



**EĞİTİM
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ**

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL

CİLT/VOLUME 4
SAYI/ISSUE 1
E-ISSN: 2645-9035

Sahibi/Owner

Prof. Dr. Kazım UYSAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Adına

Prof. Dr. Şahmurat ARIK
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Adına

Editör/Editor

Prof. Dr. Baykal BİÇER

Editör Yardımcısı/Assistant Editor

Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. İrfan TERZİ
Prof. Dr. Şahmurat ARIK
Prof. Dr. Baykal BİÇER
Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK

Dumlupınar Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından yayımlanan uluslararası bir dergidir. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri alanındaki özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları araştırmacılara ulaştırarak, bilginin yayılmasına öncülük etmeyi amaçlamaktadır.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Eğitim Bilimleri alanının tüm dallarında kuram ve uygulamaya katkı sağlayan, Türk eğitim sisteminin sorunlarını bilimsel bir bakış açısıyla ele alan ve bu sorunlara çözüm önerileri getiren özgün makaleleri ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır.

Yazışma Adresi/Correspondence Address

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya/Türkiye
Tel: 0274 265 20 31
E-mail: ebe@dpu.edu.tr
Web sayfası: <http://ebe.dpu.edu.tr/>

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi/Research Article

1-18

Türkiye’de Eğitim Yönetimi Araştırmalarında Kullanılan Bazı Veri Toplama Araçları ile İlgili Bir Değerlendirme

An Evaluation of Some Data Collection Tools Used in Educational Administration Researches in Turkey

Kürşad Yılmaz

Araştırma Makalesi/Research Article

19-32

Okul Öncesi Eğitimde Doğal ve Atık Materyallerin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on the Use of Natural and Waste Materials in Preschool Education

Rengin ZEMBAT, Dilan TOSUN, Nur Betül ÇALIŞ ve Hilal YILMAZ



Türkiye’de Eğitim Yönetimi Araştırmalarında Kullanılan Bazı Veri Toplama Araçları ile İlgili Bir Değerlendirme¹

Kürşad YILMAZ²

Özet

Bu makalede, Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarında kullanılan bazı veri toplama araçlarının kullanımı ile ilgili bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Değerlendirme yapılmasının altında yatan amaç, bu veri toplama araçlarının kullanımındaki yanlışlıkları ortaya koymak ve bunun diğer çalışmalar için bir örnek oluşturmasını sağlamaktır. Makalede, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Örgüt İklimi Ölçekleri, Örgüt Kültürü Ölçekleri, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, İşkoliklik Ölçeği ve Bireysel ve Örgütsel Değerler Ölçeğinin kullanımı ile ilgili yanlış uygulamalar örnekler ile açıklanmıştır. Yapılan incelemelere göre anketler ile ölçekler karıştırılmaktadır. Ayrıca toplam puan alınamayacak ölçeklerden toplam puan alınmış ve buna bağlı olarak analizler yanlış yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, veri toplama araçları, araştırmalar

An Evaluation of Some Data Collection Tools Used in Educational Administration Researches in Turkey

Abstract

In this article, it was aimed to make an evaluation of some data collection tools used in the educational administration researches in Turkey. The underlying aim of making evaluation is to identify the errors in the use of these data collection tools and to provide an example for the other studies. In this article, the misapplications related to the use of Multi-Factor Leadership Scale, Organizational Climate Scales, Organizational Culture Scales, Organizational Commitment Scale, Maslach Burnout Scale, Workaholism Scale and Individual and Organizational Values Scale were explained with examples. According to the examinations surveys and scales are got involved. In addition, the total score was taken from the scales that could not be scored and therefore the analyzes were made incorrectly.

Keywords: Educational administration, data collection tools, research

¹ Bu makale 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde (18-22 Nisan 2018, Antalya) sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş ve güncellenmiş halidir.

² Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bişkek, Kırgızistan.

E-posta: kursad.yilmaz@manas.edu.kg

Giriş

Pozitivizm uzun zamandan beridir eğitim yönetimi alanındaki egemen paradigma durumundadır. Ontolojik, epistemolojik ya da metodolojik olarak bu egemenlik hala devam etmektedir. Pozitivist paradigmanın, gerçekliği basit, hiyerarşik, mekanik ve nedensel ilişkilere dayalı olarak açıklamaya çalışan bakış açısı; değişimin de nicel ve birikimli olduğu yönündeki görüşü ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, evren bir saat ya da makine gibi çalışmaktadır ve bu yüzden gelecek ve yön de bellidir. Bu anlamda geleceği kestirmek mümkündür ve parçalar arasındaki nedensellik ilişkisi biliniyorsa bu ilişkinin sonuçları da açıklanabilmektedir. Bu bakış açısı pozitivist paradigmanın temel araştırma metodolojisi olarak kabul gören nicel araştırmaları ön plana çıkarmıştır. Nicel araştırmalar genel olarak incelenen konu ile ilgili görüş, tutum, davranış ve benzeri özelliklerin belirlenmesi ve sayısallaştırılması esasına dayanmaktadır.

Bu bağlamda Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların önemli bir kısmı nicel araştırmalardan oluşmaktadır. Bu durum daha önce yapılan çeşitli araştırmalarda da tespit edilmiştir. Eğitim yönetimi alanında hazırlanan *lisansüstü öğretim tezlerinde* (Balcı, 1990; Akçay vd., 2007; Ekşi ve Okutan, 2007; Aydın ve Uysal, 2011; Coşkun-Demirpolat, 2016), *makalelerde* (Balcı ve Apaydın, 2009; Aydın, Erdağ ve Sarier, 2010; Aypay vd., 2010; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014; Yılmaz, 2016, 2018a) ya da *bildirilerde* (Yılmaz, Dedeoğlu-Orhun, Kılıç-Şahin ve Bahar, 2010; Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016) yaygın olarak nicel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinin insani değerleri anlamaktan yoksun olduğu eleştirisi (Şişman ve Turan, 2004; Aydın ve Uysal, 2011; Guenon, 2012) yapılmaya devam etse de eğitim yönetimi alanındaki nicel araştırma geleneği devam etmektedir.

Nicel araştırma yöntemleri arasında en yaygın kullanılanı ise tarama modeli araştırmalardır. Tarama modellenli araştırmalarda Karasar’a (2012, 77) yapılan meşhur atıfta olduğu gibi “*geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanması*” amaçlanmıştır. Nicel araştırmalarda gözlem, görüşme, belge tarama, testler ya da ölçekler gibi çok farklı yollarla veri toplamak mümkün olsa da sosyal bilimlerde ya da eğitim bilimleri alanında yapılan nicel araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle ölçekler, anketler vb. kullanılmaktadır. Bu durum daha önce yapılan araştırmalarda da (Aydın, Erdağ ve Sarier, 2010; Turan vd., 2014; Yılmaz, 2016, 2018a) tespit edilmiştir. Pozitivist düşüncenin özelliği daima “nasıl” sorusunu sormak, ancak asla “niçin” sorusunu sormamaktır (Garaudy, 2015, 182). Bu bakış açısına en uygun veri toplama yolu olarak ölçekler görülmektedir.

Eğitim yönetimi alanında en yaygın veri toplama yolu “ölçekler” olduğu için özellikle son yıllarda kullanılan ölçekler ile ilgili birtakım sorunlar göze çarpmaktadır. En önemli sorunlardan biri ölçeklerin geliştirilmesi ya da uyarlanması sürecindeki sorunlar olsa da bu çalışmada daha çok ölçeklerin yapısı ve kullanılması ile ilgili birtakım sorunlara ilişkin çözümler yapılmaya çalışılmıştır. Bu çözümler

ise konunun somutlaştırılması açısından bazı örnekler üzerinden yapılmıştır. Örnekler üzerinden değerlendirilecek olan ölçekler şunlardır:

- Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Bass ve Avolio, 1990)
- Örgüt İklimi Ölçekleri
- Örgüt Kültürü Ölçekleri
- Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Allen ve Meyer, 1990)
- Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach ve Jackson, 1981)
- İşkoliklik Ölçeği (Spence ve Robbins, 1992)
- Bireysel ve Örgütsel Değerler Ölçeği (Yılmaz, 2006)

Bu makalede örnek temelli bir inceleme yapılması ve bundan sonraki çalışmalara az da olsa bir katkı getirilmesi beklenmektedir. Burada verilen örneklerin ayrıntılı olarak incelenmesi özellikle araştırma sürecinin başında olan lisansüstü öğretim öğrencilerine ve diğer araştırmacılara önemli ipuçları verecektir. Araştırmacıların burada örnek olarak verilen ölçekleri kullanmaları gerekli değildir. Kişiler kullanacakları farklı ölçeklerin kullanımı için de buradan birçok önemli mesaj alacaktır. Çünkü yapı itibari ile özellikle eğitim yönetimi alanında kullanılan ölçekler birbirine benzemektedir.

Bulgular

Yukarıda sıralanan ve alanda kullanılan diğer ölçekler için de geçerli olabilecek sorunlardan biri, anketler ile ölçeklerin karıştırılmasıdır. Anketler (sormaca) bir anda bir kişinin birden çok özelliği hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan araçlardır ve bu araçlardan toplam puan almak hiç mi hiç anlamlı değildir (Erkuş, 2010). Anketler genellikle bir durum saptamak amacıyla kullanılan veri toplama araçlarıdır ve bu araçlar genellikle standart değildir. Ölçekler ise geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiş standart veri toplama araçlarıdır.

Aslında alanyazında anket adı altında kullanılan veri toplama araçlarının çok büyük bir çoğunluğu ölçektir. Ölçekler, belirli bir psikolojik yapıyı ölçmek için geliştirilen, bazen o psikolojik özelliğe ilişkin toplam puan elde edilebilen bazen sadece alt ölçekler bazında değerlendirilebilen veri toplama araçlarıdır. Ölçekler kişilerin tutum, davranış ve eğilimleri gibi soyut kavramların ölçülebilmesi için kullanılmakta ve bazen bazı alt boyutlardan oluşabildiği gibi tek boyutlu da olabilmektedir.

Alt boyutlardan oluşan bazı ölçeklerden toplam puan alınabildiği gibi toplam puan alınamayan, birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmesi gereken ölçekler de bulunmaktadır. Ölçeğin bu durumu yapılan analizlerin ve bulguların sunumunun da temel belirleyicisidir. Ve bu durum bazen araştırmacıları yanlış analizlere, bulgulara ve değerlendirmelere götürebilmektedir. Yanlış bulgular üzerinden yapılan tartışma ve değerlendirmeler ise çok zorlama sonuçlara, yorumlara ve tartışmalara gidilmesine sebep olabilmektedir. Aşağıda bu tespiti örnek oluşturacak bazı bulgulara yer verilmiştir. Seçilen bu ölçekler

hem konu olarak hem de ölçeklerin kullanım sıklığı olarak yaygın olarak kullanılan ölçekler arasından seçilmiştir.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Bass ve Avolio, 1990)

Liderlik sosyal bilimlerde en çok araştırılan ve tartışılan konulardan biridir. Buna bağlı olarak birçok kuram geliştirilmiş ve veri toplama araçları hazırlanmıştır. Bernard Bass (1985) tarafından liderlik stillerini, çoklu faktörlere göre tespit etmek amacıyla hazırlanan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği de bu ölçeklerden biridir.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin iki uygulama biçimi vardır. Birincisi, liderden kendi davranışlarının sıklığını değerlendirmesini isteyen lider formudur. Araştırmalar, kişinin kendi liderlik davranışını kendisinin değerlendirmesinin yanlılığa eğilimli olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin daha önemli versiyonu Değerlendirici Formudur. Yanıtlayıcılar, liderlerinin sürdürücü ve dönüşücü liderlik davranışlarının sıklığı konusundaki görüşlerini 5’li Likert (0-Asla ile 4-Sık sık) bir derecelendirme ölçeği ile yanıtlanmaktadır (Bass ve Riggio, 2006). Bu ölçek belki de liderlik alanyazınında en sık kullanılan ölçektir. Çünkü dönüşücü liderlik konusu liderlik alanyazınında en çok çalışılan konu durumundadır.

Ölçek dönüşücü ve sürdürücü liderliği belli bir takım alt boyutlarla ölçmektedir. Yıllar içerisinde farklı boyutlandırmalar olsa da *Dönüşücü Liderlik* genel olarak “1) İdealleştirilmiş Etki, 2) Bireysel İlgi, 3) İlham Verici Motivasyon (Telkinle Güdüleme) ve 4) Entelektüel Uyarım” alt boyutlarından oluşmaktadır. *Sürdürücü Liderlik* ise “1) Koşullu Ödül (Şartlı Ödül), 2) İstisnalarla Aktif Yönetim, 3) İstisnalarla Pasif Yönetim” boyutlarından meydana gelmektedir (Avolio, Bass ve Jung, 1999). Son yıllarda üçüncü bir boyut olarak Başboş Liderlik (Serbestlik Tanıyan Liderlik) boyutu da eklenmiştir. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin Bass (1985) tarafından geliştirilen ilk formunun Türkçeye uyarlama çalışması Akdoğan (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formundaki yapı uyarlanan formda da korunmuştur. Uyarlanan formda yer alan 36 madde “1-Hiçbir zaman ile 5-Her zaman” aralığında cevaplanmaktadır.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği yapısı itibari ile birbirinden bağımsız alt ölçeklerden ve alt ölçeklerin alt boyutlarından oluşmaktadır. Yani ölçek, yanıtlayan kişinin dönüşücü, sürdürücü ve başboş liderlik ile ilgili görüşlerini alt boyutlar bazında belirlemektedir. Bu alt ölçekleri toplamak mümkün olmadığı gibi alt boyutları toplayıp bir kişi şu kadar dönüşücüdür, şu kadar sürdürücüdür, şu kadar başboş liderdir demek de doğru değildir. Bass ve çalışma arkadaşları (Bass, Avolio ve Goodheim, 1987; Bass ve Avolio, 1990; Howell ve Avolio, 1993; Avolio, Bass ve Jung, 1999; Bass ve Riggio, 2006) yaptıkları çalışmalarda alt ölçekleri alt boyutlar bazında değerlendirmiş, herhangi bir toplam puan almamıştır. Ancak Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda toplam puan alınmamış bazı çalışmalarda ise toplam puan alınmıştır. Hatta bazı araştırmacılar bazı araştırmalarında toplam puan alırken bazı araştırmalarında ise toplam almamıştır.

Bu alt ölçeklerden toplam puan alınmaması gerektiği ile ilgili en güzel örnek sürdürümcü liderlik alt ölçeğinin boyutları arasında yer alan “İstisnalarla Aktif Yönetim ve İstisnalarla Pasif Yönetim” boyutlarıdır. Bu boyutlardan istisnalarla aktif yönetim, ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırma, kusursuz eylemde bulunma gibi davranışlara vurgu yaparken; istisnalarla pasif yönetim ölçütlere karışmama ve ölçüt geliştirmeme gibi davranış özellikleri göstermektedir. Bu bağlamda bu boyutlardan birinin puanı yükselirken diğer boyutun puanının düşmesi gerekmektedir. Bu alt boyutlardan bir aritmetik ortalama elde etmek, elde edilen aritmetik ortalamayı ortaya doğru çekmek demektir. Ayrıca elde edilen aritmetik ortalama istisnalarla yönetimin aktif mi pasif mi olduğu yönünde bir bilgi de vermemektedir.

Türkiye’de konu ile ilgili olarak önce yüksek lisans tezi olarak hazırlanan, daha sonra 2015 yılında makale olarak yayınlanan bir çalışmada “Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderlik” alt ölçekleri ortalama bir puan alınarak değerlendirilmiştir. Aynı çalışmada Başboş Liderlik, Sürdürümcü Liderliğin bir alt boyutu olarak ele alınmış ve sürdürümcü liderlik “Koşullu Ödül, İstisnalarla Yönetim (Aktif), İstisnalarla Yönetim (Pasif) ve Başboş Liderlik” alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalamaların toplanıp bölünmesi ile elde edilmiştir. Aynı çalışmada daha vahim bir uygulama yapılmış “Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderlik” alt ölçeklerini oluşturan 9 alt boyut toplanarak genel bir liderlik puanı elde edilmiştir. Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik alt ölçeklerini ve hatta Başboş Liderlik alt boyutunu içeren bu ortalama herhangi bir anlama gelmemektedir. Bu sorun, yazarlardan birinin farklı bir araştırmacı ile yaptığı farklı bir çalışmada da devam etmiştir.

Aynı ölçeklerle farklı şehirlerde ve farklı yıllarda (2007, 2012, 2015) yapılan üç farklı çalışmada, başboş liderlikle ilişkisi araştırılan değişken arasında değeri ve yönü farklı korelasyon değerlerinin elde edilmesi de ölçeğin kullanımı ile ilgili sorunları ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen korelasyon değerlerinde de ($r=.31$ $p>.01$; $r=-.42$ $p<.01^*$; $r=.18$ $p<.01^*$) görüldüğü gibi korelasyon sonuçlarından ikisi istatistiksel olarak anlamlı, biri anlamlı değildir. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı olan sonuçlardan biri aynı yönde diğeri ters yöndedir. Bu sonuçlar da ölçeğin yanlış bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Örgüt İklimi Ölçekleri

Örgüt iklimi, bir örgütteki genel hava ve duygular ile ilgili olarak kullanılmakta ve genel olarak çalışanların davranış ve ilişkilerinden oluşmaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Örgüt iklimi ile ilgili çalışmalarda kullanılan ölçekler genel olarak üç gruba ayrılabilir.

Birinci grupta örgüt iklim, belli bir takım alt boyutlarla belirlenmeye çalışılmakta ve bu ölçeklerden bir toplam puan elde edilememektedir. Hoy ve Tarter (1997b) tarafından geliştirilen Örgüt İklimi Ölçeği (The Organizational Climate Description for Elementary Schools (OCDQ-RE) buna örnek olarak verilebilir. Ölçeğin orijinal formu 3 müdür davranışı (*Destekleyici Müdür Davranışı, Emredici Müdür Davranışı, Kısıtlayıcı Müdür Davranışı*) ve 3 öğretmen davranışı (*Samimi Öğretmen Davranışı, Meslektaşlar Arası İşbirlikçi Öğretmen Davranışı, Umursamaz Öğretmen Davranışı*) olmak üzere toplam

6 alt boyuttan ve 42 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin her bir boyutundan alınan puanın yükselmesi, örgüt iklimine etki eden o faktördeki davranışların artışı göstermektedir.

Türkiye’de önce yüksek lisans tezi olarak hazırlanan, daha sonra da 2016 yılında makale olarak yayınlanan bir çalışmada bu ölçek kullanılmış ve ölçekten bir toplam puan elde edilmiştir. Makalede, müdürlerin destekleyici, emredici ve kısıtlayıcı davranışları ile öğretmenlerin samimi, işbirlikçi ve umursamaz davranışları toplanmış altıya bölünmüş ve bir aritmetik ortalama elde edilmiştir. Ancak bu ortalamanın anlamı konusunda herhangi bir şey söylenmemiştir. Çünkü bu aritmetik ortalamanın hiçbir anlamı yoktur. Makalede daha sonra okul iklimi ile başka bir değişkenin ilişkisine bakılmış ve orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu “*okul iklimiyle ilgili algılar yükseldikçe, diğer değişken ile ilgili görüşün de olumlu yönde arttığı*” şeklinde yorumlanmıştır. Aynı araştırmada, alt boyutlar bazında yapılan korelasyon analizinde ise hem aynı yönde hem de ters yönde bazı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ancak istatistiksel olarak bazı sonuçlar elde edilse de bu bulguların uygulamada hiçbir anlamı yoktur.

İkinci grupta ise genel olarak örgütlerin iklimi, sıcak (açık) iklim-soğuk (kapalı) iklim ayrımında belirlenmeye çalışılmaktadır. Buna örnek olarak yine Hoy ve Tarter’ın (1997b) Örgüt İklimi Ölçeği (The Organizational Climate Description for Elementary Schools (OCDQ-RE) verilebilir. Hoy ve Tarter’ın (1997b) çalışması genel itibari ile Halpin ve Croft’un (1963) yapmış olduğu öncül araştırmadaki “açık iklim-kapalı iklim” ayrımına dayanmaktadır. Bu ölçekten okul düzeyinde örgüt ikliminin belirlenebilmesi için standartlaştırılmış bir puan hesaplanabilmektedir. Bu hesaplamalar sonucunda okulların “açık iklim-kapalı iklim” puanları ortaya çıkmaktadır. Ancak bu hesaplama boyutları toplayıp bölmek ile yapılmamakta, özel bir hesaplama yöntemi ile yapılmaktadır. Bu hesaplama yöntemi için Yılmaz ve Altınkurt’un (2013, 10) çalışmasına bakılabilir.

Üçüncü grupta örgütlerin ikliminin çeşitli iklim türlerinden (Örnek: Bürokratik iklim, Destekleyici iklim, Yenilikçi iklim, Özerk iklim, Samimi iklim, Kontrollü iklim vb.) hangisine daha yakın olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu tür ölçeklerde yer alan her bir alt boyut birer alt ölçek olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple bu tür ölçeklerden de bir toplam elde edilememektedir. Ölçeklerin alt boyutlar bazında değerlendirilmesi gerekmektedir. Örneğin, bir okulun bürokratik iklim, destekleyici iklim, yenilikçi iklim, özerk iklim, samimi iklim vb. puanlarını toplayıp bölüp bir aritmetik ortalama elde etmek mümkün değildir. Türkiye’de Bilir’in (2005) geliştirmiş olduğu “Örgütsel İklim Ölçeği” bu türe örnek olarak verilebilir. Bilir’in (2005) ölçeği “Bürokratik İklim, Destekleyici İklim ve Yenilikçi İklim” alt ölçeklerinden oluşmaktadır.

Türkiye’de 2012 yılında yapılan bir yüksek lisans tez çalışmasında Bilir’in (2005) ölçeği kullanılmış ve “Bürokratik iklim, Destekleyici iklim ve Yenilikçi iklim” alt boyutlarından “örgütsel iklim genel puanı” şeklinde bir toplam puan elde edilmiştir. Bu ortalama puan maalesef hiçbir anlama

gelmemektedir. Bu ortalamaya sahip olan bir örgütün iklimi hakkında bir şeyler söylemek mümkün değildir. Bu ortalama “Bürokratik iklim, Destekleyici iklim ve Yenilikçi iklim” puanlarının bir ortalaması olduğuna göre, örgüt biraz bürokratik, biraz destekleyici, biraz da yenilikçidir demek gerekir ki, bu da doğru olmaz.

Örgüt Kültürü Ölçekleri

Örgüt kültürü konusu eğitim yönetimi alanındaki en popüler konulardan biridir. Çünkü bir örgütte ele alınan herhangi bir değişkenin örgüt kültürü ile ilgili olmama ihtimali yok denecek kadar azdır. Kültür örgütsel davranışın en önemli belirleyicilerden biri olduğu gibi çalışanların davranışlarını da etkileyen bir değişkendir. Bu bağlamda Türkiye’de örgüt kültürü ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Nicel çalışmalarda bazen örgütlerin güçlü kültür-zayıf kültür özellikleri belirlenmeye çalışılırken bazen de belli bir takım örgüt kültürü tiplerinden hangisine daha yakın olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ashkanasy, Broadfoot ve Faikus (2000) birinci gruba profil araştırmaları, ikinci gruba ise tür/tip araştırmaları adını vermiştir.

Profil araştırmalarında örgüt kültürünün sadece güçlü mü zayıf mı olduğu ortaya konulmakta, kültürün ayrıntılı özellikleri üzerinde pek durulmamaktadır. Bazı güçlü kültür-zayıf kültür araştırmalarında ise (Ouchi ve Johnson, 1978; Deal ve Kennedy, 1982; Peters ve Waterman, 1982; O’Reilly, 1983; Arnold, Capella ve Sumrall, 1987; Denison, 1990; Sporn, 1996) bir takım güçlü-zayıf kültür tipleri belirlenmekte ve örgütün bunlardan hangisine daha yakın olduğu araştırılmaktadır. Örneğin Ouchi ve Johnson (1978) bunu Kuram A ve Kuram Z olarak ele almıştır. Arnold, Capella ve Sumrall (1987) örgüt kültürünü “Zayıf kapalı kültür, Güçlü kapalı kültür, Zayıf açık kültür ve Güçlü kapalı kültür” olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Daha sonra yapılan bir çalışmada Sporn (1996) bu sınıflamayı kullanmış ve araştırmasında üniversite kültürlerini “İç yönelimli zayıf kültür, Dış yönelimli zayıf kültür, İç yönelimli güçlü kültür ve Dış yönelimli güçlü kültür” olmak üzere dört başlık altında incelemiştir.

Sashkin ve Rosenbach (2013) çalışmalarında örgüt kültürünü “Değişimi yönetme, Hedefleri başarma, Ekip çalışmasını koordine etme, Güçlü bir kültür inşa etme ve Müşteri odaklılık” alt boyutlarında incelemişlerdir. Ölçekte katılımcılar ilgili boyutta o örgütü ne kadar etkili gördüklerini değerlendirmektedir. Yani bir çeşit güçlü kültür-zayıf kültür ölçeğidir. Ancak bu tür ölçeklerden standartlaştırılmış bir ortalama puan elde edilebilmektedir.

Güçlü kültür-zayıf kültür özellikleri belirlenmeye çalışılan bazı nicel araştırmalarda kullanılan ölçeklerden bir toplam puan elde edilmekte ve puanın yükselmesi kültürün de güçlü olduğu anlamına gelmektedir.

Örgüt kültürünün daha ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi amacıyla örgütün hangi örgüt kültürü tipine daha yakın olduğunun belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar da (Harrison, 1972; Handy, 1981; Schein,

1985; Cameron, 1985; Cooke ve Lafferty, 1989; Hofstede, 1991) yapılmıştır. Harrison (1972) kültürleri örgüt ideolojileri olarak ele alarak sınıflandırmasını “Güç odaklı, İnsan odaklı, Görev odaklı ve Rol odaklı” şeklinde yaparken, Handy (1981) “Güç kültürü, Rol kültürü, Görev kültürü ve Birey kültürü” şeklinde yapmıştır. Daha sonra Schein (1985) benzer bir sınıflandırma ile örgüt kültürü tiplerini “Güç kültürü, Rol kültürü, Başarı kültürü ve Destek kültürü” şeklinde sınıflandırmıştır.

Cameron (1985) “Hiyerarşi Kültürü, Pazar Kültürü, Klan Kültürü ve Adhokrazi Kültürü” şeklinde bir sınıflandırma yapmıştır. Cooke ve Lafferty (1989) ise örgüt kültürünü “Yapıcı (Başarı, Kendini gerçekleştirme, İnsani yardım, Yakınlık), Pasif/Savunmacı (Onaylama, Geleneksel, Bağımlı, Kaçınmacı), Agresif/Savunmacı (Muhafiz, Güç, Rekabetçi, Mükemmeliyetçi)” olmak üzere üç genel başlık ve 12 stil olarak ele almıştır. Bu çalışmalar genel olarak daha sonra yapılan çalışmalara da kaynaklık etmiştir. Hofstede (1991) bu sınıflandırmayı “Güç mesafesi, Belirsizlikten kaçınma, Bireycilik-kollektivizm, Eril-dişil değerler” şeklinde yapmıştır.

İpek (1999) doktora tez çalışması kapsamında Physey’in (1993) kuramını temel alarak bir örgüt kültürü ölçeği geliştirmiştir. Ölçek “Güç Kültürü, Rol Kültürü, Başarı Kültürü ve Destek Kültürü” alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Bu ölçek daha sonra İra ve Şahin (2011) tarafından eğitim fakültelerine uyarlanmış ve “Güç Kültürü, Başarı Kültürü, Destek Kültürü” olmak üzere üçlü bir yapı belirlenmiştir. Türkiye’de Terzi (2005) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği bu türe örnek olarak verilebilir. Terzi’nin (2005) Okul Kültürü Ölçeği, “Destek Kültürü, Başarı Kültürü, Bürokratik Kültür, Görev Kültürü” boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar birbirinden bağımsız boyutlardır ve bu boyutları toplayarak bir ortalama puan belirlemek mümkün değildir.

Görüldüğü gibi bu araştırmalarda kullanılan ölçeklerde çeşitli örgüt kültürü tiplerine yer verilmiştir. Bu tür ölçeklerde örgütün kültür tiplerinden hangisine daha yakın olduğu belirlenmeye çalışılmakta ve örgüt kültürü tipleri birbirinden bağımsız alt ölçekler olarak ele alınmaktadır. Bundan dolayı bu tür ölçeklerden bir toplam elde edilememektedir. Terzi’nin (2005) ölçeğini kullanarak hazırlanan ve 2006 yılında yayınlanan bir makalede bu boyutlar toplanmış ve bir aritmetik ortalama elde edilmiştir. Bu aritmetik ortalama destek, başarı, bürokratik ve görev kültürlerinin bir birleşimini temsil etmekte, ancak örgütün kültürü hakkında bir bilgi vermemektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Allen ve Meyer, 1990)

Kavram Türkiye’de örgütsel bağlılık, örgütsel adanmışlık, örgütsel adanma gibi farklı şekillerde kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık genel olarak, kişinin belirli bir örgüte dâhil olma ve o örgütle özdeşleşmesinin rölatif gücü (Potter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974) olarak tanımlanmaktadır. O’Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığın temelinde uyum, özdeşleşme ve içselleştirmenin olduğunu belirtmiştir. Bazı yazarlar örgütsel bağlılığı tek boyutlu (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974; Mowday, Steers ve Porter, 1979) olarak ele alırken bazı yazarlar çok boyutlu (O’Reilly ve Chatman, 1986; Allen ve Meyer, 1990) olarak ele almıştır. Tek boyutlu çalışmalarda örgütsel bağlılık tek

boyutlu olarak ele alınmış ve bir toplam puan üzerinden analiz edilmiştir. Örgütsel bağlılığı çok boyutlu olarak ele alan önemli çalışmalar arasında ise özellikle O’Reilly ve Chatman (1986) ile Allen ve Meyer’in (1990) çalışmaları önemli çalışmalardır.

Örgütsel bağlılık ile ilgili farklı sınıflandırmalar olmasına rağmen Allen ve Meyer (1990) tarafından yapılan sınıflandırma alanyazında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu sınıflandırmada örgütsel bağlılık “*Duygusal bağlılık, Devam bağlılığı ve Normatif bağlılık*” olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Duygusal bağlılık, çalışanların örgütüne duygusal yakınlık duyup onunla özdeşleşmesi; devam bağlılığı, çalışanların gereksinim duyarak bağlılık hissetmeleri; normatif bağlılık ise çalışanların ahlaki açıdan örgütte kalmak için zorunluluk hissetmeleri ile ilgilidir. Duygusal bağlılığa sahip kişiler örgütte kalmak istedikleri için; devam bağlılığına sahip kişiler örgütte kalmaları gerektiğini düşündükleri için; normatif bağlılığa sahip kişiler ise örgütte kalmak zorunda olduklarını düşündükleri için (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1991; Allen, 2016) örgütlerinde çalışmaya devam etmektedirler.

Meyer ve Allen (1991) “*A three-component conceptualization of organizational commitment*” başlıklı makalelerinde “Duygusal bağlılık, Devam bağlılığı ve Normatif bağlılığı” bağlılık türleri olarak değil, birer bileşen olarak düşünmenin daha uygun olduğunu düşündüklerini ancak bunları ayrılabilir bileşenler olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Yazarlara göre, her bileşen farklı öncüllerin bir işlevi olarak gelişmekte ve örgütsel davranış için farklı etkileri olabilmektedir.

Üç bağlılık biçimini karakterize eden psikolojik durumların birbirini dışladığı gibi bir görüntü olsa da aslında çalışanlar “Duygusal bağlılık, Devam bağlılığı ve Normatif bağlılığı” farklı derecelerde yaşayabilmektedir. Örneğin bir çalışan hem güçlü bir arzu hem de güçlü bir kalma ihtiyacı hissedebilmekte, ancak bunu yapma zorunluluğu bulunmamakta; bir başkası çok az arzu, ılımlı bir ihtiyaç ve güçlü bir yükümlülük hissedebilmektedir. Ayrıca, “Duygusal bağlılık, Devam bağlılığı ve Normatif bağlılığı” bir arzuyu, ihtiyacı veya kalma yükümlülüğünü yansıtan üç ayrı psikolojik durumu temsil ediyormuş gibi tanımlamış olsa da tamamen bağımsız olmadıklarını gösteren bazı kanıtlar da vardır (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1991; 1996). Her üç bağlılık biçimi de kişiyi örgütüne bağlamakta ve ayrılma olasılığını azaltmaktadır. Ancak bu bağlılık biçimlerinin iş başında sergilenen davranışlar üzerindeki etkileri farklılık gösterebilmektedir (Meyer, Stanley ve Parfyonova, 2012).

Allen ve Meyer’in çalışmalarındaki alt boyutlar görüldüğü gibi farklı bağlılık durumlarına işaret etmektedir. Bu anlamda bu ve benzeri ölçeklerden bir toplam puan elde etmek mümkün değildir. Çünkü buradaki her bir boyut ayrı bir psikolojik duruma işaret etmektedir. Bu alt boyutları birbirinden kesin sınırlar ile ayırmak mümkün olmasa da bu boyutları toplayıp bir ortalama puan elde etmek de mümkün değildir. Çünkü elde edilen ortalama değer, kişinin farklı boyutlardaki görüşünü ortaya çekmektedir. Örneğin, duygusal bağlılık puanı 2,50 (Katılmıyorum), devam bağlılığı puanı 3,30 (Orta derecede katılıyorum), normatif bağlılık puanı 4,40 (Kesinlikle Katılıyorum) olan bir kişi için örgütsel bağlılığı 3,40 puan ile “Katılıyorum” yanıtına karşılık gelmektedir ve oldukça yüksektir demek mümkün değildir.

Çünkü kişinin sadece devam bağlılığı bu ortalamaya yakındır, ancak normatif bağlılığının ve örgütler açısından en önemlisi olarak görülen duygusal bağlılığının bu ortalama ile hiç alakası yoktur.

Yapılan araştırmalarda (Allen ve Meyer, 1990, 1993; Meyer, Allen ve Smith, 1993) devam bağlılığı ile diğer boyutlar arasında anlamlı bir istatistiksel ilişki belirlenmemiş olması da bu puanların toplanamayacağını bir göstergesidir. Ayrıca bu çalışmalarda (Allen ve Meyer, 1996; Meyer ve Herscovitch, 2001; Jackson, Meyer ve Wang, 2013) yazarlar da herhangi bir toplam puan hesaplamamışlardır.

Aynı durum O'Reilly ve Chatman (1986) tarafından geliştirilen ve “uyum, özdeşleşme ve içselleştirme” boyutlarından oluşan yaklaşımda da söz konusudur. O'Reilly ve Chatman'ın (1986) kavramsallaştırmasında uyum yüzeysel bağlılığa, özdeşleşme gurur duyma ve değer vermeye, içselleştirme ise kişisel ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumuna işaret etmektedir. O'Reilly ve Chatman'a (1986) göre örgütsel bağlılık bu üç farklı formda olabilmektedir. Bu üç formu birbirinden ayıran araştırmalar olduğu gibi özdeşleşme boyutu ile içselleştirme boyutunu birbirinden ayırmakta zorlanan araştırmalar da bulunmaktadır (Allen ve Meyer, 2000). Ancak yapılan çalışmalarda O'Reilly ve Chatman'ın (1986) belirlediği boyutlardan bir toplam puan elde edilmemiş, boyutlar birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach ve Jackson, 1981)

Tükenmişlik kavramı, ilk olarak klinik psikiyatri uzmanı olan Freudenberger (1974) tarafından alanyazına kazandırılmış ve “mesleki bir tehlike” olarak nitelendirilmiştir. Daha sonra kavramın yaygınlaşmasında Christina Maslach ve meslektaşlarının çalışmaları etkili olmuştur (Yılmaz, 2018b). Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği, işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendrom olarak tanımlamıştır.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği “*Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı / Kişisel Başarısızlık Hissi*” boyutları altında incelemişlerdir. *Duygusal tükenme* kişinin psikolojik olarak duygusal kaynaklarının zamanla artarak azaldığını hissetmesi, *duyarsızlaşma* ise kişinin duygusal kaynaklarının azalması sonucu ortaya çıkan, birlikte çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutum, duygu ve davranışlar geliştirmesidir. *Kişisel başarı/kişisel başarısızlık hissi* ise depresyon, düşük moral, kişilerarası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu ve zayıf/düşük benlik algısı olarak açıklanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişliğin bu üç yönü arasındaki ilişkiye dair sınırlı bilgimiz göz önüne alındığında, her bir alt ölçeğin puanlarının ayrı olarak değerlendirilmesi ve tek bir toplam puan olarak birleştirilmemesi gerekmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Jackson ve Leiter, 1996) açıklamasına rağmen

Türkiye’deki bazı araştırmalarda bu üç alt ölçeğin toplandığı ve bir aritmetik ortalama elde edildiği görülmektedir. Yılmaz (2018a) yaptığı araştırmada Türkiye’de 1995 ile 2017 yılları arasında yapılan 115 çalışmanın 31’inde (% 26,95) toplam puan alındığını belirlemiştir. Bir yazarın, aynı yıl içerisinde yazdığı iki farklı makalede de toplam puan alınmış ve aynı değişkenlerle yapılan korelasyon analizlerinde birbirinden çok çok farklı iki ayrı sonuç elde edilmiştir:

- Araştırma 1: Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile tükenmişlik düzeyleri toplam puan arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.01$; $p>.05$).
- Araştırma 2: Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=-.64^{**}$; $p<.01$).

Yukarıda da görüldüğü gibi iki farklı araştırmada aynı değişkenlerin ilişkisi çalışılmasına rağmen tamamen farklı sonuçlar elde edilmiştir. İki araştırmada da tükenmişliği belirlemek için Maslach Tükenmişlik Ölçeği; psikolojik sermaye için ise iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ancak iki farklı ölçeğin kullanılmış olması bu sonuçların ortaya çıkmasına sebep değildir. Ayrıca birinci araştırmada elde edilen korelasyon değeri iki değişken arasında tamamen ilişki yok denecek durumdadır. Çünkü ilişki sıfıra çok yakındır ve korelasyon katsayısının sıfıra yaklaşması değişkenler arasındaki ilişkinin azaldığına işaret etmektedir.

Buradaki temel sorun Maslach Tükenmişlik Ölçeğini oluşturan “Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı / Kişisel Başarısızlık Hissi” alt boyutlarının toplanamaması ile ilgilidir. Bu üç farklı boyut, tükenmişlik düzeylerini göstermektedir. Öyle ki Maslach Tükenmişlik Modeline göre duygusal tükenme duyarsızlaşmanın, duyarsızlaşma da kişisel başarısızlık hissini bir nedeni olarak değerlendirilmektedir (Sağlam-Arı ve Çına-Bal, 2008).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları olumsuzluğu çağrıştırdığından bu boyutlardaki maddelerin olumsuz cümle köklerine sahip olması tükenmişlik ölçeği için olumlu kabul edilmektedir. Kişisel başarısızlık hissi alt boyutu ise tükenmişlik ölçeği içerisinde olumsuz bir durum olarak kabul edildiği için buradaki maddelerin cümle kökleri olumlu olmasına rağmen olumsuz olarak nitelendirilmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında yüksek puan, kişisel başarısızlık hissi alt boyutunda ise düşük puan tükenmişliğin yüksekliğine işaret etmektedir (Sağlam-Arı ve Çına-Bal, 2008; Çelik ve Yılmaz, 2015; Okan ve Yılmaz, 2017). Bu durumda tükenmişlik yaşamayan bir kişide, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki puanların düşmesi, kişisel başarısızlık hissi alt boyutunda ise yükselmesi gerekmektedir. İki boyutta düşen, bir boyutta ise yükselen üç puanın toplanıp bir aritmetik ortalama elde edilmesi yapılan analizlerin tamamen yanlış olmasına, birçok araştırmada olduğu gibi sıfıra yakın korelasyon değerlerinin belirlenmesine sebep olmaktadır.

İşkoliklik Ölçeği (Spence ve Robbins, 1992)

İşkoliklik kavramını ilk olarak ortaya atan Oates (1971) kişini kendini sürekli çalışmak zorunda hissetmesine, işe bağlılık sonucunda ortaya çıkan kişilik özelliklerine ve işkolikliğin neden olduğu olumsuz sonuçlara dikkat çekmiştir (Akt: Harpaz ve Snir, 2003). Spence ve Robbins (1992) işkoliklik ile ilgili önemli çalışmalar yapmışlar ve işkolikliği alkoliklik gibi bir bağımlılık olarak ele almışlardır. Spence ve Robbins (1992) kişinin kendini çalışmak zorunda hissetmesinin, dışsal değil içsel nedenlerle olduğunu, çalışmadığı anda bireyin kaygı ve suçluluk duygusuna kapıldığını vurgulamışlardır.

Spence ve Robbins (1992) işkoliklik olgusunu “İşe Bağlılık, İçsel Güdülenme ve İşten Haz Duyma” olmak üzere üç grupta incelemiştir. Spence ve Robbins’in (1992) sınıflaması yaygın olarak kullanılan bir sınıflandırmadır. Bunun temel sebebi, işkolikliği daha ayrıntılı bir şekilde incelemeye olanak tanınmasıdır. Kişilerin bu boyutlara farklı derecelerde değer vermesine bağlı olarak farklı çalışan tipleri ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede Spence ve Robbins (1992), altı çalışan tipi (İş bağımlıları, Hevesli bağımlılar, İş meraklıları, İnançını yitirmiş çalışanlar, Rahat (gevşek) çalışanlar ve Serbest (umarsız) çalışanlar) belirlemiştir. Buelens ve Poelmans (2004) ise Spence ve Robbins’in (1992) tipolojisine iki çalışan tipi (Gönülsüz çok çalışanlar ve Yabancılaşmış uzmanlar) daha eklemiştir (Yılmaz, Altinkurt ve Kesim, 2014; Altinkurt ve Yılmaz, 2015; Altun-Dilek ve Yılmaz, 2016). Spence ve Robbins’in çalışan tipolojisine Tablo 1’de yer verilmiştir (Buelens ve Poelmans, 2004).

Tablo 1

Spence ve Robbins’in Çalışan Tipolojisi

İşkolik Tipi	İşe Bağlılık	İçsel Güdülenme	İşten Haz Duyma
1. Hevesli Bağımlılar	Yüksek	Yüksek	Yüksek
2. İş Bağımlısı	Yüksek	Yüksek	Düşük
3. İş Meraklısı	Yüksek	Düşük	Yüksek
4. Gönülsüz Çok Çalışanlar	Yüksek	Düşük	Düşük
5. Yabancılaşmış Uzmanlar	Düşük	Yüksek	Yüksek
6. İnançını Yitirmiş Çalışanlar	Düşük	Yüksek	Düşük
7. Rahat (Gevşek) Çalışanlar	Düşük	Düşük	Yüksek
8. Serbest (Umarsız) Çalışanlar	Düşük	Düşük	Düşük

Yukarıdaki çalışan tipolojisini de içerecek şekilde Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen ve Buelens ve Poelmans (2004) tarafından güncellenen İşkoliklik Ölçeği ile çalışanların doğrudan işkoliklik eğilimleri belirlenmemektedir. İşkoliklik ölçeği ile öncelikle çalışanların işe yönelik tutumlarına bağlı olarak çalışan tipleri belirlenmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Kesim, 2014; Altinkurt ve

Yılmaz, 2015). Tablo 1’de yer alan sekiz çalışan tipinden ilk üçü işkoliklik eğilimli, geri kalanlarsa işkolik eğilimli olmayan tipler olarak değerlendirilmektedir.

Ölçekten bir toplam puan elde edilemediğinden, elde edilen toplam puanın kişilerin işkoliklik eğilimini gösterdiği de iddia edilemez. Ancak Türkiye’de geçmiş yıllarda yapılan bazı araştırmalarda toplam puan alınmış ve katılımcılar “işkolik ya da değil” şeklinde değerlendirilmiştir. Bu ölçekten bir toplam puan alınmadığı için ölçekten elde edilen puanlara sürekli bir değişkenmiş gibi Pearson korelasyon analizi yapılması da doğru değildir. Çünkü Pearson korelasyon katsayısının hesaplanması için iki sürekli değişkenin analiz edilmesi gereklidir.

Ölçekten kişilerin “*İşe Bağlılık, İçsel Güdülenme ve İşten Haz Duyma*” boyutlarındaki ortalama puanları hesaplanabilmektedir. Bu puanlar ile başka bir sürekli değişkenin ilişkisi araştırılabilir. Ancak bu puanları toplayarak bir ortalama puan elde etmek de mümkün değildir. Spence ve Robbins’e (1992, 162) göre bu üç özellik birbirinden büyük ölçüde bağımsızdır ve yazarlar çalışmalarında toplam puan almamıştır.

Bireysel ve Örgütsel Değerler Ölçeği (Yılmaz, 2006)

Bireysel ve Örgütsel Değerler Ölçeği, Yılmaz (2006) tarafından doktora tez çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Ölçekte bir değer listesi verilmekte ve yanıtlayan kişilerden verilen değerleri “1 ile 5” arasında puanlamaları beklenmektedir. Burada yanıtlayan kişinin hayatını yönlendiren ilke olması açısından taşıdıkları öneme göre “ilkelerime ters düşer” dedikleri değerler için “1”, “en üst düzeyde önemlidir” dedikleri değerler için ise “5” i işaretlemeleri, diğer değerlerden kendilerine uygun olanları ise önem derecesine göre derecelendirmeleri gerekmektedir.

Yılmaz’ın (2006) ölçeğinin kullanıldığı bazı araştırmalarda bazı yanlış uygulamalara ve analizlere rastlanmaktadır. Bu ve benzeri değer ölçeklerinde verilen her bir değer ayrı bir ilkeyi temsil etmektedir. Bu değerlere verilen puanların tek tek ortalamasını almak mümkündür. Ancak bu değerleri toplayıp bölerek bir aritmetik ortalama elde etmek mümkün değildir. Bu tip değer listelerinde birbirinden çok farklı değerler listede yer alabilmektedir. Örneğin, “para ve dürüstlük” değerlerinin listede yer aldığını düşünelim. Bu değerleri toplayıp elde edilen aritmetik ortalama neyi gösterecektir? Bütün değerlerin aritmetik ortalamasının alınması durumunda ortaya çıkan aritmetik ortalamanın yüksek olması kişinin o değerlere yüksek düzeyde sahip olduğunu gösterebilir. Ancak olumlu olarak algılanan ya da olumsuz olarak algılanan değerlere ne derecede sahip olduğunu göstermez. Bu tip değer listesi içeren ölçeklerde her bir değer tek tek değerlendirilmelidir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, eğitim yönetimi alanında kullanılan bazı veri toplama araçlarının kullanımı ile ilgili sorunlara dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için ise örnek temelli bir değerlendirme yapılmış ve alanda sıklıkla kullanılan bazı ölçekler seçilmiştir. Ölçeklerin kullanımı ile ilgili en önemli sorun alt

ölçeklerden oluşan ve herhangi bir toplam puan alınamayan ölçeklerden bir toplam puan elde edilmesidir. Bu konuda özellikle “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü Ölçekleri, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği” önemli örnekleri oluşturmaktadır. İşkoliklik Ölçeğinin kullanımı ile ilgili sorun ölçeğin özel yapısından kaynaklanırken, Bireysel ve Örgütsel Değerler Ölçeği ile ilgili sorun ise değer listelerinden oluşan ölçeklerin özel durumu ile ilgilidir.

Anılan ölçeklerin kullanıldığı araştırmalarda ölçeklerin yanlış kullanımına bağlı olarak yapılan karşılaştırma analizleri ya da korelasyon analizleri de tamamen yanlış olmaktadır. Aslında bu yanlışlık bulgulardan sonuçlar çıkarılması ve bu sonuçların tartışılması sırasında da kendini hissettirmiştir. Çünkü bu tür çalışmalarda sadece bulgular verilmiş, tam bir tartışma yürütülememiştir.

Bazı araştırmacıların farklı araştırmalarında aynı ölçeği kullanırken bazen toplam puan alması bazen toplam puan almaması araştırmacıların konu ile ilgili bilgilerinin yüzeysel olduğunun, kavramın tam olarak içselleştirilmediğinin bir göstergesi olabilir. İncelenen bazı çalışmaların lisansüstü öğretim tezleri olması ya da bazı makalelerin bu tezlere dayalı olarak hazırlanmış olması tez savunma jürilerinde ya da makalelerin hakemlik sürecinde de sorunlar olduğunu düşündürmektedir. Çünkü jürilerin ya da hakemlerin kontrolünden geçen bu çalışmalarda bu tür hataların olmaması gerekmektedir.

Türkiye’de özellikle atama-yükseltme yönetmelikleri, hızlı yükselme kaygısı, akademik teşvik uygulaması gibi nicelliği özendirilen uygulamalar araştırmacıları hızlı bir şekilde yapılan, raporlaştırılan ve yayınlanan araştırmalara yönlendirmektedir. Bu yüzden araştırmacılar bazen sadece birkaç ölçeği bir araya getirerek araştırmalar yapmaya yönelmektedir. Ancak genelde bu tip araştırmalar kişilerin yüzeysel bilgisinin olduğu konularda çalışmalar yapmasına sebep olmaktadır. İyi bir şekilde konusuna hâkim olunmadan yapılan araştırmalarda ise birçok yanlışlık yapılabilmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar eğer uyarılma bir ölçeği kullanacaklarsa ölçeğin orijinal formunun yapısı ile uyarılan ölçeğin yapısını karşılaştırmalıdır. Eğer geliştirilmiş bir ölçeği kullanacaklarsa ölçeğin yapısını çok iyi incelenmelidirler. Belki de en önemlisi bir araştırmada bir ölçeği kullanmadan önce o konu ile ilgili iyi bir tarama ve iyi bir okuma yapılması gerektiğidir.

Özellikle araştırma sürecinin ilk yıllarında benzer yanlışlıklar birçoğumuz tarafından yapılmıştır. Bu yanlışlıkları etik bir ihlalden daha çok dürüst bir hata ya da disiplinsiz bir araştırma olarak değerlendirmek gereklidir. Yazarların iyi niyetli olmasına karşın doğru ve güvenilir olmayan veri toplanması, yanlış istatistiksel teknik kullanılması, yanlış bilgiler üretilmesi, tartışılması ve yorumlanması yazarları disiplinsiz araştırmacı durumuna düşürebilir. Ancak incelenen çalışmalar arasında tezlerin, makalelerin, bildirilerin vb. ürünlerin olması Türkiye’de lisansüstü öğretim tezlerinin, makalelerin ya da bildirilerin kabul edilme süreçleri ile ilgili önemli sorunlar olduğunu da ortaya koymaktadır.

Konu ile ilgili en önemli noktalardan biri de etkili bir araştırma eğitiminin verilmesidir. Bu tür sorunlar ancak uygulamalı ve etkili bir bilimsel araştırma eğitimi ile giderilebilir.

Kaynakça

- Akçay, C., Kartal, O. Y., Canbaz, N. ve Savrul, M. (2007). Eğitim bilimleri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin alan, konu, yöntem açısından değerlendirilmesi. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* 17-20 Ekim 2007. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, N. J. (2016). Commitment as a multidimensional construct. In J. P. Meyer (Ed.) *Handbook of employee commitment* (pp. 28-42). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26(1), 49-61.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (2000). Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. In R. D. Goffin & E. Helmes (Ed.), *Problems and solutions in human assessment* (pp. 285-314). Boston, MA: Springer.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2015). Farklı çalışan tipindeki okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 225-236.
- Altun-Dilek, S. ve Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-55.
- Arnold, D. R., Capella, L. M., & Sumrall, D. A. (1987). Organization culture and the marketing concept: Diagnostic keys for hospitals. *Journal of Health Care Marketing*, 7(1), 18-28.
- Ashkanasy, N. M., Broadfoot, L. E., & Faikus, S. (2000). Questionnaire measures of organizational culture. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, M. F. Peterson (Ed.). *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 131-146). Thousand Oaks: Sage.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2011). Türkiye’de ve yurt dışında eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin konu, yöntem ve sonuçlar açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 1-14.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Sarier, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, A. D., Kartal, O. Y., Tunçer, B., Attila, S. M. ve Erman, B. (2010). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Eğitim yönetimi dergilerinin analizi 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Balcı, A. (1990). Türkiye’de eğitim araştırmalarının durumu: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. *Eğitim bilimleri birinci ulusal kongresi bildirileri III* (ss. 89-120). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(59), 325-343.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6(4), 463-478.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). *Manual for the multifactor leadership questionnaire*. CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., & Goodheim, L. (1987). Biography and the assessment of transformational leadership at the world-class level. *Journal of Management*, 13(1), 7-19.

- Bilir, F. P. (2005). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün örgüt iklimi ve çalışanların katılımı ile ilgili algılamaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Buelens, M., & Poelmans, S. A. Y. (2004). Enriching the Spence and Robbins' typology of workaholism demographic, motivational and organizational correlates. *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 440-458.
- Cameron, K. S. (1985). Cultural congruence, strength, and type: Relationships to effectiveness. *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*. March 15-17, 1985. Chicago, Illinois. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED259627.pdf>
- Coşkun-Demirpolat, B. (2016). Türkiye'de eğitim yönetimi disiplininin paradigmatik duruşu. İçinde K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları* (ss. 156-179). Ankara: Pegem Akademi.
- Cooke, R. A., & Lafferty, J. L. (1989). *Organizational culture inventory*. Plymouth, MI: Human Synergistic. <https://pdfs.semanticscholar.org/f4a1/71099e6a16ff1124e6671d617c258a95c2c9.pdf>.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Denison, D. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. NY: Wiley.
- Ekşi, A. ve Okutan, M. (2007, Ağustos). 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat.
- Erkuş, A. (2010). Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyumsuzluğu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 72-77.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Garaudy, R. (2015). *İnsanlığın medeniyet destanı* (Çev: C. Aydın). İstanbul: Türk Edebiyat Vakfı.
- Guenon, R. (2012). *Niceliğin egemenliği ve çağın alametleri* (Çev: M. Kanık). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago. <http://www.donpugh.com/Education/questionnaires/THE%20ORGANIZATIONAL%20CLIMATE%20OF%20SCHOOLS.pdf>. Erişim Tarihi: 19.09.2019.
- Handy, C. (1981). *Understanding organizations*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Harpaz, I., & Snir, R. (2003). Workaholism: Its definition and nature. *Human Relations*, 56(3), 291-319.
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 50(3), 119-128.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. London: Harper Collins Business.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891-902.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997b). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İra, N. ve Şahin, S. (2011). Örgüt kültürü ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-13.
- Jackson, T. A., Meyer, J. P., & Wang, X. H. (2013). Leadership, commitment, and culture: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 84-106.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Basım). Ankara: Nobel.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd Edition). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 1-16.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Okan, M. ve Yılmaz, K. (2017). Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-27.
- O'Reilly, C. (1983). Corporations, cults and organizational culture: Lessons from Silicon Valley firms. *Annual Meeting of the Academy of Management*. Dallas, Texas, 1983.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Ouchi, W. G., & Johnson, J. B. (1978). Types of organizational control and their relationship to emotional well being. *Administrative Science Quarterly*, 23(2), 293-317.
- Peters, T.J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. NY: Harper & Row.
- Pheysey, D. C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Sağlam-Arı, G. ve Çına-Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Sashkin, M., & Rosenbach, W. E. (2013). Organizational culture assessment questionnaire.<http://leadingandfollowing.com/documents/OCAQParticipantManual.pdf>
- Schein, E. H. (1985). *Organization culture and leadership*. NY: Jossey Bass.
- Spence, J. T., & Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58(1), 160-178.
- Sporn, B. (1996). Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32(1), 41-61.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 99-146). Ankara: Pegem.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 423-442.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 81-108.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yılmaz, K. (2016). Türkiye’deki eğitim liderliği makaleleri ile ilgili bir değerlendirme. İçinde A. Balcı ve İ. Aydın (Ed.), *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na armağan* (ss. 369-393). Ankara: AÜ EBF Yayını.
- Yılmaz, K. (2018a). Türkiye’de yapılan tükenmişlik makaleleri ile ilgili bir meta değerlendirme çalışması. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. 23-25 Mart 2018. Afyonkarahisar, Türkiye.
-

- Yılmaz, K. (2018b). Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences, 15(1)*, 123-154.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*, 1-11.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *The Anthropologist, 18(2)*, 277-288.
- Yılmaz, K., Dedeoğlu-Orhun, B., Kılıç-Şahin, H. ve Bahar, H. Ö. (2010). Türkiye'de eğitim denetimi alanında bilimsel bilgi üretimi: Eğitim dergileri ve bilimsel toplantılar örneği. İçinde T. Karaköse, K. Yılmaz, Y. Altinkurt (Ed.), *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 300-310). Kütahya: DPÜ Eğitim Fakültesi Yayını.

Okul Öncesi Eğitimde Doğal ve Artık Materyallerin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Rengin ZEMBAT¹

Dilan TOSUN²

Nur Betül ÇALIŞ³

Hilal YILMAZ⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal ve artık materyaller hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Doğal ve Artık Materyaller Hakkında Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile gruplandırılmış, organize edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin materyal kavramını her türlü malzeme/araç-gereç/eşya olarak tanımladıkları, bir materyalin okul öncesi eğitimde kullanılabilmesi için güvenilir olması gerektiği, doğal ve artık materyalleri kullanılmayan her şey olarak belirttikleri, materyalleri en çok sanat etkinliklerinde kullandıkları, çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirdikleri ve materyal kullanımının velilerin hoşuna gittiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırma doğal ve artık materyal kullanımı konusunda idarecilerin de fikirleri alınarak yürütülebilir.

Anahtar kelimeler: Doğal ve artık materyal, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni

Teachers' Views on the Use of Natural and Waste Materials in Preschool Education

Abstract

The aim of this study is to examine the views of preschool teachers working in preschool education institutions on natural and waste materials. For this purpose, case study model which is one of the qualitative research methods is used. The study group consisted of 30 preschool teachers working in preschool education institutions in the 2017-2018 academic year. In this study, “Interview Form about Natural and Residual Materials” which was created by the researchers was used as data collection tool. The interviews were written by the researchers. The collected data were grouped, organized and interpreted by descriptive analysis method. At the end of the research, the teachers defined the material concept as all kinds of materials/tools/equipments, that they should be reliable for the use of a material in pre-school education, that they stated that everything is not used as natural and residual materials; it was concluded that parents liked the material they developed and material. This research can be carried out by taking the opinions of the administrators on the use of natural and residual materials.

Keywords: Natural and residual materials, preschool education, preschool teacher

¹ Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-posta: renginzembat@maltepe.edu.tr

² Okul Öncesi Öğretmeni, Marmara Üniversitesi, e-posta: dilantsn@hotmail.com

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, e-posta: betulcalis@marun.edu.tr

⁴ Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: yilmazhilal@artvin.edu.tr

Giriş

Çocuğun yaşamında kritik bir dönem olan okul öncesi yıllarının en etkili ve verimli bir şekilde yönlendirilmesi, bir başka deyişle okul öncesi eğitiminin başarısı eğitimci-öğretmen, program, fiziksel koşullar, aile ve diğer kurumlarla ilişkilerin niteliği ve materyal kullanımını gibi birtakım özelliklere bağlıdır.

Okul öncesi eğitiminin önde gelen amaçlarından biri de çocukların keşfederek öğrenmesine imkân sağlamasıdır. Çocukların merak duygusunu açığa çıkararak, onlara keşfedecek ortamlar sunulmalıdır. Bu süreçte çocukların çevrelerini keşfetmelerini ve bu keşifler sonucunda öğrenmenin gerçekleştirilmesinde materyaller önemli bir yer tutar (MEB, 2013; Aktaş Arnas, 2004). Özellikle bu dönemde kavramların somutlaştırılması için materyallerin kullanımına başvurulmaktadır (Bozkurt ve Akalın, 2010). Okul öncesi dönem çocukları yeni kavramlarla karşılaştıklarında, kavramların farklı biçimlerini gözlemlemeden ve kavramların kullanıldığı nesne üzerinde uygulama yapmadan bu kavramları tam olarak öğrenmemektedirler. Bu durum çocuklarda mantıklı düşünmeyi engellemektedir (Kaya, 2006). Çocuklar soyut kavramları öğrenebilmek için bu kavramları duyuvar aracılığıyla anlamlandırmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu anlamlandırma süreci ise ancak somut olarak uygulama yapabildikleri materyaller aracılığıyla olabilmektedir (Fredriksen, 2011; Ültay ve Ültay, 2016). Bu doğal ve artık materyaller, belirli sabit bir amaca hitap etmeyen, çocuğun hayal gücünü katarak çeşitli anlamlar yüklediği, farklı nesnelere benzetilebilen, her türlü kutu, taş, toprak, mandal, sepet, ip gibi materyallerdir. Bu materyaller çocukların zihninde oluşturdukları dünyada herhangi bir amaç için kullanılabilir. Çocuk bu materyalleri kullanırken özgürdür. Çocuk isterse kutudan bir hayvan isterse bir araba yaratabilir (Petersen, 2014; Neill, 2013).

Doğal ve artık materyaller çocuğun doğayla birebir iletişim kurmasını sağlar. Çocuğu doğa ile bütünleştirir. Doğa çocuklara doğal öğrenme ortamı ve doğal materyaller sunar. Bu doğal materyaller çocuğun hayal gücünü, yaratıcılığını, problem çözme becerisini geliştirir. Çocukların sürekli oyuncak arayışları doğayla karşılanabilir. Bir çocuk toprağa dokunmadıkça, suyla oynamadıkça hiçbir oyuncak çocuğun bu eksikliğini gideremez. Doğal materyaller çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun gelişiminde kullanımını bu denli önemli olan doğal materyallerin kullanımı ile ilgili öğretmenlerin de bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Acer, 2011; Ültay ve Ültay, 2016). Eğitim sürecinde yapılması gereken, tüm öğretim materyallerinin, doğal ve artık materyallerin öğretmenler ve çocuklar tarafından ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasını sağlamaktır (Çelik ve Çoban, 2018).

Çocuklara sunulan materyallerin çocukların gelişimleri üzerinden önemli katkıları bulunmaktadır. Bu durum erken çocukluk döneminde materyal kullanımının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının içerisinde buldukları sosyal etkileşim, çevrelerinde yer alan materyaller ve çocukların materyaller ile olan nitelikli etkileşimleri ve buna eklenen uygun öğretim yöntemi çocukların akademik becerilerini geliştirici yönde katkı sağlamaktadır (Dereobalı ve Özcan, 2018; Uyanık ve Kandır, 2010). Nitekim pek çok farklı okul öncesi eğitim yaklaşımında materyal kullanımı önemle üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında sıklıkla doğal ve artık materyaller

kullanılmakta, çocukların bu materyallere kolay ulaşması sağlanmakta ve materyaller etkin bir şekilde kullanılarak bilginin yapılandırılması sağlanmaktadır (Thornton ve Brunton, 2009). Montessori, çocuklarda üst düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, onlara somut deneyimler elde edebilecekleri ve çok iyi tasarlanmış materyaller ile donatılmış bir öğrenme ortamı hazırlanması gerektiğini belirtmiştir (Montessori, 2013). High Scope'ta da öğrenmenin gerçekleşebilmesi öğrenme ortamında çocuklara sunulan çeşitli sayıda materyallere bağlıdır (Hohmann ve Weikart, 2002). Eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmakta olan materyallerin sayısı da bu noktada önem arz etmektedir. Materyal sayısının fazla olması işlem öncesi dönemdeki okul öncesi çağı çocukları için anlamlı, kalıcı ve eğlenceli bir öğrenme yaşantısı sağlayacaktır. Eğitim ortamlarının çocuğun günlük yaşamındaki ortamlar ile örtüşmesi, öğrenmenin devamlı olmasına ve başarının sağlanmasına katkı sağlayacaktır (Özbilen, 2015). Çocukların farklı materyallerle etkileşim kurmaları onların farkındalık düzeyini artırmaktadır. (Sahasrabudhe, 2006). Bu nedenle çocuklar farklı materyallerle eğitilmeli, çevrelerini, doğayı ve dünyayı doğal ve artık materyaller aracılığıyla tanıma fırsatına sahip olmalıdırlar (Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2007; Sevinç, 2003).

Okul öncesi eğitim sürecinde materyal kullanımının pek çok faydası vardır: Materyaller aracılığıyla çok çeşitli öğrenme ortamları oluşturulabilir ve bu ortamlar bilginin bellekte kalıcı bir biçimde kodlamasını sağlar. Çocukların öğrenmeye yönelik motivasyon ve isteklerini canlı tutmayı sağlar. Zaman konusunda tasarruf sağlar. Öğretmen ve çocuğun birlikte çalışmasını sağlayarak sağlıklı bir öğretmen-öğrenci etkileşimi oluşturulmasına destek olur (Barbaroğlu, 2018; Özbilen, 2015). Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan eğitici materyaller, çocukların ince ve kaba motor kaslarını aktif bir biçimde kullanmasını desteklemektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarında gelişmelerini sağlayan eğitsel materyaller çocukların düşünme becerilerini de geliştirirler (AÇEV, 2015; Aslan ve Aktaş Arnas, 2007).

Charlesworth ve Lind (2003) materyal seçiminde göz önüne alınması gereken bazı kriterlerden bahsetmişlerdir. Bunlar: Materyal açık uçlu mudur? Bu, materyalin birden çok alanda kullanılmaya elverişli özellikte olması anlamını taşımaktadır. Materyalin düzeni çocukların iletişim kurmalarına olanak tanıyor mu? Materyal çeşit açısından uygun mu (her materyalden birden fazla sayıda sağlanmış mıdır?). Çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmasına olanak tanıyıcı türden materyal mevcut mu? Materyal çocukların fiziksel ve zihinsel olgunluk düzeyine uygun mu? Materyal çocukların ilgi, ihtiyaç ve yetenek gibi bireysel ayrılıklarına cevap verebilecek nitelikte mi? Materyal çocukların kolaylıkla kullanabileceği özelliklere sahip midir? Materyal süreç becerileri üzerinde bir etkiye sahip mi? Materyal önyargı içeriyor mu? Kız, erkek, ırk ya da ulusa dair önyargılar içermekte midir? gibi özelliklerdir.

Çocuklar doğal ve artık materyalleri kullanarak aslında hayallerindeki dünyayı oluştururlar. Yumurta kutularından kukla, bardaklardan büyüteç, iplerden örümcek yapmayı öğrenen çocuklar, çevrelerinde yer alan her artık materyali yeni bir nesne olarak görmeyi ve kullanmayı öğrenirler. Doğal ve artık materyallerin kullanımı çevre eğitimi konusunda da çocuklarda farkındalık oluşmasını sağlar. Çevre eğitimi, çevreye yönelik sorunların önlenmesi, bireylerin farkındalık kazanıp, çevre ile ilgili konularda bilgilendirilmesine yönelik konuları kapsamaktadır. Gelecek nesillerin daha iyi bir çevrede yaşam

sürmeleri için küçük yaşlardan itibaren bu bilince sahip olmaları ve yaşadıkları çevreyi korumaları gerekmektedir. Çok çeşitli doğal ve artık materyallerin, çeşitli işlemlerden geçerek geri dönüşüm yoluyla yeniden doğaya kazandırılabilceği çocuklara anlatılabilmektedir (Büyüksaatçi, Küçükdeniz ve Esnaf, 2008). Nitekim, bir anaokulunda plastik kutular, kartonlar ve eski düğmeler robot haline gelir. Böylelikle artık materyal hem geçmişe hem de geleceğe bir bağlantı yaratır ve böylece eğitimcilerle sürdürülebilirliğin zamansal perspektifiyle ilgili tartışmalar için somut giriş noktaları sağlama potansiyeline sahiptir (Jørgensen, Madsen ve Læssøe, 2017). Doğal ve artık materyallerin okul öncesi eğitimde kullanılmasıyla çocuklara geri dönüşüm ve çevre bilinci kazandırılmış olacaktır. Küçük yaşlardan itibaren çevrelerindeki doğal ve artık materyalleri kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullanmayı öğrenen çocuklar ileride çevre koruma bilincine sahip yetişkin bireyler olarak toplumda yer alacaklardır.

Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitimde materyal kullanımına yönelik olarak sanat etkinliklerinde artık materyal kullanımı hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır (Parlak Yıldız ve Yıldızbaş, 2006). Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Acer, 2011; Çelik ve Çoban, 2018).

Tüm bu hususlar göz önüne alınarak araştırmanın problemini meydana getiren durum; okul öncesi eğitim sürecinde çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi için doğal ve artık materyallerin son derece önemli olması nedeniyle, öğretmenlerin doğal ve artık materyalleri ne şekilde kullandığı, bu konudaki bilgisi, düşünceleri ve çocukları ne şekilde yönlendirdikleri önemli görülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal ve artık materyaller hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümleri yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda durum çalışması, bir olayın yoğun bir şekilde çalışılması olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışması, derinlemesine görüşmeler ile elde edilen verilerin analiz edilerek incelenmesini kapsamaktadır (Glesne, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında

görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının demografik bilgileri Tablo 1’de belirtilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler	N	
Cinsiyet	Kadın	27
	Erkek	3
	Toplam	30
Yaş	18-22	7
	23-27	20
	28 ve üstü	3
	Toplam	30
Öğrenim durumu	Lise	6
	Ön lisans	4
	Lisans	20
	Toplam	30
Mesleki kıdem	0-5 yıl	25
	6-10 yıl	4
	10 yıl ve üstü	1
	Toplam	30
Sınıf mevcudu	5-10	2
	10-15	10
	15 ve daha fazla	18
	Toplam	30

Tablo 1’e bakıldığında çalışma grubunun 27’si kadın, 3’ü erkektir. Yaş grupları incelendiğinde 7 öğretmen 18-22 yaş aralığında, 20 öğretmen 23-27 yaş aralığında ve 3 öğretmen 28 ve üstü yaş aralığında bulunmaktadır. Öğrenim durumlarına göre, 6 öğretmen lise mezunu, 4 öğretmen ön lisans mezunu ve 20 öğretmen ise lisans mezunudur. Mesleki kıdemler incelendiğinde, 25 öğretmenin 0-5 yıl arasında, 4 öğretmenin 6-10 yıl arasında ve 1 öğretmenin 10 yıl ve üstü yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Görüşme formu

Öğretmenlerin doğal ve artık materyaller hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi için gerekli olan verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken araştırmanın temel amacı ile ilgili kaynaklar taranmış, ilgili literatür taraması yapılmış, uzman görüşleri alındıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. 11 açık uçlu sorudan oluşan “Doğal ve Artık Materyaller Hakkında Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme formunda okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye

yönelik 5 soru, mesleki bilgiye yönelik 3 soru ve uygulamalara yönelik 3 soru olmak üzere toplam 11 soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler ile ortalama 15'er dakikalık görüşmeler yapılmış ve görüşmeler araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmenin yazılı dokümanları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden “betimsel analiz tekniği” uygulanmıştır. Betimsel analizde dört aşama vardır: betimsel bir analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler ile görüşme yaptıktan sonra elde edilen veriler gruplandırılmış ve organize edilmiştir. Araştırmacılar verileri uygun temaların altına kodlamışlardır. Ardından kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmış; kodlarla ilgili %86 görüş birliği sağlanmıştır. Görüş birliğinin %70'in üzerinde olması güvenilirlik için yeterli kabul edilmektedir. Bulguların desteklenmesi ve geçerlik için önemli olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2011) öğretmenlerin görüşlerine alıntı yapılarak bulgular kısmında yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde görüşme sorularına verilen cevapların analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır.

Tablo 2

“Materyal Kavramı Sizin için Neyi İfade Etmektedir?” Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Materyal Kavramı Nedir?	f
Her türlü malzeme/araç-gereç/eşya	21
Hayal gücü/özgünlük/yaratıcılık	6
Etkinlik	1
Bireysel gelişim	1
Öğretmenlere yardımcı malzemeler	1

Tablo 2'ye göre öğretmenlere “Materyal kavramı sizin için neyi ifade etmektedir?” sorusu sorulduğunda 21 katılımcı her türlü malzeme/araç-gereç/eşya, 6 katılımcı hayal gücü/özgünlük/yaratıcılık, 1 katılımcı etkinlik, 1 katılımcı bireysel gelişim, 1 katılımcı ise öğretmenlere yardımcı malzemeler cevabını

vermiştir. Yardımcı malzemeler cevabını veren katılımcı durumu; “*Materyaller sınıflarda öğretmenlerin en büyük yardımcısıdır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3

“*Sizce Herhangi Bir Nesnenin Okul Öncesi Eğitimde Materyal Olarak Kullanılması için Sahip Olması Gereken Özellikler Nelerdir?*” Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Herhangi bir nesnenin okul öncesi eğitimde materyal olarak kullanılması için sahip olması gereken özellikler nelerdir?	f
Güvenilir olmalı	14
Çok amaçlı olmalı	13
Sağlam olmalı	9
İlgi çekici olmalı	4
Çocuğa uygun olmalı	3
Ekonomik olmalı	3
Doğal olmalı	2
Kolay temizlenebilir olmalı	2

Tablo 3’e göre öğretmenlere “Sizce, herhangi bir nesnenin okul öncesi eğitimde materyal olarak kullanılması için sahip olması gereken özellikler nelerdir?” sorusu sorulduğunda 14 katılımcı güvenilir olmalı, 13 katılımcı çok amaçlı olmalı, 9 katılımcı sağlam olmalı, 4 katılımcı ilgi çekici olmalı, 3 katılımcı çocuğa uygun olmalı, 3 katılımcı ekonomik olmalı, 2, katılımcı doğal olmalı ve 2 katılımcı kolay temizlenebilir olmalı cevabını vermiştir. Doğal olmalı cevabını veren iki katılımcı durumu; “*Öncelikle sağlığa uygun olmalı. Daha sonra kullanışlı, ekonomik, kolay ulaşılabilir, olabildiğince doğal olmalı.*” ve “*Doğal, sağlam, kullanışlı, parlak, dikkat çekici olmalı.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 5

“*Sizce, İdeal Doğal ve Artık Materyaller Nelerdir?*” Sorusuna İlişkin Sonuçlar

İdeal doğal ve artık materyaller nelerdir?	f
Doğada bulunan her şey (toprak, taş, deniz kabuğu, kozalak, yaprak vb.)	22
Kullanılmayan her şey (pet şişe, karton, kapak, bez, kutu vb.)	21

Tablo 5’e göre öğretmenlere “Sizce, ideal, doğal ve artık materyaller nelerdir?” sorusu sorulduğunda 22 katılımcı doğada bulunan her şey (toprak, taş, deniz kabuğu, kozalak, yaprak vb.) ve 21 katılımcı ise kullanılmayan her şey (pet şişe, karton, kapak, bez, kutu vb.) cevabını vermiştir. Doğada bulunan her şey cevabını veren katılımcılardan 3’ü; “*Manipüle edilebilen, çeşitli kullanımlara açık, tehlike durumları yaratmayacak fiziksel özelliklere sahip ve doğal olan, işlenmemiş olan genellikle ham olan her şey ideal doğal materyallerdir. Örneğin bir çamur, odun, kil, toprak, yaprak vs. bence ideal doğal materyallerdir.*” şeklinde cevap verirken, kullanılmayan her şey (pet şişe, karton, kapak, bez, kutu vb.) cevabını veren katılımcılardan 5’i; “*Her şey olabilir aslında. Kullanılmış eski çorap kıyafet, karton parçaları, dökülmüş yapraklar, taşlar, kozalaklar, tüy, kum, çim, pamuk, plastik çatal kaşık tabak, rulolar, eski kullanılmış kâğıt parçaları, şişeler, kapaklar vs.*”, “*Geri dönüşümü olabilecek ve mümkünse çocuklara hitap edebilecek her şey.*”, “*Hijyenik olması ve çocukların zarar görmeyeceği (delici, kesici) şekilde olması gerekir. Bu özellikler*

dâhilinde taş, yaprak, ip, kurdele vs. ideal materyallerdir benim için.”, “Çocuğa herhangi bir tehlikesi olmayan ve sağlam olan doğadaki ve evimizdeki birçok eşya materyal olabilir.” ve “Doğal materyal; bakliyat, makarna, kum, odun, taş, kâğıt vs. Yapay materyaller; plastik şişe, bardak, kaşık, koliler, ambalaj vs.” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Tablo 6

“Sizce Doğal ve Artık Materyallerle Eğitim Sürecinde Ne Gibi Etkinlikler ve Çalışmalar Yapılabilir?” Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Doğal ve artık materyallerle eğitim sürecinde ne gibi etkinlikler ve çalışmalar yapılabilir?	f
Sanat etkinlikleri	24
Fen/doğa etkinlikleri	11
Müzik etkinlikleri	6
Matematik etkinlikleri	5
Proje çalışmaları	4
Oyun etkinlikleri	3
Drama etkinlikleri	3
Aile katılımı çalışmaları	1
Grup etkinlikleri	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin “Sizce, doğal ve atık materyallerle eğitim sürecinde ne gibi etkinlik ve çalışmalar yapılabilir?” sorusuna 24 katılımcı sanat etkinlikleri, 11 katılımcı fen/doğa etkinlikleri, 6 katılımcı müzik etkinlikleri, 5 katılımcı matematik etkinlikleri, 4 katılımcı proje çalışmaları, 3 katılımcı oyun etkinlikleri, 3 katılımcı drama etkinlikleri, 1 katılımcı grup etkinlikleri ve 1 katılımcı aile katılımı çalışmaları şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Sanat etkinliği cevabını veren katılımcılardan 2’si; “Yaratıcı olan her türlü çalışmalar yapılabilir. Baskı, doku, heykel, üç boyutlu, iki boyutlu.”, “Sanat etkinliklerinde model yaparken.” şeklinde ifade etmişlerdir. Aile katılım çalışmaları cevabını veren katılımcı; “Aile katılımlarında doğal ve atık materyallerden yararlanabiliriz.” şeklinde ifade etmiştir. Grup etkinlikleri cevabını veren katılımcı; “Grup etkinliklerinde, sanat etkinliklerinde, proje çalışmalarında ve müzik etkinliklerinde yararlanabiliriz.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 7

“Çeşitli Doğal ve Artık Materyal Kullanımının Size ve Çocuklara Katkıları Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Doğal ve artık materyal kullanımının öğretmene ve çocuklara katkıları nelerdir?	f
Yaratıcılığı/hayal gücünü geliştirir.	19
Düşünme becerilerini geliştirir.	7
El Becerisini/küçük kas motor gelişimini destekler.	5
Aktif katılımı/işbirliğini sağlar.	5
Tutumlu olmayı sağlar.	4
Eğlenceli zaman geçirmeye olanak sağlar.	3

Tablo 7'ye göre öğretmenlere “Çeşitli doğal ve atık materyal kullanımının size ve çocuklara katkıları nelerdir?” sorusu sorulduğunda 19 katılımcı yaratıcılığı/hayal gücünü geliştirir, 7 katılımcı düşünme becerilerini geliştirir, 5 katılımcı el becerisini/ küçük kas motor gelişimini destekler, 5 katılımcı aktif katılımı/iş birliğini sağlar, 4 katılımcı tutumlu olmayı sağlar, 3 katılımcı eğlenceli zaman geçirmeye olanak sağlar cevabını vermiştir. Yaratıcılığı/hayal gücünü geliştirir diyen katılımcılardan 3'ü; “*Yaratıcılığı geliştirir, üretken bireyler ortaya çıkar.*”, “*Çocuğun ve bizim özgün düşünmemize, hayal gücümüzün gelişmesine, yoktan var etmeyi öğrenmemize katkı sağlar.*”, “*Yeni şeyler üretirken, sabit ve standart materyallere bağlı kalmayız.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 8

“Doğal ve Artık Materyalleri Kullanma Konusunda Velilerin Düşünceleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Doğal ve artık materyalleri kullanma konusunda velilerin düşünceleri nelerdir?	f
Hoşlarına gidiyor.	11
Destekliyorlar.	9
Düşünce belirtmiyorlar.	8
Desteklemiyorlar.	1
Hoşlarına gitmiyor.	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin “Doğal ve artık materyalleri kullanma konusunda velilerin düşünceleri nelerdir?” sorusuna 11 katılımcı hoşlarına gidiyor, 9 katılımcı destekliyorlar, 8 katılımcı düşünce belirtmiyorlar, 1 katılımcı desteklemiyorlar ve 1 katılımcı hoşlarına gitmiyor cevabını verdikleri görülmektedir. Hoşlarına gidiyor cevabını veren katılımcılardan 2'si “*Olabildiğince sınıf için istediğimiz materyalleri gönderiyorlar.*”, “*Velilerim her zaman destekler.*” şeklinde ifade etmiştir. Desteklemiyorlar cevabını veren katılımcı; “*Düşünceleri hakkında bir bilgim yok ancak isteğim materyaller çoğu zaman umursanmayıp gönderilmiyor ve ben temin etmeye çalışıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal ve artık materyaller hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada; öğretmenlerin çoğunluğu, materyal kavramını kullanılan her türlü malzeme, araç-gereç veya eşya olarak tanımlamışlardır. Halmatov ve arkadaşlarının (2017) yürüttüğü çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde materyal ve teknoloji kullanımını destekledikleri ve bu amaca uygun her türlü materyali öğretim planına dahil ettikleri belirtilmiştir. Öğretmenler okul öncesi eğitimde materyal olarak kullanılacak nesnelere güvenilir, çok amaçlı, sağlam ve ilgi çekici olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayvacı, Devocioğlu, Yiğit (2002) yaptıkları araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin materyal seçimi yaparken, öğrencilerinin ilgisini göz önünde bulundurdıkları, ayrıntıları çocukların anlayacağı şekilde düzenlenmiş ve canlı renklerin olduğu materyalleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Conde ve Pedrosa (2018), okul öncesi dönem çocukları için ilgi çekici materyallerin kullanımının önemli olduğunu, eğitim ortamlarında materyal

seçimi yapılırken öncelikle çocuğun ilgisi dikkate alınarak düzenlenme yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler doğada bulunan her şeyin ve kullanılmayan tüm nesnelere ideal doğal ve artık materyal olabileceğini belirtmişlerdir. Bu belirtilen materyaller içinde toprak, taş, deniz kabuğu, pet şişe gibi nesnelere yer almaktadır. Thompson (1993)'a göre, bütçe kısıtlamaları nedeniyle, öğretmenler ücretsiz, kolay erişilebilir ve çevresel açıdan uygun olan her şeyi kullanmaya başlamıştır. Patates, kum, kabuk, yabancı ot, çam kozalakları, odun artıkları ve tohumlar da dâhil olmak üzere dışarıdan gelen, bulunan malzemeleri kullanarak bir ülkenin yaşadığı yere bağlı olarak, bazı malzemeler diğerlerinden daha fazla kullanılabilir sonucuna ulaşmıştır. "Bazıları atık veya artı olarak kullanılabilir. İhtiyaç duyulduğunda yenilebilir yiyecekleri kullanmak zor olsa da yine de sanatta bulunan materyaller için yaratıcı kullanımları bulma zorluğu, öğrenmeye başka bir boyut kazandırmaktadır." demiştir. Öğretmenler doğal ve artık olan tüm materyalleri kullanabileceklerini belirtirken bu materyalleri hazırlamaya yönelik alacakları eğitimlerin olması onların gelişimine katkı sağlayacaktır (Özerbaş ve Can, 2018). Öğretmenlerin eğitimde kullanılacak doğal ve artık materyallerin güçlü ve zayıf yönlerini öğrenmeleri, etkili materyalleri seçip kullanırken önemlidir (Yanpar Yelken, 2015).

Araştırmada öğretmenler doğal ve artık materyalleri en çok sanat etkinliklerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Jørgensen, Madsen, Læssøe (2017) yaptıkları araştırmada, ziyaret ettikleri bazı anaokullarında, artık materyallerle yapılan eğitimi, sanat ve yaratıcılığı ele alan daha kurumsallaşmış faaliyetlerin bir parçası olarak yürütüldüğünü görmüşlerdir. Hayali şehirler ve geleceğe yönelik arabalar, yerel şirketlerden ve özel evlerden toplanan plajda veya yerel toplumun başka yerlerinde bulunan yeniden kullanılabilir artık malzemelerden üretilmiştir. Diğer bir deyişle, sanatsal faaliyetler artık malzemelerle uğraşmak için giriş noktası haline gelir ve böylece artık materyallerin yeniden kullanımı için en iyi öğrenme süreci olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çelebi Öncü (2016), araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının kendi öğrenme merkezlerini oluştururken en çok artık materyaller kullandıklarını tespit etmiştir. Çocuklar evlerinden getirdikleri artık materyalleri kullanarak kendi materyallerini oluşturmuşlardır. Okul öncesi eğitim kurumlarında da artık materyallerin tüm etkinliklerde kullanılmasına yönelik çalışmaların artırılmasıyla bu durumun çözüleceği düşünülmektedir.

Öğretmenlere göre, okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımı çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirme yönünde olumlu katkılar sağlamaktadır. Benzer bir çalışmada Akanca, Gürler ve Alkan (2017) doğal ve artık materyallerin çocuklarda merak duygusunu uyandırarak, gözlem becerilerini geliştirdiği ve neden sonuç ilişkisi kurabilmelerini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüşler belirlenmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin, çocukların kendilerini daha iyi tanıdıkları, hayal güçlerinin geliştiği ve yeni ürün veya fikirler elde edebilmelerinde bu materyallerin rolü olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Usal (2012) okul öncesinde materyal kullanımının çocuklarda yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2005) ise okul öncesi dönemde materyal kullanımının çocukların

kavram gelişimini artırdığını tespit etmiştir. Okul öncesi dönemde, doğal ve artık materyallerin kullanımı ile gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde çocukların yaratıcı düşünme becerileri, hayal güçleri, çevreye karşı farkındalık bilinci, yenilikleri fark etme, üretme ve bunlara açık olma becerileri, olaylara başka bir pencereden bakma becerileri ve problem çözme becerileri gelişir (Can Yaşar, İnal, Kaya ve Uyanık, 2012; Fredriksen, 2011; Tomruk, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin doğal ve artık materyal kullanımının çocuğa olan faydalarının bilincinde oldukları söylenebilir.

Son olarak öğretmenler, velilerin okul öncesi eğitim sürecinde doğal ve artık materyal kullanımı ile ilgili memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine göre veliler doğal ve artık materyal kullanımını desteklemektedirler. Bilir Seyhan ve Arslan Cansever (2017) yürüttükleri çalışmanın sonucunda velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında hazırlanan materyallere yönelik ilgili olduklarını ve materyaller aracılığıyla çeşitli konular hakkında farkındalık oluşturulduğunu ortaya koymuşlardır.

Türkiye’de materyal geliştirme konusunda benzer şekilde doğadan veya kullanılmayan artık malzemelerden materyal kullanımı ve tasarımı yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerisi mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim esnasında desteklenmekte ve geliştirilmektedir. Türkiye’de yapılan materyal çalışmaları esnasında öğretmenlerin çocuklara yaptıkları yönlendirme ve desteklerin bazı zamanlarda çocuğun özgün ve özgür şekilde hareket etmesini kısıtladığı görülmektedir (Kavak ve Coşkun, 2017). Bununla birlikte yapılan etkinlikler sayesinde çekingen ve öz güveni düşük olan çocukların iletişime daha açık hale geldikleri ve kendilerini ifade etmeye başladıkları görülmektedir. Yapılan uygulamalar ve etkinlikler çocukların kendilerini tanıyabilmelerini ve ilgilerini keşfedebilmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda çocuklar grup içerisinde davranış geliştirebilmekte ve sorunlarla başa çıkarak sorumluk alabilmektedirler (Çelebi Öncü, 2017).

Öğrenme, bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun hazırlanmış materyaller kullanıldığında anlamlıdır. Diğer çocuklarla birlikte oynama fırsatı veren, basit kuralları olan kart oyunları gibi materyaller, çocukların parmak, el kaslarının gelişimini ve el-göz koordinasyonunu desteklerken aynı zamanda birçok kavramın farkında olmadan öğrenilmesini de sağlar (Namlu, 2005; Rule ve Stewart, 2002). Bu durumda okul öncesinde kullanılan materyallerin tek bir amaca hizmet etmeyeceği, birden fazla gelişim alanına hitap etmesi gerekliliği göz önünde bulundurulmalı, değiştirilebilen, başka amaçlara hizmet edebilen, birbirlerinin yerine kullanılabilen materyaller daha fazla kullanılmalı ve geliştirilmelidir.

Bu araştırmanın sınırlılığı olarak, öğretmenlerin sadece araştırmacılar tarafından oluşturulan sorular hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın kapsamı genişletilerek, çalışma grubu sayısı artırılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan materyallerin tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere çeşitli öneriler sunulmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda; okul öncesi öğretmenlerine tüm etkinlik çeşitlerinde doğal ve artık materyal kullanımına yer verilmesine yönelik eğitimler düzenlenebilir. Doğal ve artık materyal kullanımı konusunda idarecilerin de fikirleri alınıp okul müdürlerinin öğretmenlere ve

çocuklara doğal ve artık materyaller ile ilgili ne kadar olanak sağlandığı üzerinde durulabilir. Bu konu ile ilgili aileler ile birebir görüşmeler gerçekleştirilebilir. Doğal ve artık materyallerin ev ortamında kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir. Farklı şehirlerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal ve artık materyal ile ilgili bilgileri ve kullanım düzeyleri karşılaştırılıp değerlendirilebilir. Son olarak araştırmanın çalışma grubu artırılarak, araştırmada kullanılan veri toplama araçları çeşitlendirilebilir. Öğretmenler ile birlikte ailelerin ve çocukların görüşlerinin de belirlenmesine yönelik çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Acer, D. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 421-429.
- AÇEV. (2015). *Eğitsel materyaller*. <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/egitsel-materyaller> adresinden alınmıştır.
- Akcanca, N., Gürler, S. A. ve Alkan, H. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 4(1), 1-19.
- Aktaş Arnas, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Aslan, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2007). Okul öncesi eğitim materyallerinde geometrik şekillerin sunulmasına ilişkin içerik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 69-80.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yetliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*, 16-18.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Bilir Seyhan, G. ve Arslan Cansever, B. (2017). Öğretmen adaylarının “çocuk hakları”na ilişkin algılarının materyal tasarımları ve görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 98-119.
- Bozkurt, A. ve Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirmenin ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 47-56.
- Büyüksaatçi, S., Küçükdeniz, T. ve Esnaf, Ş. (2008). Geri dönüşüm tesislerinin yerinin Gustafson-Kessel Algoritması-Konveks programlama melez modeli tabanlı simülasyon ile belirlenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-20.
- Can Yaşar, M., İnal, G., Kaya, Ü. Ü. ve Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40.
- Charlesworth, R. (2015). *Math and science for young children*. U.S.A.: Cengage Learning.
- Conde, R. M. S., & Pedrosa, T. A. (2018). Análisis del material curricular editado de educación infantil y su uso en el aula. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 41-61.
- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15.
- Çelik, C. (2005). *Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Çelik, İ. ve Çoban, M. (2018). Öğretim materyallerinin hazırlanmasında meslek yüksekokullarının rolü. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 519-536.
- Dereobalı, N. ve Özcan, M. (2018). Erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış materyallerle hikâye oluşturmanın önemi. *Dil Dergisi*, 169(1), 51-66.
- Fredriksen, B. C. (2011). When past and new experiences meet. Negotiating meaning with 3-D materials in early childhood education. *Form Akademisk-Research Journal of Design and Design Education*, 4(1), 65-80.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Halmatov, M., Akçay, N. O. ve Ekin, S. (2017). Teknolojik araçların sınıfta kullanımına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(11), 95-108.
- Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2002). *A study guide to educating young children: Exercises for adult learners*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.
- Jørgensen, N., Madsen, K., & Læssøe, J. (2017). Waste in education: the potential of materiality and practice. *Environmental Education Research*, 24(6), 807-817.
- Kavak, Ş. ve Coşkun, H. (2017). Erken çocukluk eğitiminde eğitici materyal geliştirmenin önemi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 11-23.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Programı* <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alınmıştır.
- Montessori, M. (2013). *The montessori method*. London: Transaction Publishers.
- Namlu, A. G. (2005). *Okulöncesi eğitimde araç geliştirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Neill, Neill, P. (2013). Open-ended materials belong outside too. *High Scope Extensions*, 27(2), 1-19.
- Özbilen, N. (2015). *Eğitim materyali geliştirmenin öneminin farkında mıyız?* <http://blog.classloom.com/tr/egitim-materyali-gelistirmenin-oneminin-farkinda-miyiz/> adresinden alınmıştır.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özerbaş, M. A. ve Can, Ö. (2018). Öğretim yazılımlarının önemi ve uygulanabilirliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 16(1).
- Parlakıyıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2006). Okulöncesi sanat etkinliklerinde artık materyallerin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 39-49.
- Rule, A. C., & Stewart, R. A. (2002). Effects of practical life materials on kindergartners' fine motor skills. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 9-13.
- Sahasrabudhe, P. (2006). Design for learning through the arts. *International Journal of Education Through Art*, 2(2), 77-92.
- Sevinç, M. (2003). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa.
- Thompson, S. C. (1993). *Natural Materials: Creative Activities For Children*, Preschool-Grade 5.
- Thornton, L., & Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio Emilia approach: Early years education in practice*. New York, NY: Routledge.
- Tomruk, R. (2014). *Okul öncesi eğitimde artık materyal kullanımı*. <https://rabiatomruk.wordpress.com/> adresinden alınmıştır.
-

- Usal, Y. (2012). *Okul öncesi görsel sanatlar bilgisinin verilmesinde materyal kullanımının çocukların yaratıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Ültay, E. ve Ültay, N. (2016). *Okul öncesi eğitim için öğretim teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Yanpar Yelken, T. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, P. ve Perihanoğlu, P. (2014). Okulöncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-15.



Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Evliya Çelebi Yerleşkesi KÜTAHYA
lee.dpu.edu.tr