşılaştığı sorunların sadece bir kaçı. Destek olunmazsa, öğretmen liderler bu engellere yeniliyorlar ve kendi sınıflarının dışlanmasına destek oluyorlar. Aşağıda bu engellere yer verilmiştir (Moller, 1999).

Öğretmen Liderliğinin Diğer Engelleri

Farklı kaynaklarda öğretmen liderliğinin engelleri farklı başlıklar altında incelenmekle beraber kapsayıcılığı dikkate alınarak Moller (1999)'in sıralaması esas alınarak aşağıdaki engellere yer verilmiştir.

Zaman: Yukarıda da değinildiği gibi öğretmen liderliği davranışlarını göstermenin temel engellerinden biri zamandır. Bir günde sadece 24 saat var. Aile, sınıf, okul gibi tüm önemli alanlara yeterince yoğunlaşmanın en büyük engelini zaman oluşturuyor. Sınıf dışı anlarda yapılacak etkinlik ve rollerin ortaya konulması, günlük gereksinimlerin karşılanması ve beklenmeyen durumlarla başedilebilmesi için zamanı etkili bir şekilde programlamak çok önemli. Bu, yapılması çok kolay olmayan ancak yapılabilir bir eylemdir. Her şeyden önce yapılabilir bir işi yapmaya istekli olmak ve bunu da eyleme dönüştürmek gerekir.

şüphencilik: Kimi öğretmenler, kendilerinden birinin (lider öğretmenin), olduğu konumdan yukarı çıktığını düşünüyorlar. Hareket edenleri ve girişimcileri dışlıyorlar. Bu belki eğitimcilere saygı duyulmaması yüzündendir. Bu tür durumlarda genellikle kişilik çatışmaları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı, kendi yapmadıkları veya yapamadıklarını meslektaşlarında gördüklerinde onu takdir etmek yerine endişelerini ve şüphelerini ortaya koyuyorlar. Bu tür şüphencilik davranışları da girişken öğretmenlerin cesaretini kırıyor.

Direnç: Karşılaşılan engellerden birisi, yeni yaklaşımları denemekte olan kıdemli öğretmenlerin isteksizlikleridir. Hep aynı eski eylemleri yapmaya devam edenler hep aynı eski sonuçları alırlar. Liderlik daha orijinal hedeflere ulaşmak üzere yeni çabaları ortaya koyabilmektir. Alışılan eylemleri kanıksayan öğretmenler görmedikleri bir eylemi kabullenmekte zorlanırlar ve buna direnç gösterirler.

İlk yıllar: Öğretmen olarak çalışılan kurumda personel geliştirme açısından en önemli etken öğretmen liderliğidir. Personel geliştirme çabalarının ilk yılında olmak, öğretmenliğin ilk yılında olmak gibidir. Geliştirme çabaları hem bu tür programları ortaya koyanlar hem de bu programlardan geçecek öğretmenler açısından zor bir süreçtir. Bu nedenlerle ilk girişimlerin ve ilk yılların öğretmen liderliğinin engellerinden biri olabileceğini gözden kaçırmamak gerekir.

Çoklu roller: Gün içinde farklı rollere girmek, yeni geçişler yapmak bazen zorlayıcı olabilmektedir. Öğretmek, ailelerle iletişim kurmak, öğretmenler arası

iletişim ağı oluşturmak ve öğrencilerle çalışmak, üstelik tüm bu rolleri aynı zamanda yapmak zorunda olmak kolay işler değil. Liderlerin aynı gün içerisinde farklı görev ve rolleri sergilemek zorunda bulunmaları önemli bir engeli oluşturur. Kimi zaman lider öğretmenlerin birbirine karıştırmadan çoklu rolleri oynamaları da gerekir. Çevredeki diğer insanlara ya da meslektaşlara düşen görev, liderin görev ve rollerini paylaşarak ona destek olabilmektir.

Destek durumu: Müdürün kişisel yetenekleri, ğretmen liderlerin, liderlik rollerini stlenmelerinde önemli bir desteği oluşturur. Dinleyen, ğretmenlere cesaret veren ve ğretmen liderlere destek olan bir yönetici, okul içinde çok zor olan yenilik yapma görevinin üstlenilmesini teşvik etmektedir. Araştırmalar, okullarda özerklik elde eden ve liderlik rollerini kazanan öğretmenlere karış ğretmen liderliğinin gelişimine büyük bir engel olan okullardaki “en st-en aşağı” yönetim yapılarına işaret etmektedir. İş örgütlerini inceleyen Wheatley (2000), rgtlerdeki bürokratik ve hiyerarşik yapıları sürdürmede temel bir yapılanma olarak, korku ve şüpheyi ne çıkaran kontrol süreçleri aşırı bir şiddete işaret etmektedir. Bunun doğal sonucu, ğretmen liderliği rollerinin yönetim tarafından başarılı bir şekilde empoze edilememesidir (Harris, 2005:211). Yönetim desteği yanında ğretmen liderler, çalışmalarını anlayan diğer öğretmenlerin dostluklarını da arıyorlar. evresinde izleyici ve istekli meslektaşlarını gören öğretmenler liderlik davranışlarını uzun süreli gösterebilme şansını kazanmış olurlar.

Problem

Öğretmen liderliği üzerine araştırmalar yapılmakla beraber ğretmen liderliğinin engelleriyle ilgili bağımsız çalışmalar sınırlı düzeydedir. Öğretmen eğitiminin geniş kapsamlı bir alan olmasına karışlık ğretmenlikte liderlik becerilerini geliştirmek için hazırlanan programların hedeflenen düzeyde yararlı olup olmadığı konusunda da yeterli bulgular yoktur. Bu bakımdan bu konularda araştırmalar yapılması ve katılımcıların da yorumlarının alınarak sonuçların ortaya konulması gerekir (Gehrke, 1991). Lider ğretmenlerin işi ğretmen beklentilerini, ğretmen bilgi temelini ve ğretmen uygulamalarını etkilemektir. Öğretmen sorumluluğu ve kalitesinden söz edilirken, artık kent ve kırsal bölge

okullarındaki öğrencilerin yarısının liseye hiç gitmedikleri gerçeği görmezlikten gelinememektedir. Bu bağlamda, acilen öğretmen liderliğinin ve potansiyelinin incelenmesi gerekir (Sledge ve Morehead, 2006; Lord ve Miller, 2000).

Bu araştırma, öğretmen liderliği kavramlarını açıklamak ve ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinin engellerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Öğretmen liderliği kavramları literatüre dayalı olarak açıklandıktan sonra araştırmada, görüşme yapılırken mülakat soruları olarak da kullanılan alt problemler aşağıya çıkarılmıştır.

1. Öğretmen liderliği nedir?
2. Öğretmenlere ve yöneticilere göre öğretmen liderlerin gösterdikleri davranışlar nelerdir?
3. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri nelerdir?
4. Engeller, ilköğretim ve orta öğretim okullarına göre farklılaşmakta mıdır?

Metod

Araştırma problemiyle ilgili veriler alanyazın taraması ve mülakat yolu ile toplanmıştır. Önce yerli ve yabancı kaynaklara ulaşılarak geniş bir alanyazın taranmış, bu yöntemle sağlanan veriler sistematik olarak analiz edilip ortaya konulduktan sonra elde edilen bilgiler sonucunda hazırlanan ve geliştirilen mülakat (görüşme) soruları çalışma evreninden rasgele (random) seçilen çalışma grubuna uygulanmıştır. İlk soruyla ilgili veriler literatür taraması sonuçlarına göre oluşturulmuş, diğer üç soruya alınan yanıtlar analiz edilmiştir. Görüşme soruları 2006 yılında Kayseri Nevşehir ve Kahramanmaraş illerinde ilköğretim ve orta öğretim okullarında çalışan 180 öğretmen ve 60 okul yöneticisine dağıtıldı. Öncelikle bütün yöneticilere görüşme yapılması önerildi. Görüşmeyi kabul eden 12 yönetici ve 35 öğretmenle kendi okullarında yüzyüze görüşmeler yapıldı. Toplam görüşme formunun % 80'i olan 190 form geri döndü. Veriler analiz edilip cevaplar tek tek okunarak %70'nin üzerinde paylaşım gösteren düşünceler bulgulara alındı ve informal fakat kontrollü

yapılan bu görüşmeler yazıya geçirildi. Görüşmelerde her katılımcıya aynı soru soruldu. Bu çalışma öğretmen ve yöneticilerin kendi görüşlerini, tecrübelerini ve katıldıkları öğretmen liderliği davranışlarını ve engellerini göstermektedir. Kullanılan tekniklerle sağlanan verilere dayalı bulgular aşağıya çıkarılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmen niteliği ve liderlik davranışları ile öğretmen liderliği davranışlarının engelleri ortaya konulmuş ve tartışılmıştır.

Öğretmen Liderliği Davranışları ve Müdürün Etkileri

Öğretmen ve yöneticilerin vurguladığı, öğretmen liderlerin gösterdikleri davranış listeleri incelendiğinde önemli benzerlikler ortaya çıkmıştır. Bu benzerlik okul türlerine göre de önemli ölçüde değişmemektedir. Öğretmenlere göre, öğretmen liderlerin özellikleri; mesleği sevmek, öğrenciyi sevmek, özverili çalışmak, öğretim plan ve programlarının gereğini yerine getirmek, sınıfı iyi yönetmek ve okul etkinliklerine yardımcı olmaktır. Okul yöneticilerine göre ise, milli eğitimin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek, öğretmenlik genel kültür, alan ve meslek bilgilerine sahip olmak, sınıfta disiplini sağlamak, kendini geliştirmek, niteliklerini artırmak, genel kurallara uymak ve okul etkinliklerine yardımcı olmaktır. Sıralanan öğretmenle ilgili beklentiler öğretmenlerin liderlik davranışları olarak da belirtilmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin, öğretmen liderliği davranış listeleri karşılaştırıldığında benzerlikler bulunmaktadır. Ancak öğretmenler sınıfla ilgili öğretim etkinliklerini, yöneticiler ise kaliteli eğitimi, disiplini ve okul çaplı etkinlikleri daha çok vurgulamışlardır.

Öğretmenler, öğretmen liderliğinde müdürün kendilerini motive etmesini, desteklemesini çok önemsiyorlar. Onun ortam ve imkan hazırlaması olmadan çalışmalarının sınıf etkinliklerinden ibaret olacağını belirtiyorlar. Bir öğretmen: “okul müdürümün okulda güven havasını oluşturması önemli, onun güler yüzle “merhaba” demesi bile beni etkiliyor. Yaptıklarımı ögen, yapacaklarımı önemseyen bir müdür beni cesaretlendiriyor. Bu tavır hem sınıfta hem de okulda moral ve verimliliğimi etkiliyor” yanıtını vermiştir. Bu

öğretmenin ifadelerinin benzerlerini diğerk öğretmenler de kullanıyorlar. Katzenmeyer ve Moller (2001), okul müdürünün davranış biçimini öğretmen liderliği davranışının etkilediğini belirtiyor. Barth (2000) da okul müdürünün liderlik davranışını teşvik etmesinin önemini vurgularken bunun aynı zamanda müdürün kendi liderliğini de pekiştirdiğini belirtmektedir.

Öğretmen liderliği davranışlarının gösterilmesinde yöneticilerin etkisini okul müdürleri de önemsiyorlar. Ancak ilk girişimin öğretmenlerden gelmesi gerektiğini, kendilerinin yapılan ve yapılacak etkinlikleri destekleyeceklerini belirtiyorlar. Bir okul müdürü şu ifadeleri kullandı: “İsteyen öğretmen program dahilinde yapacaklarını sınıfta yapar, sınıfını her yönden diğerk sınıfların önüne geçirebilir. Benim görevim, fiziksel ve teknolojik ortamı öğretmenlere sunmak, bazen teknoloji yetersizliği olabilir. Ama bazı öğretmenler yapmadıkları işlerin engelinin müdür olduğunu belirtiyorlar”. Benzer cümlelerle yöneticilerin çoğu bu görüşlere katılıyorlar. Öğretmenin bağımsız ya da diğerk öğretmenlerle yapacakları etkinlikleri hem öğretmenler hem de müdürler önemsiyorlar. Ancak ayrıntıda ve etkinliğin gerçekleştirilmesi yönteminde farklı değerlendirmeler ortaya çıkmaktadır. Güven veren, özendirici okul ortamı öğretmenlerin liderlik davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu ortamın oluşturulması, geliştirilmesi ve desteklenmesinde de okul yöneticisinin etkisi büyüktür. Schlechty (1990:42) müdürlerin, öğretmen liderlerin ortaya çıkmasına yardımcı olan koşulların yaratıcısı” olabileceklerini; demokrasi sınırları içerisinde öğretmenlerin sorumluluklarını uygun şekilde paylaşmaları konusunda onlara destek verebileceklerini (Urbanski ve Nickolaou, 2006) belirtmektedir. Ancak bu görüşe herkes katılmamaktadır. Clark (1988:3) bir kısım öğretmenin “yaratıcılıktan uzak, her şeyi başkalarından bekleyen, tembel ve sorumsuz ayrıca kontrol edilmeyi, yönlendirilmeyi tercih eden kişiler” olduğunu ifade ederken Sacken (1994) ise değışik bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve yöneticinin yapacağı işlerin öğretmenler tarafından yönlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Öğretmen Liderliği Davranışlarının Engelleri

Öğretmen liderliği davranışlarıyla ilgili sıralanan olası engellere öğretmen ve yöneticilerin katılım yoğunlukları dikkate alınarak yapılan sıralama aşağıya çıkarılmıştır. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri:

- Okul kültürüyle ilgili engeller
- Mesleksel yetişme sürecindeki yetersizlik,
- Lider yerine yönetici müdürler,
- Yönetim desteğinin yetersizliği,
- Zaman sınırlılığı,
- Öğretmenin formal yükü,
- Diğer öğretmenlerin yetersiz desteği,
- Yetişme ve gelişme ortamının yetersizliği,
- Etkinlik ve kazanımların tam değerlendirilmemesi,
- Meslek sevgisi ve heyecanında azalma,
- Sınav odaklı eğitim sistemi,
- Demokratik güven ve katılım ortamı,
- Kalabalık sınıflar,
- İkili öğretim,
- Bürokratik engeller,
- Ücret yetersizliği,
- Eğitim teknolojisindeki yetersizlik,
- Fiziksel ortam ve olanaklar.

Okuldaki ilişkiler, işbirliği, sosyo-kültürel, sanatsal, bilimsel etkinlikler benimsenmiş ve süreklilik özellikleri ve değeri kazanmış ise öğretmenler daha özgür, girişken ve cesaretli davranışlar gösteriyorlar. Bu tür okul kültürü ortamı, liderlik davranışlarına ve etkinliklerine süreklilik özelliği kazandırıyor. Urbanski ve Nickolaou (2006) okul kültürü ve liderlik davranışlarını gösterebilme değişkenleri arasında ilişkiler kuruyor ve okul kültürünün işbirlikçi kültürü ve liderliği desteklemesi durumunda öğretim kalitesinin de etkileneceğini belirtiyor (Harris, 1995). Lider özellikleri gösteren yöneticiler, davranışlarıyla model oluyorlar ve öğretmenleri cesaretlendiriyorlar.

Aksi durum öğretmen liderliği davranışlarının engellerini oluşturuyor. Aynı şekilde öğretmenlerin mesleğe hazırlık sürecinde, güçlü okul kültürü oluşturma ve liderlik eğitiminden geçmemeleri bu tür becerileri öğretmenlik yaşamında da sürdürememelerinin engelini oluşturuyor.

Öğretmenlerin formal ders programları tüm zamanlarını doldurmakta, bu da zaman engelini ortaya çıkarmaktadır. Lider öğretmenler, zaman kısıtlamasının hem liderlik hem de öğretmenlik rollerinde başarılı olma becerilerini önemli ölçüde sınırlandırdığını bildiriyorlar (Dimock ve McGree, 1995). Diğer öğretmenlerin destek olmaması, kıskançlık vs. engelleri de eklenince yeni etkinlik ve projelerin sergilenmesi güçleşmektedir (Moller, 1999). Lisans üstü eğitim ve bilimsel derslere ve kurslara katılım olanaklarının sınırlılığı yanında kazanılan belgelerin özlük haklarında yeterince değerlendirilmemesi ve bazı yöneticilerin ortaya çıkan yetişme fırsatlarını yakalayanlara destek olmaması da yetişme ve gelişme ortamının yetersizliği engelini ortaya çıkarmaktadır. Başka araştırmalarda (Hart, 1990; Troen ve Boles, 1992) da lider öğretmenler, başarısız oldukları liderlik davranışlarının nedenleri arasında yönetici tutumlarını belirlemektedirler.

Öğretmenlere göre kalabalık sınıflar öğretmenlerin etkinlik yapmalarını zorlaştırmakta, yöneticiler bu yönüyle de öğretmenlerden ayrılmaktadır. Yöneticilerin üçte biri kalabalık sınıfların daha çok etkinlik için bir imkan olduğunu düşünmektedir. Gerçekte etkinlik yapmak isteyen öğretmen için kalabalık sınıflar çoğu zaman bir engel olarak ortaya çıkabilmektedir. Beklentinin tersine sınav odaklı eğitim öğretim öğretmenlerin liderlik davranışlarını az etkilemektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin üçte biri öğrenciler açısından yaşamsal önemi olan bir üst okula giriş sınavlarına hazırlık sürecinde öğrencilerin etkinliklere katılmakta isteksizliğini belirtmişlerdir.

Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri aslında birbirleriyle ilişkilidir. Kendini geliştirme sürecine giremeyen öğretmen çabuk eskimekte, yaş ilerledikçe meslek heyecanı azalmakta bu da onun rutin eğitim öğretim etkinliklerini tercih etmesine neden olmaktadır.

Okul kademelerine göre ğretmen liderliği engelleri

Burada, okul kademelerine göre farklılaşan engellere ve yorumlarına yer verilmiştir. Orta ğretim okullarında ikili ğretim ve ücret yetersizliği engellerine katılım ilköğretime göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bunun ilköğretimde normal eğitimin her geçen gün yaygınlaşmasından kaynaklandığı söylenebilir. Lise ğretmeni, hem kendisi hem de öğrencilerin yarım gün okulda bulunmasını farklı etkinlik ve projeler ortaya koyamamasının engeli olarak görüyor. Moller (1999), zaman baskısının öğretmenlerin girişkenlik düzeylerini etkilediğini vurgularken, Dimock ve McGree (1995) de zaman sınırlılığını, liderlik davranışlarının engelleri arasında sıralıyor. İlköğretim ğretmenlerinin çok azı ğretmen liderliğinde ücret yetersizliğini belirtirken, lise ğretmenlerinin yarısı ücret yetersizliğini ileri sürerek serbest zamanlarda özel iş yerlerinde (dersane gibi) alışma eğilimini göstermektedir. Bu eğilimin, lise ğretmenlerinin dışarıda çalışma şanslarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Okullardaki demokratik olmayan süreçler öğrencilerle beraber eğitim çalışanlarının da cesaret ve yaratıcılıklarını olumsuz olarak etkilemektedir (Urbanski ve Nickolaou, 2006; Can, 2005). Araştırmada ilköğretim okullarındaki öğretmenler demokratik katılım ortamının yetersizliği engeline lise öğretmenlerine göre daha çok katılıyorlar. Aynı şekilde ilköğretimde görev yapanlar bürokratik yapı ve eğitim teknolojilerinin yetersizliği engellerinin varlığını daha fazla paylaşıyorlar. Bu bulgu, orta ğretim okul ortam ve yönetiminin katılım fırsatlarını daha çok sunduğu ve ekstra projeler ve etkinliklerle ilgili yazışma ve izin alma süreçlerinde daha fazla kolaylıklar sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. İlaveten orta ğretim okullarının bilgisayar, internet, eğitim araçları gibi olanaklara daha çok sahip oldukları da bu verilerden anlaşılmaktadır. Bu tür teknolojik imkanların öğretmenleri yeni etkinlik ve projelere katılmaya özendirdiği görülmektedir. Yöneticiler ilköğretim ve orta ğretim ğretmenlerinin daha çok katıldıkları bu tür engellere daha az katılıyorlar. Aynı şekilde hem ilköğretim ve hem de orta ğretim okulu yöneticileri yönetim desteğinin yetersizliği engeline öğretmenler kadar katılmıyorlar. Öğretmenlerin istedikleri etkinlik ve projelerini gerek sınıfta

gerekse okulda yapabileceklerini, kendilerinin bir engel oluşturmadıklarını belirtiyorlar. Başka araştırmalarda (Fay, 1992; Sledge ve Morehead, 2006) da öğretmen ve yönetici görüşleri farklılaşmakta, yönetim desteğinin yetersizliğinin öğretmen davranışlarını önemli ölçüde etkilediğı öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır.

Öğretmen liderliğı açısından, öğretmenler fiziksel ortam ve olanaklarla ilgili herhangi bir engelin olmadığını belirtiyorlar. Bu görüş yöneticilerce de paylaşıyor. Bu bulgu, ilköğretim ve orta öğretim okullarının fiziksel ortam ve olanaklarının her geçen gün iyileştiğini, sürekli daha olanaklı ve teknolojik bir yapılanmaya kavuşmakta olduklarını göstermektedir. İkili görüşmelerde de aynı düşünceler dile getirilmektedir. Bu yönüyle okullarda öğretmen liderliğinin gösterilmesiyle ilgili önemli bir güçlük karşılaşılmamaktadır.

Sonuçlar

Öğretmen ve yöneticilere göre, öğretmen liderlerin gösterdikleri davranış listeleri incelendiğinde önemli benzerlikler ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenler öğrenci merkezli ve sınıfla ilgili öğretim etkinliklerini, yöneticiler ise kaliteli eğitimi, disiplini ve okul çaplı etkinlikleri ve bu yöndeki davranışları daha çok belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmen liderliğinde müdürün kendilerini güdülemesini, destek ortamı sunmasını çok önemsiyorlar. Müdürün ortam ve olanakları yeterince sunmaması durumunda çalışmalarının sınıf içi sınırlarda kalacağını, hatta yöneticinin yeterli desteğinin öğretmenin sınıftaki cesaretini de olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen liderliğı davranışlarının gösterilmesinde yöneticilerin etkisini okul müdürleri de paylaşmakta ancak ilk çabayı öğretmenin göstermesi durumunda, kendilerinin öğretmen önerilerini, düşünce ve etkinlik projelerini destekleyeceklerini belirtmişlerdir.

Güven veren, özendirici okul ortamının öğretmenlerin liderlik davranışlarını önemli ölçüde etkilediğı, bu ortamın yaratılmasında da yöneticilerinin payının büyük olduğı katılımcıların çoğı tarafında paylaşılmaktadır. Yöneticilerden bu ortamın oluşturulmasında olduğı gibi,

sürdürülmesi ve geliştirilmesiyle ilgili de katılımcıların beklentileri bulunmaktadır.

Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri hem yöneticilere hem de öğretmenlere göre büyük benzerlik göstermektedir. İlk sıralarda paylaşılan engeller: Okul kültürüyle ilgili engeller, mesleksi yetişme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetişme ve gelişme ortamının yetersizliği, etkinlik ve kazanımların tam değerlendirilmemesi, meslek sevgisi ve heyecanında azalma, sınav odaklı eğitim sistemi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği. Bunlardan yönetim desteği ve demokratik katılımın yetersizliği ile yapılan etkinlik ve kazanımların yeterince değerlendirilmemesi engellerine öğretmenler daha fazla katılmaktadırlar.

Orta öğretim okullarında ikili öğretim ve ücret yetersizliği engellerine katılım ilköğretime göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Lise öğretmeni, hem kendisi hem de öğrencilerin yarım gün okulda bulunmasını farklı etkinlik ve projeler ortaya koyamamasının engeli olarak görmektedir. İlköğretim okullarındaki öğretmenler demokratik katılım ortamının yetersizliği engeline lise öğretmenlerine göre daha çok katılıyorlar. Aynı şekilde ilköğretimde görev yapanlar bürokratik yapı ve eğitim teknolojilerinin yetersizliği engellerinin varlığını daha fazla paylaşıyorlar. Orta öğretim okulu ortam ve yönetiminin katılım fırsatlarını daha çok sunduğu ve ekstra projeler ve etkinliklerle ilgili yazışma ve izin alma süreçlerinde daha fazla kolaylıklar sağlandığı görülmektedir. İlaveten orta öğretim okullarının bilgisayar, internet, eğitim araçları gibi olanaklara daha çok sahip oldukları da bu verilerden anlaşılmaktadır. Bu tür teknolojik imkanlar öğretmenleri yeni etkinlik ve projelere katılmaya daha çok özendirilmektedir. Yöneticiler ilköğretim ve orta öğretim öğretmenlerinin daha çok katıldıkları bu tür engellere az katılıyorlar. Aynı şekilde hem ilköğretim ve hem de orta öğretim okulu yöneticileri yönetim desteğinin yetersizliği engeline de öğretmenler kadar katılmıyorlar. Bulgulara göre ilköğretim ve orta öğretim okullarının fiziksel ortam ve olanakları her geçen gün iyileşme eğilimi göstermektedir.

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını geliştirmek üzere, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarının zenginleştirilmesi, okul kültürü

ortamlarının geliştirilmesi önem taşır. İlaveten liderlik davranışlarının engelleri bağlamında yönetim desteğinin artırılması, normal öğretime geçilerek zaman sınırlılığı engelini azaltılması, meslektaşlar arası destek bilincinin ve güven ortamının geliştirilmesi gerekir.

Kaynakça

- Barth, R. (2000). "The Teacher Leader" Edutopia-online, www.gleef.org, The George Lucas Educationam Foundation (11.01.2005).
- Can, N. (2006). "Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışları". Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi'nin işbirliğiyle düzenlenen **III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Sunulmuş Bildiri, Çanakkale: 4-5 Mayıs, 2006.
- Can, N.. (1995). "Türk Milli Eğitim Sisteminde Demokrasi Eğitimi ve Sorunları", **Çağdaş Eğitim**, 30(321), 31-36.
- Caine, G. ve R. N. Caine (2000). The Learning Community as a Foundation for Developing Teacher Leaders. **NASSP Bulletin** (May), pp. 6-13.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). A nation prepared: Teachers for the twenty-first century. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Clark, David L. (1988). How The Structure and Operation of Schools Should Change. Memo to Seminar Participants: New Models for The Role and Training of Leadership for Tomorrow's Schools. University of Virginia.
- Clemson-Ingram, R. ve R. Fesler (1997). "Innovative Programs for Teacher Leadership", **Action in Teacher Education**, 19(3), 95-106.
- Çelik, Vehbi (1999). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Devaney, K. (1987). **The lead teacher: Ways to begin**. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.

- Dierks, K. vd. (1988). **Teacher leadership: Commitment and challenge**. Unpublished research report, Puget Sound Educational Consortium. Seattle: University of Washington
- Dimock, V. B. ve Kathleen M. McGree (1995). Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders, **SDL Issues..aboutChange** Volume 4, Number 4, <http://www.se dl.org/change/Issues/Issues44.html> (30.05.2006).
- Fay, C. (1992). **Empowerment through leadership: In the teachers' voice**. In C. Livingston (Ed.), Teachers as leaders: evolving roles. NEA School Restructuring Series. Washington, D. C.: National Education Association.
- Gehrke, Nathalie (1991). "Developing Teachers' Leadership Skills". **ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC**, 1991-04-00.
- Harris, Alma (2005). "Teacher Leadership: More Than Just a Feel-Good Factor?", **Leadership and Policy in Schools**, 4:201-219.
- Hart, A. (1990). Impacts of the school social unit on teacher authority during work redesign. **American Educational Research Journal**, 27 (3), 503532.
- Katzenmeyer, M., ve G. Moller. (2001). **Awakening the sleeping giant: Helping teacher develop as leaders** (2 nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Lieberman, A. (1988). Expanding the leadership team. **Educational Leadership**, 45(5), 4-8.

- Lieberman, A., E. Saxl, ve M. Miles (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), **Building a professional culture in schools**. New York: Teachers College Press
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning? In C. Livingston (Ed.), **Teachers as leaders: Evolving roles**. NEA School Restructuring Series. Washington, D. C.: National Education Association.
- Little, J.W. (2000). **Assessing The Prospects for Teacher Leadership**. The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership, pp. 24-43. Chicago: Jossey-Bass.
- Livingston, C. (1992). Teacher leadership for restructured schools. In C. Livingston (Ed.), **Teachers as leaders: Evolving roles**. NEA School Restructuring Series. Washington, D. C.: National Education Association.
- Lord, Brian ve Barbara Miller (2000). An Appealing and Inescapable Force in School Reform? Education Development Center.
<http://www.ed.gov/inits/Math/glenn/LordMiller.doc> (10.08.2006).
- Moller, Gayle (1999). "You have to want to do this job" **Journal of Staff Development**, Fall 1999 (Vol. 20, No. 4).
<http://www.nsd.org/library/publications/jsd/voices204.cfm>
(21.06.2006).
- Muijs, D. ve A. Haris (2003). "Teacher Leadership: Improvement Through Empowerment". **Educational Management and Administration**, 31(4), 437-449.

- Porter, A. (1986). **Teacher collaboration: New partnership to attract old problems.** Kappan, 69 (2), 147-152.
- Sacken, Donald (1994). No More Principals. Phi Delta Kapa.
- Schlechty, Phillip C. (1990). **Schools for The Twenty First Century.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sledge J.R. ve Morehead P. (2006, Feb). "Tolerated Failure or Missed Opportunities and Potentials for Teacher Leadership in Urban Schools?" **Current Issues in Education**, 9(3). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume9/number3>.
- Troen, V., ve K. Boles (1992, April). Leadership from the classroom: Women teachers as a key to school reform. Paper presented at **The Annual Meeting of the American Education Research Association**, San Francisco, CA.
- Urbanski, Adam ve M.Beth Nickolaou (2006). "Reflections on Teachers as Leaders". <http://mw.k12.ny.us/files/filesystem/REFLECTIONS%20ON%20TEACHERS>. (20.05.2006).
- Wasley, P. (1989, April). Lead teachers and teachers who lead: reform rhetoric and real practice. Paper presented at **The annual Meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco, CA.
- Wheatley, M. (2000). "Good-Bye Command and Control", In Fullan (Ed.), **The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership**, pp. 102-135. Chicago: Jossey-Bass.

Can, N./ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2006): 137-161

York-Barr, J., ve K. Duke (2004). "What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. **Review of Educational Research**.74(3), 255-316.

Yukl, G. (1994). **Leadership in Organizations** (Third Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Eşrefoğlu Rûmî Divanında Eski Türkçe İzleri

Emek Üşenmez^a

Özet

Yeryüzünün en büyük dillerinden birisi olan Türkçe, geçmişte olduğu gibi günümüzde de geniş bir coğrafi alanda konuşulmaktadır. Türk dili çeşitli etkenler göz önüne alınarak değişik tasniflere tâbi tutulmuştur. X. ve XII. yüzyıllarda Türkistan bozkırlarında konuşulmuş olan Karahanlı Türkçesi ile XIV. Yüzyıl Anadoluşunda konuşulan Oğuz Türkçesi benzer ses ve şekil özellikleri göstermektedir. Bu yazıda XIV. Yüzyıl Anadolu sahası mutasavvıf şâirlerinden Eşrefoğlu Rûmî'nin şiirlerindeki Karahanlı Türkçesi izleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Eşrefoğlu Rûmî, Karahanlı Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi

Abstract

Turkish which is one the greatest languages, is spoken in a vast geography. Turkish language is classified by taking notable factors into consideration. There are sound and form similarities between Karahanlı Turkish which was spoken in Turkistan steppe in the 10th and 13th centuries and the old Anatolian Turkish which was spoken in the Anatolian territory in the 14th century. In this article, we tried to real in the poem of Eşref Rumi, who was a sufi poet in the 14th century, his simple speech.

Key words: Eşrefoğlu Rûmî, Turkish Language of the Karahanli, Turkish Language of the Old Anatolian

GİRİŞ

Uzun bir tarihî geçmişe sahip olan Türk milletinin kuşkusuz büyük ve köklü bir dili de vardır. Milletler bugüne kadar dilleri aracılığı ile varlıklarını sürdürebilmişlerdir. Mevcut yazılı belgelerdeki dil mükemmelliği dolayısıyla bazı araştırmacılar Türk dilinin ağır bir gelişme gösterdiğini belirterek dilimizin köklü bir geçmişi olduğunu belirtmektedir.^b Bu durumun, zaman içerisinde, yeni belge ve bilgilerin ortaya çıkmasıyla değişebileceği düşüncesindeyiz. Belgeler ve tarihî kaynaklara göre Türk tarihi, buna bağlı olarak da Türk dilinin mâzisi M.Ö. 3000-2500'lü yıllara kadar götürülmektedir.^c

^a Arş. Gör. Dumlupınar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Kütahya, fahemek@gmail.com

^b R. Rahmeti Arat, "Türk Dilinin İnkişafı", **III. Türk Tarih Kongresi**, Ankara 1948, s.598.

^c İbrahim Kafesoğlu, **Türk Milli Kültürü**, İstanbul 1983, s.48; Bahattin Ögel, **İslâmiyetten Önce Türk Kültür Tarihi**, Ankara 1984, s.1-28.

Türk dilini sınıflandırma, tasnif etme çalışmaları yerli ve yabancı pek çok bilim adamı tarafından yapılmıştır.^d Tarihî gelişme seyri içerisinde Eski Türkçe ve Eski Anadolu Türkçesi Türk dili açısından derece önemli iki aşamayı oluşturmaktadır. Eski Türkçe dönemine dâhil edilen Karahanlı Türkçesi^e ve Batı Türkçesinin birinci dönemini oluşturan Eski Anadolu Türkçesinin ilk dönemleri, kelimelerdeki ses, şekil ve anlam özellikleri açısından yakın ilişki içerisinde.^f

EŞREFOĞLU VE TÜRKÇECİLİĞİ

14. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar tesirini sürdüren Eşrefoğlu Abdullah Rûmî'nin eserlerinde göze çarpan ilk nokta açık, anlaşılır, pürüzsüz bir Türkçe kullanmasıdır. Rûmî'nin dilinin sadeliği, anlaşılır ve güzel olması pek çok bilim adamı tarafından belirtilmiştir. Hatta daha da ileriye gitmek gerekirse Eşrefoğlu Rûmî bilinçli bir Türkçecidir diyebiliriz. Onun bu yönü bizzat kendi ağzından *Müzekki'n-Nüfûs* adlı eserinde şöyle ifade edilmektedir.

“...Ben dahi bunların arasında uzlet idüp çıkdum ve kendümü gurbete bıraktum ve bu gurbet içinde nice nice nükteler avam dilinden işitdüm ve nice nice tas tas ağular nâdân elinden nûş itdüm ve nice kerreler şefkat gözi ile bu hâlleri tutan karındaşlara nazar eyledüm. Bunların necâtlarına sebep ola diyüp bu kitabı sırf Türkî dilinde cem' eyledüm ki ol kitabın fâidesi âm ola”.^g

Bu ifadeler bize şâirin Türkçe yazma konusunda ne kadar hassas olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle Eşrefoğlu, sanatını halk için icra etmektedir. Sırf halkın selameti ve kurtuluşu için onların anlayacağı bir dille yazdığını açıkça belirtmektedir. Halka bir şeyler anlatma çabasında olan Eşrefoğlu'nun şiirlerinde Karahanlı Türkçesinin izlerinin bulunması gâyet doğaldır. Çünkü bu dönem geçiş devrinin sonlarını oluşturmaktadır. Bu yüzden hem Batı hem de Doğu Türklüğüne ait unsurları yan yana görmek mümkündür. Zâten şâirin yaşadığı yüzyıl Karahanlı Türkçesinin edebî dilde sona erdiği

^d Kaşgarlı Mahmut, R. Rahmeti Arat, Samoyloviç ve Radlof gibi araştırmacılar bunlardan bazılarıdır.

^e Ahmet Bicân Ercilasun, **Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi**, Ankara 2004, s.471.

^f M. Necmettin Hacıeminoğlu, “Yunus'un Türkçesi”, *Atsız Armağanı*, İstanbul 1976, **Yunus Emre İle İlgili Makalelerden Seçmeler**, (Haz. Hüseyin Özbay-Mustafa Tatçı) Ankara 1991, s.150.

^g Asaf Hâlet Çelebi, **Eşrefoğlu Dîvanı**, Ankara 2002, s.54.

dönemlerden çok da uzak sayılmaz. Fakat bunların hepsi temel neden olarak gösterilemez. Bunda şâirin tutumu, dil anlayışı gibi nedenlerde etken olarak gösterilebilir.

Konuya bu açıdan bakıldığında Eşrefoğlu Rûmî iyi bir Yunus Emre takipçisi olsa da kendine özgü söyleyişlerin bulunduğu manzumelerinin sayısı da az değildir. Yunus'un şiirlerinin ve güzel Türkçesinin tesiri bilim âleminin malumudur.

Eşrefoğlu Rûmî'nin yaşadığı yüzyılda Eski Anadolu Türkçesi hakimiyetini göstermektedir. Bu devir Batı Türkçesinin ilk kolunu oluşturduğu için dönemin eserlerindeki dil özellikleri Karahanlı Türkçesi ile benzerlikler göstermektedir. Yunus Emre, Âşık Paşa, Eşrefoğlu Rûmî gibi ediplerin eserleri hem içerik hem de dil yönü ile son derece önemli bir konuma sahiptir.

Türk dilinin gelişmesinde önemli katkıları bulunmuş olan Eşrefoğlu Rûmî'nin şiirlerine halk büyük ilgi göstermiştir. Bu ilginin temelinde kuşkusuz mutasavvıf şâirin nazik Türkçesi vardır. Öyle ki bu sevginin en büyük belirtilerinden birisi de onun bazı şiirlerinin bestelenmesidir. Eşrefoğlu halktan kopuk yaşamadığı için tabiatıyla dili de halk dili idi. Bu ifade dönemin diğer şâirleri için olumsuz bir söylem olarak algılanmamalıdır. XV. yüzyılın Türkçesindeki gönül okşayıcı yerel sözler insanların Eşrefoğlu'yu anlamasına yardımcı olmuştur denilebilir.

“Şurası muhakkaktır ki, menşe ve ırk itibari ile ne olduğu meskuk bulunan Abdullah, Türkleşmiş ve Türk kültürüne hizmet etmiş bir zattı. Ailesine dair malumatımız karanlık olmasına rağmen; bildiğimiz yegâne şey, onun bize, bizim camiamıza ve muhitimize ait olmasıdır. Bizim topraklarımızda doğan, bizim dilimizi bulunduğu zaman çerçevesi içinde saf ve temiz bir halde konuşan ve yazan, bizim aramızda samimiyet ve emniyet duyan ve asırlarca Türk camiasını tesiri altında bulduran Eşrefoğlu Abdullah Rûmî Türk muhitince tanınmış bulunuyordu. Bunun için de Türk lisanına aşına olduğu muhakkaktı. Hele çocukluğu ve gençliğini İznik'te geçirmiş olan Abdullah'ın lisanı, en güzel ve pürüzsüz bir Türkçe idi.^h” diyen Asaf Hâlet Çelebi az da olsa Eşrefoğlu'nun güzel Türkçesi ve bunun kaynağı hakkında bilgi vermektedir.

^h Asaf Hâlet Çelebi, ...Eşrefoğlu, s.16.

Fuat Köprülü ise Eşrefoğlu Rûmî'nin Âşık Paşaⁱ ve Yunus Emre tesirinde kaldığını söyleyerek dilinin Yunus'a göre biraz daha ıstılahlı olduğunu belirtir.^j

Eşrefoğlu Rûmî üzerine doktora çalışması yapan Mustafa Güneş, şâirin dili hakkında şunları belirtmektedir:

“Samimi ve içten duygularla kâleme aldığı şiirleri oldukça sadedir. Şâir, manzum ve mensur eserlerinde halkın konuşma diline sâdık kalarak, sanatını geniş halk kitlelerinin manevî ihtiyacının tatmini yolunda kullanmıştır. Müzekki'n-nüfûs adlı eseri ve Dîvânı yüzyıllarca Anadolu halkı arasında okunmuş ve büyük ilgi uyandırmıştır.”^k Türkçeyi ebedileştirme yolunda Eşrefoğlu Rûmî'nin önemli hizmetlerde bulunduğu inanan Mustafa Güneş onun aynı zamanda iyi bir Yunus Emre takipçisi olduğunu belirtir.^l Hatta araştırmacı, Eşrefoğlu'nun bilinçli bir Türkçeci olduğunu vurgulayarak *Müzekki'n-Nüfûs* adlı eserinde Eski Türkçe kaynaklı birçok kelime kullandığını belirtmiştir.^m

Eşrefoğlu Rûmî'nin dili hakkında kısa fakat dikkate değer bir bilgiyi de Mehmet Halit söylemektedir:

“Lisanı, mahiyeten bozulmağa yüz tutan bir Türkçe numunesinden başka bir şey olmayan Eşrefoğlu Dîvânını terkip eden yazıların şekilleri, Eşrefoğlundan evvel kullanılmış şekillerin aynıdır.”ⁿ

Mehmet Halit burada çok önemli bir noktaya temas etmektedir. 14. yüzyıl ediplerinden olan Eşrefoğlu Rûmî'nin dili gerçekten de mahiyeten bozulmağa yüz tutmuş bir Türkçedir. Yukarıda geçen “bozulmağa yüz tutmuş” ifadesi aslında Türk dilinin geçiş evrelerinden birisini anlatmaktadır. Batı

ⁱ Kemal Yavuz bu hususta şöyle demektedir: “Tespit edebildiğimiz kadarı ile Yazıcıoğlu Mehmed, Kaygusuz Abdal, Eşrefoğlu Rûmî, Baki, Şeyh Galip gibi Türk edebiyatının önde gelen simaları dili kullanıştan düşünce şekillerine kadar, Âşık Paşa'nın tesirinde görülürler”. Kemal Yavuz, *Âşık Paşa Garib-nâme I / 1*, İstanbul 2000, s.XXXIV.

^j Fuat Köprülü, *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*, Ankara 1991, s.344, 11 numaralı dipnot.

^k Mustafa, Güneş, *Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı*, Ankara 2000, s.x1.

^l Mustafa, Güneş, *Eşrefoğlu Rûmî, Hayatı, Eserleri Ve Dîvânından Seçmeler*, Ankara 1999, s.82.

^m GÜNEŞ, *Eşrefoğlu Rûmî, Hayatı, Eserleri Ve Dîvânından Seçmeler*, s.90.

ⁿ Mehmet Halit, “Dergâh Mecmuası”, Bu bilgiyi aldığımız kitapta Mehmet Halit'in makalesinin adı geçmemektedir: Asaf Hâlet Çelebi, *Eşrefoğlu Dîvânı*, Ankara 2002, s.

Türkçesinin ilk dönemini oluşturan Eski Anadolu Türkçesinin 13-14 ve 15. yüzyılları deyim yerindeyse bir geçiş, kabuk değiştirme devresidir. Bu geçiş Eski Türkçe'den Batı Türkçesine doğru seyredir. Öyle ki pek çok araştırmacı Âşık Paşa, Yunus Emre, Kaygusuz Abdal gibi şâirlerle Eşrefoğlu'nun dilini birbirlerine yakın görürler.^o Nitekim Batı Türkçesine geçişte Türkçede bazı ses değişimleri yaşanmıştır.^p Fakat, Eşrefoğlu Dîvânında bu değişimler düzenlilik göstermez. Örneğin Eski Türkçedeki kelime başında bulunan -t- sesleri Batı Türkçesine geçişte -d- olmuştur. Bir başka ifade ile kelime başında t / d değişimi yaşanmıştır.^q Bu durumu örneklediren tagılmak (dağılmak), togrulu (doğru), tuy- (duy-), ton (ton, elbise), tag (dağ), talmak (dalmak) sözleri Eşrefoğlu'nda sık sık kullanılmaktadır. Bu hususta bir de istinsah tercihlerini göz önünde bulundurmak gerekir.

Hakikat bahrine taldum maÖrifet gevherin buldum
Tarikatda satam alam şer' ile bâzâr eyleyem (77/11)^r

Tuymasun bu cân gönül ben dosta pinhân giderem
'Akl u cân bîgânedür bî-dil ü bî-cân giderem (79/1)

Siz şöyle sanmanız kim ben şimdi âşık oldum
Cânım ezel gününde Öiŝka tolaŝa geldi (124/5)

Dîvânda Eski Türkçe izlerini taşıyan çok sayıda kelime göze çarpar: Gözgi, esrük, tutaş, yavı, kulaguz, bezek, turak, em, öndin, sünük, yavı vb. Buna karşılık Eski Anadolu Türkçesini hatırlatan kelime ya da ekler de yok değildir. Bunlardan bazıları eserde sıklıkla kullanılan -uban / -üben zarf fiil eki, -isar / -iser gelecek zaman eki -gıl / -gil emir eki ve yuvarlaklaşma meylinde kalan kelimelerdir.

Yine cûş eyledi cânımda ışkun
Yine mevc urdu dürler taşra saçdı (126/1)

^o Fuat Köprülü, Asaf Hâlet Çelebi gibi araştırmacılar bu konuda hemfikirdirler.

^p Muharrem, Ergin, **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul 2000, s.78-94.

^q Geçiş devresindeki ses değişimleri için bkz. Faruk K. Timurtaş, **Eski Türkiye Türkçesi**, İstanbul 1977; Mustafa Özkan, **Türk Dilinin Gelişme Alanları Ve Eski Anadolu Türkçesi**, İstanbul 2000; Muharrem Ergin, **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul 2000.

^r Şiir örnekleri Mustafa Güneş'in daha önceden künyesini belirttiğimiz Eşrefoğlu Rûmî Dîvânından alınmıştır.

Gel bu aşk bâzârına gir yoğa sat hep varunı
Gel berci külli hevesden gönünü boş eylegil (68/4)

Eşrefoğlu Rûmî yârı sevenlerin budur kârı
Ol dost içün aguları sükker gibi yutmak gerek (56/8)

Deprenür dil yoğıdı henüz dahı
Ben anı zikr ideridüm bîkarar (24/6)

Ger ölem toprak ola sünüklerim
Toprağında buluna aşkdan eser (24/2)

İslâmî dönem Türk edebiyatının ilk eserlerinde Arapça ve Farsça kelimeler gözle görülür derecede vardı. Eşrefoğlu Rûmî tasavvuf terbiyesi ile yetişmiş bir zattır. Hacı Bayram, Abdülkâdir-i Geylânî torunu Hüseyin-i Hamevî gibi mutasavvıflara talebelik etmiştir. Konuya bu yönden baktığımız zaman Eşrefoğlu, gönül okşayıcı Türkçe kelimelerin yanında fazla arkaik olmayan Arap ve Fars kökenli kelimeler de kullanılmıştır. Bu kelimelerin büyük çoğunluğu tasavvuf ıstılahlarıdır.

İşk, âşık, tarikat, şeyh, mürit, mürşit, cemâl, ebed, rûy, enbiyâ, Hak, bekâ, fenâ, hâl, cân, mest, zünnâr, müsülman, cem, fark, ârif, sübhân, hevâ, himmet, nefis, zâr, pây gibi kelimeler bunlardan bazılarıdır.^s Şunu belirtmek gerekir ki bu ve benzeri alıntı kelimelerin pek çoğu Kutadgu Bilig, Atebetü'l Hakâyık, Dîvân-ı Hikmet gibi Karahanlı dönemi eserlerinde sıklıkla kullanılmaktadır.^t

Enbiyâ vü evliyâ Hak yola böyle girdiler
Nefslerin kahr eylediler kıydılar hem câna da (11514)

Eşrefoğlu Rûmî nefsi kim müsülman itdiyise
Mürşid-i hâdî olur ol cinne hem insâna da (11516)

Belâsın nûş idem ışkun sadâsın işidem dostın
İrem şâhını var şâhun cemâlini şikâr idem (7417)

^s Konuyla ilgili geniş bilgi için bkz. Ahmet Bicân Ercilasun, ...**Türk Dili Tarihi**, s.357-358.

^t Halil Ersoylu, "Kutadgu Bilig'deki Arapça Ve Farsça Asıllı Kelimeler", **Türk Dünyası Araştırmaları**, Aralık 1983.

Eşrefoğlu Rûmî Divanında geçen, genelde Eski Türkçe; özelde Karahanlı Türkçesi özellikleri yansıtan Türkçe kökenli kelimeler ve anlamlarını şu şekildedir:

Agu	: Zehir.
Ağ-	: Yükselmek, çıkmak.
Al	: Hile, tuzak.
Alda-	: Kandırmak, aldatmak.
Assı	: Fayda, kâr, kazanç.
Belür-	: Belirmek, ortaya çıkmak, görünmek.
Berk it- :	: Sağlamlaştırmak.
Beze-	: Süslemek, bezemek, donatmak.
Biregü	: Her biri.
Birle	: İle
Çal-	: Vurmak, çarpmak.
Depren-	: Kıpırdamak, hareket etmek.
Dir-	: Toplamak, bir araya getirmek.
Dükelü	: Bütün, hep, cümle, hepsi.
Dün ü gün	: Gece ve gündüz.
Düz-	: Düzeltmek, ıslah etmek, yoluna koymak.
Em	: İlaç.
Esrük	: Sarhoş.
Gözü	: Ayna.
Irag	: Irak.
İr-	: Ermek, ulaşmak.
İren	: Eren, ermiş.
İv	: Ev.
Kakı-	: Kızmak, öfkelenmek.
Kamu	: Hep, bütün, cümle.
Kanda	: Nerede; nasıl.
Kanı	: Hani
Karanu	: Karanlık.
Karındaş	: Kardeş.
Köy-	: Yanmak.
Kulaguz	: Kılavuz, rehber, önder.
Nite	: Nasıl, ne şekilde.
Öküş	: Çok, fazla.
Öykün-	: Taklit etmek.
Özge	: Ayrı, başka.

Segirt-	: Koşmak.
Sı-	: Kırmak.
Sin	: Mezar.
Sünük	: Kemik.
Tal-	: Dalmak.
Tamu	: Cehennem.
Taş	: Dış.
Taşra	: Dışa, dışarıya.
Togrı	: Doğru.
Togru	: Doğru.
Tolu	: Dolu, boş olmayan.
Ton	: Elbise.
Toy-	: Doymak.
Turak	: Durak.
Tutaş	: Yakın, yaklaşmış.
Uçmak	: Cennet.
Us	: Akıl.
Uyhu	: Uyku.
Yavı kıl-	: Kaybetmek, ortadan kaldırmak.
Yavlak	: Pek çok, gâyet.
Yavuz	: Kötü, fena, yaman.
Yaylak	: Yayla.

SONUÇ

Türk kültür tarihinin temel taşlarından birisi de Eşrefoğlu Rûmîdir. Eski Anadolu Türkçesi geçiş dönemi mutasavvıf şâirlerinden Eşrefoğlu Abdullah Rûmî bilinçli bir Türkçecidir. Tıpkı Yunus Emre gibi dili gönlüne nakş ederek halka öz diliyle seslenmiştir. Geçiş dönemi ediplerinden olması itibarı ile tıpkı Âşık Paşa, Yunus Emre, Kaygusuz Abdal vb. gibi Eşrefoğlu'nun şiirlerinde de Eski Türkçe ve Eski Anadolu Türkçesi kelimeleri ve ses özellikleri yan yana bulunur. Kaşgarlı Mahmut'taki dinî ve millî heyecân nasıl ki meşhur eseri Dîvânü Lügâti't- Türk'e yansımış ise Eşrefoğlu'nda da aynı hisler mevcuttur. Yusuf Has Hacip, Edip Ahmet Yüknekî ve Hoca Ahmet Yesevi uzantısının Anadolu halkası Yunus Emre ile başlar. Bu halkanın kuvvetli temsilcilerinden birisi de –dil ve konu olarak- 14. yüzyıl mutasavvıf şâiri Eşrefoğlu Abdullah Rûmî'dir.

KAYNAKÇA

- Ahmet Bicân Ercilasun, **Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi**, Ankara 2004.
- Ahmet Caferoğlu, **Kaşgarlı Mahmut**, İstanbul 1999.
- Asaf Hâlet Çelebi, **Eşrefoğlu Dîvânı**, Ankara 2002.
- Bahattin Ögel, **İslâmiyetten Önceki Türk Kültür Tarihi**, Ankara 1984.
- Faruk Kadri Timurtaş, **Eski Türkiye Türkçesi**, İstanbul, 1977.
- Fuat Köprülü, **Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar**, Ankara 1991.
- Halil Ersoylu, “Kutadgu Bilig’deki Arapça Ve Farsça Asıllı Kelimeler”, **Türk Dünyası Araştırmaları**, Aralık 1983.
- İbrahim Kafesoğlu, **Türk Milli Kültürü**, İstanbul 1983.
- Muharrem Ergin, **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul 2000.
- Mustafa Güneş, **Eşrefoğlu Rûmî Dîvânı**, Ankara, 2000.
- Mustafa Güneş, **Eşrefoğlu Rûmî Hayatı, Eserleri Ve Dîvânından Seçmeler**, Ankara 1999.
- Mustafa Özkan, **Türk Dilinin Gelişme Alanları Ve Eski Anadolu Türkçesi**, İstanbul 2000.
- Necmettin Hacıeminoğlu, “Yunus’un Türkçesi”, **Atsız Armağanı**, İstanbul 1976.
- R. Rahmeti Arat, “Türk Dilinin İnkişafı”, III. Türk Tarih Kongresi, Ankara 1948.

Tokat'ın İklim Özellikleri

Çiğdem Ünal^a

Özet

Tokat Şehri, Orta Karadeniz Bölümünün iç kesimlerinde, Karadeniz İklimi ile İç Anadolu iklimi arasında bir geçiş kuşağının olduğu alanda yer almaktadır. Sahadaki iklim özelliklerinin ortaya çıkmasında; kış mevsiminde Maritim Polar- Kontinental Polar, yaz mevsiminde ise Basra körfezinden kaynaklanan Kontinental Tropikal ile çoğunlukla kuzey ve kuzeybatıdan Anadolu'ya sokulan hava kütleleri etkili olmaktadır. Tokat'ın iklimini belirleyen bu hava kütlelerinin yanında sahip olduğu yer şekillerinin de etkisi vardır. Sahada, ortalama sıcaklık 12.3° C olup, en yüksek sıcaklıklar temmuz ve ağustos aylarında, en düşük sıcaklıklar ocak ve şubat aylarına aittir. Yıllık toplam yağış miktarı 440.7 mm dir. Erinç'in yağış etkinliği hesaplamalarına göre Tokat, *yarı nemli iklimler* içerisinde yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: İklim özellikleri, sıcaklık, yağış, basınç, nemlilik

Abstract

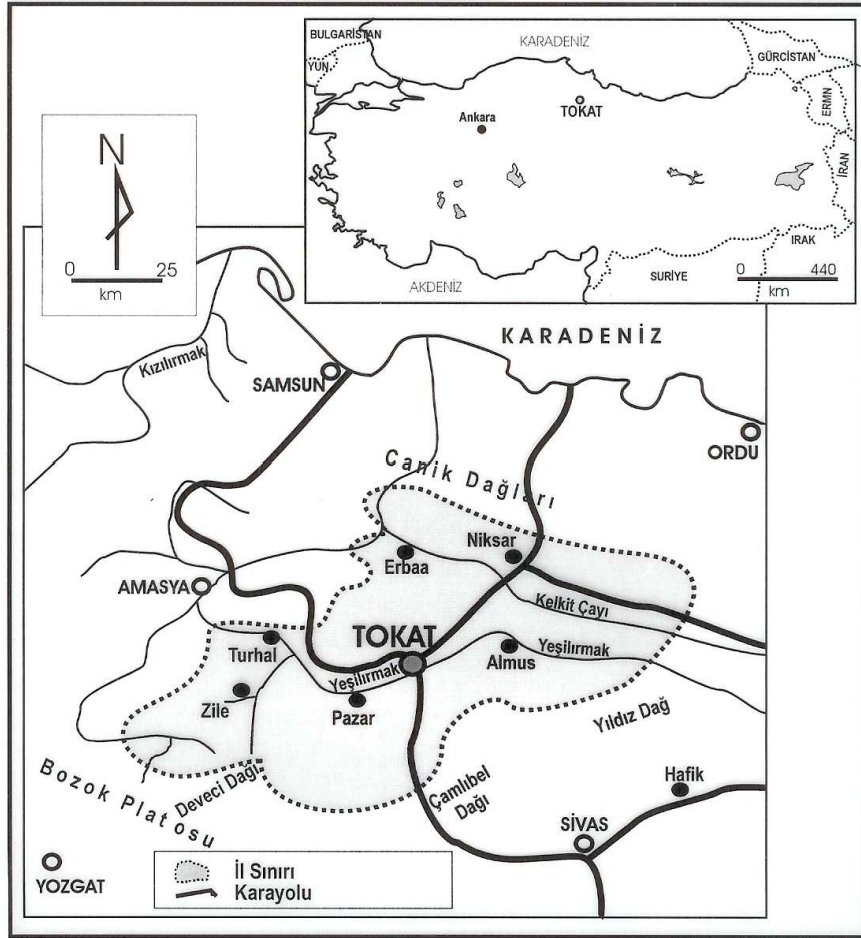
The city of Tokat is in the interior parts of the Middle Black Sea region where a line of passage from the climate of Middle Anatolia to the climate of black Sea is formed. Maritim Polar-Continental Polar air masses in winter, Continental Tropical air masses in summer stemming from Persian Gulf and air pressures coming to Anatolia mostly from North and northwest are effective in the emergence of climatic characteristics of the area. Besides these air pressures, landforms in the area are influential in the climate of the region. Average temperature in the area is 12.3 °C, and the highest temperature belongs to january and february. Annual average rainfall is 440.7 mm. According to Erinç's calculations of rain effectivity Tokat fall into the *semi-moist climate* group.

Keywords: characteristics of climate, temperature, rainfall, pressure, moisture

Amaç ve Yöntem: Tokat birbirinden farklı iki iklim tipi arasında geçiş kuşağı üzerinde yer almaktadır. Tokat İklimini ele alarak özellikle bir geçiş ik-

^a Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, cunal@atauni.edu.tr

liminin özelliklerini belirlemek bu araştırmanın asıl amacını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile şehir yerleşmesinin iklim özelliklerine ait ayrıntılar verilmiştir.



Şekil 1. Tokat'ın Lokasyon Haritası

Yaklaşık 60 yıldır rasat yapmakta olan Tokat Meteoroloji İstasyonuna ait rakamlar Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü'nde temin edilerek; iklim elemanları teker teker ele alınmış, tablolar ve grafikler çizilmek suretiyle ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilerek iklim özellikleri ve iklim tipi belirlenmiştir.

GİRİŞ

Orta Karadeniz Bölümünün iç kesimlerinde yer alan Tokat ilinde hem Karadeniz, hem de Yarıkkarak İç Anadolu iklimi özellikleri görülmektedir. Bu özelliği ile Tokat iklimi, Karadeniz ve İç Anadolu arasında bir geçiş iklimi özelliği taşır. Kuzey Anadolu sıradağları, Karadeniz kıyı çizgisine paralel uzandıkları için; Karadeniz ikliminin etkileri iç kesimlere kolaylıkla sokulamaz. Bunun sonucunda, Tokat ilinin kuzeyi ile güneyi arasında belirli iklim farklılıklarını ortaya çıkar. Bu farklılık sadece kuzey ile güney kesimler arasında değil, dağlar ile vadiler arasında, hatta dağların kuzey yamaçları ile güney yamaçları arasında da görülür.

Sahada görülen iklim özelliklerinin ortaya çıkmasında, ana etken bölgeyi etkileyen hava kütleleridir. Ekim ayı sonundan başlayıp mayısa kadar süren dönemde, Anadolu, farklı bölgelerden sokulan cephe sistemlerinin etkisi altında kalmaktadır. Orta ve Doğu Avrupa'dan, soğuk havanın (maritim polar veya kontinental polar) Doğu Akdeniz'e geçişi ile oluşan cephe sistemlerine bağlı alçak basınç merkezleri, kuzey Ege üzerinden Karadeniz'e doğru hareket eğilimi gösterirler. Bu hava kütlelerinin, güneyden gelen daha sıcak tropikal hava kütleleri ile birleşmesiyle, Türkiye'nin batısında ve kıyı bölgelerimizde genel olarak yağışlı, rüzgarlı ve ılık dönemlerle aralanan serin-soğuk ve açık dönemler birbirini izler. Kış mevsiminde Avrupa üzerinden, Karadeniz kıyılarına ulaşan maritim polar hava kütlelerinin deniz üzerinden geçişi ile kararsızlığı artar ve orografik yükselmenin etkisiyle Karadeniz Bölgesinde kuvvetli yağışlar oluşur (Koçman, 1993: 23). Aynı hava kütlesi iç kesimlere ulaştığı zaman daha kararlı bir hale geçer, bazende kar yağışlarına neden olur.

Kış mevsiminde sahayı etkileyen bir diğer hava kütlesi kontinental polar hava kütleleridir. Kuzeyden, Karadeniz üzerinden Anadolu'ya sokulan bu hava kütlesi, sahada sağanak yağışlar, orajlar, yer yer de kar yağışlarını oluşturmaktadır.

Yaz mevsiminde kuzey ve kuzeybatıdan Anadolu'ya sokulan hava kütleleri, Karadeniz Bölgesinden iç kesimlere doğru ilerlerken alttan ısınır, bağıl nemliliği gittikçe azalır ve buna bağlı olarak bu yörelerde yaz yağışları oluşmaz (Erinç, 1969: 350-390). Güney İran ve Basra körfezi çevresinden kaynaklanan kontinental tropikal hava kütlesi de, nem bakımından fakir ve kararlı bir özelliğe sahip olduğu için iç bölgelerimizde yağışlara neden olmaz (Koçman, 1993:6).

İklimi etkileyen faktörler arasında coğrafi faktörlerden yerçekillerinin de önemli etkisi vardır. İlin kuzeyinde yer alan Kuzey Anadolu Dağları ile güneyinde yer alan dağ sıralarının kuzey yamaçları ile güney yamaçları arasında yağış miktarı bakımından çeşitli farklılıklar ortaya çıkar. Kuzeye bakan yamaçlarda yağış artarken, güneye bakan yamaçlarda azalış gösterir. Ayrıca yükseltinin iklim şartlarına etkisi, sadece yağış ve nemlilik yönünden değil, sıcaklık yönünden de olur. Özellikle Tokat şehir yerleşmesinin içerisinde yer aldığı vadi tabanı ile çevresindeki dağlık sahalar arasındaki yükselti farklılıkları dikkate alındığında, yerleşme ile çevresindeki dağlık sahalar arasındaki sıcaklık farkının 4-5 °C civarında olduğu görülür.

1. İklim Özellikleri

1.2 Sıcaklık

Tokat Meteoroloji istasyonunda, 1936 yılından itibaren düzenli olarak, yağış ve sıcaklık ölçümleri yapılmaktadır. Günümüzde ise bütün iklim elemanlarının rasatlarının yapıldığı Tokat Meteoroloji istasyonu, şehir merkezinin kuzeyinde, Yeşilırmak nehrinin kenarında yer almaktadır. 1951-2003 yılları arasında yapılan gözlem sonuçlarına göre Tokat'ın ortalama sıcaklık değeri 12.3 °C olarak tespit edilmiştir. Ancak ölçülen bu değer, Tokat şehrinin üzerinde yer aldığı, ortalama yüksekliği 600 metre olan vadi tabanları içindedir. Kuşkusuz 12.3 °C olarak tespit edilen bu sıcaklık değeri, şehri kuzey, batı ve güneyden sınırlandıran yüksekliklere doğru çıkıldıkça azalış göstermekte ve 7-8 °C'ye kadar düşmektedir. Bu durum ekonomik faaliyetleri etkilemektedir. Sıcaklık değerlerinin yüksek olduğu vadi tabanlarında çok çeşitli tarım ürünleri yetiştirilirken,

sıcaklık değerlerinin düştüğü yüksek kesimlerde yer alan platolar üzerindeki yaylalarda, hayvancılık faaliyetleri ön plana geçmektedir.

Tablo 1. Tokat Meteoroloji İstasyonuna Ait Sıcaklık Değerleri (1930-2003)

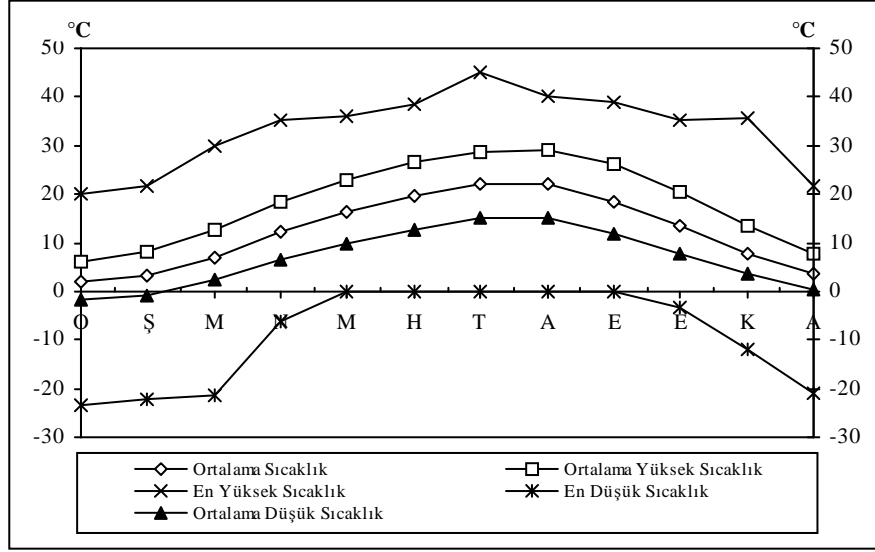
Sıcaklık Değerleri (°C)	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	YILLIK
Ortalama Sıcaklık	1.9	3.3	7.1	12.3	16.2	19.7	21.9	21.9	18.6	13.5	7.9	3.8	12.3
Ortalama Yüksek Sıcaklık	5.9	8.0	12.7	18.5	23.1	26.7	28.8	29.1	26.3	20.5	13.6	7.8	18.4
Ortalama Düşük Sıcaklık	-1.6	-0.7	2.4	6.7	9.9	12.8	15.2	15.2	11.9	7.9	3.5	0.4	7.0
En Yüksek Sıcaklık	20.2	21.7	30.1	35.1	36.0	38.5	45.0	40.0	38.9	35.3	35.6	21.8	45.0
En Yüksek Sıcaklık Yılı	1971	1996	1952	1950	1961	2001	2000	1969	1950	1999	1950	1990	2000
En Düşük Sıcaklık	-23.4	-22.1	-21.2	-6.3	0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	-3.2	-11.8	-21.0	-23.4
En Düşük Sıcaklık Yılı	1972	1985	1985	1965	2000	1930	1930	1930	1930	1973	1953	2002	1972

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri

Araştırma sahası meteoroloji istasyonunun sıcaklık değeri aylar arasında farklılık göstermektedir (Tablo 1, Şekil 2). Ortalama sıcaklıklar içerisinde en düşük değer 1.9 °C ile ocak ayına, en yüksek 21.9 °C ile temmuz ve ağustos aylarına aittir.

Sahada ortalama sıcaklıklar, kış aylarında da 0 °C'nin altına inmez. Kış ayları ortalamaları 1.9 ila 3.8 °C arasında değişmektedir. İlkbahar sıcaklık orta-

lamaları 7 °C ila 16.2 °C, sonbahar ortalamaları ise 7.9 °C ve 18.6 °C arasındadır. Yaz aylarında bu değer temmuz ve ağustos aylarında 21 °C'nin üzerine çıkmaktadır.



Şekil 2. Tokat'ta Sıcaklık Değerlerinin Aylık Ortamaları (1930-2003)

Ortalama yüksek sıcaklıkların değerleri ile ortalama sıcaklık değerleri arasında bir paralellik söz konusudur. Kış aylarında 6 °C ve 8 °C arasında değişen değerler mart ayından itibaren hızla artmaya başlar, ağustos ayında (29.1 °C) maksimum seviye ulaşır.

Ortalama düşük sıcaklık değerlerini incelediğimizde, sadece ocak (-1.6 °C) ve şubat (-0.7 °C) aylarında sıcaklıkların 0 °C'nin altında olduğu görülmektedir. Diğer aylarda 0 °C'nin üzerinde olan değerler, temmuz ve ağustos aylarında maksimum seviyeye çıkarak 15.2 °C değerine ulaşmaktadır.

Araştırma sahasında en yüksek sıcaklıklar temmuz ve ağustos aylarına aittir. Şimdiye kadar yapılan ölçümler içerisinde en yüksek değer 2000 yılında 45.0 °C'yle temmuz ayında ve 1969 yılında 40.0 °C'yle ağustos ayında görülmüştür. Yaz aylarında, maritim tropikal hava Türkiye'ye batı ve kuzeybatı yönlü akımlarla ulaşmaya başlar. Ancak bu hava kütlelerinin Orta Avrupa ve Balkanlar üzerinden geçerek geldiği yol uzun ve karasal olduğundan değişime uğrar ve

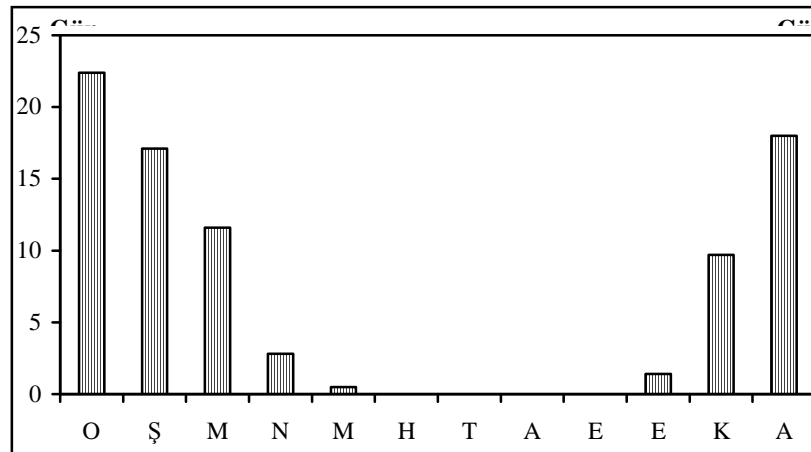
Türkiye üzerine sıcak ve kurak bir hava olarak ulaşır. Ayrıca bu dönemde, güney İran ve Basra körfezi çevresinden kaynaklanan kontinental tropikal hava siklonik dönüşü bağlı olarak Anadolu'nun iç kesimlerine ulaşır ve hava sıcaklığının yükselmesine neden olur (Koçman, 1993:5-6). Rasat süresi içerisinde en düşük sıcaklıklar ocak (-23.4) ve şubat (-22.1) aylarında görülmüştür. 1972 yılında görülen en düşük sıcaklık değeri (-23.4) ile aynı ayda görülen en yüksek sıcaklık değeri (20.2) arasında 43 °C'lik bir fark ortaya çıkmaktadır. Beklendiği gibi bahar ve kış aylarında minimum sıcaklıklar 0 °C'nin altında değerlere ulaşmaktadır, ancak Tokat'ta yaz aylarında da minimum değerler 0 °C'nin altına düşmektedir. Kış aylarında Avrupa ve Hazar havzasından Anadolu'ya sokulan kontinental polar hava kütleleri, sahada sıcaklıkların büyük oranda azalmalarına neden olmaktadır.

Tokat'ta sıcaklıkların 0 °C'nin altına düştüğü gün sayısı 58.7, 30 °C'nin üzerine çıktığı gün sayısı 41.8'dir.

Tablo 2. Tokat'ta Ortalama Donlu Günler Sayısının Aylara Dağılımı (1972-2003)

O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	YILLIK
22.4	17.1	11.6	2.8	0.5	-	-	-	-	1.4	9.7	18.0	83.5

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri



**Şekil 3. Tokat'ta Ortalama Donlu Gün Sayısının Aylara Dağılımı
(1972-2003)**

Tokat'ta 1972-2003 yılları arasındaki dönemde, ortalama donlu gün sayısı 83.5'tir. toprak sıcaklığının 0 °C'nin altına düştüğü donlu günler ekim ayında başlar ve mayıs ayına kadar devam eder. Haziran, temmuz, ağustos ve eylül ayları don olayının hiç görülmediği aylardır. Bu da tarım hayatını doğal olarak etkiler. Sahada, ekme-dikme faaliyetleri nisan ayında başlar, bu ayda ortalama donlu gün sayısı 2.8 olsa da, bazı yıllar bu değer yükselmektedir. Mayıs (0,5 gün) ve ekim aylarında (1.4 gün) görülen donlu gün sayıları, ortalamaların üzerine çıktığı yıllarda tarımsal faaliyetleri olumsuz yönde etkilemektedirler. Meyve ağaçlarının çiçek açma dönemine rastlayan ilkbahar aylarında görülen donlu gün sayılarının fazlalığı üretimin düşmesine neden olmaktadır.

Kasım ayından itibaren, giderek artan donlu günler sayısı kış aylarında maksimum seviyeye ulaşır (Tablo 3, Şekil 4). Ocak ayı 22.4 gün ile donlu gün sayısının en fazla olduğu ayı oluşturmaktadır. Aralık ayında bu değer 18.0, şubat ayında 17.1 gün civarındadır. Nisan ayında oldukça azalan donlu gün sayısı, mayıs ayında minimum seviyeye iner.

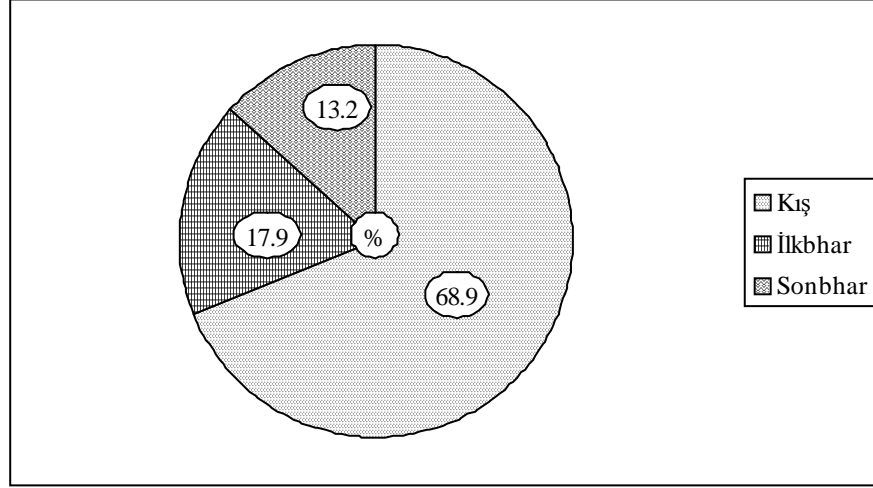
**Tablo 3. Tokat'ta Ortalama Donlu Gün Sayısının Mevsimlere Dağılımı
(1972-2003)**

Mevsimler	Donlu Gün Sayısı	% si
Kış	57.5	68.9
İlkbahar	14.9	17.9
Sonbahar	11.1	13.2
Toplam	83.5	100

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri

Donlu günler mevsimler arasında büyük farklılıklar gösterir. En fazla donun görüldüğü mevsim kıştır. Bu mevsimde donlu gün sayısı 57.5 olup, yıllık donlu gün sayısının % 68.9'u oluşturmaktadır. İkinci sırada 14.9 gün ve % 17.9

ile ilkbahar, üçüncü sırada 11.1 gün ve % 13.2'yle sonbahar gelmektedir. Yaz mevsiminde ise donlu güne rastlanmamaktadır.



Şekil 4. Tokat'ta Ortalama Donlu Gün Sayısının Mevsimlere Dağılımı (1972-2003)

1.3 Basınç ve Rüzgarlar

Yeryüzünden yükseldikçe atmosferin yoğunluğu ve buna bağlı olarak basıncı azalır. Isınma ve soğuma basıncın her yerde sabit kalmayıp değişmesine yol açar. Basınç sadece sıcaklığa bağlı olarak değil, yükseltiye ve coğrafi enleme bağlı olarak da değişir. Atmosferdeki sıcaklık ve yoğunluk farkları ile bunların sebep olduğu hava hareketleri, basıncın yeryüzünde düzensiz olarak dağılmasına yol açar (Dönmez, 1979: 82).

Tokat'ta yıllık ortalama basınç 945.3 mb'dır (Tablo 4). Aylara göre belirli oranlarda farklılık gösteren basınç 949.6 (ocak), 940.5 (temmuz) arasında değişmektedir. Hava sıcaklığının yüksek olduğu yaz aylarında basınç değeri yıllık ortalamadan daha azdır. Ekim-mart arası devrede görülen basınç değerleri, yıllık ortalamanın üzerindedir. Söz konusu devrede basınç değerlerinin yüksek çıkması, özellikle kasım-aralık-ocak aylarında maksimum seviyeye ulaşması, sahayı etkileyen basınç kuşakları ile ilgilidir. Daha doğudaki Hazar havzası üzerinden sokulan kontinental polar hava kütlesi; Anadolu'yu işgal etmekte, dolayısıyla iç bölgeler, soğuk mevsimde uzun bir süre antisiklon (yüksek basınç)

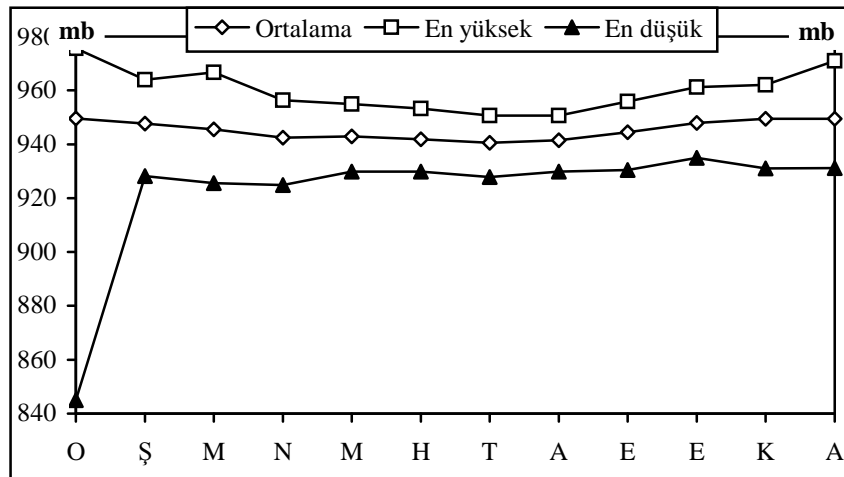
sahası olma özelliği göstermektedir (Koçman 1993:12). Bununla birlikte İç Anadolu Bölgesinde etkili olan, yüksek basınç alanlarından Karadeniz'e doğru ilerleyen soğuk hava kütleleri Tokat'ta güney yönlü rüzgarların kış mevsiminde artmasına neden olmakta ve basıncın daha da yükselmesini sağlamaktadır.

Tablo 4. Tokat'ta Ortalama ve Ekstrem Basınç Değerlerinin Aylara Dağılımı (1972-2003)

Basınç (mb)	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	YILLIK
Ortalama	949.6	947.7	945.5	942.5	942.9	941.8	940.5	941.5	944.5	947.9	949.4	949.5	945.3
En yüksek	975.6	964.0	966.7	956.3	954.9	953.3	950.6	950.6	955.9	961.2	962.1	971.0	975.6
En düşük	845.0	928.2	925.6	924.8	929.9	929.8	927.8	929.9	930.5	934.9	931.0	931.1	845.0

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri

Tokat'ta ekstrem basınç değerleri arasında farklılıklar görülmektedir. En yüksek basınç 975.6 mb ocak ayında, en düşük basınç 845.0 ile yine ocak ayında ölçülmüştür. Bu iki değer arasında yaklaşık 130 mb fark vardır. Kış aylarında ekstrem basınç değerleri arasındaki fark, yaz aylarındaki ekstrem basınç değerleri arasındaki farktan daha fazladır. Aralık-şubat ayları arasındaki devrede bu fark 40 mb üzerinde görülürken, haziran-ağustos devresinde ortalama 20-25 mb arasında değişmektedir. Sahada en düşük genlik değerinin görüldüğü ay, ağustos ayıdır.



Şekil 5. Tokat'ta Ortalama ve Ekstrem Basınç Değerlerinin Aylara Dağılımı (1972-2003)

Tablo 5. Tokat'ın Rüzgar Esme Sayılarının Aylara Dağılımı (1972-2003)

	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	YILLIK
N	44	48	42	39	57	51	54	54	34	47	43	61	574
NE	214	243	323	268	342	350	427	382	291	304	273	231	3648
E	213	230	262	300	363	403	446	473	428	360	226	174	3878
SE	90	73	104	67	44	33	32	23	58	58	58	66	706
S	103	95	95	71	71	53	40	42	52	35	62	73	792
SW	95	70	62	77	41	35	15	24	32	59	80	83	673
W	249	161	161	183	149	121	92	111	149	193	234	292	2095
NW	123	75	53	57	78	66	54	65	79	76	72	124	922

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri

Araştırma sahasının çevresindeki basınç merkezlerinin, yıl içerisinde gösterdiği değişiklikler ve Tokat çevresindeki yer şekilleri; rüzgarların yön ve frekanslarında önemli farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Sahada hakim rüzgar yönü doğu ve kuzeydoğudur (Tablo 5). Doğu sektörlü rüzgarların, toplam rüzgarlar içerisindeki payı % 29.1, kuzeydoğu rüzgarlarının % 27.5'dir (Tablo 6, Şekil 6). Tokat ve yakın çevresinde batıdan esen rüzgarların payı da, küçümsenmeyecek oranda olup, frekanslarının %'si 15.8'dir.

Yörede hakim rüzgarların doğu ve batı yönlü olması, genel atmosfer koşullarının yanında, sahanın yeryüzü şekilleri ile yakından ilgilidir. Yeşilirmak nehri şehrin kuzeyinde doğu-batı yönlü akmaktadır. Dolayısıyla sahaya ulaşan rüzgarlar Yeşilirmak vadisi içerisinde kanalize olarak doğu ve batı yönlerinde esmektedirler. Tokat şehrinde hakim rüzgarların doğu-batı ve kuzeydoğu yönlü olması, özellikle kış aylarında, Behzat vadisi boyunca kuzey-güney yönünde gelişen mahalleler üzerinde yoğun bir hava kirliliğinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Tablo 6. Tokat'ta Rüzgar Esme Sayıları ve Frekanslarının Mevsimlere Dağılımı (1972-2003)

Rüzgar	İlkbahar		Yaz		Sonbahar		Kış		Yıllık	
	Esme	Fre-	Esme	Fre-	Esme	Fre-	Esme	Fre-	Esme	Fre-

Yönü	Sayı- sı	kans %si	Sayısı	kans %si	Sayı- sı	kans %si	Sayı- sı	kans %si	Sayı- sı	kans %si
N	138	4.1	161	4.6	126	3.8	149	4.6	574	4,3
NE	933	28.2	1159	33.6	868	26.2	688	21.3	3648	27,5
E	925	28.0	1322	38.3	1014	30.7	617	19.1	3878	29,1
SE	215	6.5	88	2.5	174	5.3	229	7.1	706	5,3
S	237	7.2	135	3.9	149	4.6	271	8.4	792	6,0
SW	180	5.4	74	2.1	171	5.1	248	7.7	673	5,1
W	493	14.9	324	9.3	576	17.4	702	21.8	2095	15,8
NW	188	5.7	185	6.3	227	6.9	322	10.0	922	6,9
Toplam	3309	100.0	3448	100.0	3305	100.0	3226	100.0	13288	100,0

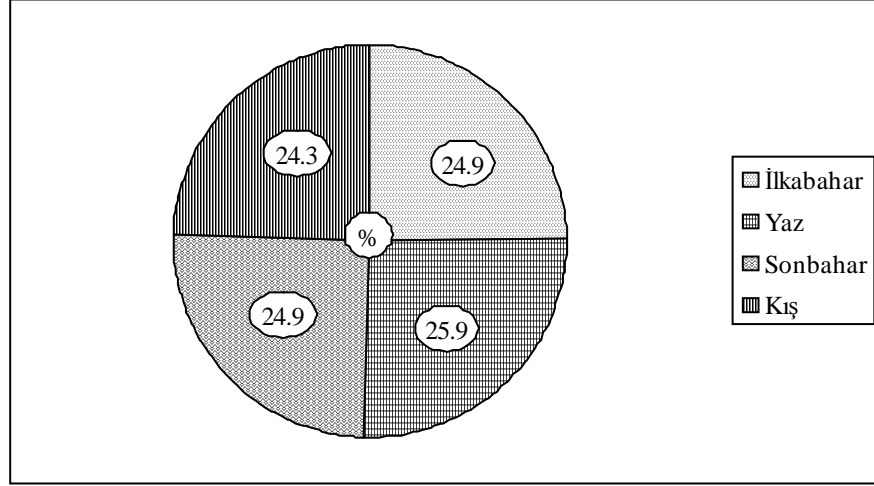
Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri

Rüzgar esme sayılarının mevsimlere dağılışı incelendiğinde, hâkim rüzgarların çok önemli değişiklikler göstermediği görülür. Hâkim yönleri E, NE, W olan rüzgarların, dört mevsimde de etkilerini sürdürdüğü dikkati çeker. E yönlü rüzgarlar, 1322 esme sayısı ve % 38.3 frekansıyla en fazla yaz mevsiminde etkilidir. NE yönlü rüzgarlar da, doğu yönlü rüzgarlar gibi en fazla yaz mevsiminde eserler. E yönlü rüzgarlarının etkili olduğu ikinci mevsim sonbahar iken, NE yönlü rüzgarların en çok estiği ikinci mevsim yaz mevsimidir. W yönlü rüzgarlar sırasıyla kış, sonbahar, ilkbahar ve yaz mevsimlerinde görülmektedir.

Tablo 7. Tokat'ta Etkili Rüzgarların Mevsimlik Dağılımı (1972-2003)

Mevsimler	Esme Sayısı	Frekans % si
İlkbahar	3309	24.9
Yaz	3448	25.9
Sonbahar	3305	24.9
Kış	3226	24.3
Toplam	13288	100.0

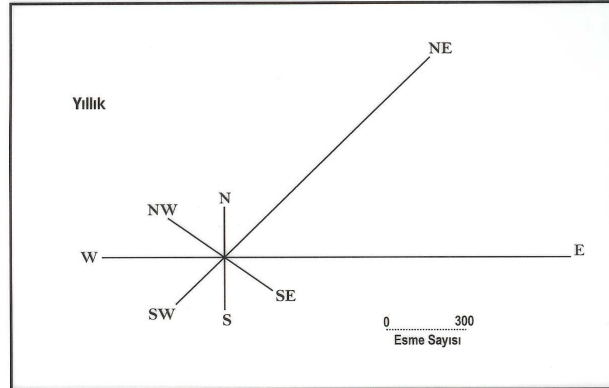
Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri



Şekil 6. Tokat'ta Etkili Rüzgarların Mevsimlik Dağılımı (1972-2003)

Tablo 7 ve Şekil 6 incelendiğinde sahadaki rüzgarların esme sayılarının mevsimler arasında hemen hemen birbirine eşit olduğu görülür. En fazla esme sayısına sahip % 25.9 ile yaz, en az esme sayısına sahip mevsim % 24.3 ile kış mevsimidir. İki mevsim arasında % 1.6 frekans farkı vardır.

Tokat'ta en hızlı esen rüzgarın yönü, son 31 yılın ortalamasında 48.9 m/s hızla esen SSW'ya aittir. Yine aynı devreler içerisinde ortalama fırtınalı (>17.2 m/s) gün sayısı 13.3, ortalama rüzgarlı m/s) gün sayısı 57.4 gündür. Söz konusu bu en fazla rüzgarlar mart ve nisan aylarında görülme- tedir.



Şekil 7. Tokat'ta Yıllık Rüzgar Frekansları

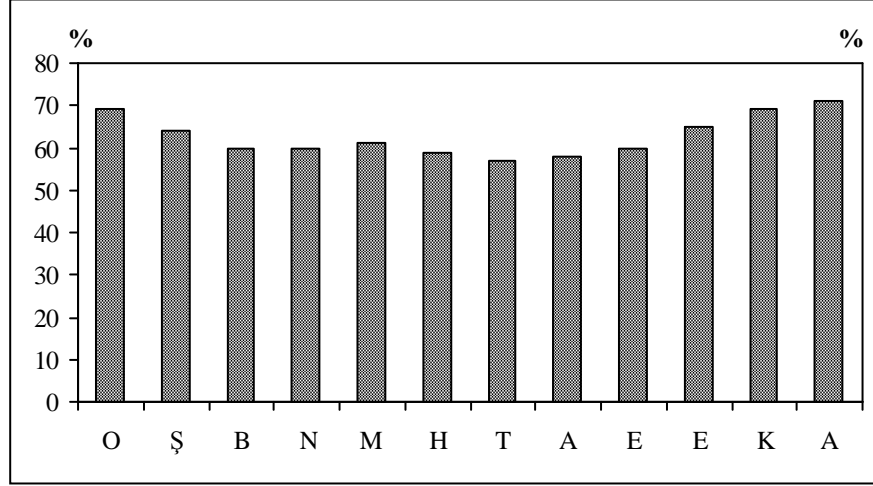
1.4 Nem ve Yağışlar

Sıcaklık ve buharlaşmaya bağlı olarak değişiklik gösteren bağıl nem, yaz mevsiminde ve gündüzleri küçük değerler, kış mevsiminde ise yüksek değerler(Erinç, 1969:348) göstermektedir. Ortalama bağıl nemi % 62 olan Tokat'ta ortalamada en düşük değerler haziran, temmuz, ağustos aylarında ortaya çıkar (Tablo 8, Şekil 8). En yüksek oranlara ise kasım-şubat ayları arasındaki devrede rastlanır.

Tablo 8. Tokat'ta Ortalama ve En Düşük Bağıl Nem Oranının Aylara Dağılımı (1960-2003)

Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Bağıl Nem (%)	69	64	60	60	61	59	57	58	60	65	69	71	62
En Düşük Bağıl Nem (%)	13	18	10	5	2	3	7	5	8	10	14	11	2

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri



Şekil 8. Tokat'ta Ortalama Bağlı Nem Oranının Aylara Dağılımı (1960-2003)

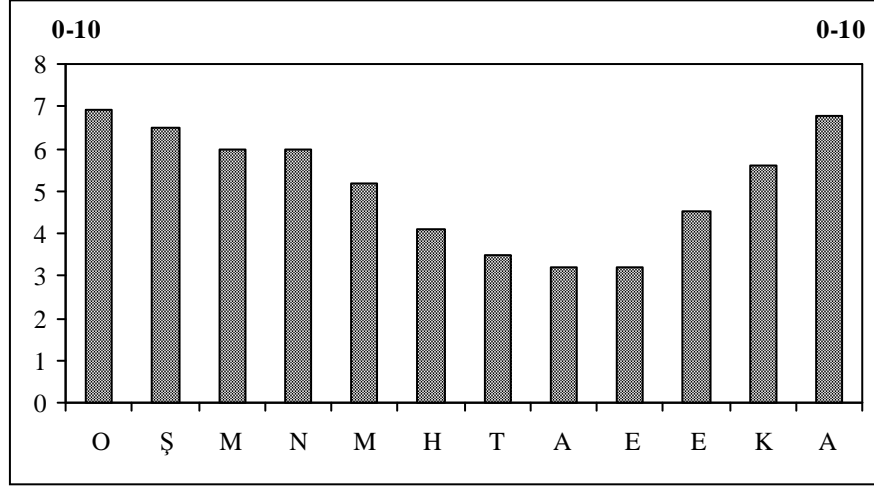
Bağlı nemin en yüksek orana (% 71) ulaştığı ay aralıktır, daha sonra kasım ve ocak aylarında yüksek değerler görülür. Kuşkusuz bu durum, hava sıcaklığının, bu aylarda azalmasının bir sonucudur.

Ortalama bağlı nemin en düşük olduğu ay temmuz (% 57) ayıdır, en düşük bağlı nem ise % 2'yle mayıs ayında görülmüştür.

Tablo 9. Tokat'ta Bulutluluk Değerlerinin Aylara Dağılımı (1972-2003)

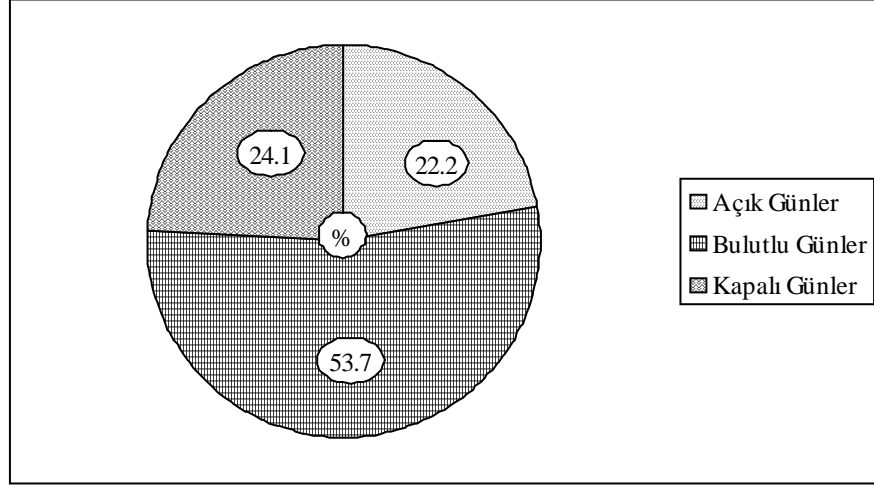
Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Bulutluluk (0-10)	6.9	6.5	6.0	6.0	5.2	4.1	3.5	3.2	3.2	4.5	5.6	6.8	5.1
Ortalama Açık Gün Sayısı	2.8	3.6	4.2	3.0	5.1	8.3	11.3	12.5	12.2	8.7	6.0	3.5	81.2
Ortalama Bulutlu Gün Sayısı	14.0	13.4	16.4	18.3	20.1	18.7	17.4	16.8	16.1	16.1	14.9	13.8	196.0
Ortalama Kapalı Gün Sayısı	14.2	11.2	10.4	8.7	5.8	3.0	2.3	1.7	1.7	6.2	9.0	13.7	87.9

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri



Şekil 9. Tokat'ta Ortalama Bulutluluk Değerlerinin Aylara Dağılımı (1972-2003)

Bulutluluk derecesi ile bağıl nem arasında yakın ilgi vardır. havanın bulutlu veya açık oluşu, iklim olaylarının farklılığına neden olur. Zira güneşlenme süresine sadece günün uzunluğuna değil, aynı zamanda bulutluluk derecesine de etki etmektedir. Bulutluluğun aylara dağılımı (Tablo 9, Şekil 9) incelendiğinde, en düşük değerlere haziran-eylül, en yüksek değerlere aralık-şubat ayları arasındaki devrede rastlanılmaktadır. Yıl içerisinde en düşük ortalama bulutluluk değeri ağustos ve eylül aylarında (3.2), en yüksek ortalama bulutluluk değeri ocak ayında (6.9) görülmektedir. Yıllık ortalama bulutluluk değeri 1972- 2003 yılları arasında 5.1 civarında olmuştur.



Şekil 10. Tokat'ta Açık, Bulutlu ve Kapalı Günlerin Dağılımı (1972-2003)

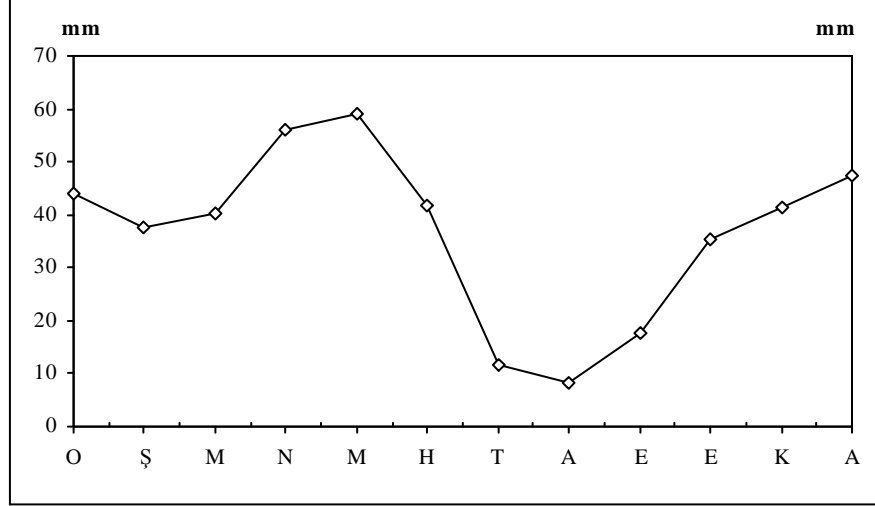
Sahada ortalama açık gün sayısı 81.2, bulutlu gün sayısı 196, kapalı gün sayısı 87.9'dur. Açık günler içerisinde en yüksek değere 12.5 ile ağustos, 12.2 gün ile eylül aylarında erişilmektedir. Ortalama bulutlu gün sayısı mayıs ayında 20.1, haziran ayında 18.7 dir. Ortalama açık günler haziran-eylül, ortalama bulutlu günler nisan-haziran ayları devresinde artmaktadır. Kapalı gün sayısı en fazla aralık-ocak-şubat aylarında görülmektedir. Yıl içerisinde bulutlu günlerin oranı % 53.7, kapalı günlerin oranı % 24.1, açık günlerin oranı % 22.2 civarındadır (Şekil 10).

Tablo 10. Tokat'ta Ortalama Yağış Miktarının (mm) Aylara Dağılımı (1936-2003)

O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
43.9	37.8	40.2	56.1	59.1	41.8	11.5	8.2	17.7	35.4	41.5	47.5	440.7

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri

Yeryüzü şekilleriyle yağış dağılımları arasında sıkı bir ilişki vardır. Yüksek yağış değerleri, sadece kıyı bölgelerimizde değil, iç kesimlerde yer alan yüksek alanlar üzerinde de görülmektedir. Buna karşılık düşük yağış miktarları, alçak ve yüksek düzlüklerde görülmekte, buraları çevre dağlık alanlardan ayrılmaktadır (Nişancı, 1975:7).



Şekil 11. Tokat'ta Ortalama Yağış Miktarının Aylara Dağılımı (1936-2003)

Karadeniz kıyılarından iç kesimlere ilerledikçe, yağışın giderek azaldığı görülmektedir. Orta Karadeniz Bölümü kıyı kuşağında, ortalama 600-1000 mm arasında değişen yağış değerleri, İç Anadolu'ya yaklaşıldıkça azalmakta ve düzlük alanlarda 500 mm'nin altına inmektedir. Uzun bir dönemin (1936-2003) rasat sonuçlarına göre, Tokat'ta yıllık ortalama yağış miktarı 440.7 mm olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Tokat şehir merkezinin bulunduğu konumun özellikleri, yıllık ortalama yağışların 500 mm'nin altında olması sonucunu doğurmuştur.

Ülkemizde, yaz kuraklığı, kuzeydeki akarsu vadi istasyonlarında, İç Anadolu ve Doğu Anadolu yüksek düzlüklerinde yer alan istasyonların ölçüm değerlerinde, daha bariz bir şekilde ortaya çıkmıştır. Sıklık dağılımlarında yağış gidişinin mevsimlik farklılıkları, Tokat'ta yaz kuraklığıyla kendini hissettirmektedir. *Yağışsız yaz aylarının periyodik olarak muhtemel görünümü Tokat'ta % 7.74 oranındadır* (Nişancı,1975:16).

Tokat'ın ortalama yağış miktarının aylara dağılımı (Tablo 10, Şekil 11) incelendiğinde, en yüksek yağışın mayıs ayında (59.1 mm), en az yağışın ağustos ayında (8.2 mm) düştüğü görülmektedir. Sahada ekim ayından itibaren giderek artan yağışlar, kış ayları içerisinde aralık ayında maksimum seviyesine ula-

sır. Ocak ve şubat aylarında tekrar azalan yağış değerleri, mart ayından sonra artmaya başlar ve yıllık maksimum seviyesine mayıs ayında erişir. Yaz kuraklığı temmuz'dan itibaren kendini hissettirir, ağustos ve eylül aylarında da devam eder. Bu aylarda yağış değerleri 20 mm'nin altına inmektedir.

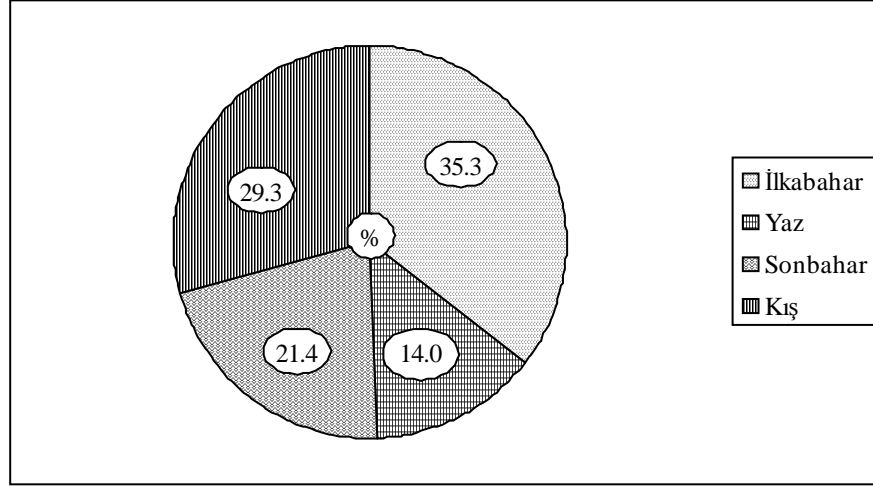
Tokat'ın yağış özellikleri genel olarak *İç Anadolu Karasal Geçiş Tipine* benzemektedir. Gerçekte, Karadeniz kenar dağları denizlerin etkisinin iç kesimlere sokulmasını engellemekte, Karadeniz yağış rejimi ile İç Anadolu karasal rejimi arasında bir geçiş kuşağı ortaya çıkmaktadır. Bu yağış rejiminde; yaz kuraklığı kendini göstermekle birlikte, termik nedenlerle yerel olarak oluşan konveksiyonel yağışlar yaz kuraklığını hafifletmektedir. Yağışlar ekim ayından başlayarak artar ve mayıs ayında nispi bir maksimuma ulaşır (Koçman,1993:58-61). Enyağışlı ayın (mayıs) payı % 13, en az yağışlı ayın payı % 1.8'dir.

Tablo 11. Tokat'ta Ortalama Yağış Miktarının Mevsimlere Dağılımı (1936-2003)

Mevsimler	Yağış Miktarı (mm)	% si
İlkbahar	155.4	35.6
Yaz	61.5	14.0
Sonbahar	94.6	21.4
Kış	129.2	29.3
Toplam	440.7	100.0

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri

Yağışın mevsimlere dağılımı (Tablo 11, Şekil 12) incelendiğinde, en çok yağışın ilkbaharda olduğu görülür. Yıllık yağışın % 35.3'ü (155.4 mm) bu mevsimde düşmektedir. Yağışın en fazla görüldüğü ikinci mevsim kıştır. Kış mevsiminde toplam yağışın payı % 29.3'tür. ilkbahar ve kış mevsimlerinin payı, yıllık yağışın % 64.5'ni oluşturmaktadır. En az yağış alan mevsim ise yaz mevsimidir.



Şekil 12. Tokat'ta Ortalama Yağış Miktarının Mevsimlere Dağılımı (1936-2003)

Tablo 12 Tokat'ta Ortalama Yağışlı Günlerin Aylara Dağılımı (1936-2003)

Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Yağışlı Günler ((Yağış)=0.0, 0.1 mm)	25.0	23.6	25.5	26.2	28.8	18.7	6.5	5.4	9.9	16.6	20.0	25.3	231.5

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri



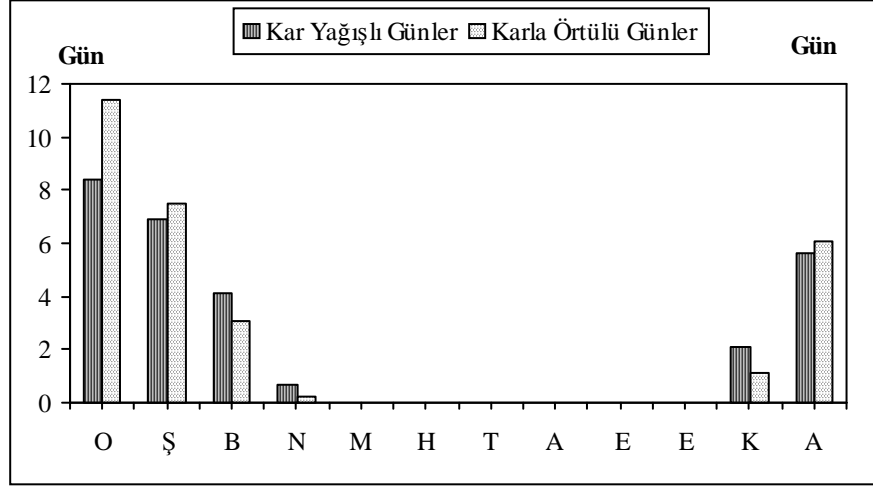
Şekil 13. Tokat'ta Ortalama Yağışlı Günlerin Aylara Dağılımı (1936-2003)

Tokat'ta yıllık toplam yağış miktarıyla, yağışlı gün sayısını kıyasladığımızda, 0.1 mm'nin üzerinde yağışın görüldüğü gün sayısının 231.5 olduğu görülür. Toplam yağış miktarına karşılık yağışlı gün sayısı oldukça yüksektir. Sahada ≥ 10 mm yağış alan gün sayısı 26.7, ≥ 50 mm yağış alan gün sayısı 0.1 gün olarak tespit edilmiştir. Yağışlı günlerin (Tablo 13, Şekil 14) aylara dağılımını incelendiğinde, ortalama yağış miktarının dağılışıyla benzerlik gösterdiği görülür. maksimum yağışın görüldüğü Mayıs ayı, aynı zamanda, yağışlı gün sayısının en yüksek (28.8) olduğu aydır. Mayıs ayının neredeyse tamamı (% 92.9) yağışlı geçmektedir. Yağışlı gün sayısının en az olduğu aylar yine temmuz, ağustos ve eylül aylarıdır. Bu aylarda ortalama yağışlı günler 5-10 gün arasında değişmektedir.

Tablo 13. Tokat'ta Ortalama Kar Yağışlı ve Karla Örtülü Gün Sayısı, En Yüksek Kar Örtüsünün Aylara Dağılımı

Aylar	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
En Yüksek Kar Örtüsünün Kalınlığı cm (1934-2003)	40.0	44.0	20.0	4.0	-	-	-	-	-	-	6.0	52.0	52.0
Kar Yağışlı Günler Sayısı (1972-2003)	8.4	6.9	4.1	0.7	-	-	-	-	-	-	2.1	5.6	27.9
Karla Örtülü Gün Sayısı (1972-2003)	11.4	7.5	3.1	0.2	-	-	-	-	-	-	1.1	6.1	29.4

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri



Şekil 14. Tokat'ta Ortalama Kar Yağışlı ve Karla Örtülü Gün Sayısının Dağılımı (1972-2003)

Tokat'ta yıllık ortalama 27.9 gün kar yağışı meydana gelmekte, 29.4 gün kar yerde kalmaktadır. Kar yağışlı ve karla örtülü gün sayısının, nisbeten az olmasının sebebi, Tokat şehri ve Tokat meteoroloji istasyonunun (608 m.) bulunduğu yüksekliklerin fazla olmayışıyla ilgilidir. Şehir merkezinin içinde yer aldığı vadi tabanlarında kar yağışlı günlerin sayısının ve kar örtüsü kalınlığının az olmasına karşılık, çevredeki yüksek alanlarda, hem kar yağışlı günlerin sayısı, hem de kar yağışı daha fazla görülmektedir.

Kasım ayında başlayan kar yağışları (Tablo 15, Şekil 14) nisan ayı ortalarına kadar devam etmektedir. Kar yağışlı gün sayısı ve karla örtülü gün sayısı, en fazla ocak ayında görülmektedir. En az olduğu ay ise nisan ayı olup, ortalama değerler 1 günün altına inmektedir. Yıllık en yüksek kar kalınlığı 52 cm ile aralık ayına aittir. Daha sonra sırasıyla şubat (44 cm) ve ocak (40 cm) ayları gelir.

1.4.1 Yağış Etkinliği

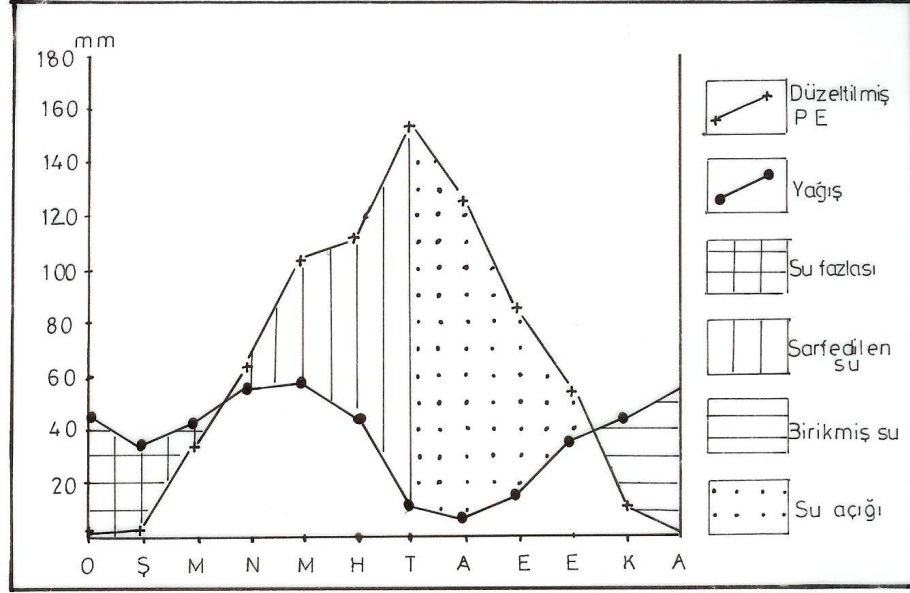
Yağış etkinliği tarımsal faaliyetler bakımından önem taşıdığı gibi; akarsu debileri, barajlarda biriktirilebilecek su miktarı, yer altı suyu kaynaklarının verimliliği açısından da önem arz etmektedir.

Tablo 14.Tokat'ın Su Bilançosu

Bilanço Eleman- ları	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıl- hk
Sıcaklık (°C)	1.9	3.3	7.1	12.3	16.2	19.7	21.9	21.9	18.6	13.5	7.9	3.8	12.3
Sıcaklık İndisi	0.23	0.53	1.70	3.91	5.93	7.97	9.36	9.36	7.31	4.50	2.0	0.66	53.46
Düzeltilmemiş P.E	0.4	3.8	33	56	85	90	123	106	84.1	54.6	16	5.3	
Düzeltilmiş P.E	0.3	3.1	33.9	62.1	105.4	112.5	156.1	125.0	87.4	55.2	13.2	4.2	758.4
Yağış (mm)	43.9	37.8	40.2	56.1	59.1	41.8	11.5	8.2	17.7	35.4	41.5	47.5	440.7
Birikmiş Suyun Aylık Değişimi (mm)	28.4	0	0	-6.0	-46.3	-70.7	0	0	0	0	28.3	43.3	
Birikmiş Su (mm)	100	100	100	94	47.7	-23	0	0	0	0	28.3	71.6	
Gerçek Evatranspirasyon (mm)	43.9	37.8	40.2	56.1	105.4	112.5	11.5	8.2	17.7	35.4	13.2	4.2	486.1
Su Açığı (mm)	0	0	0	6.0	0	0	144.6	116.8	69.7	19.8	0	0	356.9
Su Fazlası (mm)	28.0	34.0	5.0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	67.0
Akış (mm)	14.0	24.0	15.1	7.5	3.7	1.8	0.9	0	0	0	0	0	67.0
Nemlilik	145.3	11.1	0.1	- 0.09	-0.4	-0.6	-0.9	-0.9	-0.7	-0.3	2.1	10.3	

Kaynak: Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü verileri ve Thornthwaite'ye ait iklim tasnifine göre çıkarılmıştır

Tokat'ın iklim tipini belirlemek amacıyla Thornthwaite'nın iklim tasnifi (Erinç,1969:469) yönteminden yararlanılmış, bu amaçla sahanın su bilançosu tablosu ve diyagramı hazırlanmıştır (Tablo 15, Şekil 15).



Şekil 15. Tokat'ın Su Bilançosu (Thorntwait'e ait iklim tasnifine göre çizilmiştir.)

Tokat'ın su bilançosu diyagramını incelediğimizde, kasım ayından itibaren yağışların potansiyel evapotranspirasyondan fazla olduğu görülür. Kasım ve aralık ayı sonuna kadar, toprakta su birikimi olur, ocak ayında toprak suyu doymuş hale gelir ve doymunluk mart ayı sonuna kadar devam eder. Sıcaklıkların ve buna bağlı olarak buharlaşmanın artmasıyla, toprakta birikmiş su sarf edilmeye başlanır, temmuz ayından itibaren su açığı oluşur. Su açığının meydana geldiği kurak dönem ekim ayı sonuna kadar devam eder.

Sahada, Thorntwaite metoduna göre, $C_1B_2db'_4$ sembolleri ile gösterilen kurak-az nemli, mezotermal (orta sıcaklıkta), su fazlası az olan, deniz şartlarına yakın bir iklim tipi (Dönmez,1969:257-259) görülmektedir.

De Martonne'nin 1923 yılında ortaya koyduğu, yıllık kuraklık indisi formülü ile de kurak, yarı kurak ve yağışlı iklimler birbirinden ayırt edilebilmektedir (Dönmez,1979:249) Sıcaklıkla yağışa dayanan bu formülü, saha için kullandığımızda Tokat yerleşmesinin *yarı kurak iklimler* içinde yer aldığı görülür.

Tablo 15. Tokat'ta Erinç Formülüne (1965) Göre Yağış Etkinliği İndis Değerleri

	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	Yıllık
Ortalama Yüksek Sıcaklık (°C)	5.9	8.0	12.7	18.5	23.1	26.7	28.8	29.1	26.3	20.5	13.6	7.8	18.6
Yağış (mm)	43.9	37.8	40.2	56.1	59.1	41.8	11.5	8.2	17.7	35.4	41.5	47.5	440.7
İndis Değeri	88.8	56.4	37.2	36.0	30.0	18.0	3.6	2.4	7.2	20.4	36.0	72.0	23.9
Yağış Etkinliği	Çok Nemli		Yarı Nemli			Yarı Kurak	Kurak			Yarı Kurak	Yarı Nemli	Çok Nemli	Yarı Nemli

Kaynak: DMİGM Verileri ve Erinç'e ait yağış etkinliği indis değeri formülü (Erinç, 1969:485)

Erinç'in ortaya koyduğu, yağış etkinliği hesaplamasında, aylık toplam yağış miktarı, o ayın ortalama yüksek sıcaklık değerine bölünür ve 12'yle çarpılır. Çıkan rakam yağış etkinliğini ortaya koyar. Bu hesaplamalara göre Tokat'ta, aralık-ocak-şubat ayları çok nemli, mart-nisan-mayıs-kasım ayları yarı nemli, haziran ve ekim ayları yarı kurak, temmuz-ağustos-eylül ayları kurak geçmektedir. Yıllık yağış etkinliğinde ise saha *yarı nemli* özelliğe sahiptir.

SONUÇ

Orta Karadeniz Bölümünde yer alan Tokat'ta kısmen Karadeniz, kısmen İç Anadolu Karasal İkliminin etkileri görülmektedir. Yerleşmenin iç kesimlerde yer alması ve kuzeyinde bulunan yükseltilerin engelleyici olması nedeniyle; Karadeniz'in nemli havasından yeterince yararlanamamakta ve bu iki iklim arasında bir geçiş kuşağını oluşturmaktadır. Samsun'da 14.3° C olan ortalama sıcaklık, Tokat'ta 12.3° C, Sivas'ta 8.6° C a inmektedir. Orta Karadeniz kıyı kuşağında ortalama 600-1000 mm arasında değişen yıllık yağış toplamları, Tokat'ta

440.7 mm , Sivas'ta 419 mm civarında olmaktadır. Ortalama yağış değerleriyle İç Anadolu Karasal Geçiş Tipine benzer özelliklerin ortaya çıktığı sahada, yaz kuraklığı daha etkili olmaktadır. Tokat'ın iklim tipini ortaya koyabilmek için çeşitli araştırmacıların geliştirdikleri iklim tasnifi formüllerinden yararlanılmıştır. Saha, De Martonne'nin yıllık kuraklık indisine göre Yarı Kurak iklimler içerisinde, Erinç'in yağış etkinliği hesaplamalarına göre de yarı nemli iklimlere dahil olmaktadır.

Kaynakça

- Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü Verileri. (1936-2003). Ankara.
- Dönmez, Y., (1979). Umumî Klimatoloji ve İklim Çalışmaları. İstanbul Üniversitesi Yayınları No. 2506 Coğrafya Enstitüsü Yayın No. 102, İstanbul.
- Erinç, S. (1969). Klimatoloj ve Metodları. İst. Üniv. Yay. No: 994, Coğrafya Ens. Yay. No: 35, İstanbul.
- Koçman, A. (1993), Türkiye İklimi. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 72, İzmir.
- Nişancı, A. (1975). Sıklık Dağılımları ve Hava Durumlarına Bağlılıkları İçinde Türkiye'nin Yağış Şartlarının İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Yayınları No. 381, Edebiyat Fakültesi Yayınları No. 73, Araştırma Serisi No. 62, Erzurum.
- Ünal, Ç. (2005). Şehir Coğrafyası Açısından Tokat. Aktif Yayınevi, İstanbul.

Ünal, Ç./ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2006): 171-197