



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE
FACULTY OF EDUCATION

Eğitim Müfettişlerinin Görev Alanları Açısından Karşılaştıkları Sorunlar
The Problems that Educational Supervisors Face in terms of the Assigned Positions
M. CEVAT YILDIRIM, KADİR BEYCİOĞLU, C. TEYYAR UĞURLU, MEHMET SİNCAR

Anadolu ve Genel Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre
Mesleki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi
An analysis of Vocational Maturity Levels of Anatolian and General High School
Students in Terms of Some Variables
MUSTAFA KUTLU

Öğretmen Adaylarının Ses Konusundaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi
Analyzing Pre-service Teachers' Misconceptions about Sound
NURHAN ÖZTÜRK, NURHAN ATALAY

Stratejik Liderliğe İlişkin Denetmen Görüşleri (İzmir İl Örneği)
Supervisor Views on Strategic Leadership (Izmir Sample)
ALİ AKSU, NEJAT İRA, FATMA ÇEK

Sosyal Bilgiler Dersinde Müze ile Eğitimin Öğretmen ve Öğrenci
Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği
Teachers and students' opinions regarding learning with museum in social
studies course: Case of Samsun
ŞULE EGÜZ, ALPER KESTEN

Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması:
Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması
Turkish Adaptation of Friedman School Principal Burnout Scale:
Reliability and Validity Studies
NİYAZİ ÖZER, BURHANETTİN DÖNMEZ, MELİKE CÖMERT

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ - INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF EDUCATION

12 NİSAN
APRIL



13(1)

Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nce yılda üç kez yayımlanan Hakemli bir dergidir. A triannual refereed journal published by İnönü University, Faculty of Education

12 NİSAN
APRIL

CİLT 13 SAYI 1
VOLUME 13 ISSUE 1

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Nisan
Cilt: 13, Sayı: 1

2012

İNÖNÜ UNIVERSITY
JOURNAL of the FACULTY of
EDUCATION

April
Volume: 13, Issue: 1

2012

A tri-annual refereed journal published by İnönü University, Faculty of Education

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



Sahibi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dekan)	Owner On Behalf of İnönü University Faculty of Education Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dean)
Editör Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	Editor in-Chief Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör Yardımcıları S. Nihat ŞAD M.Serdar KÖKSAL	Co-Editors S. Nihat ŞAD M.Serdar KÖKSAL
Danışma Kurulu Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Doç. Dr. Sibel ŞİK KAHRAMAN Doç. Dr. Numan Durak AKSOY	Advisory Board Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Associate Prof. Dr. Sibel ŞİK KAHRAMAN Associate Prof. Dr. Numan Durak AKSOY
Dil Editörü S. Nihat ŞAD	Language Editor S. Nihat ŞAD
Dergi Sekreteri Selim TOMAN	Journal Secretary Selim TOMAN
Grafik-Tasarım Fatih ÖZDEMİR	Graphics-Design Fatih ÖZDEMİR
Baskı İnönü Üniversitesi Matbaası	Printed by İnönü University Printing House
İletişim İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42 E-posta: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efdergi	Editorial Office İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Phone: 0422 377 41 60 Fax: 0422 341 00 42 E-mail: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efjournal
Dizinlenme Bilgileri ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™	Abstracting-Indexing ULAKBİM Social Sciences Database DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™



HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY Gazi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hana ČTRNÁCTOVÁ Charles University – CZECH REPUBLIC
Muallâ B. AKSU Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Jale ÇAKIROĞLU ODTÜ – TÜRKİYE
Yahya AKYÜZ Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Vehbi ÇELİK Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Aytekin ÇÖKELEZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi – TÜRKİYE
Sadegül Akbaba ALTUN Başkent Üniversitesi - TÜRKİYE	Bayram DEMİRCİ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
Sebahattin ARIBAŞ İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Özcan DEMİREL Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Battal ASLAN İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Semire DİKLİ Georgia Gwinnett College – USA
İbrahim ATALAY Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi – TÜRKİYE
Ali BALCI Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Gazanfer DOĞU Bolu A.İ.B.Ü – TÜRKİYE
Hüseyin BAŞAR Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Nevzat BATTAL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Nevhiz ERCAN Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Martin BILEK University of Hradec Králové – CZECH REPUBLIC	Ş. Şule ERÇETİN Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Bülent BİROL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	İclal ERGENÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE
Gürhan CAN Anadolu Üniversitesi - TÜRKİYE	Mustafa ERGÜN Kocatepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE	Philip C. van der ESTHUIZEN North-West University –SOUTH AFRICA
Hikmet Yıldırım CELKAN Gaziantep Üniversitesi– TÜRKİYE	Dianne FORBES The University of Waikato –NEW ZEALAND
Tak Cheung CHAN Kennesaw State University – USA	Mehmet GÜNAY Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Ronald J. CHENAIL Nova Southeastern University – USA	Thienhuong HOANG California State Polytechnic University-USA
Simon CLARKE University of Western Australia, AUSTRALIA	Elif Tekin İFTAR Anadolu Üniversitesi –TÜRKİYE

HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Mira KARNIELI Oranım Teachers' College – ISRAEL	Ragıp ÖZYÜREK Çukurova Üniversitesi -TÜRKİYE
Mehmet Durdu KARSLI ÇOMÜ – TÜRKİYE	Paul J. PACE University of Malta, MALTA
Cahit KAVCAR Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ahmet SABAN Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE
Alim KAYA İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus - GREECE
Mustafa KILIÇ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	Ed SMEETS Radboud University - NETHERLANDS
Remzi Y.KINCAL ÇOMÜ- TÜRKİYE	Veysel SÖNMEZ Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Nizamettin KOÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ömer Faruk ŞİMŞEK İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE
Fidan KORKUT Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Mehmet ŞİŞMAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Mustafa KUTLU İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Songül TAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Peter LITCHKA Lyola University – USA	Ömer Faruk TEMİZER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Stewart MARSHALL The University of the West Indies – BARBADOS	Ceren TEKKAYA ODTÜ-TÜRKİYE
Feridun MERTER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Ata TEZBAŞARAN Mersin Üniversitesi - TÜRKİYE
Semra MİRİCİ Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Belma TUĞRUL Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI Anadolu Üniversitesi- TÜRKİYE	Selahattin TURAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Zuhal OKAN Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE	Sibel TÜRKÜM Anadolu Üniversitesi -TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Cemil YÜCEL Uşak Üniversitesi-TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR Gazi Üniversitesi– TÜRKİYE	Helen WILDY University of Western Australia - AUSTRALIA
A. Sumru ÖZSOY Boğaziçi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Oğuz GÜRBÜZTÜRK İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Eyüp İZCİ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan AYDEMİR İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE



İÇİNDEKİLER

Cilt 13 Sayı 1



Nisan 2012

Editör'den

BURHANETTİN DÖNMEZ..... i

Eğitim Müfettişlerinin Görev Alanları Açısından Karşılaştıkları Sorunlar

M. CEVAT YILDIRIM, KADİR BEYÇİOĞLU, C. TEYYAR UĞURLU,
MEHMET SİNCAR 1-21

Anadolu ve Genel Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Mesleki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi

MUSTAFA KUTLU 23-41

Öğretmen Adaylarının Ses Konusundaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi

NURHAN ÖZTÜRK, NURHAN ATALAY..... 43-58

Stratejik Liderliğe İlişkin Denetmen Görüşleri (İzmir İl Örneği)

ALİ AKSU, NEJAT İRA, FATMA ÇEK..... 59-80

Sosyal Bilgiler Dersinde Müze ile Eğitimin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği

ŞULE EGÜZ, ALPER KESTEN 81-103

Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

NİYAZI ÖZER, BURHANETTİN DÖNMEZ, MELİKE CÖMERT..... 105-121



CONTENTS

Volume 13 Issue 1



April 2012

<i>Editör's Foreword</i> BURHANETTİN DONMEZ.....	iii
<i>The Problems that Educational Supervisors Face in terms of the Assigned Positions</i> M. CEVAT YILDIRIM, KADİR BEYÇİOĞLU, C. TEYYAR UĞURLU, MEHMET SİNCAR	1-21
<i>An analysis of Vocational Maturity Levels of Anatolian and General High School Students in Terms of Some Variables</i> MUSTAFA KUTLU	23-41
<i>Analyzing Pre-service Teachers' Misconceptions about Sound</i> NURHAN ÖZTÜRK, NURHAN ATALAY.....	43-58
<i>Supervisor Views on Strategic Leadership (Izmir Sample)</i> ALİ AKSU, NEJAT İRA, FATMA ÇEK.....	59-80
<i>Teachers and students' opinions regarding learning with museum in social studies course: Case of Samsun</i> ŞULE EGÜZ, ALPER KESTEN	81-103
<i>Turkish Adaptation of Friedman School Principal Burnout Scale: Reliability and Validity Studies</i> NİYAZİ ÖZER, BURHANETTİN DÖNMEZ, MELİKE CÖMERT.....	105-121



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

Nisan 2012 sayımızda sizlerle tekrar beraber olmaktan mutluyuz. Bu sayımızda eğitim müfettişlerinin karşılaştıkları sorunlar, mesleki olgunluk düzeyi, ses konusundaki kavram yanlışları, stratejik liderlik, müzede eğitim ve tükenmişlik konularını ele alan hakemli toplam altı makale yer almaktadır. İlköğretim, ortaöğretim, öğretmen eğitimi ve hizmetiçi eğitim düzeylerine ilişkin makalelerin yer alması, bu sayımızda ülkemizde bu düzeylerde yapılan güncel çalışmaların okuyucuya ulaştırılması açısından da bizleri sevindirmektedir. Bu sayımızdaki ilk çalışma eğitim müfettişlerinin görev alanları açısından karşılaştıkları sorunlar ile ilgilidir. İkinci çalışmada Anadolu ve Genel lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Tanımlayıcı bir araştırma olan üçüncü çalışmada yazarlar öğretmen adaylarının ses konusundaki kavram yanlışlarının incelenmesine odaklanılmışlardır. Denetmenlerle yapılan dördüncü çalışmada stratejik liderliğe ilişkin denetmen görüşleri incelenmiştir. Beşinci çalışmada ise sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sayımızın son çalışmasında ise Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına odaklanılmıştır. Araştırmalarda hem ülkemiz için yeni ölçme araçlarının hem de farklı gruplarda uygulanan farklı metotların yer alması bu sayımızın sonraki araştırmalara ışık tutması açısından potansiyeline işaret eder. Bu durumun okuyucumuza olan avantajı yanında çalışmaların hem Türkçe hem de İngilizce olarak sunulması dergimizdeki çalışmaların daha fazla okuyucumuza ulaşması açısından yazarlarımıza avantaj sunmaktadır. Gelecek sayılarımızda uluslararası indekslerce taranma durumu da iyileştirilerek bu sürece katkı sağlanacaktır.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi uzun bir süredir yayın hayatına devam etmektedir. Yayın hayatı boyunca kalitesi gittikçe artan dergimiz sizlere gelecek sayılarında artan bilimsel yayıncılık kalitesi ve anlayışıyla hizmet vermeye devam edecektir. Yazarlarımız yeni hakemlerimizin de sürece katılımıyla daha hızlı ve daha detaylı dönüt alma imkânı elde edeceklerdir. Gelecek sayılarla ilgili ayrıntılı bilgiler yeni web sayfamızda (efdergi.inonu.edu.tr) ilan edilecektir.

Yeni bir sayıda buluşmak dileğiyle....

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör

EDITOR'S FOREWORD...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Inonu University, School of Education

Distinguished readers and authors,

We are very pleased to meet you again in this new issue of April 2012. This issue presents a total of six peer-reviewed papers focusing on Problems of Educational Supervisors, Vocational Maturity Level, Misconceptions about Sound, Strategic Leadership, Learning with Museum, and Principal Burnout. We are proud to include research on primary and secondary education, teacher training and in-service training programs, thus introducing the up-to-date findings regarding these various levels of education to the readers. First paper in the issue is about the problems that educational supervisors suffer. Second article focuses on vocational maturity levels of Anatolian and general high school students in terms of some variables. Designed as a descriptive study, third article analyzes Pre-service Teachers' Misconceptions about Sound. In the fourth paper, held with supervisors, writers investigated the views of supervisor on strategic leadership. Fifth paper analyzed the teachers and students' opinions regarding learning with museum in social studies course. Finally, the sixth article aimed to report the results of the adaptation, validity and reliability studies of Friedman School Principal Burnout Scale Reliability and Validity Studies.

We are about to apply for more international indexes in the future issues. Hence, the Inonu University Journal of the Faculty of Education, which has been publishing for long, can have access to more readers with improving quality and policy of scientific publishing. With the contribution of new national and international reviewers our authors can get quicker and more detailed feedback in review process. Detailed information will be available in our new web site (efdergi.inonu.edu.tr).

Hoping to meet you in the next issue....

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editor

The Problems that Educational Supervisors Face in terms of the Assigned Positions¹

M. Cevat YILDIRIM

Mardin Artuklu University, Faculty of Literature

Kadir BEYÇİOĞLU

Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education

C. Teyyar UĞURLU

Cumhuriyet University, Faculty of Education

Mehmet SİNCAR

Gaziantep University, Faculty of Education

Abstract

The aim of this study is to examine educational supervisors' perceptions on the problems that educational supervisors face in terms of the assigned positions. The case study model was employed in the present research. The study group was determined through a maximum variation sampling method. The study group consisted of 16 educational supervisors that included two educational supervisors from every province in the Southeast Anatolian region in Turkey. Data were collected through semi-structured interviews. Descriptive and content analysis techniques were used in data analysis phase. The results show that educational supervisors faced various problems in four main assigned positions; especially they faced problems resulting from supervisory policies in education system. As a result it may be claimed that it is necessary to rethink the structure of supervision system, and to construct some structural changes.

Keywords: *research, supervision system, educational supervisor, guidance, investigation.*

SUMMARY

Organizations need supervision to maintain their own existence (Aydın, 2000). Supervision is important for both the integrity of system and the product going out of system. The content, function and importance of supervision for education/school organizations, one of the most important organizations of societies, has been discussed for years by education researchers maintaining their studies in various countries of the world (Davis, 1988; Ehren ve Visscher, 2006; Glanz, 1994; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2001; Holland ve Adams, 2002; Sergiovanni ve Starratt, 2002; Van Der

¹ This study was presented as a verbal notification in 3rd Educational Supervision Congress with International Participation held by Mersin University Faculty of Education on 22-24 June 2011.

Bogert, 2006; Waite, 1995; Zepeda, 2002). It is an obligation to integrate the systems with sub-systems and to supervision and guide each in the direction of targets without breaking the integrity (Taymaz, 2002). Supervision is processes consisting of determine the situation, evaluating and improving-developing activities (Başar, 2000, 2006). In the process of supervision, it is aimed to determine whether the studies are carried out according to legislation or not (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği [MEBİMBY], 1999). Supervision in the education system is carried out in order to provide efficiency of schools (Başaran, 2000; Glickman, 1990), to get learning-teaching process better and to develop it (Burgaz, 1995; Harris, 1985). One of the important elements affecting the supervision system is the extent of educational supervisor's assigned position. Therefore, it was decided to research the problems of educational supervisor's assigned position.

Purpose of the Study

The aim of this study is to examine educational supervisors' perceptions on the problems that educational supervisors face in terms of the assigned positions.

METHOD

The case study method was used in this study. This method is regarded as the best for the cases that cannot be described adequately by other methods (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2005). The study group was determined through maximum variation sampling method. In this context, from each city of Southeastern Anatolia Region in Turkey, two education supervisors were chosen and in total, views of 16 education supervisors were received. Names of attendants were given in codes. Data were collected through semi-structured interviews. Descriptive and content analysis techniques were used in data analysis phase. While determining the themes, the assigned positions of education supervisors were based. Sub-themes were determined by researchers. The study was composed of four themes. First, second and third themes were described under four themes. The fourth theme was not divided into sub-themes.

FINDINGS & RESULTS

Problems of education supervisors about assigned positions, "Guidance and on-the-job educating", are determined under four sub-themes. These problems are about these assigned positions "workload, self-improvement, communication and perception, appointment and replacement". These are the most frequent problems about the workload; "there are many different assigned positions of education supervisors" (f=7), about the self-improvement; "the education supervisors cannot improve themselves adequately" (f=6), about the communication and perception; "the level of communication between the teachers and education supervisors is not adequate" (f=3), about the appointment and replacement; "the application of paid teacher" (f=4).

Problems about the supervision and evaluation are gathered under innovation, communication and perception, appointment and replacement, and others. These are the most frequent problems about innovation, “the forms and legislation of supervision is not updated” (f=5), about communication and perception, “Authorities do not give enough importance to reports and rescripts about the supervision and evaluation” (f=8), about appointment and replacement, “Branching out is not at the desired level in education supervision” (f=3), about others; “the evaluation at the end of supervision is not used at any area” (f=8).

Examination and investigation problems are gathered under the titles of workload, communication, structuring and others. These are the most frequent problems about workload; “workload and assigned positions of education supervisors are excess.” (f=7), about communication, “Sometimes the examination and investigation are not taken into consideration adequately” (f=2), about structuring, “Education supervisors work in Provincial Directorate for National Education” (f=9), about others, “education supervisors are carrying out not only examination and investigation but guidance as well” (f=1). Education supervisors mentioned five problems about the “research” assigned position. The most frequent problem about this is, “Hardly any assignment is given to research” (f=16).

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

In this study, various problems of education supervisor’s assigned position are resulted. These problems are discussed under four themes. One of the problems affecting guidance and on-the-job educating is the heavy workload of education supervisors. Such problems as that the workload of education supervisors is heavy, examination and investigation are given particular importance etc. affect the education supervisors’ duties negatively. From the problems affecting supervision and evaluation, those about the innovation affect the quality of supervision and evaluation. About the education programs at first, much innovation is made in the area of education. However, supervision system is not completely updated according to the innovation. When examining the problems about examination and investigation, the most frequent one is that education supervisors are assigned heavily on this area. Such cases as that they are assigned to examine and investigate about unnecessary and simple cases and that they are assigned to do so in different institutions increases the workload of education supervisors. About the research assignments, the education supervisors cannot spare time to research because of workload. The research assignment is important for both developing activities of education and management and self-improvement of education supervisors. Therefore, assigned positions of education supervisors should be decreased and research assignments should be made functional.

Eğitim Müfettişlerinin Görev Alanları Açısından Karşılaştıkları Sorunlar¹

M. Cevat YILDIRIM

Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

Kadir BEYCIÖĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

C. Teyyar UĞURLU

Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Mehmet SİNCAR

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, eğitim müfettişlerinin görev alanları açısından karşılaşılan sorunları eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre tespit etmektir. Bu çalışmada, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin her ilinden 2'er eğitim müfettişi olmak üzere toplam 16 eğitim müfettişinin görüşü alınmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, eğitim müfettişlerinin dört görev alanıyla ilgili çeşitli sorunların olduğu, özellikle sorunların birçoğunun eğitim müfettişliği sisteminin yapısından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bunlara bağlı olarak, eğitim müfettişliği sisteminin yapısının yeniden gözden geçirilmesi ve bazı yapısal değişikliklerin yapılmasının bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: *araştırma, denetim sistemi, eğitim müfettişi, rehberlik, soruşturma*

Örgütler, kendi varlıklarını sürdürebilmek için denetime gereksinim duyarlar (Aydın, 2000). Denetim, hem sistemin bütünlüğü hem de sistemden çıkan ürün için önem taşır. Denetimin toplumların en önemli örgütlerinden biri olarak değerlendirilen eğitim/okul örgütü için önemi, içeriği ve işlevi, dünyanın çeşitli ülkelerinde çalışmalarını sürdüren eğitim araştırmacıları tarafından uzun yıllardır tartışılmaktadır (Davis, 1988; Ehren ve Visscher, 2006; Glanz, 1994; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2001; Holland ve Adams, 2002; Sergiovanni ve Starratt, 2002; Van Der Bogert, 2006; Waite, 1995; Zepeda, 2002).

¹Bu çalışma, 22-24 Haziran 2011 tarihleri arasında Mersin Üniversitesinde düzenlenen III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirin bazı düzeltmeler yapılarak geliştirilmiş şeklindedir.

Sistemlerin alt sistemleri arasında bütünleşmenin sağlanması ve her birine amaçlar doğrultusunda bütünlüğü bozmadan rehberlik ve denetimin yapılması zorunludur (Taymaz, 2002). Eğitim sistemimizde rehberlik ve denetim hizmetlerinin önemli bir bölümü eğitim müfettişleri tarafından yerine getirilmektedir. Eğitim müfettişlerinin görev alanları sadece rehberlik ve denetim ile sınırlı değildir. Eğitim müfettişleri, rehberlik ve denetim görevinin yanı sıra başka görevleri de yerine getirmektedirler.

Başar'a (2000) göre, eğitim müfettişlerinin görev alanları denetim (teftiş), araştırma ve soruşturma etkinliklerinden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği [MEBEMBY], 2011; Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Rehberlik ve Teftiş Yönergesi [MEBİMBRTY], 2001) ise eğitim müfettişlerinin görev alanları; rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma şeklinde sıralanmıştır. Bu görev alanlarına ilişkin açıklamalar aşağıda yapılmıştır.

Rehberlik, "bireyin kendisini ve çevreyi tanıması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılan çalışmadır." İşbaşında yetiştirme ise "bireyin yetişme eksikliğinden kaynaklanan sorunları çözmesi, başarısızlığını ve uygulamadaki eksikliklerini gidermesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma sürecidir." (Taymaz, 2002, 90-92). Rehberlik çalışmaları sonucunda rehberlik tebliğleri hazırlanır. Hazırlanan tebliğlerden birisi ilgili kurumdaki teftiş defterine yapıştırılır diğeri ise Eğitim Müfettişleri Başkanlığına teslim edilir. Rehberlik tebliği, okul ve kurumlarda rehberlik çalışmalarında belirlenen hususlara ilişkin önerilerin yazıldığı bir metindir (MEBİMBRTY, 2001).

Teftiş, durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme etkinliklerinden oluşan bir süreçtir (Başar, 2000, 2006). Teftiş sürecinde, çalışmaların mevzuatına uygun olarak yürütülüp yürütülmediği tespit edilmeye çalışılır (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği [MEBİMBY], 1999). Eğitim sisteminde teftiş, okulların etkililiğini sağlama (Başaran, 2000; Glickman, 1990) ve öğrenme-öğretme sürecinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılır (Burgaz, 1995; Harris, 1985). Değerlendirme ise "önceden saptanmış amaçlara ulaşma derecesi hakkında bir yargıya varma sürecidir." (Taymaz, 2003, 50). Değerlendirme, teftişin bir ögesidir (Başar, 2000, 2006). Teftiş sürecindeki tespitler doğrultusunda değerlendirme yapılır. Yıldırım'a (2009) göre, teftiş sürecinin bütün aşamalarında değerlendirme yapılmaktadır. Teftiş, değerlendirmeyi de kapsayan bir süreçtir. MEBİMBRTY'e (2001) göre, teftiş çalışmasının sonucunda teftiş tebliği ve teftiş raporu hazırlanır. Teftiş tebliğleri ve raporları iki nüsha olarak hazırlanır. Bu nüshalardan birisi kuruma, diğeri ise Eğitim Müfettişleri Başkanlığına teslim edilir. Teftiş tebliği, teftiş süresince gözlenen ve belirlenen durumların yazıldığı bir metindir. Teftiş tebliğlerinde değerlendirme bölümü bulunmazken, kurum teftiş raporlarında değerlendirme bölümü mevcut olup bu bölümde işgörenlerin değerlendirilmesi yapılmaktadır (MEBİMBRTY, 2001).

İnceleme, yetkili makamların onayı üzerine ihbara ya da şikayete konu olan hususların, görevliler tarafından açıklığa kavuşturulmasıdır (Adar vd., 2008). Okulların/kurumların açılması ve kapatılması, sorun olan durumların açıklığa kavuşturulması gibi konularda inceleme yaptırılmaktadır (MEBİMBY, 1999). Eğitim müfettişleri yaptıkları incelemede tespit edilen hususlar ile ilgili rapor hazırlarlar. Bu raporda konu hakkında yapılması gereken iş ve işlemler ile ilgili görüşlerini mevzuata dayalı olarak belirtirler (Ünal, 2006).

Soruşturma, disiplin hukukuna aykırı fiillerin doğrudan, ihbar, şikayet ya da diğerk yollarla öğrenilmesi üzerine, idari makamlar tarafından yürütülen iş ve işlemlerdir. Soruşturma ile ilgili bir diğerk kavram ise ön incelemedir. Ön inceleme, yetkili makamlar tarafından 4483 sayılı Kanun'da belirtilen usul ve esaslar kapsamında yapılan/yaptırılan inceleme ve soruşturma çalışmalarının bütünüdür (Adar vd., 2008). Eğitim müfettişleri yaptıkları soruşturma ve ön inceleme çalışmalarında da rapor hazırlarlar (Ünal, 2006).

Araştırma; amaçlı, planlı ve sitemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi işlemleriyle problemlere güvenilir çözüm yolları bulma sürecidir (Kaptan, 1998). Eğitim müfettişlerinin araştırma görevleri kapsamında, öğrenci devamsızlıklarının nedenleri, okul/kurum personelinin yeterlik ve verimlilikleri, eğitim sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi gibi konular yer almaktadır (MEBİMBY, 1999). Ancak eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili sorunların ve sorunlara yönelik çözümlerin belirlenmesinde önemli işlevi olan araştırma görevine uygulamada yeterince yer verildiği söylenemez.

Eğitim müfettişlerinin görev alanları ile ilgili sorunların olup olmadığına yönelik bir çalışmanın yapılması önemli görülmüştür. Çünkü denetim sisteminin etkili hale getirilebilmesi, denetim sürecinin işleyişini olumsuz yönde etkileyen sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara ilişkin düzeltme-geliştirme çalışmalarının yapılmasıyla mümkün olabilecektir. Denetim sisteminin işleyişini etkileyebilecek önemli unsurlardan birisi eğitim müfettişlerin görev alanları boyutudur. Bu çalışmanın amacı, eğitim müfettişlerinin görev alanları açısından karşılaşılan sorunları eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre tespit etmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için şu sorulara cevap aranmıştır: (i) Eğitim müfettişlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme görev alanı ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir? (ii) Eğitim müfettişlerinin teftiş ve değerlendirme görev alanı ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir? (iii) Eğitim müfettişlerinin inceleme ve soruşturma görev alanı ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir? (iv) Eğitim müfettişlerinin araştırma görev alanı ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu modelin temel amacı, bir durumun uygun herhangi bir yöntemle ayrıntılı bir biçimde incelenmesidir (Punch, 2005). Bu model, diğer modellerle yeterince açıklanamayan durumlar için en uygun model olarak görülmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlanması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin her bir ilinden 2'er eğitim müfettişi olmak üzere toplam 16 eğitim müfettişinin görüşü alınmıştır. Böylece çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği olabildiğince sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşlerine başvuru eğitim müfettişlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi altı farklı branştan, lisans ya da yüksek lisans öğrenimi görmüş farklı mesleki kıdeme sahip, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin her ilinden (sekiz il) iki eğitim müfettişi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Eğitim müfettişlerinin öğrenim durumlarının farklılığı, mesleki kıdemleri, branşları maksimum çeşitlilik örneklemesini güçlendirmek için dikkate alınmıştır. Katılımcıların adları kodlanarak verilmiştir.

Tablo 1
Eğitim Müfettişlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

<i>Kategori</i>	<i>Özellik</i>	<i>Kişi Sayısı</i>
<i>Öğrenim durumu</i>	Lisans	7 (M2, M4, M7-8, M13-15)
	Yüksek lisans	9 (M1, M3, M5-6, M9-12, M16)
<i>Branşı</i>	Fen ve teknoloji	1 (M13)
	İngilizce	1 (M8)
	Okulöncesi öğretmenliği	1 (M14)
	Rehberlik	1 (M6)
	Sınıf öğretmenliği	10 (M1-5, M7, M11-12, M15-16)
	Sosyal bilgiler	2 (M9-10)
<i>Mesleki kıdemi</i>	12-15 yıl	8 (M1-2, M7-9, M11-12, M16)
	16-20 yıl	6 (M4-5, M10, M13-15)
	21-36 yıl	2 (M3, M6)
<i>Bölge</i>	Güneydoğu Anadolu	16 (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak illerinden 2'er kişi)

Veri Toplama Aracı

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme formu oluşturulurken, eğitim müfettişlerinin görev alanlarına yönelik dört soru temel alınmıştır. Bu çalışmada inceleme ve soruşturma görevleri tek başlık altında ele alınmıştır. Çalışma grubundaki eğitim müfettişleri ile yapılan ön görüşmede, “İnceleme ve soruşturma görevlerinin bir bütünlük oluşturduğu, genellikle konuyla ilgili önce inceleme yapıldığı daha sonra gerek duyulursa soruşturma aşamasına geçildiği” belirtilmiştir. Uygulamaya ilişkin kaynaklarda da bu söylemler desteklenmektedir (Adar vd., 2008; Ünal, 2006).

Çalışma geçerliği ve güvenilirliğinin artırılmasına yönelik olarak şunlar yapılmıştır: Soruların belirlenmesi sürecinde uzman görüşü alınmıştır (2 eğitim müfettişi, 2 öğretim elemanı). Öncelikle görüşme yapılacak kişilerle telefon ile ön görüşme yapılmıştır. Eğitim müfettişleri, yapılan ön görüşmede gönüllü olarak katılacaklarını belirtmişlerdir. Asıl görüşme yapılmadan önce Mardin ilinde bir eğitim müfettişiyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme doğrultusunda da görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışma grubundakiler, ses kayıt cihazının kullanımına olumlu bakmamışlardır. Bu nedenle ses kayıt cihazı kullanılmamıştır. Bu durum görüşme sürecinin doğal ortamda yapılabilmesine olanak sağlamıştır. Görüşmeler iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her iki araştırmacı da görüşmeler sırasında not tutmuşlardır. Araştırmacılar tarafından tutulan notlara ilişkin katılımcı teyidi tekniği kullanılmıştır. İki araştırmacı birbirinden bağımsız bir şekilde verileri kodlamışlardır. Daha sonra kodlama sonuçları karşılaştırılmıştır. Her iki araştırmacının da aynı şekilde kodlama yaptığı görülmüştür. Son aşamada ise ham veriler ve analizi yapılmış veriler diğer iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Yapılan kontrol doğrultusunda çalışmada gerekli düzeltmeler yapılmıştır (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Temaların belirlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenmiş olan temalara göre verilerin özetlenmesini gerektirmektedir. Betimsel analizde, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilmektedir. Bu amaçla sorular temele alınarak var olan durum olduğu gibi yansıtılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Daha sonra, yapılan betimlemeler açıklanıp yorumlanmıştır. Alt temaların belirlenmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Önceden belirgin olmayan alt temalar içerik analiziyle belirgin hale getirilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, verilerin derinlemesine analiz edilmesini, önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışma dört temadan oluşmuştur. Birinci, ikinci ve üçüncü temalar dört alt tema altında açıklanmıştır. Dördüncü tema ise alt temalara ayrılmamıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, dört tema altında açıklanmıştır.

Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme İle İlgili Sorunlar

Eğitim müfettişlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme görev alanı ile ilgili sorunlar Tablo 2’de dört alt tema şeklinde verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, eğitim müfettişleri, rehberlik ve işbaşında yetiştirme görev alanıyla ilgili 19 sorunu dile getirmişlerdir. Rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili sorunların nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin bir bölümü şöyledir:

İş yükü ile ilgili sorunlar. “İş yükünün fazlalığı, rehberlik ve işbaşında yetiştirmede bütünsellik ve süreklilik ilkesinin uygulanmasını engellemektedir.” (M5). Bu nedenle, “İstenilen sayıda okulla ulaşılamamaktadır.” (M12). “Genellikle, inceleme ve soruşturma görevi diğer görevlerden daha önemli görülmektedir. İnceleme ve soruşturma işlemleri ile diğer görev alanlarındaki işlemlerin birlikte yürütülmeye çalışılması, ister istemez inceleme-soruşturma işlemlerinin günlük, acele olması veya bu alanda sıkıntılarla karşılaşılması için önceliğin ve ağırlığın inceleme soruşturma çalışmalarına verilmesi gibi bir algı sonucunda diğer alanların ikinci plana itilmesine neden olmaktadır.” (M11). Bir başka ifadeyle, “Rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevi ihmal edilmek zorunda kalmaktadır.” (M2).

Tablo 2
Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme İle İlgili Sorunlar

Sorunlar		f
<i>İş yükü</i>	Eğitim müfettişlerinin farklı birçok görev alanlarının olması.	7
	Eğitim müfettişlerinin iş yüklerinin fazla olması.	7
	Rehberlik ve işbaşında yetiştirme görev alanının yeterince önemsenmemesi.	6
	Resmi ve özel kurum sayısının ve türünün fazla olması.	1
<i>Kişisel gelişim</i>	Eğitim müfettişlerinin kendilerini yeterince geliştirememesi.	6
	Eğitim müfettişlerinin, gerek “hizmet içi eğitim” gerekse “görev başında yetiştirme” aşamasında nitelikli bir yetiştirme sürecinden geçmemeleri.	3
	Öğretmen ve yöneticilerin kendilerini yeterince geliştirmemesi ve başkasından öğrenme yolunu tercih etmesi.	2
<i>İletişim ve algı</i>	Öğretmenler ve eğitim müfettişleri arasındaki iletişimin istenilen düzeyde olmaması.	3
	Öğretmen ve okul yöneticilerinin, rehberlik ve işbaşında yetiştirmenin önemine ilişkin farkındalıklarının istenilen düzeyde olmaması.	2
	Rehberlik görevinin öğretmenlerce denetim gibi algılanması ve buna bağlı olarak müfettiş fobisinin rehberlik sürecinde de devam etmesi.	1
	İlgili ve yetkililerin rehberlik tebliğlerinde yer verilen önerileri yeterince dikkate almamaları.	1
	İl ve ilçe milli eğitim yöneticilerinin rehberlik tebliğlerinden haberdar olmaması.	1

Tablo 2
Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme İle İlgili Sorunlar

Atama ve yer değiştirme	Ücretli öğretmen uygulamasının olması.	4
	İlk atamaya görevlendirilen öğretmen sayısının fazla olması.	4
	Eğitim müfettişliğinde branşlaşmanın istenilen düzeyde olmaması.	3
	Öğretmen sirkülasyonunun fazla olması.	3
	Kıdem açısından öğretmen dağılımının heterojen olmaması.	3
	Öğretmenlerin buldukları yerden kurtulma arayışında olmaları ve bu yönde çaba sarf etmeleri.	1

Kişisel gelişim ile ilgili sorunlar. “İş yükünün fazla olması, tüm görev alanları ile ilgili iş ve işlemlerin birlikte yürütülmeye çalışılması; müfettişlerin kendilerini geliştirme, değiştirme yönünde bir çalışma yapmalarına engel olmakta, mevzuat dışında bir şey okuyamama sonucunda da bir süre sonra kendilerini geliştiremedikleri görülmektedir” (M11). Ayrıca, eğitim müfettişlerinin, gerek “hizmet içi eğitim” gerekse “görev başında yetiştirme” aşamasında nitelikli bir yetiştirme sürecinden geçtikleri söylenemez (M5, M13–14).

İletişim ve algı ile ilgili sorunlar. “Öğretmenler ve eğitim müfettişleri arasındaki iletişim, istenilen düzeyde değildir.” (M1, M2, M10). “Öğretmenler, rehberlik çalışmasını denetim gibi algılamaktadırlar ve buna bağlı olarak müfettiş fobisi rehberlik sürecinde de devam etmektedir.” (M4). Ayrıca, “Öğretmenler ve okul yöneticileri, rehberliğe ihtiyaçlarının olmadığına ilişkin kanaate sahiptirler.” (M3). Bu durumların iletişim sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bir diğer önemli sorun ise rehberlik tebliğleri sadece rehberlik yapılan kuruma gönderilmektedir. Dolayısıyla, “Kurumlara gönderilen rehberlik tebliğlerinden il ve ilçe yöneticilerinin haberi olmamaktadır. Yapılan rehberlik çalışmalarının tam olarak başarıya ulaşabilmesi için il ve ilçe yönetimlerinin bu alandaki eksikliklerinden haberdar olması, yapılan tespitlerin yerine getirilmesi için harekete geçmesi gerekmektedir.” (M11).

Atama ve yer değiştirme ile ilgili sorunlar. Ücretli öğretmen uygulamasının olması ve aday öğretmen sayısının fazla oluşu, rehberlik ve işbaşında yetiştirme çalışmalarının verimli bir şekilde yürütülmesini olumsuz etkilemektedir (M7–9, M11). “Göreve yeni başlayan öğretmenler buldukları yerden kurtulabilmek için çaba sarf etmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime konsantre olması ve öğrencilere faydalı olması konusunda sorunlar oluşmaktadır.” (9). Öğretmenlerin yer değiştirmeleri de bu süreci olumsuz etkilemektedir. “Öğretmen yer değiştirmelerinin çok sık yaşanması, yıl içinde bir okulda birkaç defa öğretmen değişikliğinin olması, çalışmaları aksatmaktadır.” (11). Bu durum, rehberlik ve işbaşında yetiştirme sürecinde süreklilik ilkesinin yerine getirilmesine engel oluşturmaktadır (M5, M16).

Rehberlik ve işbaşında yetiştirme görev alanı ile ilgili birçok sorun olmasına rağmen, “Eğitim müfettişlerinin en etkili oldukları ve en az sorun çıkan görev alanının bu olduğu” söylenebilir (M6).

Teftiş ve Değerlendirme İle İlgili Sorunlar

Eğitim müfettişlerinin teftiş ve değerlendirme görev alanı ile ilgili sorunlar Tablo 3'te dört alt tema şeklinde verilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi eğitim müfettişleri, teftiş ve değerlendirme görev alanıyla ilgili 20 sorunu dile getirmişlerdir. Teftiş ve değerlendirme ile ilgili sorunların nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin bir bölümü şu şekildedir:

Yenileşme ile ilgili sorunlar. Katılımcılar teftiş ve değerlendirme alanında yenileşme konusunda çeşitli sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle mevzuat kaynaklı olarak güncel gelişmelere tam uyum sağlanamadığı vurgulanmaktadır. Bununla ilgili olarak M8, "Teftiş formları güncel değildir. Bu nedenle, müfettişlerin değerlendirme anlayışları birbirinden farklılaşmaktadır. Yani, herkesin bir yoğurt yiyişi var." şeklinde görüş belirtmiştir. M1 ise "Teftişin süreç boyutunun zayıf olması ve eğitim personelinin o anki duruma göre değerlendirilmek zorunda kalınması; yıl içinde denetim görmeyen okul kalmaması çabaları nedeniyle bazen denetimlerde zaman kısıtlaması yoluna gidilebilmesi"nin sorun oluşturduğunu vurgulamıştır.

Tablo 3
Teftiş ve Değerlendirme İle İlgili Sorunlar

	Sorunlar	f
<i>Yenileşme</i>	Teftiş formlarının ve yönergesinin güncellenmemiş olması.	5
	Eğitim müfettişlerin değerlendirme anlayışlarında farklılıkların olması.	4
	Süreç değerlendirilmesinin yapılamaması.	3
	Teftişin, ilköğretim programının ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının felsefesine uygun yapılamaması.	2
	Teftişte niceliğin ön plana çıkması.	1
	Klasik teftiş anlayışının devam etmesi.	1
	Durumsallık ve bütünsellik ilkelerinin yeterince dikkate alınmaması.	1
<i>İletişim ve algı</i>	Yetkili merciler tarafından teftiş ve değerlendirme ile ilgili tebliğlere/raporlara gereken önemin verilmemesi.	8
	Eğitim müfettişleri, yöneticiler ve öğretmenler arasında etkili bir iletişimin olmaması.	3
	Teftiş edilenlerin müfettiş ve teftiş algılarının olumsuz olması.	2
	Eğitim müfettişleri ile il ve ilçe yöneticileri arasında etkili bir iletişim ve eşgüdüm sağlanamaması.	1
<i>Atama ve yer değiştirme</i>	Eğitim müfettişliğinde branşlaşmanın istenilen düzeyde olmaması.	3
	Eğitim müfettişlerinin bazen uzun süre aynı ilde çalışması.	1
	Ücretli öğretmen uygulamasının olması.	1
	Aday öğretmen sayısının fazla olması.	1
	Öğretmen sirkülasyonunun çok olması.	1

Tablo 3

Teftiş ve Değerlendirme İle İlgili Sorunlar

Diğer	Teftiş sonucu yapılan değerlendirmelerin herhangi bir alanda kullanılmaması.	8
	Teftiş ve değerlendirme için okullarda bulunma süresinin yetersiz olması.	2
	Rehberlik ve teftişin çoğunlukla aynı müfettiş tarafından yapılamaması.	1
	Teftiş tebliğlerinde genel ve soyut ifadelerin olması.	1

İletişim ve algı ile ilgili sorunlar. Eğitim müfettişi ile teftiş edilenler arasında etkili bir iletişim olmaması ya da olumsuz müfettiş algısı, teftiş ve değerlendirme sürecini olumsuz etkilemektedir. M5 bu konuda, “Müfettiş fobisi öğretmen müfettişle iletişimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmen, müfettiş kızacak ya da ceza verecek anlayışı nedeniyle eğitimsel-öğretimsel sorunları müfettişle paylaşmamaktadır.” şeklinde görüş belirtmiştir. Teftiş tebliğlerinin ve raporlarının sadece teftiş edilen kurumlara gönderilmesi de sorun olarak görülmektedir. Bununla ilgili M11, “Teftiş tebliğleri sadece teftiş edilen kurumlara gönderilmektedir. Bir nüshası ise Eğitim Müfettişleri Başkanlığında kalmaktadır. Bu tebliğler il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine gönderilmemektedir. Dolayısıyla teftişte tespit edilen hususlardan milli eğitim yöneticileri çoğunlukla haberdar olmamaktadır. Bu nedenle çözüm için yeterince işbirliği yapılamamakta ve birçok problem çözümsüz kalmaktadır.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Atama ve yer değiştirme ile ilgili sorunlar. Eğitim müfettişlerinin bazen aynı ilde uzun süre görev yapması ve eğitim müfettişliğinde branşlaşmanın istenilen düzeyde olmaması sorun olarak görülmektedir. Bununla ilgili M6, “Uzun süre aynı ilde çalışanların subjektif değerlendirme yaptıkları algısı oluşmaktadır. Bu durum güven ve adalet duygusunu zedelemektedir.” şeklinde görüşünü açıklamış. M10 ise “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalıştım, yöneticilik yaptım. Fakat okuma-yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim almadım. Çünkü alanım değildi. Ya şimdi? Birinci sınıflara girdiğimi ve sınıf öğretmenlerini teftiş ettiğimi söylememe lüzum yok sanırım.” diyerek branşlaşmanın önemini vurgulamıştır. Ücretli öğretmen uygulaması ve aday öğretmen sayısının fazla olması da sorun olarak görülmektedir. Bu konuda M9, “Ücretli öğretmenlerin yetersizliği tespit edilmesine rağmen çalıştırılmak zorunda kalmaktadır.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmen sirkülasyonunun çok olması da teftiş ve değerlendirme süreci için sorun olarak görülmektedir. “Öğretmen sirkülasyonunun çok olması nedeniyle birçok okul teftiş edilememektedir.” (M8).

Diğer sorunlar. Teftiş ve değerlendirmedeki önemli sorunlardan biri, teftiş sonucu yapılan değerlendirmelerin herhangi bir alanda kullanılmamasıdır. Bu durum değerlendirmeyi etkisizleştirmektedir (M2, M7, M10). “Teftiş ve değerlendirmenin öğretmen kariyeri içerisinde pek etkili olmadığı inancı bu süreci formaliteye dönüştürmektedir.” (M16). Ayrıca, “Öğretmenlerin kendilerini bir önceki yıla göre yenilemesinde ve motivasyondan uzak tutmaktadır.” (M7). Bir diğer sorun ise teftiş için ayrılan sürenin yetersizliğidir. Bununla ilgili M10, “Değerlendirme formunda ve yönergede belirtilen hususların iki ders saatinde tespiti ne derece mümkündür?” şeklinde görüş belirtmiştir.

İnceleme ve Soruşturma İle İlgili Sorunlar

Eğitim müfettişlerinin inceleme ve soruşturma görev alanı ile ilgili sorunlar Tablo 4’te dört alt tema şeklinde verilmiştir. Tablo 4’te görüldüğü gibi, eğitim müfettişleri, inceleme ve soruşturma görev alanıyla ilgili 16 sorunu dile getirmişlerdir. İnceleme ve soruşturma ile ilgili sorunların nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin bir bölümü şöyledir:

İş yükü ile ilgili sorunlar. İnceleme ve soruşturma görevinden dolayı eğitim müfettişlerinin iş yükünün arttığı belirtilmiştir. İş yükünün artmasında, “gereksiz ve basit işler için soruşturma açılmasının ve başka kurumlarla ilgili soruşturma görevi verilmesinin” önemli etkisi olduğu vurgulanmıştır. “Yürürlükteki mevzuatlarda yer olmayan inceleme ve soruşturma görevleri de verilmektedir. Örneğin: İsimsiz ve imzasız dilekçeler ya da soyut iddialar ile ilgili inceleme ve soruşturma onayı alınmaktadır.” (M5, M11). M6, “Valiliklerin eğitim kurumları dışında inceleme ve soruşturma görevi vermesi, iş yükümüzü artırmaktadır. Bazı konuların bilirkişi gerektirmesi, sorunu daha zorlaştırmaktadır. Konu açısından bizden çok uzak olan alanlardan soruşturmalar verilebilmektedir. Örneğin: Sağlık Müdürlüğü, Bayındırlık, Belediyeler vb.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. M3, inceleme ve soruşturma görevlerinin verilmesinde adil dağıtım sorunun olduğunu, “Müfettişlere inceleme ve soruşturma görevlerinin verilmesinde adil dağıtım yeterince önemsenmemektedir. Nitelikli iş yapanlara daha fazla inceleme ve soruşturma görevi verilmektedir.” cümleleriyle ifade etmiştir. M12 ise “İnceleme ve soruşturma görevi çok zaman almakta, asıl işimiz olan rehberlik ve teftişe daha az zaman ayrılmasına neden olmaktadır.” şeklindeki söylemiyle, inceleme ve soruşturma görevlerinin çok zaman aldığını ve bu durumun rehberlik görevinin etkili olarak yapılmasına engel oluşturduğunu vurgulamıştır.

Tablo 4
İnceleme ve Soruşturma İle İlgili Sorunlar

	Sorunlar	f
<i>İş yükü</i>	Eğitim müfettişlerinin görev alanlarının ve iş yüklerinin fazla olması.	7
	Başka kurumlarla ilgili inceleme ve soruşturma görevi verilmesi.	5
	Gereksiz ve basit işler için inceleme ve soruşturma görevlerinin verilmesi.	4
	İnceleme ve soruşturma sayısının fazla olması.	3
	İnceleme ve soruşturma konularının çok detaylı olması.	3
	Yeni göreve başlayan eğitim müfettiş yardımcılara bile inceleme ve soruşturma görevinin verilmesi.	2
	İnceleme ve soruşturma görevlerinin adil dağıtılmaması.	1

Tablo 4

İnceleme ve Soruşturma İle İlgili Sorunlar

<i>İletişim</i>	Yapılan incelemelerin ve soruşturmaların bazen yeterince dikkate alınmaması.	2
	Bilgisine başvurulması gereken eğitim personeli dışındaki kişilere ulaşmada sıkıntı yaşanması.	2
<i>Yapılanma</i>	Eğitim müfettişlerinin, İl Milli Eğitim Müdürlerine bağlı olarak çalışması.	9
	İnceleme ve soruşturma görevinden dolayı müfettişlere karşı olumsuz tutum ve davranışların gelişmesi.	4
	Eğitim müfettişlerinin, bazen uzun süre aynı ilde çalışması.	2
	Eğitim müfettişlerinin, inceleme ve soruşturma görevinden dolayı tedirginlik yaşaması.	2
	Aynı kurum veya şahıslarla ilgili inceleme ve soruşturma görevinin birkaç defa verilmesi.	1
<i>Diğerk</i>	Eğitim müfettişlerinin hem inceleme ve soruşturma görevini hem de rehberlik görevini yerine getirmesi.	1
	İnceleme ve soruşturma konusu ile ilgili nitelikli hizmet içi eğitimlerin yeterince düzenlenmemesi.	1

İletişim ile ilgili sorunlar. Eğitim ya da kurum personeli dışındaki kişilere ulaşmada sıkıntılar yaşanmaktadır (M1, M5). Böylece inceleme ve soruşturma süreci uzamaktadır. Bir diğerk sorun ise “Yapılan inceleme ve soruşturmalar bazen yeterince dikkate alınmamaktadır.”(M7, M11). Bu durumun eğitim müfettişlerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Çünkü dikkate alınmayacak bir işlemin yaptırılmasının da bir anlamı yoktur.

Yapılanma ile ilgili sorunlar. Yapılanma ile ilgili önemli sorunlardan biri, eğitim müfettişlerinin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olmalarıdır. “Eğitim Müfettişleri Başkanlıklarının, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün emrinde bir birim olması; eğitim müfettişlerinin bağımsız karar vermelerini engellemektedir.” (M7). M10 ise “Eğitim müfettişlerinin il milli eğitim müdürlerine bağlı olarak görev yapması, onların görevlerini bağımsız bir şekilde yerine getirmesini olumsuz yönde etkilemektedir.” şeklinde görüş belirttik eğitim müfettişlerinin bağımsız bir şekilde görevlerini yerine getirmelerinin çok zor olduğunu vurgulamıştır. Eğitim müfettişlerinin, “Bağımsız olması için Bakanlık Müfettişleri gibi doğrudan bakanlık düzeyindeki bir birime bağlı olması gerekiyor.” (M13). M14, “Eğitim müfettişlerinin, disiplin amirinin il milli eğitim müdürü olması, onların incelemelerde-soruşturmalarda bağımsız olmasını zorlaştırmaktadır.” söylemiyle eğitim müfettişlerinin tam olarak bağımsız olamadıklarını vurgulamaktadır. Bir diğerk sorun ise eğitim müfettişleri yaptıkları inceleme ve soruşturma görevleri ile ilgili tedirginlik yaşamaktadırlar. M9 bu sorunu, “Küçük bir yerde incelemesini/soruşturmasını yaptığımız bir kişiyle sık sık çarşıda/pazarda karşılaşmanız sizi olumsuz yönde etkilemektedir. Görevden alma gibi konularda inceleme/soruşturma yapan müfettişin her an tehdit edilmesi olasılığının yüksek olması müfettişleri tedirgin etmektedir.” şeklinde açıklamıştır. M10 ise “Hakkında inceleme ya da soruşturma yapılan bir öğretmen ile daha sonra toplantı,

teftiş, sosyal hayat vb. değişik süreçlerde bir araya gelinmesi, zaman zaman istenmeyen tavırlarla karşılaşılabilmesine sebep olmaktadır.” söylemiyle bu durumun neden olduğu/olacağı sorunlara dikkat çekmiştir.

Diğer sorunlar: İnceleme ve soruşturma görevi ile ilgili sorunlardan biri, inceleme ve soruşturma konusu ile ilgili nitelikli hizmet içi eğitimlerin yeterince düzenlenmemesidir (M10). Bir başka sorun ise “inceleme ve soruşturma görevi ile rehberlik görevinin eğitim müfettişlerince yerine getirilmesinin rol çatışmasına neden olması”dır (M11).

Araştırma İle İlgili Sorunlar

Eğitim müfettişlerinin araştırma görev alanı ile ilgili sorunlar Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5’te görüldüğü gibi eğitim müfettişleri, araştırma görev alanıyla ilgili beş sorunu dile getirmişlerdir.

Tablo 5
Araştırma İle İlgili Sorunlar

<i>Sorunlar</i>	<i>f</i>
Araştırma görevine neredeyse hiç yer verilmemesi.	16
Üst yönetimin araştırma görevine olumlu bakmaması ya da işgöreni bu görevi yapmaya teşvik etmemesi.	4
Eğitim müfettişlerinin araştırma yapabilme konusundaki yeterliklerinin istenilen düzeyde olmaması.	3
Eğitim müfettişleri, soruşturma ve teftiş yapar anlayışının egemen olması.	2
Yapılan araştırmaların yeterince dikkate alınmaması.	1

Araştırma ile ilgili sorunların nedenlerine ve sonuçlarına ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin bir bölümü şu şekildedir:

Eğitim müfettişlerine, araştırma görevi neredeyse hiç verilmemektedir (M1–16). M2 bu durumu, “Eğitimin-öğretimin geliştirilmesi açısından araştırma görevi çok önemli olmasına rağmen, uygulamada en az başvuru ve fiili olarak neredeyse böyle bir görevimiz yokmuş gibi algılanmaya başlanan bir durumla karşı karşıyayız.” şeklinde açıklamıştır. Araştırma görevinin, “en fazla göz ardı edildiği” (M12) ve “bir görev olarak görülmediği” (M15) belirtilmiştir. Başka bir ifadeyle, “Araştırma yapma geleneğinin olmadığı söylenebilir.” (M16). “Araştırma görevinin yapıldığı söylenemez.” (M6). Bu görevin yapılmamasının nedeni, “iş yoğunluğu sebebiyle araştırma görevine zaman ayrılmaması (M2, M5, M7) ve iş yoğunluğunun araştırma görevinin yapılmasına engel oluşturması (M7–8, M10–11, M14)” şeklinde açıklanmıştır. M10 bu durumu, “İş yükümüzün çokluğunun da araştırma yapmaya engel teşkil ettiğine inanıyorum. Bazen gece yarılara kadar evde çalışıyoruz. Görev alanlarımızın çok ve bir kısmının da bizimle doğrudan ilgisi olmadığını düşünüyorum.” şeklinde özetlemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, eğitim müfettişlerinin görev alanları açısından çeşitli sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunlar, çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak dört tema altında tartışılmıştır ve bu sorunlara ilişkin bazı öneriler geliştirilmiştir.

Rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili sorunlar. Rehberlik ve işbaşında yetiştirme görev alanını etkileyen sorunlardan *birincisi*, eğitim müfettişlerinin iş yüklerinin fazla olmasıdır. Eğitim müfettişlerinin görev alanlarının fazla olması, inceleme ve soruşturma görevinin ön planda tutulması gibi etkenler rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevinin etkili bir şekilde yerine getirilmesini olumsuz etkilemektedir. *İkincisi*, kişisel gelişim ile ilgili sorunlardır. İş yükünün fazla olması, nitelikli bir yetiştirme sürecinin olmayışı gibi nedenler eğitim müfettişlerinin kendilerini yeterince geliştirememesine yol açmaktadır. *Üçüncüsü*, iletişim ve algı ile ilgili sorunlardır. Müfettiş algısı, eğitim müfettişleri ile öğretmenlerin iletişimini olumsuz etkilemektedir. Rehberlik ile ilgili dönütler sadece ilgili kurumlara bildirilmektedir. Milli Eğitim Müdürlüklerinin bu dönütlerden haberi olmamaktadır. *Dördüncüsü* ise atama ve yer değiştirme ile ilgili sorunlardır. Özellikle ücretli öğretmen uygulamasının ve öğretmen sirkülasyonunun fazla olması sürecin etkililiğine zarar vermektedir. Yıldırım'ın (2009) araştırmasında da eğitim müfettişlerinin iş yüklerinin fazla olduğu, inceleme ve soruşturma görevinin öncelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ceylan ve Ağaoğlu (2010) ise "2002–2009 yılları arasında eğitim müfettişlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerde rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevlerine yönelik herhangi bir eğitimin verilmediğini" belirtmişlerdir. Rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevinin etkili olarak yerine getirilebilmesi için, eğitim müfettişlerinin görev alanları bir başka ifadeyle iş yükleri azaltılmalı ve eğitim müfettişlerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmelidir (Altun ve Memişoğlu, 2010; Yıldırım, 2009; Yıldırım ve Demirtaş, 2010). Bursalıoğlu (2002, 129) ise eğitim müfettişinin, öğretmenin mesleki geleceği üzerinde karar yetkisi bulunduğu sürece, iyi bir rehberlik yapamayacağını vurgulamıştır.

Teftiş ve değerlendirme ile ilgili sorunlar. Teftiş ve değerlendirmeyi etkileyen sorunlardan *birincisi*, yenileşmeyle ilgilidir. Başta eğitim programları olmak üzere eğitim alanında birçok yenileşme olmuştur. Ancak teftiş sisteminin bu gelişmelere göre tam olarak güncelleştirilmemiştir. Süreç değerlendirmesine yeterince yer verildiği söylenemez. Yenileşmenin yeterince olmaması, teftiş ve değerlendirme uygulamalarında farklı anlayışların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Eğitim programının ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yeterince göz önünde bulundurulmadığı bir teftiş ve değerlendirme anlayışının etkili olması zordur. *İkincisi*, iletişim ve algı ile ilgili sorunlardır. Olumsuz müfettiş algısı ya da müfettiş fobisi, teftiş tebliğlerinin sadece ilgili kurumlara gönderilmesi ve buna bağlı olarak milli eğitim yöneticilerinin teftiş ve değerlendirme sonucundan yeterince haberdar olamaması gibi durumlar teftiş ve değerlendirme sürecini olumsuz etkilemektedir. *Üçüncüsü*, atama ve yer değiştirmeyle ilgili sorunlardır. Ücretli öğretmen uygulamasının olması ve öğretmen sirkülasyonunun çok olması bazen teftişin ve değerlendirmenin yapılmamasına yol açmaktadır. *Dördüncü* sorun ise teftiş sonucundaki değerlendirmelerin herhangi bir

alandaki kullanılmamasıdır. Bu durum yapılan değerlendirmeyi anlamsızlaştırmaktadır. Yıldırım ve Dönmez'in (2008) araştırmasında, teftiş anlayışının yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım'ın (2009) çalışmasında ise yaptığı çalışmada, klasik denetim anlayışına göre teftiş yapılmasının ve değerlendirme amaçlı verilen puanların işlevsel olmamasının sorun oluşturduğu belirlenmiştir. Teftiş ve değerlendirmenin etkili olabilmesi için teftiş sistemi ile ilgili bazı yenilikler ve düzenlemeler yapılmalıdır.

İnceleme ve soruşturma ile ilgili sorunlar. İnceleme ve soruşturma görev alanına ilişkin sorunların *birincisi*, bu alan ile ilgili çok fazla görev verilmesidir. Gereksiz/basit işlerle ve farklı kurumlarla ilgili inceleme ve soruşturma görevinin verilmesi eğitim müfettişlerinin iş yükünü artırmaktadır. Bu durum eğitim müfettişlerini olumsuz etkilemektedir ve inceleme soruşturma dışındaki görevlerin etkili bir şekilde yapılmasını zorlaştırmaktadır. *İkincisi*, kurum dışındaki kişilerle ilgili inceleme ve soruşturma görevi verilmesi, iletişim sorununa neden olmaktadır. Bazen hazırlanan raporların yeterince dikkate alınmayışı ise yapılan çalışmaları anlamsızlaştırmaktadır. *Üçüncüsü*, yapılanma ile ilgili sorunlardır. Özellikle Eğitim Müfettişleri Başkanlığının, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir birim olması, eğitim müfettişlerinin görevlerini bağımsız bir şekilde yerine getirmesini olumsuz etkilemektedir. İnceleme ve soruşturmasını yaptıkları kişilerle karşılaşma olasılıkları fazla olduğundan, tedirgin olabilmektedirler. *Dördüncüsü* ise inceleme ve soruşturma görevinin yerine getirilmesi, rol çatışmasına neden olabilmektedir. Rehberlik görevi ile inceleme/soruşturma görevlerinin aynı kişilerce yürütülmesi bir çelişki olarak görülmektedir. Taymaz'a (2002) göre, Türkiye dışında hiçbir memlekette müfettişe soruşturma görevi verilmemektedir. Özmen ve Yasan'a (2007) göre, Avrupa ülkelerinde eğitim müfettişlerinin görev ve sorumluluğu eğitim ve yönetimle sınırlıdır. Soruşturma görevi eğitim müfettişlerinde değildir. Bu görev ayrı bir şekilde yürütülmektedir. Yıldırım'a (2009) göre ise soruşturma görevi ve farklı birçok görevin müfettişlerce yerine getirilmesi rol çatışmasına yol açmaktadır. Bu durum eğitim müfettişi-öğretmen iletişiminde olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla eğitim müfettişlerinden inceleme ve soruşturma görevi alınmalıdır. Eğitim müfettişleri başkanlıkları, doğrudan bakana bağlı bir rehberlik ve danışma birimi şeklinde yapılandırılmalıdır.

Araştırma ile ilgili sorunlar. Eğitim müfettişlerine, araştırma görevi neredeyse hiç verilmemektedir. Bunun nedeni ise iş yoğunluğundan araştırma görevinin yaptırılmasına/yapılmasına zaman ayrılamamasıdır. Araştırma görevi, hem eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin geliştirilmesi hem de eğitim müfettişlerinin kendilerini geliştirmesi açısından önemlidir. Bu nedenle eğitim müfettişlerinin görev alanları azaltılmalı ve araştırma görev alanları işlevsel hale getirilmelidir.

KAYNAKLAR / RERERENCES

Adar, İ., Aşıcı, C., Kaya, T., Bulut, M., Karakurt, Z. ve Karadaş, H. (2008). *Disiplin amirleri ve muhakkikler için soruşturma rehberi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı.

- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 643–657. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri:SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2006). Türkiye’de eğitim denetimi. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri bilanço denemesi* (s.157–165). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi:Nitelikli okul*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi:Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127–134.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, M. ve Ağaoğlu, E. (2010). Eğitim denetçilerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 541–551. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Davis, S. H. (1998). Superintendents’ perspectives on the involuntary departure of public school principals: The most frequent reasons why principals lose their jobs. *Educational Administration Quarterly*, 34 (1), 58-90.
- Ehren, M. C. M. & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 51-72.
- Glanz, J. (1994). History of educational supervision: Proposal and prospects. *Paper presented at the annual meeting of the council of professors of instructional supervision*. Chicago, IL, March 18, 1994.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in education*. Englewood Cliff, New Jersey: Prentice-Hall.
- Holland, P. E. & Adams, P. (2002). Through the horns of a dilemma between instructional supervision and the summative evaluation of teaching. *International Journal of Leadership in Education*, 5 (3), 227-247.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği [MEBEMBY]. (2011). *Resmi Gazete*, 27974, 24 Haziran 2011.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi [MEBİMBRTY]. (2001). *Tebliğler Dergisi*, 64 (2521), Şubat 2001.

- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği [MEBİMBY]. (1999). *Resmi Gazete*, 23785, 13 Ağustos 1999.
- Özmen, F. ve Yasan, T. (2007). Türk eğitim sisteminde denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleri ile karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6 (1), 204–210.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev.: D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışmanın yayın yılı 2005)
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7th ed.). NY: Mc Graw Hill.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünal, A. (2006). *Eğitim kurumlarında adli ve idari soruşturma*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Van Der Bogert, R. (2006). Democracy during hard times. In P. Kelleher & R. Van Der Bogert (Eds). *Voices for democracy: Struggles and celebrations of transformational leaders*. The 105th Yearbook of the national Society for the Study of Education Part I (pp. 146-169). Massachusetts: Blackwell.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: Falmer Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretimsel denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3), 664–679. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H. (2010). Yapılandırmacı öğrenme paradigması açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetiminin etkili olarak yapılabilmesine ilişkin çözüm önerileri. 2. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (s.337–346), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zepeda, S. J. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (1), 83-102.

İletişim/Correspondence

Yrd. Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM
Mardin Artuklu Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin
mcevatyildirim@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Kadir BEYCIÖĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eđitim Fakűltesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir
beycioglu@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. C. Teyyar UĞURLU
Cumhuriyet Üniversitesi
Eđitim Fakűltesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas
celalteyyar@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Mehmet SİNCAR
Gaziantep Üniversitesi
Eđitim Fakűltesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep
mehmetsincar@yahoo.com

An analysis of Vocational Maturity Levels of Anatolian and General High School Students in Terms of Some Variables *

Mustafa KUTLU
Inonu University, Faculty of Education

This study intends to analyze the vocational maturity levels of the Anatolian and General high schools students considering different variables. The aim of the study is to examine whether there is a difference between the vocational maturity levels of the Anatolian and General High school students and to analyze their vocational maturity levels according to different variables. The vocational maturity levels of the students have been examined in terms of some variables including grade, age, perceived achievement level, provision of vocational guidance services, socio-economic levels. The participants of the research are 995 high school students attending 13 high schools (six Anatolian high schools and seven General high schools) in Malatya city center during 2006-2007 school year. 337 of the participants are from Anatolian high schools (157 girls, 180 boys) and 658 are from General high schools (397 girls and 261 boys). "Vocational Maturity Scale" developed by Kuzgun and Bacanlı (2005) was used as the medium of this research to measure the vocational maturity levels of the students. Personal information about the students was collected using "Students Personal Information Form". The data were analyzed with Independent-Samples t-Test, One-Way ANOVA, and Tukey Test using SPSS software program. In testing the significance of the differences between means, significance was calculated as $p < .05$ in all the analyses. As a result of the study no significant difference was obtained between the vocational maturity levels of the students in Anatolian high schools and General high schools, while a significant difference was found between students according to provision of vocational guidance, socio-economic level, their perceived achievement levels, ages and grades.

Keywords: Vocational Maturity, Anatolian, General, High Schools Students

SUMMARY

All people think about which vocation s/he would choose and set up some plans about the future since it was all pre-school. Choosing of profession at the future and holding it plays an important role in her/his life. Initially, the job choice is completely emotional and imaginary; with increasing of age it grounds to conduct more realistic. Vocational maturity of the individual gives information about which profession s/he can do better during the critical years her/his. Vocational maturity is the ability to make rational and realistic career choice of the individual in its proper, necessary knowledge,

* This article is based on the oral paper presented at the 9th National Counseling and Guidance Congress held by Dokuz Eylül University and Turkish Psychological Counseling and Guidance Association on October 17-19, 2007 İzmir, Turkey.

skills and gain professional development tasks and can yield the age-appropriate decisions (King, 1989; Levinson et al., 1998; Savickas, 1984).

With the increasingly rapid technological changes and developments, developing and changing in the world brings about economic change. This change and development leads to emerging of many new professions and vanishing of the existing professions. Therefore, to choose a healthy profession which is appropriate to their individual interests, skills, success and professional values is important in this environment. In order to provide this, individual must reach the level of vocational maturity. Result of these changes, long before obtaining professional individual must enter the processes of aware of interests and talents to step in the business world.

High-school period for young people is the period of exploring their potential, finding the appropriate occupation and the decision making. Chosen vocation and receiving education profession by young people in high school also plays a critical role in the determination of how s/he will take a life, in which atmosphere and with whom s/he would be and communicate. Vocational maturity level depends on young people's gaining of professional development tasks at their career choice and development. At students' acquiring professional development tasks, school counselors can play an active role in the development of vocational maturity of young people by making various vocational guidance activities, programs and practices according to their needs.

Crites (1965, 1971) suggests that vocational maturity consists of two fields as cognitive and affective. Affective domain emphasis that the importance of the attitude at the vocational maturity of the decision-making direction and cognitive domain emphasis that the importance of the abilities (as cited in Powell and Luzzo, 1998). Crites and Savickas (1995) stated at their hypothesis that at the stage of decision making process of the individuals with a high degree of vocational maturity, they chose the profession to their satisfaction because of the high levels of awareness. Therefore, that individuals make appropriate career choices in future (McLaughlin, 2003). Especially taking into consideration of professional pursuits and concerns of the talented students and guiding them the basis of their capabilities is very important. Students whose capabilities are marked show significantly more pronounced efforts to obtain professional knowledge (Wu, 2000). According to Super (1957), the choice of profession has an important role in the formation of self-perception. Choice of occupation is an important factor to be successful in all phases of her/his life. Super (1957) states that vocational maturity can be studied in five stages: compliance and choice of profession, information and planning, the formation of job choice, crystallization of orientations, familiar with occupational choice. These stages shows that choice of occupation covers the period of high school, they stresses that it can be effective in individual's entire life.

In our country, high school students succeeded in 1st year have to choose an area/ professional field and lessons, and students have to choose they want to enter a profession or the higher education program preparing that profession at the 3rd year of high school. However, as mentioned above, first and foremost to fulfill the expected professional behavior young people need to reach the expected level of vocational maturity in period of they are in. In this case, to determine the levels of vocational maturity which will be effective the choosing of high school students' field / profession,

course occupation or choosing higher education programs will serve as the first step of occupational guidance and counseling services.

In this study, level of vocational maturity is whether differentiating according to several variables of students attending public and Anatolian high schools are studied.

Purpose of the Study

In this study, level of vocational maturity is whether differentiating according to several variables of students attending public and Anatolian high schools are studied. Students' levels of maturity is examined in terms of variables such as, class, age, perceived level of success, career guidance service be honored, socio-economic level.

METHOD

This research is a descriptive study. Research was conducted in 13 high schools (Six Anatolian High School and Seven General High School) in Malatya, during the 2006-2007 academic years, 995 students are the participants of the research. 337 (157 female and 180 male students) of these students attend to Anatolian High Schools and 658 (397 female and 261 male) students attend Public High Schools. In this study, in order to determine the levels of vocational maturity of students "Career Maturity Scale" developed by Kuzgun and Bacanlı (2005) was used. In addition, information about students' personal qualities is obtained by "Student Personal Information Form".

FINDINGS & RESULTS

The findings from the research, there is not a significant difference between the vocational maturity levels of students attending the Anatolian high schools and public high schools. When students' levels of vocational maturity were compared according to whether they take vocational guidance service or not, vocational maturity level of the students who take vocational guidance service is significantly higher than the students who do not take. Again, according to the results of research the higher socio-economic levels of students the higher vocational maturity of them. Research also shows that when students' academic achievement levels increase levels of vocational maturity is also increase. The survey results are examined, female students' levels of vocational maturity is significantly higher than the male students' levels of vocational maturity. In the study, when the level of vocational maturity of students' compared according to their grade level, levels of vocational maturity is also increased with increasing grade level. Similarly, results of research show that there is a significant difference at students' career maturity levels according to their age. In other words, students' career maturity levels also increased with increasing their age.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

If it is thought that the levels of vocational maturity of students improved with an effective vocational guidance service, psychological counselors in school must required to submit an effective and planned vocational guidance service to the students starting in preschool. In addition, development of personal characteristics of youth and also

environmental factors in which family and school conditions can be said to be effective in professional development.

Vocational maturity includes dimensions of planned vocational orientation, potentiating of occupational information and planning, consistency of vocational preferences, crystallization of characteristics and rationality at occupational preferences. Family, school management, school counselor, teachers and everyone who has been associated with student necessary to help students work in joint cooperation in order to fulfill young peoples' duties and to access the vocational maturity by maintaining professional development process in a positive manner.

Anadolu ve Genel Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Mesleki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi

Mustafa KUTLU

Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmada Anadolu Lisesi ile Genel Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre mesleki olgunluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı; Anadolu Lisesi ile Genel Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmak ve çeşitli değişkenlere göre mesleki olgunluk düzeylerini incelemektir. Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri sınıf, yaş, algılanan başarı düzeyi, mesleki rehberlik hizmeti alınıp alınmaması, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini; 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki 13 lise'ye (Altı Anadolu Lisesi ve Yedi Genel Lise) devam eden 995 öğrenci oluşturmuştur. Anadolu liselerinde toplam 337 (157 kız, 180 erkek); Genel Liselerden ise 658 öğrenci (397 kız, 261 erkek) öğrenci araştırmanın kapsamına alınmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini belirlemek amacıyla Kuzgun ve Bacanlı (2005) tarafından geliştirilen "Mesleki Olgunluk Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel niteliklerine ilişkin bilgiler ise "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla Independent-Samples t-Test, One-Way ANOVA ile Tukey Testi kullanılmıştır. Ortalamalar arası farkların önem dereceleri test edilirken tüm analizlerde hata $p < .05$ olarak alınmıştır. Bulgular; Anadolu liseleri ile genel liselere devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri açısından karşılaştırıldığında aralarında önemli fark olmadığı, ancak; öğrencilerin mesleki rehberlik alıp almamalarına, sosyo-ekonomik düzeye, algıladıkları başarı durumlarına, yaşlarına ve sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Olgunluk, Anadolu, Genel, Lise Öğrencileri.

Her insan okul öncesi yıllardan itibaren ne olacağını düşünür, geleceği hakkında bazı planlar kurar. Gelecekte seçeceği meslek ve yapacağı iş onun yaşamında önemli bir yer tutar. Başlangıçta tamamen duygusal ve hayali olan meslek seçiminin yaş ilerledikçe daha gerçekçi temellere dayandırılması gerekir (Kuzgun, 1995, s.85). Mesleki olgunluk bireyin kritik yaş sürecinde hangi mesleği daha iyi yapabileceğine ilişkin bilgi verir. Mesleki olgunluk, bireyin kendine uygun akılcı ve gerçekçi mesleki seçim yapma yeteneği, bunun için gerekli bilgi, beceri ve mesleki gelişim görevlerini kazanması ve yaşına uygun karar verebilmesidir (King,1989; Levinson ve ark., 1998; Savickas, 1984).

Hızlı teknolojik değişim ve gelişmelerle birlikte giderek gelişen ve değişen dünyada; ekonomik değişimi de beraberinde getirmektedir. Bu değişim ve gelişim birçok yeni mesleğin ortaya çıkmasına ve var olan mesleklerin de tarihe karışmasına neden olmaktadır. Bu nedenle bireyin bu ortamda kendi ilgi, yetenek, başarı ve mesleki değerlerine uygun sağlıklı bir meslek seçmesi önem kazanmaktadır. Bunun sağlanması

için de bireyin mesleki olgunluk düzeyine ulaşması gerekir. Bu değişimler sonucunda kişi meslek edinmeden çok önce iş dünyasına adım atacak ilgi ve yeteneklerinin farkında olmasını sağlayan süreçlere girmelidir.

Gençler için lise dönemi kendi potansiyellerini keşfetme ve kendilerine uygun mesleği bulma ve karar verme dönemidir. Gençin lise döneminde seçip eğitimini alacağı meslek, aynı zamanda onun nasıl bir yaşam süreceğini, nasıl bir ortamda ve kimlerle birlikte olacağını ve iletişim kuracağını da belirlemesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Mesleki olgunluk düzeyi gençin meslek seçimi ve gelişiminde mesleki gelişim görevlerini kazanmalarına bağlıdır. Öğrencilerin mesleki gelişim görevlerini kazanmalarında ihtiyaçlara uygun şekilde psikolojik danışmanlar çeşitli mesleki rehberlik etkinlikleri, programları ve uygulamaları yaparak gençlerin mesleki olgunluk düzeylerini geliştirmede etkin rol oynayabilirler.

Kuzgun (2003), meslek ve iş seçenekleri hakkında bireyleri bilgilendirmeye, ölçülen yetenek ile ilgileri hakkındaki bulguları bireye iletmeye kısaca bilgi verme hizmetlerini mesleki rehberlik olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin ilgi, yetenek, değer, tutum, beklenti ve kişilik özelliklerine uygun meslek seçmelerine yardımcı olmak mesleki rehberliğin temel amacıdır. Öğrencilerin çoğu temel eğitim ya da orta öğretimi bitirip meslek seçme konusunda kesin bir karar verme durumunda kaldıkları zaman şaşkınlığa düşmekte ve çoğu kez bütün hayatlarını geçirecekleri uğraşı alanlarının seçimini tesadüfe bırakmaktadırlar. Öğrencilerin gerçekçi olmayan seçimler yapmalarına etki eden önemli faktörlerden biri, onların çalışma dünyasından haberdar olmayışlarıdır (Kuzgun,1995, s.85).

Öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna gitmeden önce bilgilendirilmeleri öğrencilerin seçimlerini ilgi yetenek ve beklentileriyle paralel kılmakta ve öğrencileri meslek seçimi için hazır kılmaktadır. Öğretmenler ve eğitim danışmanları öğrenciye ilişkin gözlemleri öğrenci velileriyle de paylaşarak öğrencinin cesaretlenmesine ve ailenin beklentilerini gerçekçi bir seviyeye ulaştırmaya çalışmalıdır. Kariyer geliştirme ve danışma servisi okullarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerin belirlemede ve bu alana ilişkin bir üst eğitim kurumuna yönlendirmekle sorumludurlar (Peterson, Long ve Billups, 1999, s.34-35). Bu yardım aşamasında kararsızlık yaşayan öğrencileri tespit ederek bu öğrencilerin kararsızlıkla başa çıkmalarına yardımcı olmak hem mutlu bir nesil yetiştirmek hem de iş verimi açısından önemlidir. Bu nedenle eğitimde yürütülen mesleki rehberlik hizmetlerinin öğrencilere kendi özelliklerine uygun mesleki karar vermelerine yardımcı olmaktır (Çakır, 2004, s.2).

Gençler bu dönemde kendi deneyimlerini, çevreye bakışlarını ve diğer kaynakları formüle ederek kariyer düşüncelerini belirler (Wauskirch, 1991). Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Zekâ ile mesleki olgunluk arasında yüksek bir ilişki bulunması doğaldır. Her şeyden önce zeki öğrencilerin hedeflerine erişmede güçlükleri olmayacağı için kendilerini ve seçeneklerini araştırma konusunda savunucu olmalarına gerek kalmayacaktır. Zeki öğrencilerin meslek seçimi konusunda yaşayacakları güçlük birden fazla üstün yetenek alanlarından birine dayalı tek bir mesleğe karar verme konusunda olacaktır (Kuzgun, 2003, s.91). Özellikle yetenekli öğrencilerin meslek arayışları ve kaygılarını dikkate alıp bu öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri çok önemlidir. Yetenekleri belirgin öğrenciler mesleki bilgi edinme çabalarını daha belirgin göstermektedirler (Wu, 2000).

Crites'e göre (1965, 1971) mesleki olgunluğu bilişsel ve duyuşsal olarak iki alandan oluştuğunu ileri sürmektedir. Duyuşsal alan mesleki olgunluğun karar verme yönünde tutumları, bilişsel alanda yeteneklerin önemini vurgular (akt. Powell ve Luzzo, 1998, s.145). Crites ve Savickas (1995) hipotezlerinde yüksek derece mesleki olgunluğa sahip bireylerin karar verme sürecinde farkındalık seviyeleri yüksek olduğundan kendilerini tatmin eden meslekleri seçtiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla söz konusu bireyler gelecekteki uygun meslek seçimleri yapmaktadırlar (McLaughlin, 2003). Super (1957)'e göre, meslek seçiminin benlik algısının oluşumunda önemli yer tuttuğunu ileri sürmektedir. Bireyin meslek seçimi onun hayatının tüm aşamalarında başarılı olmasını sağlayacak önemli bir etkidir. Super (1957), mesleki olgunluğu beş aşamada incelenebileceğini belirtmektedir. Bu aşamalar; uyum ve meslek seçimi, bilgilendirme ve planlama, meslek seçiminin oluşumu, yönelimlerin belirginleşmesi, mesleki tercihte bilgi sahibi olmadır. Bu aşamalar meslek seçiminin lise dönemini kapsadığını göstermekte, bireyin tüm hayatında etkili olabileceğini vurgulamaktadır.

Meslek gelişimi hayat boyu süren fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimi de içine alan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Seligman, 1980). Mesleki gelişim ve mesleki gelişim görevleri kavramları doğal olarak "mesleki olgunluk" kavramını ortaya çıkarmıştır. Super (1957)'e göre, mesleki olgunluk, mesleki gelişim derecesinin bir göstergesi olup bireyin çocuklukta fantazi seçim yapma evresinden başlayarak, emekli olup çalışma yaşamından ayrılma kararına kadar süren mesleki gelişim sürecinde ulaşılan yerdir. Mesleki olgunluk kazanmak ise, her bir mesleki gelişim basamağında tipik ve gerekli problem çözme yaşantıları (mesleki gelişim görevleri) ile karşılaşmak, bir sonraki basamakta karşılaşılabilecek güçlüklerle baş edebilmek için gerekli olan temel becerileri edinmek demektir. Birey, belli bir evrede mesleki gelişim görevleriyle başa çıkmada başarılı olduğu ölçüde mesleki olgunluk kazanmış sayılır (Kuzgun ve Bacanlı, 2005, s.1).

Ülkemizde lise öğreniminin 1. sınıfını başaran öğrencilerin bir alan/meslek alanını, dersleri seçmeleri, lise 3. sınıfta ise girmek istedikleri mesleği veya o mesleğe hazırlayan yüksek öğretim programlarını seçmeleri gerekmektedir. Ancak, gençlerin kendilerinden beklenen bu mesleki davranışları yerine getirebilmeleri için, yukarıda da belirtildiği gibi her şeyden önce içinde buldukları dönemde kendilerinden beklenen mesleki olgunluk düzeyine ulaşmaları gerekmektedir. Bu durumda lise öğrencilerinin alan/meslek alanı, ders, meslek veya yükseköğretim programlarını seçmelerinde etkili olacak mesleki olgunluk düzeylerini saptamak, onlara götürülecek meslek rehberliği ve danışmanlığı hizmetlerinin ilk basamağı olma niteliği taşıyacaktır.

Bu çalışmada genel ve Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre bir farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Anadolu ve genel liselere devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmeye çalışıldığı betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın örneklemini; 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki 13 lise'ye (Altı Anadolu Lisesi ve Yedi Genel Lise) devam eden 995 öğrenci oluşturmuştur. Anadolu liselerinde toplam 337 (157 kız, 180 erkek öğrenci); Genel Liselerden ise 658 öğrenci (397 kız, 261 erkek öğrenci) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini belirlemek amacıyla Kuzgun ve Bacanlı (2005) tarafından geliştirilen "Mesleki Olgunluk Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel niteliklerine ilişkin bilgiler ise "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla "Independent-Samples t-Test", "One-Way ANOVA" ile "Tukey Testi" kullanılmıştır. Ortalamalar arası farkların önem dereceleri test edilirken tüm analizlerde hata $p < .05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlamasına yer verilmiştir.

Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin okul türüne göre sayısal dağılımı ile mesleki olgunluk düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve *t* testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Okul Türü	n	x	ss	sd	t	Sonuç
Anadolu Lisesi	337	143,28	17,7	993	1.41	$p > .05$
Genel Lise	658	144,95	17,56			

Tablo 1'de görüldüğü gibi Anadolu Lisesi Öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri puanları 143,28 iken, Genel Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri puanları ise 144,95 tir. İki grubun ortalamaları *t* testi ile karşılaştırıldığında genel lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi puan ortalamaları Anadolu lisesi

öğrencilerinkinden daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmeti (Mesleki Rehberlik) Alıp Almamasına Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmeti (mesleki rehberlik) alıp almamasına göre sayısal dağılımı ile mesleki olgunluk düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t - Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmeti (Mesleki Rehberlik) Alıp Almamasına Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t - testi Sonuçları

PDR Hizmeti	n	x	ss	sd	t	Sonuç
Aldım	394	147,49	17,44	993	4.54	p<.05
Almadım	601	142,35	17,45			

Tablo 2’de görüldüğü mesleki rehberlik hizmeti alan öğrencilerinin puan ortalaması 147,49 iken, rehberlik hizmeti almayan öğrencilerin puan ortalaması ise 142,35 puandır. İki grubun ortalamaları t testi ile karşılaştırıldığında, ortalamalar arasında farkın olduğu saptanmıştır. Bu sonuç mesleki rehberlik hizmeti alan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin mesleki rehberlik hizmeti almayan öğrencilerden yüksek olduğu, meslek seçimi konusunda bilgi edinmenin öğrencilerin seçimlerini belirginleştirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin cinsiyete göre sayısal dağılımı ile mesleki olgunluk düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	x	ss	sd	t	Sonuç
Kız	554	145,37	17,36	993	1.96	p<.05
Erkek	441	143,16	17,87			

Tablo 3'te görüldüğü gibi kız öğrencilerinin puan ortalamaları 145,37 iken, erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 143,16 olarak belirlenmiştir. İki grubun ortalamaları *t* testi ile karşılaştırıldığında, ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde kız öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri erkek öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinden yüksek çıkmıştır.

Öğrencilerinin Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre sayısal dağılımı ile mesleki olgunluk düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'de, Varyans Analizi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Eğitim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyleri	n	x	ss
Lise-1	352	142,63	16,74
Lise-2	333	143,98	17,99
Lise-3	310	146,81	17,96

Tablo 4'te görüldüğü öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyleri arttıkça mesleki olgunluk düzeyi puanlarında artış gözlenmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyelerinin yükselmesi, öğrencilerin kendilerine uygun meslek arayışını hızlandırmakta ve belirginleştirmektedir.

Tablo 5
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Sd	KT	KO	F	Sonuç
Gruplararası	2	2960,99	1480,496	4,80	p<.05
Gruplarıçi	992	305669,93	308,135		
Toplam	994	308630,92			

Tablo 5'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, uygulanan varyans analizi sonucu öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinde sınıf düzeylerinin önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe mesleki olgunluk düzeyleri yükselmekte meslek seçimi ve kararı konusunda belirginlik kazanmaktadır. Varyans sonrası hangi gruplar arasında fark olup olmadığı *t* testi ile değerlendirildiğinde Lise -1 ile Lise- 3 sınıfları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır (p<.05).

Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları Tablo 6’de, Varyans Analizi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Sosyo-Ekonomik Düzey	n	x	Ss
Yüksek	99	146,32	19,79
Orta	833	144,44	17,25
Zayıf	63	140,39	18,52

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe mesleki olgunluk düzeyleri yükselmektedir. Öğrencilerin ekonomik koşulları eğitim olanaklarına ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.

Tablo 7
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Sd	KT	KO	F	Sonuç
Gruplararası	2	1253,29	626,645	2,00	p<.05
Gruplarıçi	992	305669,93	309,856		
Toplam	994	308630,92			

Tablo 7’nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, uygulanan varyans analizi sonucu öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinde sosyo-ekonomik düzeylerinin etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça mesleki olgunluk düzeyleri yükselmektedir. Varyans sonrası hangi gruplar arasındaki farkın kaynağı Tukey testi ile değerlendirildiğinde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek mesleki olgunluk düzeyine sahip olduğu görülmektedir (p<.05). Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve orta düzeyde olan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları Tablo 8’de, Varyans Analizi Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaş	n	x	Ss
14	145	137,09	16,33
15	343	142,41	16,84
16	308	146,21	17,57
17	199	150,39	17,59

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin yaşları arttıkça mesleki olgunluk düzeyi puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir.

Tablo 9
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Sd	KT	KO	F	Sonuç
Gruplararası	3	17032,040	5677,347	19,294	p<.001
Gruplarıçi	991	291598,88	294,247		
Toplam	994	308630,92			

Tablo 9’ da görüldüğü üzere uygulanan varyans analizi sonucu yaşa göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Varyans sonrası hangi gruplar arasında fark olduğu Tukey testi ile değerlendirildiğinde; yaş arttıkça öğrencilerin olgunluk düzeylerinin de yükseldiği, 14 yaşındaki öğrenciler ile 15, 16 ve 17 yaşındakiler, 15 yaşındaki öğrenciler ile 16 ve 17 yaşındakiler ve 16 yaşındaki öğrenciler ile 17 yaşındakiler arasında mesleki olgunluk düzeyi bakımından yaşı yüksek olanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerinin Algıladıkları Başarı Düzeylerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyleri

Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Başarı Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları Tablo 10’da, Varyans Analizi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Başarı Düzeylerine Göre Sayısal Dağılımı ile Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Başarı Düzeyleri	n	x	Ss
İyi	110	149,13	21,49
Orta	802	144,61	16,59
Zayıf	83	135,90	18,84

Tablo 10'da görüldüğü öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyleri arttıkça mesleki olgunluk düzeyi puanlarında artış gözlenmektedir. Kendilerini başarılı gören öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin de buna göre arttığı ve öğrencilerin kendilerine uygun meslek arayışını hızlandırmakta ve belirginleştirmektedir.

Tablo 11
Anadolu Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Başarı Düzeylerine Göre Mesleki Olgunluk Düzeyi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Sd	KT	KO	F	Sonuç
Gruplararası	2	8497,488	4248,744	14,04	p<.05
Gruplarıçi	992	300133,43	302,554		
Toplam	994	308630,92			

Tablo 11'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, uygulanan varyans analizi sonucu öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinde algıladıkları başarı düzeylerinin önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin algıladıkları başarı düzeyleri yükseldikçe mesleki olgunluk düzeyleri yükselmekte meslek seçimi ve kararı konusunda belirginlik kazanmaktadır. Varyans analizi sonrası hangi gruplar arasında fark olduğu Tukey testi ile değerlendirildiğinde; başarı düzeylerini iyi algılayan öğrencilerinin orta ve zayıf algılayanlardan; başarı düzeylerini orta algılayan öğrencilerin ise zayıf olarak algılayanlardan daha yüksek mesleki olgunluk düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bulgular; Anadolu liseleri ile genel liselere devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri açısından karşılaştırıldığında aralarında önemli fark olmadığı saptanmıştır. Benzer konuda yapılan çalışmalara bakıldığında; araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar vardır. Zeren (1999) yaptığı çalışmada lise türüne göre öğrencilerin mesleki olgunluk puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Bu bulgu araştırmanın bulgusunu doğrular niteliktedir. Aksine; lise türüne göre öğrencilerin mesleki olgunluk puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptayan araştırmalar da vardır (Akbiyık,1996; Bal,1998; Gülbahçe, 2007; Ürün,2010; Orhan, 2011). Anadolu liseleri ile genel liselere devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri açısından karşılaştırıldığında aralarında önemli fark olmaması; öğrencilerin mesleki gelişim konusunda benzer ortamlarda benzer hizmet ve olanaklardan yararlanmasına bağlanabilir. Gerek Anadolu ve gerekse de genel liselerde verilen mesleki rehberlik hizmetlerinin benzer etkinliklerden oluşması neden olabilir.

Araştırmada, öğrencilerin mesleki rehberlik alıp almamalarına göre karşılaştırıldığında; mesleki rehberlik hizmeti alan öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin mesleki rehberlik hizmeti almayan öğrencilerden önemli düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Meslek seçimi konusunda bilgi edinmenin öğrencilerin seçimlerini belirginleştirdiğini göstermektedir. Çoban (2005) ve Zeren (1999) yaptıkları çalışmalarda; okul psikolojik danışmanlarından mesleki rehberlik ve meslek seçimi için bilgi alıp almama durumlarına göre öğrencilerin mesleki olgunluklarında okul psikolojik

danışmanlarından bilgi alanların lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunduğunu saptamıştır. Hamamcı ve Hamurlu (2005) yaptıkları araştırmada, okulun psikolojik danışmanından mesleki rehberlik alan öğrencilerin Mesleki Karar Envanteri'nden elde ettikleri ortalamaları ise böyle bir yardım almayan öğrencilerden anlamlı şekilde daha düşük olduğunu saptamıştır. İşgör ve Sezer (2008) ortaöğretim dokuzuncu ve onuncu sınıfta okuyan öğrencilerin mesleki olgunluğunu arttırmaya yönelik hazırlanan sınıf-içi rehberlik etkinliklerin, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu saptamıştır. Ayrıca araştırmacılar; mesleki rehberliğin ve meslek danışmanlığının meslek seçiminde kararların alındığı bu kritik dönemlerde önemini vurgulamaktadırlar (Kağnıcı, 1999; Kuzgun, 2003). Peterson, Long ve Billups'in (1999) yaptığı araştırmada okulda öğrencilere yönelik eğitim danışmanlığının öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine ve bu doğrultuda bir üst eğitim kurumlarını tercih ettiklerini vurgulamıştır. Ayrıca Bacanlı (1995) yaptığı araştırmada mesleki grup rehberliğinin, Usluer (1996) ise meslek inceleme yaşantısının öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyini arttırdığını saptamışlardır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe mesleki olgunluk düzeylerinin yükseldiği saptanmıştır. Herr ve Enderlein (1976) mesleki olgunluğun, bireyin sosyo-ekonomik farklılığı, seçtiği eğitim programı ve meslek seçimi hakkındaki genel bilgisi ile yakından ilişkili olduğunu saptamıştır. King (1989) mesleki olgunluğun ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bir diğer araştırmada ise; Yayla ve Bacanlı (2011) öğrencilerin kariyer gelişimi düzeyleri üzerinde algılanan sosyo-ekonomik düzeyin anlamlı bir etkisinin olduğunu, algılanan sosyo ekonomik düzey yükseldikçe kariyer gelişimi düzeyinin de yükseldiğini saptamışlardır. Yazar (1997) ve Çakar (1997) yaptıkları araştırmalarda; sosyo ekonomik düzeyi yüksek lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin düşük olanlarından daha yüksek olduğunu, ayrıca; Sürücü (2005) ve Çakar (1997) araştırmaları da araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca; yapılan benzer araştırmalarda öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptayan ve mesleki olgunluk ile sosyo ekonomik düzey arasında bir ilişki olmadığını saptayan araştırmalara da rastlanmaktadır (Akbalık, 1991; Zeren,1999; Sekmenli, 2000; Flouri ve Buchanan, 2002; Şahin, 2007). Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe mesleki olgunluk düzeylerinin yükselmesi; öğrencilerin içinde buldukları sosyo-ekonomik koşulların, zengin uyarcı çevrenin, eğitim olanaklarına ulaşmayı kolaylaştırmakta ve öğrencilerin genel gelişim düzeylerinin yanı sıra mesleki gelişimi ve dolayısıyla da mesleki olgunluk düzeylerinin yükselmelerine olumlu katkılarına bağlanabilir.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin başarı düzeyleri arttıkça mesleki olgunluk düzeylerinde de artış olduğu saptanmıştır. Alan yazınına bakıldığında algılanan akademik başarı ile mesleki olgunluk arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan araştırmaların (Acısu, 2002; Akbıyık, 1996; Bal, 1998; Çoban, 2005; Luzzo,1993; Sahraç, 2000; Sekmenli, 2000) yanı sıra anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar (Powell ve Luzzo,1998; Sürücü, 2005) da mevcuttur. Kuzgun (2005) yaptığı araştırmanın da desteklediği gibi öğrencilerin başarı düzeyleri arttıkça mesleki olgunluk düzeyleri arttığı görülmüştür. Yayla ve Bacanlı (2011) yaptıkları çalışmada; algılanan akademik başarı düzeyleri yükseldikçe kariyer gelişimi düzeylerinin de yükseldiğini saptamışlardır. Öğrencilerin kendilerini başarılı hissettikçe

ve başarılı oldukça bu başarıları mesleki gelişim durumunu da olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde; kız öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri erkek öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırmalar; Çakar (1997), Busacca ve Taber (2002), Oğuz (2008), Saya, Kazak ve Doğan (2009) ve Ürün (2010) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre mesleki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu, kız öğrencilerin mesleki bilgi toplama ve plan yapma davranışlarını erkeklere göre daha fazla gösterdiklerini saptamışlardır. Akbalık (1991) ortaokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre mesleki olgunluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuçların aksine; Çoban (2005), Akbıyık (1996) ve Zeren(1999) yaptıkları araştırmalarda mesleki olgunluğun cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini, Luzzo (1993) yine üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, cinsiyet faktörünün mesleki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olmadığını ve Kağnıcı (1999) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise erkek ve kız öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır.

Araştırmada, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre mesleki olgunluk düzeyi karşılaştırıldığında; sınıf düzeyi arttıkça mesleki olgunluk düzeyinin de arttığı saptanmıştır. Bu konuda araştırmalarda sınıf düzeyine göre; üst sınıftaki öğrencilerinin alt sınıflarda okuyan öğrencilere göre mesleki olgunluk düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptayan araştırmalara rastlanmaktadır (Achebe, 1982; Acısu, 2002; Fouad, 1988; Luzzo, 1993; Sahraç, 2000). Kağnıcı (1999) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin %73.1'lik grubunun mesleklerini seçerken gerekli mesleki tutum ve davranış içerisinde olmadıklarını yani mesleki olgunluk düzeyine ulaşamadıklarını bulmuştur. Super, (1957) doğru ve akılcı meslek seçimi yapabilmek için mesleki olgunluğun kazanılması gerektiğini, King (1989) ise bireyin gerçekçi ve uygun meslek seçme yeteneği kazanması için mesleki olgunluğa ulaşmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında; buldukları yaşlara göre öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kuzgun (2005) yaptığı araştırma araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir. Kuzgun (2005) öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça mesleki kararlılıkları ve olgunluk düzeylerinin yükseldiğini belirtmekte ve araştırma sonucunu desteklemektedir. Yine; Hamamcı ve Hamurlu (2005) yaptıkları araştırmada öğrencilerin yaş düzeyleri yükseldikçe mesleki kararsızlık düzeylerinin de azaldığını saptamışlardır. Bu konuda yapılan araştırmalar bu araştırma bulguları ile benzerlik taşımaktadır (Flouri ve Buchanan, 2002; Guerra ve Reieker, 1999; King, 1989; Kinner, Brigman ve Noble, 1990; Luzzo, 1993; Patton ve Creed, 2001, 2003). Bu araştırmaların aksine; yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin yaşa göre mesleki olgunluk düzeylerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Çakar, 1997; Çoban, 2005; Kağnıcı,1999; Luzzo,1993; Powell ve Luzzo,1998; Saya, Kazak ve Doğan, 2009; Sayın,2001). Öğrencilerin sınıf ve yaş düzeyi yükseldikçe, meslek seçimi ve tercihi üzerinde daha fazla kafa yormakta ve düşünmekte, tercih ve seçimlerini netleştirmekte, mesleki açıdan olgunlaşmakta ve daha kararlı hale gelebilmektedirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıda bazı öneriler verilmiştir:

Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin verilecek etkili bir mesleki rehberlik hizmetiyle arttırılacağı düşünülürse okullardaki psikolojik danışmanların okulöncesinden başlayarak etkili ve planlı bir mesleki rehberlik hizmeti sunmaları gerekmektedir.

Ayrıca, gencin kişisel özelliklerinin geliştirilmesi ve çevresel etkenler olan aile ve okul koşullarının da mesleki gelişim açısından etkili olduğu söylenebilir.

Mesleki olgunluk; meslek seçimine planlı yöneliş, mesleki bilgilerin belirginleşmesi ve planlama yapma, meslek tercihlerinin tutarlılığı, özelliklerin billurlaşması ve meslek tercihlerinde akılcılık boyutlarını kapsar. Gencin mesleki gelişim görevlerini yerine getirebilmesi ve meslek gelişim sürecini olumlu bir şekilde sürdürerek mesleki olgunluğa erişebilmesi için; ailenin, okul yönetiminin, okul psikolojik danışmanının, öğretmenlerin ve öğrenciyle ilişkili olan herkesin ortak işbirliği içerisinde çalışarak öğrenciye yardım etmesi gereklidir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Achebe, C.(1982). Assessing the vocational maturity of students in East Central State of Nigeria. *Journal of Vocational Behaviour*. XX(2),153-161.
- Acısu, S. (2002). *Korunma altında olan lise ve meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ankara.
- Akbalık, Y. (1991). Ortaokul III. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, G.(1996). *Meslek Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Mesleki Olgunluk Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, F. (1995). *Mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bal, N. P. (1998). *Ergenlik Döneminde Mesleki Karar Verme Olgunluğunun İncelenmesi ve Mesleki Karar Verme Eğitim Programının Etkisinin Arastırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Barut, Y., Odacı, H.(2002). Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Mesleki Yönelimlerinin Karşılaştırılması, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 38-45.
- Busacca L. A. ve Taber, B. J. (2002) The career maturity inventory-revised: a preliminary psychometric investigation, *Journal of Career Assessment*. 10, 441–455.
- Crites, J. O., ve Savickas, M. L. (1995). *Career Maturity Inventory: Revised Form. Source book*. Clayton, New York: Careerware.
- Çakar, M. (1997). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, M. A.(2004) Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 2.

- Çoban, A.(2005). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Yordayıcı Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (10), 39-54.
- Deniz, S.(2001). Bireyin Meslek Seçimini Etkileyen Kaynaklar, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 6, 146-147.
- Guerra, A. L. ve Rieker, J. M.(1999). Prediction Career Indecision in College Students: The Role of Identity Formation and Parental Relationships Factors, *Career Development Quarterly*, 47, 256-266
- Gülbahçe, A.(2007). Mesleki Olgunluk Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerden Sosyal Karşılaştırma Ve Benlik İmgelerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flouri, E. ve Buchanan, A. (2002). The Role of Work-Related Skills and Career Role Models In Adolescent Career Maturity. *The Career Development Quarterly*, 51, 36,43.
- Fouad, A.N.(1988). The construct of career maturity in the United States and Israel.*Journal of Vocational Behaviour*.XXXII, 49-50.
- Herr, E. L., Enderlein, T. E. (1976). Vocational Maturity: The Effects of School, Grade, Curriculum and Sex. *Journal of Vocational Behavior*, 8,227-238.
- Hamamcı, Z. , Hamurlu M. K.(2005). Anne Babaların Meslek Gelişimine Yardımcı Olmaya Yönelik Tutumları ve Bilgi Düzeylerinin Çocuklarının Meslek Kararsızlıkları İle ilişkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 57.
- İşgör,İ.Y., Sezer,F.(2008). Mesleki Olgunluk Anlayışı Kazandırmaya Yönelik Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri Program Denemesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 239-252.
- Kağnıcı, D. Y. (1999). *Vocational Maturity of METU Preparatory School Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kepçeoğlu, M.(1995). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Özerler Matbaası.
- King, S. (1989). Sex Differences in a Causal Model of Career Maturity. *Journal of Counseling and Development*, 68, 208–215.
- Kinner, R. T., Brigman, S. L., ve Noble, F. C. (1990). Career Indecision and Family Enmeshment, *Journal of Counseling and Development*, 68, 309-313
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığın Giriş*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2005). *Karar Stratejileri Ölçeği*. Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (Editörler), Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programları Dizisi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı F. (2005). Lise Öğrencileri İçin Mesleki Olgunluk El Kitabı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Levinson, E. M., Ohler, D. L., Caswell, S. Ve Kiewra, K. (1998). Six Approaches to the Assessment of Career Maturity. *Journal of Counseling & Development*. 76 (4), 475–482.
- Luzzo, D. A. (1993). Predicting the Career Maturity of Undergraduates: A Comparison of Personal, Educational and psychological factors.*Journal of Counseling and Development*. 34, 271-275.
- Mclaughlin, S.(2003). *The Relationship Between race,Disabilty, Career Maturity and Self Esteem Among High School Students*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arkansas University.

- Orhan, A. A.(2011).*Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Karar Verme Stratejileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Oğuz, O.(2008). *Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Özel Ari Lisesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patton, W. ve Creed, P. (2001). Development Issues In Career Maturity and Career Decision Status. *The Career Development Quarterly*, 49, 336–351.
- Patton, W. ve diğerleri.(2002). Career Maturity and Well Being as Determinants of Occupational Status of Recent Scholl Leavers: A Brief Report of an Australian Study. *Journal of Adolensent Research*, 4, 425-435
- Patton, W. ve Creed, P. (2003). Predicting Two Components of Career Maturity in School Based Adolescents. *Journal of Career Development*, 29 (4), 277–290.
- Powell, D. F. ve Luzzo, D. A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*,47(2), 145-158.
- Peterson, G.W., Long, K.L., ve Billups, A..(1999). The Effect of Three Career Interventions on Educational Choices of Eighth Grade Stuent. *Professional School Counseling*, 3(1), 34-42.
- Sahraç, Ü. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Ankara.
- Savickas, M. L. (1984). Career Maturity: The Construct and its Measurement.*Vocational Guidance Quarterly*. 32, 222–231.
- Savickas, M. L., Briddick,W. C. ve Watkins,C. E. (2002). The Relation of Career maturity to Personality Type and Social Adjustment. *Journal of Career Assessment*,10(1), 24-41.
- Saya, P., Kazak, M., ve Doğan, T. (2009). Mesleki Olgunluk Düzeyinin Cinsiyet, Yaş ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Göre İncelenmesi. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Çanakkale.
- Sayın, S. (2001). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ve denetim odaklarının incelenmesi [Electronic version]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3-4.
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1.sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Seligman, L. (1980). *Assessment in Developmental Career Counseling*. Cranston: The Carroll Pres.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*, New York: Harper and Row.
- Sürücü, M. (2005). *Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretimde Yönelme Yönergesinin Uygulandığı Düşük Sosyo-Ekonomik Seviyeden Gelen 8. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ve Ortaöğretim Okul Türleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*,İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tauma, S. G.(1997). Career Maturity and High School Student, Yayınlanmamış Doktora Tezi, South Caroline University.
- Usluer, E. (1996). *Meslek inceleme yaşantısının mesleki olgunluğa etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

- Ürün, A.E.(2010). *Lise Öğrencilerinin Kendine Saygı Düzeyleri ile Mesleki Olgunlukları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Wauskirch, R. S. (1991). *A new Look at Career Maturity*. B.A. University Of California.
- Wu, W.T.(2000). Vocational interest and career maturity of male high school students talented in math and science. *Proceeding of National Science Council, ROC(D)*, 10(3),126-132.
- Yayla, A. ve Bacanlı, F.(2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1148-1159.
- Yazar, A.R. (1997). *Genel Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeren, Ş. G. (1999). *Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Özel Lise ve Anadolu Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Mustafa KUTLU
İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
PDR Anabilim Dalı
Malatya
e-posta: mustafa.kutlu@inonu.edu.tr

Analyzing Pre-service Teachers' Misconceptions about Sound

Nurhan ÖZTÜRK

Sinop University, Faculty of Education

Nurhan ATALAY

Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education

Abstract

The aim of this study is to describe prospective classroom teachers' and science teachers' misconceptions related to some basic constructs and concepts of sound waves. The study was performed in the second semestre of 2009-2010 Academic Year, in the Education Faculty of Eskişehir Osmangazi University and the participants comprised 60 students receiving education in Classroom Teaching Education and 40 students attending the Science Education Programme. The questionnaire which was used to collect data consists of 6 open-ended questions including propagation, nature and features of sound. Qualitative study design was utilized in the study. Data collected were analyzed via content analysis. According to study findings, it was revealed that prospective teachers had misconceptions related to sound.

Keywords: *Prospective classroom teaching teachers, Prospective science teachers, Sound, Misconceptions*

SUMMARY

In today's world, changes and developments are taking place in almost every field thanks to technological advances. In this context, in the last few years, most of the developed and developing countries have changed many things in order to improve their education systems (Balay, 2004; Çınar, Teyfur, & Teyfur, 2006). From the very first years of primary school education, a crucial process that must be given importance is concept teaching. That the basic concepts belonging to the discipline of science, most of the concepts of which are abstract, are taught correctly and properly during the primary education is very important for students to understand those concepts in their secondary education and later years after that. That students have misconceptions in basic concepts and that they do not receive a sufficient education affect their ability to transfer knowledge to new situations in a negative way (Bacanak, Küçük, & Çepni, 2004).

Purpose of the Study

In this study, the aim is to describe the misconceptions related to some basic constructs and concepts of sound waves of prospective classroom teachers and science teachers who are attending the classroom teaching and science teaching departments.

METHOD

The case study, one of the qualitative research designs, was used in this study.

FINDINGS & RESULTS

In answers that prospective teachers gave in relation to their opinions about the propagation and the nature of sound, it was determined that 84 % of these teachers stated that sound conducting depended on it propagating through vibration. In answers that these teachers gave with regards to the propagating sound's activation of dust particles; it was revealed that the prospective teachers stated that dust particles would act through impact and other effects during the propagation of sound, and that the movement of the particles in the environment would do reciprocating motion and an act of vibration, and also that it depended on the intensity of the sound, and sound would not affect dust particles and sound propagated in waves while the sound waves were propagating. When the prospective teachers' opinions on the features of sound when the intensity of the sound was increased were analyzed, it was seen that more than half of the teachers associated sound being intense with it propagating fast. When the teachers' answers related to the movement of the dust particle when the sound was thinned were analyzed, it was revealed that more than a half of the teachers expressed that there would not be a change in the movement of the dust particle compared to its first state, and a group of them again stated that the movement of the dust particle would be less compared to its first state. When the prospective teachers' opinions about the propagation speed and the features of sound were examined, it was determined that almost half of the teachers formed a relationship between the propagation speed and the source features of sound.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

In this study, it was revealed that prospective teachers of classroom teaching had misconceptions related to the subject of sound. In the answers provided in relation to the propagation of sound, it was seen that some of these prospective teachers had the opinion that "a solid environment is needed for sound to propagate" whereas some others thought "No solid environment is needed for sound to propagate, it can propagate in spaces". In questions directed about the features of sound, some misconceptions emerged as to the change in the speed of the dust particle as the intensity of the sound increased. As for the questions asked about the propagation speed of the sound, they showed too that the teachers had misconceptions about relating the sound propagation speed to the features of sound source. In many studies related to the propagation of

sound, similar misconceptions have been observed. According to the findings of the study that Maurines (1993) conducted with primary school students, misconceptions such as “No environment is needed for sound to propagate, it can propagate in space” were detected. In his study, Küçüközer (2009) stated misconceptions such as “a solid environment is needed for sound to propagate”, “sound can also propagate in space”, “sound does a reciprocating motion while propagating”, “terms for the intensity, thinness and thickness of sound were not related to the sound wave’s magnitude and frequency features”, “the term ‘sound intensity’ was related to the sound’s propagation speed; sound progresses faster as its intensity increases”, and “the features of the sound source depends on the sound propagation speed”.

As a result of the studies performed, misconceptions below were reached:

1. Sound propagates by passing through spaces
2. sound conducting depends on the thickness of the wall
3. Intensity of the sound source has an effect on sound conducting
4. Terms for the intensity, thinness and thickness of sound are not related to the sound wave’s magnitude and frequency features
5. The term ‘sound intensity’ is related to the sound’s propagation speed
6. The thinness of the sound is related to the intensity of the sound. It is not related to the sound wave.
7. The features of the sound source is related to the sound propagation speed

Öğretmen Adaylarının Ses Konusundaki Kavram Yanılgılarının İncelenmesi¹

Nurhan ÖZTÜRK

Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Nurhan ATALAY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmada, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının ses dalgalarının bazı temel olguları ve kavramları hakkında kavram yanılgılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2009-2010 Eğitim Öğretim yılının 2. yarısında, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 60, fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, sesin yayılması, doğası, sesin özellikleri konularını içeren 6 adet açık-uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının sesle ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği öğretmen adayları, Fen bilgisi öğretmen adayları, Ses, Kavram yanılgıları

Günümüz dünyasındaki teknolojik gelişmeler sayesinde değişim ve gelişim hemen her alanda yaşanmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır (Balay, 2004; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Eğitim sistemimizde, öğretmeni merkeze alan öğrencinin pasif olduğu ‘geleneksel öğretim yaklaşımı’ yerini, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı, öğrencinin öğretim sürecine aktif olarak katıldığı ‘yapılandırmacı öğrenim yaklaşımına’ bırakmıştır (Bıkmaz, 2001). İlköğretimin ilk yıllarından itibaren önem verilmesi gereken önemli bir süreçte kavram öğretimidir. İçerdikleri kavramların büyük çoğunluğu, soyut olan fen disiplinlerine ait temel kavramların, ilköğretimde tam ve doğru olarak öğretilmesi, öğrencilerin ortaöğretim ve daha sonraki dönemlerdeki kavramları anlamalarında oldukça önemlidir. Öğrencilerin temel kavramlarda yanılgılarının olması ve yeterli eğitimin sağlanamaması öğrencilerin bilgiyi yeni durumlara transfer etmesini de olumsuz yönde etkilemektedir (Bacanak, Küçük ve Çepni, 2004).

Yanlış kavramlar, fen eğitiminde öğrenciler ve öğretmenler için sıkıntı verici bir meseledir. Bu durum, özellikle soyut tabiatından dolayı, fizikte çok sık karşılaşılan bir

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 29 Nisan-2 Mayıs 2010 tarihleri arasında düzenlenen Antalya 2.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

sıkıntılıdır. Öğrenciler ilk kez formal fen derslerine katıldıklarında, bilimsel düşünce olarak, çoğunlukla tutarsız kabul edilen sezgi, önyargı ve hayat tecrübelerini de beraberlerinde getirirler (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Öğrencilerin, bilim adamlarınca ortaya konan gerçeklerle çatışan yanlışlarına; kavram yanlışları (misconception), ön-kavrama (pre-conception), alternatif yapılar (alternative frameworks), çocukların bilimi (children's science), ortak algı kavramaları (commonsense concepts), kendiliğinden oluşan bilgiler (spontaneous knowledge), veya yetersiz kavrama (naive conception) gibi isimler verilmektedir. Bu terimler, genel olarak aynı kavramı ifade etmekte birlikte değişik bilim adamlarınca farklı şekilde ifade edilmiştir (Driver ve Easley, 1978, Gilbert, Watts ve Osborne, 1982; Helm, 1980; Pines ve West, 1986).

Günümüzde fen eğitiminin en önemli hedeflerinden birisi, konuların kavram bazında iyi anlaşılmasını sağlamak ve kavram yanlışlarını gidermektir. Yapılan araştırmalar, kavram yanlışlarının öğrencilerin, öğretim öncesi deneyimleri ve önceki öğrenmelerinden oluşabileceği gibi, öğrenim sürecinde de oluşabileceğini göstermektedir. Sınıf ortamında yanlış kavramların giderilmesi amacıyla ilk yapılması gereken, öğretmenin öğrencilerinin yanlış kavramalarını ortaya çıkarmasıdır (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003).

“Yanlış bilen yanlış öğretir” anlayışından hareketle öğretmen eğitim programlarında öğretmen adaylarının yanlışlarının tespit edilmesi ve bu yanlışlar göz önüne alınarak bunları giderici yönde etkinliklerin düzenlenmesi gerekir. Öğretmen adaylarının ileride öğretecekleri kavramları en iyi şekilde öğrenmeleri sağlanabilir. Kendi yanlışlarının nasıl belirlenip giderildiğini bizzat yasayarak gören öğretmen adayı, ileride kendi öğrencilerinin yanlışlarını tespit etmek ve gidermek konusunda önemli bir tecrübeye sahip olacaktır (Demircioğlu, 2003).

Alanyazın tarandığında öğrencilerin ve öğretmen adaylarının sesle ilgili kavram yanlışlarının olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Linder ve Erikson, 1989; Hrepic, 2002, Witman, Steinberg ve Redish, 2003; Hrepic, 2004; Eshach ve Schwartz, 2006; Demirci ve Efe, 2007; Küçüközer, 2007; Küçüközer, 2009).

Öğretmen adaylarının kavram yanlışları, yetiştirecekleri öğrencilerde, kavramsal gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini göz ardı etmemek gerekir. Bu nedenle öğretmen adaylarına verilen eğitimde kavram yanlışlarının belirlenip, giderilmesi gereklidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ses dalgalarının bazı temel olguları ve kavramları hakkında kavram yanlışlarının betimlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma metodolojisinin desenlerinden biri olan, bir ya da birkaç özel durumu derinlemesine inceleyerek analiz edilmesini sağlayan durum çalışması (case study) yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılmıştır. Durum

çalışmasında gözlem, doküman incelemesi, tarama, görüşme, mülakat, Delphi süreci gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılabilir (Dooley, 2002).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde 2.sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İkinci sınıfta bulunan öğrencilerin yaşları 19-21 yaş aralığı arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin ses konusunda görüşleri ve bu konudaki kavram yanılgıları yarı yapılandırılmış görüşmeler ile alınmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, sesin yayılması, doğası ve sesin özellikleri ve sesin yayılma hızı konularında 3 adet sorudan oluşmaktadır. Soru 2, Witmman, Steinberg ve Redish (2003) tarafından yapılan çalışmadan uyarlanmıştır. Soru 1 ve Soru 3, Küçüközer (2009) tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Ankette yer alan sorularda;

S1: İki kişinin ayrı ayrı odalarda oldukları ve birbirlerinin konuşmalarını duyabildikleri belirtilmiştir. Sesin duvarda nasıl iletildiğini, yayıldığını açıklamaları istenmiştir.

S2: Bu soru 4 alt sorudan oluşmaktadır. Hoparlörden ses çıktığı ve hoparlörün önünde havada hareketsiz bulunan bir toz parçacığı bulunduğunu düşünmeleri istenmiştir:

S2a. Yayılan sesin toz parçacığının hareketine bir etki edip etmeyeceği, ederse nasıl bir etki olacağı sorulmuş, şekil çizerek göstermeleri ve yanıtları açıklamaları istenmiştir.

S2b. Hoparlörden çıkan sesin ilk duruma göre şiddetinin arttırıldığı belirtilerek ilk duruma göre bir fark olup olmayacağı, olursa nasıl bir değişiklik olacağı sorulmuştur, şekil çizerek göstermeleri, yanıtlamaları ve açıklamaları istenmiştir.

S2c. Hoparlörden çıkan sesin ilk duruma göre inceltildiği, daha tiz bir ses çıktığı belirtilerek ilk duruma göre bir fark olup olmayacağı, olursa nasıl bir değişiklik olacağı sorulmuş, şekil çizerek göstermeleri, yanıtlamaları ve açıklamaları istenmiştir.

S2d. Hoparlörün ve toz parçacığının havası boşaltılmış bir ortamda bulunduğunu, hoparlörün çalışmaya devam ettiğini varsaymaları ve toz parçacığının hareketinde bir değişiklik olup olmayacağı sorulmuş, olursa değişikliği şekil çizerek göstermeleri, yanıtlamaları ve açıklamaları istenmiştir.

S3: Ahmet'in Mehmet'e seslendiği, Ahmet bağırdığında Mehmet'in duyabildiği fakat Ahmet'in sesinin Mehmet'e daha kısa sürede duyurmak istediği belirtilerek; "Ahmet daha yüksek, şiddetli sesle bağırmalıdır /Ahmet daha ince, daha tiz bir sesle bağırmalıdır / Ahmet'in daha yüksek, şiddetli, ince veya kalın sesle bağırması, sesin daha kısa sürede iletilmesi üzerine etkisi olmaz" seçenekleri verilmiş ve öğrencilerden bu seçeneklerden birini işaretlemeleri ve cevaplarını açıklamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel boyutlu veriler, içerik analizine tabi tutularak belirli kategoriler altında sayısallaştırılmıştır. İçerik analizinde geçerlik, araştırmanın sorunları/amaçları ve araçları arasındaki uyum olup olmadığı sorusunun cevaplanması ile elde edilebilir (Gökçe, 2006). Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler de elektronik ortama aktarılarak kodlamalar yapılmış ve kodlar arasındaki ortak yönler belirlenerek temalar oluşturulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Ortaya çıkan kod ve tema listesine son şekli verilmiştir.

Nitel veriler yüzdelerle indirgenirken ve sözcük sıklığını hesaplarken; sık tekrarlanan cümleler ve sözcükler saptanmış, temalar oluşturulmuş, iki farklı araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmış, benzerliklerden yola çıkarak verilerin tümü kodlanmış ve yüzdeler hesaplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmen adaylarının açıklamaları ve çizimleri analiz edilerek öncelikle, bilimsel olarak doğru olan ve olmayan açıklamalar belirlenmiştir. Daha sonra da bilimsel olarak doğru olmayan açıklamalar analiz edilerek farklı içeriklerde olan açıklamalar gruplandırılmış ve kavram veya olguya ilişkin kavram yanlışları tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının ses konusunun temel kavram ve olgularından sesin doğası, sesin yayılması ve sesin özelliklerine ilişkin verdikleri cevapların başlıca bulgulara yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının Sesin Yayılması ve Doğası ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ses dalgalarının doğası, yayılması ve yayılma esnasında ortam parçacıklarının hareketi olguları üzerine öğretmen adaylarının düşüncelerini öğrenmek amacıyla S1 ve S2a öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. S1 ile iki kişinin ayrı ayrı odalarda oldukları ve birbirlerinin konuşmalarını duyabildikleri belirtilerek sesin duvarda nasıl iletildiğini, yayıldığını açıklamaları istenmiştir. S2a ile de yayılan sesin toz parçacığının hareketine bir etki edip etmeyeceği, ederse nasıl bir etki olacağı sorulmuş, şekil çizerek göstermeleri ve yanıtları açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda yüzde ve frekans değerleri Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Sesin Duvarda Nasıl Yayıldığına İlişkin Cevaplar Frekans ve Yüzdeleri

Cevaplar	f	%
Ses katı ortamda titreşerek yayılır	42	42
Ses boşluklardan geçerek yayılır	20	20
Ses dalgalar halinde yayılır	10	10
Kodlanamaz	10	10
Yanıtsız	8	8
Sesin iletilmesi duvarın kalınlığına bağlıdır	8	8
Sesin iletimi sesin şiddetine bağlıdır	2	2

Tablo1’de öğretmen adaylarının sesin duvarda nasıl yayıldığı ile ilgili verdikleri cevaplarda öğretmen adaylarının %42’ si sesin katı ortamda titreşerek yayıldığını, %20’si katı bir ortamda sesin iletilmesini sesin boşluklardan geçerek yayıldığını, %10’u sesin dalgalar halinde yayıldığını, %8’i sesin iletilmesinin duvarın kalınlığına ve yine %2’si sesin iletilmesinin sesin şiddetine dayandığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Sesin katı ortamda titreşerek yayıldığı ile ilgili bir öğretmen adayının verdiği cevaba bakıldığında,

“ Ses katılarda daha çabuk yayıldığı için aradaki duvardan ses rahatlıkla yayılır. Ses titreşimler halinde yayılır. En iyi katılarda, sonra sıvılarda en son da gazlar da yayılır.”ÖA4

“Ses katılarda daha çabuk yayılır.”ÖA32

“Ses katılarda titreşim şeklinde yayılır.” ÖA41

Örneklere görüldüğü gibi, verilen cevaplar sesin katılarda daha çabuk ve titreşimler şeklinde yayıldığını anlatmaktadırlar. Buradan sesin katılarda ve titreşimler halinde yayıldığını kavradıklarını söyleyebiliriz.

Sesin boşluklardan geçerek yayıldığı ile ilgili olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara bakıldığında,

“Ses boşluklardan geçerek yayılabilir, bu yüzden de ses yandaki odada duyulur.”ÖA1

“Ses duvara geldiğinde, duvardaki tanecikler arası boşluklardan geçerek diğer odaya ulaşabilir.”ÖA12

Örneklere görüldüğü gibi, ses boşlukta yayılarak yan odaya geçmektedir. Öğretmen adaylarının verdikleri bu cevaplarla, sesin kaynaktan çıkıp, boşluklardan geçerek ilerlediği anlaşılmaktadır. Bu açıklamalarla, öğretmen adaylarının sesin boşlukta yayılamayacağı kavramını öğrenemedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Sesin dalgalar halinde yayıldığı ile ilgili öğretmen adaylarından örneklere bakıldığında,

“Ses dalga dalga duvara çarptığından yansiyarak başka kişiler tarafından da duyulması sağlanır.”ÖA15

“Ses dalgalar halinde yayılır, duvar iletkenidir, sesi iletir.” ÖA46

“Ses dalga olark bir duvara çarpar, duvar da sesi bu şekilde iletir.” ÖA58

Örneklere görüldüğü gibi, sesin duvardaki iletimini sesin dalgalar halinde yayıldığı özelliğine dayandırmaktadırlar. Sesin dalgalar halinde yayılma özelliğinin doğru anlamış olduklarını söyleyebiliriz.

Sesin iletiminin duvarın kalınlığına bağlı olduğunu düşünen öğretmen adaylarından alınan örnek ifadelerine bakıldığında,

“Duvarın ince olmasından dolayı ses diğer tarafa geçebilir, ses her yerde ve her koşulda iletilebilir.”ÖA23

Örnekte görüldüğü gibi, verilen cevapta sesin iletilmesinin duvarın ince ya da kalın olması durumuna bağlanmaktadır. Öğretmen adayının sesin katılarda iletimi konusunda bilgisi yeterli olmasına rağmen sesin her yerde ve her koşulda iletilir şeklinde bir açıklamada bulunması yanlış bir açıklama olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı da sesin iletiminin sesin şiddetine bağlı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaba bakıldığında,

“Sesin duvarda iletilmesi sadece sesin şiddetine bağlıdır. Daha az şiddetli ses daha az duyulurken, çok şiddetli sesi daha iyi duyarız.” ÖA29

Örnekte görüldüğü gibi, sesin duvarda iletilmesi sesin şiddeti ile ilişkilendirilmiştir. Sesin şiddeti (gürlük) sesin daha uzak mesafelere iletilmesinde etkilidir. Ancak burada sadece sesin iletiminin şiddete dayandırılmasını eksik bir yanıt olarak kabul edebiliriz. Sesin iletilmesi için öncelikle maddesel bir ortama ihtiyaç vardır.

Tablo 2.
Yayılan Sesin Toz Parçacığının Hareketine İlişkin Cevaplar, Frekans ve Yüzdeleri

Cevaplar	f	%
Çarpma ve diğer etkilerle	27	27
Öteleme	22	22
Kodlanamaz	12	12
Etki etmez	12	12
Titreşim	11	11
Sesin şiddeti	8	8
Cevapsız	8	8
Ses dalgaları yayılır	6	6

Tablo 2’de öğretmen adaylarının %27’si ses dalgalarının yayılması esnasında toz parçacığının çarpma ve diğer etkilerle hareket edeceğini, %22’si ortamın parçacıklarının hareketinin öteleme hareketi yaptığını, %12’si sesin toz parçacığına etki etmeyeceğini, %11’i titreşim hareketi yaptığını, %8’i sesin şiddetine bağlı olduğunu ve %6’sı ise sesin dalgalar halinde yayıldığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara bakıldığında,

“Yayılan ses titreşimler halinde yayıldığı için toz parçacığına etki eder, onun hareket etmesini sağlar.” ÖA36

“Toz parçacıkları çıkan sese göre hareket ederler. Ses titreşim halinde yayıldığı için ses dalgaları toz parçacıklarını harekete geçirir. Toz parçacıkları uçuşur.” ÖA4

“Çıkan ses toz parçacıklarının hareketinin bir sonucudur. Ses dalgalar halinde yayılır ve toz parçacıkları her yere dağılır.” ÖA63

Örneklerde görüldüğü gibi, toz parçacıklarının hareketi, sesin titreşimler halinde yayılma özelliğine dayandırılmaktadırlar. Verilen örneklerle ses molekülleri, sesi taşıyan moleküller ortam içinde hareket ederken rastgele bir biçimde hareket eden toz

parçacıklarına çarpmakta ve onları ötelemektedirler. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda da görüldüğü gibi ses hava molekülleriyle bir yerden başka bir yere doğru taşınırken hava içindeki tozları da ötelemektedir.

Öğretmen Adaylarının Sesin Özellikleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sesin özelliklerini, ses şiddeti, sesin inceliği-kalınlığı ile sesin yayıldığı ortama ilişkin düşüncelerini almak üzere öğretmen adaylarına S2b ve S2c soruları yöneltilmiştir. S2b ile, hoparlörden çıkan sesin ilk duruma göre şiddetinin arttırıldığı belirtilerek ilk duruma göre bir fark olup olmayacağı, olursa nasıl bir değişiklik olacağı sorulmuştur, şekil çizerek göstermeleri, yanıtlamaları ve açıklamaları istenmiştir. S2c ile de, hoparlörden çıkan sesin ilk duruma göre inceltildiği, daha tiz bir ses çıktığı belirtilerek ilk duruma göre bir fark olup olmayacağı, olursa nasıl bir değişiklik olacağı sorulmuş, şekil çizerek göstermeleri, yanıtlamaları ve açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda yüzde ve frekans değerleri Tablo 3 ve Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Sesin Şiddetinin Arttırıldığı Durumda Toz Parçacığının Hareketine İlişkin Cevaplar, Frekans ve Yüzdeler

Cevaplar	f	%
Daha hızlı ilerler	26	26
Daha ileri gider	17	17
Daha çok titreşir	16	16
Cevapsız	15	15
Değişiklik olmaz	11	11
Daha yavaş ilerler	10	10
Kodlanamaz	5	5

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının %26’sı, sesin şiddetli olmasının toz taneciğinin daha hızlı yayılmasıyla ilişkilendirmektedirler. Öğretmen adaylarının %16’sı toz taneciğinin hareketinden bahsederken titreşim hareketinden de bahsettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaptığı açıklamalarda, tozun daha çok titreşeceği birim zamanda yapılan titreşim sayısını arttıracak yöndedir.

Sesin şiddeti arttırıldığında, toz molekülünün ilk duruma göre fazla yer değiştiremeyeceğini düşünen bir öğretmen adayının açıklamasına bakıldığında, “Hiçbir değişiklik olmaz. Moleküllerin toza çarpma hızları aynıdır.”ÖA26

Örnekte görüldüğü gibi, sesin şiddeti ile tozun yayılma hızı arasında ilişki kurulduğu görülmektedir. Sesin şiddeti, kaynağa olan mesafe azaldıkça artmaktadır. Dolayısıyla kaynağa yakın olan yerlerde sesin şiddeti ve frekansı daha fazla hissedilecektir. Sesin şiddetinin fazla olduğu yerlerde enerjisi de fazla olup enerjisini toz parçacığına aktarır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda sesin şiddetiyle, toz parçacığının daha ileri ve hızlı bir şekilde yol alacağı aynı zamanda sesin şiddetinin artmasından dolayı titreşiminin de fazla olacağını söylenebilir. Öğretmen adaylarının

birden çok ifadeyi bir arada kullandıkları göz önüne alındığında bu anlamda fazla bir kavram yanılgısına düşmedikleri görülmektedir.

Tablo 4.
Sesin İnceltildiği Durumda Toz Parçacığının Hareketine İlişkin Cevaplar, Frekans ve Yüzdeler

Cevaplar	f	%
Değişiklik olmaz	30	30
Daha az ilerler	18	18
Kodlanamaz	17	17
Daha hızlı	14	14
Cevapsız	11	11
Daha ileri	6	6
Hareket etmez	6	6

Tablo 4 'e göre öğretmen adaylarının %30'u toz taneciğinin hareketinde ilk duruma göre değişiklik olmayacağını ve %18'i toz taneciğinin hareketinin ilk duruma göre daha az olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara bakıldığında, titreşim hareketi, ses dalgalarının genliği veya frekansı ile ilişkili olarak cevap vermedikleri görülmüştür.

Toz taneciğinin hareketinde ilk duruma göre değişiklik olmayacağını düşünen öğretmen adaylarının verdikleri örnek cevaplara bakıldığında,

“Toz taneciğinin hareketinde değişme olmaz. Sesin şiddeti ve hızı önemlidir, tonu önemli değildir.”ÖA16

“Toz taneciğinin hareketinde bir değişiklik gözlenmez.”ÖA 8

Toz taneciğinin hareketinin ilk duruma göre daha az olacağını düşünmektedirler. Verilen cevaplara bakıldığında,

“Ses tizleşirse toz taneciği daha az ilerler” ÖA48

Örnekteki gibi sesin tizleşmesiyle toz taneciğinin aldığı yol ilişkilendirilmiştir. Öğretmen adayları, sesin şiddetinin artmasıyla toz parçacığının hızını artıracaklarını bir önceki soruda doğru bir şekilde ilişkilendirirken, bu soruda sesin tizleşmesiyle yani frekansının artmasıyla da sesin toz parçacığının daha az ilerleyeceğini ilişkilendirememişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Sesin Yayılma Hızı ve Sesin Özellikleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sesin yayılma hızı, ortamın cinsine, ortamın sıcaklığına ve ortamın yoğunluğuna bağlıdır. Ses en hızlı katılarda, sonra sıvılarda, en yavaş da gazlarda yayılır. Ses kaynağının özellikleri ve sesin yayılma hızı arasındaki ilişki konusunda S3 öğretmen adaylarına yöneltilmişti. Soruda Ahmet'in Mehmet'e seslendiği, Ahmet bağırdığında Mehmet'in duyabildiği fakat Ahmet'in sesinin Mehmet'e daha kısa sürede duyurmak istediği belirtilerek; “Ahmet daha yüksek, şiddetli sesle bağırmalıdır /Ahmet daha ince,

daha tiz bir sesle bağırmalıdır / Ahmet'in daha yüksek, şiddetli, ince veya kalın sesle bağırması, sesin daha kısa sürede iletilmesi üzerine etkisi olmaz" seçenekleri verilmiş ve öğrencilerden bu seçeneklerden birini işaretlemeleri ve cevaplarını açıklamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo5.
Sesin Yayılma Hızı ve Ses Kaynağının Özellikleri Arasındaki İlişki Hakkında Cevaplar, Frekans ve Yüzdeleri

Cevaplar	f	%
Daha ince daha tiz sesle bağırınca hızı artar	26	26
Daha yüksek sesle bağırınca hızı artar	26	26
Değişmez	20	20
Daha yüksek şiddetli ince veya kalın bir sesle bağırınca hızı artar	17	17
Cevapsız	11	11

Tablo 5'te öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının sesin yayılma hızı ile ses kaynağının özellikleri arasında ilişki kurdukları belirtilmiştir. Sesin yayılma hızı ortama ve sıcaklığa bağlıdır. Bunu dışında sesin yayılma hızı hiçbir değişkenden etkilenmez. Öğretmen adaylarının %20'sinin ise soruya doğru cevap verdikleri görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının ses konusu ile ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki kavram yanılgılarına ulaşılmıştır.

1. Ses boşluklardan geçerek yayılır.
2. Sesin iletilmesi duvarın kalınlığına bağlıdır.
3. Ses kaynağının şiddeti sesin iletiminde etkilidir.
4. Ses şiddeti inceliği kalınlığı terimleri ses dalgasının genlik ve frekans özellikleri ile ilişkilendirilmemektedir.
5. Ses şiddeti terimi sesin yayılma hızı ile ilişkilendirilmektedir.
6. Sesin inceliği sesin şiddeti ile ilişkilendirilmektedir. Ses dalgası ile ilişkilendirilmemektedir.
7. Ses kaynağının özellikleri sesin yayılma hızı ile ilişkilendirilmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Sesin yayılmasına ilişkin sorulara verilen cevaplarda "sesin yayılması için maddesel ortama ihtiyaç vardır" düşüncesine sahip olanların yanında "sesin iletimi için maddesel ortama gerek yoktur, ses boşlukta da yayılır" düşüncesine sahip öğretmen adayları da bulunmaktadır. Sesin özelliklerine ilişkin sorulara sesin şiddeti artırıldığında toz parçacığının hızındaki değişmeye ilişkin kavram yanılgıları ortaya çıkmıştır. Sesin yayılma hızına ilişkin sorulara da öğretmen adayları arasında sesin yayılma hızı ile ses kaynağının özelliklerini ilişkilendirilmede kavram yanılgısına düştükleri tespit edilmiştir. Sesin yayılmasına ilişkin yapılan birçok çalışmada da benzer kavram yanılgıları

gözlemlenmiştir. Maurines (1993) ilköğretim öğrencilerine yaptığı çalışma bulgularına göre, sesin yayılması için ortama gerek yoktur, Ses boşlukta yayılabilir. Şeklinde kavram yanlışları tespit edilmiştir. Driver, Squires, Rushworth ve Wood-Robinson (1994) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sesin delikler ve boşluklardan sızıntıya benzer bir şekilde iletilildiğini düşündüklerini göstermişlerdir. Çok az bir öğrenci ise sesin ortaya çıkmasına neden olan olayı açıklarken titreşim kavramını doğru olarak kullanmıştır. Hrepic (1998) çalışmasında ses ile ilgili alternatif kavramları belirlemek amacıyla çeşitli olgu ve durumları kapsayan açık uçlu toplam 44 sorudan oluşan yazılı bir anketi fizik üniversite son sınıf, lise son sınıf ve ilköğretim son sınıf öğrencilerine uyguladı. Araştırmacı analizler sonucunda sesin bir parçacığa benzer nesne olarak yayıldığını, materyal engelleri sesin yayılmasını yavaşlattığını, sesin hızı ses kaynağının hareketine bağlı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Beaty (2000) bir “American Institute of Physics” derneğin projesinde fen konusunda öğrencilerin “Ses havada katılardan daha hızlı hareket eder” , ve “ Ses maddeden çok madde parçacıkları arasında (boşlukta) hareket eder” gibi kavram yanlışlarını ortaya çıkarmıştır. Küçüközer (2009) çalışmasında ses ile ilgili “sesin yayılması için maddesel ortam gereklidir”, “ses boşlukta da yayılabilir”, “ses yayılırken öteleme hareketi yapar”, “ses şiddeti, inceliği kalınlığı terimleri ses dalgasının genlik ve frekans özellikleri ile ilişkilendirilmemiştir”, “ses şiddeti terimi sesin yayılma hızı ile ilişkilendirilmiştir, ses şiddeti arttıkça ses o kadar hızlı ilerlemektedir” ve “ ses kaynağının özellikleri ses yayılma hızına bağlıdır” şeklinde kavram yanlışlarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar yönünde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öğretmen adaylarının bir konuyla ilgili kavramları etkili, kalıcı ve kolay bir biçimde öğrenmeleri için uygun öğretim metotları kullanılmalıdır. Öğretmen adaylarının bir konuya ilişkin kavram bilgilerinin ne düzeyde olduğu, kavramları nasıl anladıklarının ve kavramlara ait yanlış algılamalarının tespiti yapılmalıdır. Öğretmen adaylarının kendi kavram yanlışlarının farkına varmaları sağlanmalıdır. Bu uygulama farklı teknikler kullanılarak farklı konuları da kapsayacak şekilde geliştirilmeli ve tüm öğretmen adaylarına uygulanmalıdır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Bacanak A., Küçük M., ve Çepni S. (2004). İlköğretim öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: Trabzon örnekleme. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 67-80.
- Balay R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 67 – 82.
- Beaty, W. J. (2000). Children’s Misconcepts about Science-A list compiled by the AIP Operation Physics Project [on line: <http://www.amasci.com/miscon/opphys.html>] adresinden 25.02.2011’de alınmıştır.
- Bıkmaz, F.H. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, O., Teyfur E., ve Teyfur M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47 - 64.

- Demirci, N., ve Efe, S. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ses konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 23-56.
- Demircioğlu, H. (2003). Sınıf öğretmen adaylarının kimya kavramlarını anlama düzeyleri ve karşılaşılan yanılgılar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354.
- Driver, R., ve Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. ve Wood-Robins, V. (1994). Making sense of secondary science: Research into children's ideas. Routledge. London.
- Eshach, H. ve Schwartz J. L. (2006). Sound Stuff? Naive materialism in middle-school students' conceptions of sound. *International Journal of Science Education*, 28 (7), 733-764
- Gilbert, J. K., Watts, D. M., ve Osborne, R. J. (1982). Students' concepts of ideas in mechanics. *Physics Education*, 17, 62-66.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Helm, H. (1980). Misconceptions in physics amongst South African students. *Physics Education*, 15 (2), 92-97.
- Hrepic, Z. (1998). *Students' conceptions in understanding of sound*. Unpublished Bachelor's Thesis, University of Split, Croatia.
- Hrepic, Z. (2002). *Identifying students' mental models of sound propagation*. Unpublished Master's Thesis, Kansas State University Manhattan.
- Hrepic, Z. (2004). Development of real-time assessment of students' mental models of sound propagation, Unpublished PhD Thesis, University of Split, Split, Croatia.
- Küçüközer, H. (2007). Prospective science teachers' conceptions about astronomical subjects. *Science Education International*, 18(2), 113-130.
- Küçüközer, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ses konusundaki kavram yanılgılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 313-321, 2009. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 03.02.2011'de alınmıştır.
- Linder, C. J., ve Erickson, G. L. (1989). A study of tertiary physics students' conceptualizations of sound. *International Journal of Science Education*, 11, 491-501.
- Maurines, L. (1993). *Spontaneous reasoning on the propagation of sound*. In J. Novak (Ed.), Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics .Ithaca , NY: Cornell University (distributed electronically).
- Pines, A., ve West, L. (1986). Conceptual understanding and science learning: An interpretation of research within sources of knowledge framework.. *Science Education*, 70 (5), 583-604.
- Yağbasan R., ve Gülçiçek Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 110 – 128.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Yedinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wittmann, M., Steinberg, R. N., ve Redish, E. F. (2003). Understanding and affecting studentreasoning about sound waves. *International Journal of Science Education*, 25(8), 991–1013.

İletişim/Correspondence

Nurhan ÖZTÜRK
Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Fen Bilgisi Öğretmenliği A.D.
Arş. Gör.
Tel: 0507 702 19 72
nurhanozturk@gmail.com

Nurhan ATALAY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Fen Bilgisi Eğitimi A.D.
Tel: 0506 788 41 20
nurratalay@gmail.com

Supervisor Views on Strategic Leadership (Izmir Sample)

Ali AKSU

Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education

Nejat İRA

Kocaeli University, Faculty of Education

Fatma ÇEK

Ministry of National Education, Ali Kuşçu Primary School

Abstract

The aim of this research is spotting the views of primary education supervisors about the strategic leadership. The study population based on by the primary school supervisors that works in Izmir. In the sampling group, on the other hand, there are 11 primary school supervisors who work at Izmir National Educational Management. The research has been held by taking the scanning modal in to consideration. The data that is taken from the research have been evaluated by the way of contents analysing. As strategic leaders, the supervisors should have such traits: being honest, being able to communicate well enough and stressing the positive sides in order to push the staff and making guidance

Keywords: Supervisor, primary education, strategic leadership

SUMMARY

It is necessary that a teacher, who is the essential element of educational activities, should be supported and enhanced against the developing technology, increasing socio-economic problems and innovations of the age. In educational system, a supervisor is supposed to assist teachers to a large extent (Uludüz, 1996, p. 1). Supervision and a supervisor has a big function in achieving organizational effectiveness. But classical knowledge is not enough for a healthy supervision. In this sense, it can be asserted that leadership is important for an effective supervision. Increasingly changing and developing technology brings about new paradigms in management and supervision field. One of these new approaches is the concept of strategy and strategic leadership. The idea of strategic leadership styles stems from Bass' transactional leadership article. Bass' main approach is to pass from being a mover, which is a traditional leadership approach, to transactional leadership to get high performance from the organization. Being a mover is a very traditional leadership approach (Neumann, 1993). Strategic planning has a big importance at schools. In conjunction with this concept, it can be considered that strategic leadership is important in achieving the goals of education. According to Hitt et al., the top managerial staff as strategic leaders must lead the organization in creating mission and vision. Then, they must facilitate the improvement of suitable activities and determine how to apply these strategic leadership activities

(Uğurluoğlu, 2007, p. 67). In this sense, it is very important for organizational effectiveness that a supervisor in educational system should know the strategic leadership in institutional sense and use this knowledge in implementation.

Purpose of the Study

The aim of this study is to determine the primary school supervisors' views about strategic leadership. As there are limited studies about strategic leadership roles of supervisors in our country, the findings of the study can contribute to the enrichment of the field. Finding can make a contribution to both improving supervisors' roles and the quality of education at schools by determining what supervisors should do as strategic leaders. The findings can motivate new researchers who are interested in this subject and provide data for them

METHOD

This research is a descriptive study made for determining the views of supervisors about strategic leadership. For this reason, semi-structured interview technique of qualitative research method was used in this study. Contrary to quantitative techniques, qualitative research techniques give importance to revealing relationships which make explanations possible and taking events and facts into consideration in their own sense (Yıldırım & Şimşek, 2000). The research is in screening model is the approach which aims at scribing a situation in the past or present as it is. The data of the research was got through interview method which is a qualitative method.

FINDINGS & DISCUSSIONS

Among the qualifications which supervisors should have, being honest is the most uttered qualification by %54.54 percent. According to Basler, strategic leaders has some duties such as evaluating the staff work, choosing people who will work for projects according to their abilities and skills and deciding on promotion and rewards (Değer, 2007, p. 41). It can be asserted that if supervisors work honestly in their zone of influence while trying to improving the instruction process, it will affect teachers in a positive way. According to Altinkurt's research (2007), it is found out that school principals do not behave honestly in punishment and regard system.

What a supervisor should do as a leader is that he must be good at communication by the %63.63 percent. According to Özgen (2003), communication is available where there are people and it begins inside the people. An individual is on good terms with his/her environment as long as s/he is in harmony with her/himself. A supervisor must be a leader of healthy communication through his performance in educational organizations where human relations are intense.

Among the attitudes which a supervisor should have in order to motivate the staff, guiding and emphasizing the positive sides of the personnel is the most uttered attitude by the percent of %27.27. According to Wheelen and Hunger, employees see their strategic leader as a guide and director and they search for a vision which shows them the way towards which they will work (Uğurlu, 2009, p. 68-69)

In this case it can be considered that the supervisor's role of being a guide is very important. Moreover, it can be considered that emphasizing the positive qualities of employees leads them to more positive behaviours in supervision process.

Among the qualities of supervisors which is very effective in motivating the personnel, being trustworthy has the highest rate by %27.27 percent. This characteristic supports being honest. Furthermore, confidentiality in shared things and talks is very important.

Among the things which a supervisor should do for improving a career, confirming employees' deficiencies is the most uttered one by the percent of %45.5. According to Ülker (2009), one of the key factors which leads a supervisor to success is evaluating the labourwork he has and checking if he has sufficient labourwork to realize his strategy or not. In case of any negative situation, a supervisor should engage new employees or train the current ones.

When teachers are assigned, they can be assigned from different sources except from education faculties. Moreover, it is very well known that there are differences among educational faculties in terms of qualifications. So it can be quite natural that supervisors utter this subject very often.

Among the things which supervisors should do for increasing the unification and cooperation at school is establishing a good communication with teachers. It is uttered by %45.45 percent.

Among the things what supervisors should do for decisions made at school is providing opportunities for employees to confirm decisions. It is uttered by %63.63 percent.

According to Can (2006), for making a decision in a democratic environment and responsibility, open limits should be set among teachers, managers and other expertises. Authority and responsibility, zone of making a decision and limits of decisions of teachers should be determined by discussing together.

Among the things which supervisors should do for increasing the quality of education is applying the guidance programme in a good way and evaluating the process. It is uttered by %18.18 percent.

The most uttered things among which achieving of educational goals in short term expectations is making up for deficiencies, improving educational environment and providing personnel to confirm decisions. It is uttered by %18.18 percent.

Among the long term expectations, the most uttered thing is adopting the free education approach by %18.18 percent.

Results were evaluated as a whole be placed in the following suggestions:

1. Moral development in pre-primary education and primary education should be minefiled carefully, honesty should be adopted as a feature in every human being, and families should start training it as much as possible.
2. All education personel should be trained within a planning in order to fix the problem of the lack of communication.
3. Training personnel should be elaborated to participation in decisions that concern them. .
4. Strategic leadership research should be made in Turkey.

Stratejik Liderliğe İlişkin Denetmen Görüşleri (İzmir İl Örneği)¹

Ali AKSU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

Nejat İRA

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Fatma ÇEK

Milli Eğitim Bakanlığı, Ali Kuşçu İlköğretim Okulu

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim denetmenlerinin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini, İzmir’de görev yapan ilköğretim denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapmakta olan 11 ilköğretim denetmeni yer almaktadır. Araştırma tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Stratejik lider olarak, denetmenlerin en çok sahip olması gereken özellikler, dürüst olma, iyi iletişim kurma ve personeli güdülemek için olumlu özelliklerini vurgulama ve rehberlik yapmadır.

Anahtar Kelimeler: Denetmen, ilköğretim, stratejik liderlik

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için denetim işlevinin yerine getirilmesinin hayati önem taşıdığı söylenebilir. Altıntaş’a göre eğitim sisteminin alt sistemlerinden en önemlisi denetimdir. Denetimi iyi işlemeyen bir eğitim kurumunun amaçlarına ulaşması kuşku ile karşılanabilir. Eğitim kurumunun başarı ya da başarısızlığı iyi bir denetim sonucunda elde edilen verilere bağlıdır (Çığ, 2006).

Eğitim etkinliklerinin temel ögesi olan öğretmenin gelişmekte olan teknoloji, çoğalan sosyo-ekonomik sorunlar ve çağın yenilikleri karşısında başarısını sürdürebilmesi için sürekli olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde öğretmenlere gerekli yardımın yapılması da büyük ölçüde denetmenlerden beklenir (Uludüz, 1996).

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir (Aydın, 1986). Şahin (2005: 3)’ e göre denetimden, eğitim kurumlarını amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda etkin ve verimli çalışmalarına rehberlik etmek, kurumlar arasında eşgüdümü sağlamak ve işbirliği geliştirmek, değerlendirmek, öğretmenlerin

¹ Bu çalışma, 16-18 Eylül 2010 tarihleri arasında Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi tarafından düzenlenen “19. Eğitim Bilimleri Kurultayı”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

gelişimlerini sağlamak için gerekli mesleki yardımı sağlamak gibi işlevleri yerine getirmesi beklenir.

Denetim kavramının algılanması, onun öğelerinin bilinmesine bağlıdır. Bunlardan biri durum saptamadır. Bursalıoğlu'na göre durum saptamayı değerlendirme izler. M.E.B, Van Dersal, Kaya, Coker Bursalıoğlu ve Taymaz'a göre değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması şeklinde görülebilecek düzeltme ve geliştirme etkinlikleridir (Başar, 2000).

Birçok yazar aşağıda belirtilen görevleri denetimin işlevi olarak kabul etmektedirler. Bu görevler aşağıda belirtilmektedir:

- a) Öğretmenleri ve yöneticileri takım çalışması yaklaşımında etkili sınıf içi süreçlere cesaretlendirmek.
- b) Aktif olamaya öğretmenlere yardım sağlamak.
- c) İlerleme, görevde kalma ve görevin sonlandırılması konusundaki kararları sistematize etmek (Blair, 1991).

Denetmenler sınıfta işlenen konularda, çalışma yöntemlerinde, pedagoji, özel yöntemler ve ölçmede uzman olmalıdır. Öğrencilerin kapasitelerini, deneyimlerini, güdülerini, grubunu, ilerlemelerini tanımalıdır. Öğretmenlerin yeteneklerini, sınırlarını, güdülerini ve yükselmelerini bilmelidir. Ayrıca liderlik, ilham verme, öğretme, işbirliği ve planlama- toplantı yapma becerilerine sahip olmalıdır (Mirick, 1918). Denetim hem sanat, hem de bilimdir (Mersand, 1980). Öğretmenin varlığını sürdürmenin bir yöntemi olarak denetim, takımla çalışılan denetimin doğal sonucudur (Blair, 1991).

Görüldüğü gibi denetim ve denetmen örgütsel etkililiğin sağlanmasında büyük işleve sahiptir. Fakat klasik bilgiler sağlıklı bir denetim için her zaman yeterli olamamaktadır. Bu bağlamda etkili bir denetimin olabilmesi için liderliğin de önemli olduğu söylenebilir.

Copeland'a göre liderlik, insanları zihinsel, fiziksel duygusal olarak etkileyebilme sanattır (Erçetin, 2000). Zaleznik'e göre liderlik izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Çelik, 1999). George ve Jones'e göre liderlik bir gruba ya da örgüte, amaçlarına ulaşabilmesi için yardımcı olmayı içermektedir (Sabuncuoğlu, 2008). Kaya'ya (1993) göre, lider grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı; belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır. Hızla değişen ve gelişen bilim ve teknolojinin yönetim ve denetim alanında yeni paradigmaları da beraberinde getirmektedir. Bu yeni anlayışlardan birinin de strateji kavramı ve stratejik liderliktir.

Stratejik liderlik stili fikri, Bass'ın (1985) dönüşümsel liderlik makalesinden çıkmaktadır. Bass'ın temel yaklaşımı örgütten yüksek performans elde etmek için, geleneksel liderlik yaklaşımı olan hareket ettirenden, dönüşümsel (transactional) liderliğe geçmektir. Hareket ettiren liderlik yaklaşımı oldukça geleneksel bir yaklaşımdır (Neumann, 1993).

Ülker'e (2009) göre, teknolojik gelişme ve küreselleşmeye bağlı olarak rekabet ortamı da zorlaşmaktadır. Bu rekabet ortamında etkili olabilmek için yeni tür örgütlere gereksinim bulunmaktadır. Çünkü yeni rekabet ortamında örgütler ciddi bir belirsizlik, kuşku ve sürekli çoğalan stratejik sorunlarla karşı karşıya kalacaktır. Bracker' e göre strateji kavramı özellikle II. Dünya savaşı sonrası şekillenmiştir. İş dünyası durgun bir

çevreden daha hızlı, daha değişken ve rekabetçi bir çevreye hareket etmiş, değişiklikleri önceden görebilme becerisinin önemi artmıştır (Uğurluoğlu, 2007).

Hargreaves ve Evans' a göre kurulan yeni profesyonel (mesleki) kültürde müdürler ve diğer liderler için çözümlenmesi yapılacak konular vardır. Önemli stratejik konu reform hareketin doğası ve mesleğin tamamıyla işin içine katıldığı tavidir (Caldwell, 1998). Etkili stratejik planlama, ihtiyaçları ortaya koyan ve gelişmeyi ölçen bilgi sistemlerinin kullanılmasının yanı sıra birçok ve çeşitli çalışanı içeren insan yönelimlidir (Pedrides, 2003).

Davies ve Ellison'a (1998) göre stratejik planlamanın aşamaları şunlardır:

Stratejik analizi: Bu; okulun stratejik pozisyonunun görünüşünü ve uzun ve kısa dönemde onu etkileyecek ana faktörleri oluşturmayı amaçlayan yerdir. Bu faktörler strateji seçimini etkiler. Okulun stratejik pozisyonu tamamen anlamak için öğrenci, personel, işveren, yöneticiler ve çevre gibi çok çeşitli hissedarları anlamak ve okulun yüz yüze olduğu ve muhtemel yönünü belirleyecek durumları görmek gerekir.

Stratejik seçim: Bu; seçenekleri oluşturma ve belirleme, bu seçeneklerin değerlendirilmesi ve uygun strateji seçimi demektir. Bu aşamada, oluşturulan her bir seçeneğin uygunluğunu değerlendirmek için üç grup soru sorulur. Bu sorular her seçeneğin uygunluk, kabul edilebilirlik ve uygulanabilirliği sorgulanır.

Uygunluk: Teklif, stratejik analizde tanımlanan zorlukların üstesinden gelebilir mi? Okulun amaç ve hedefleriyle bütünleşip, okulun güçlü ve zayıf yönlerinden faydalanabilir mi?

Kabul edilebilirlik: Bu; okulun değer sitemini kapsar ve teklifin okulun değerlerine uygun olup olmadığını göz önünde bulundurur.

Uygulanabilirlik: Bu teklife kaynak bulunabilir mi? Okul istenen düzeyde performans gösterebilir mi? Gerekli pazar durumu başarılabilir mi? Son karar, normal olarak müdür (headteacher) ve üst yönetim takımına danışılarak yönetici tarafından verilir.

Stratejik uygulama: Bu; planlamanın uygulanması ile başarılı ve son bölümde tamamlanır. Bu; seçilen stratejinin nasıl yürürlüğe konulacağını ve gerekli değişimlerin nasıl yönetileceğinin planlanmasını kapsar.

Yukarıda görüldüğü gibi okullar için stratejik planlama büyük önem taşımaktadır. Bu kavramla birlikte eğitim amaçlarına ulaşılmasında stratejik liderliğin de önemli olduğu düşünülebilir.

Eacott'a (2008) göre stratejik liderlik konusu günümüz eğitim yönetimi literatüründe yeterince ele alınmayan bir konudur. Bunun yanında stratejik liderlik yeni yeni gelişmekte olan bir alandır. Ülgen'e göre stratejik lider geleceği görebilme, vizyon yaratabilme, esnek olabilme ve diğer kişileri güçlendirebilme yetenekleri aracılığıyla gerektiği zamanlarda stratejik değişimleri yapabilen kimsedir (Değer, 2007). Davies'e göre stratejik liderlik geleceği öngörerek şekillendirmek, bunun için gerekli stratejik yönetim anlayışını oluşturabilmek ve bu doğrultuda diğer yönetici ve işgörenleri yetkilendirerek onları örgüt vizyonu doğrultusunda yenilikçi ve yaratıcı hedeflere yönlendirerek gerektiğinde hızla stratejik değişimi sağlayabilmektir (Ülker, 2009).

Yapılan tanımlar incelendiğinde, taktik, yol, gelecek, fikir kelimelerinin kavramı açıklamak için sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda strateji, hedefler doğrultusunda geleceği şekillendirmektir (Turna, 20078). Çatalca' ya göre stratejik liderden beklenen, değişen çevre koşullarına uygun olarak liderlik biçimini

değiştirebilmesi ve işgörenleri yeni hedeflere yönlendirebilmesidir. Çünkü örgütün her strateji değişiminde liderini değiştirme olanağı bulunmamaktadır (Altınkurt, 2007). Lussier ve Achua' ya göre etkili stratejik liderliğe sahip örgütler bağlılığı sağlayan, güçlü bir yönetim takımına sahip olan ve stratejik yaklaşımı kullanan örgütlerdir. Bu örgütler hedeflerini tanımlamakta ve yeni yetenekler geliştirmektedirler (Turna, 2007).

Hitt vd. göre stratejik lider olarak üst düzey yöneticiler misyon ve vizyon oluşturmada örgüte rehberlik etmek zorundadırlar. Ardından uygun stratejik faaliyetlerin gelişimini kolaylaştırmak ve bu stratejik liderlik faaliyetlerinin nasıl uygulanacağını belirlemek zorundadır (Uğurluoğlu, 2007). Bu bağlamda eğitim sistemindeki denetmenlerin de stratejik liderliği kuramsal anlamda bilerek, bu bilgilerini uygulamada kullanmaları örgütsel etkililik açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim denetmenlerinin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Denetmen lider olarak neler yapmalıdır?
- 2) Denetmen, denetlediği okuldaki personelin motivasyonunu sağlamak için neler yapmalıdır?
- 3) Denetmen, denetlediği okulun personelinin, mesleki gelişimini sağlamak için neler yapmalıdır?
- 4) Denetmen okulla ilgili alınacak kararlarda tavsiyede bulunurken nelere dikkat etmelidir?
- 5) Denetmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri nelerdir?
- 6) Denetmen eğitim öğretimin kalitesini arttırmak için okullara nasıl destek vermelidir?
- 7) Denetmenin okulda öğretmenler arasındaki birlik ve beraberliği arttırması için yapması gerekenler nelerdir?
- 8) Eğitimin amaçlarıyla gerçekleştirebileceğiniz hayaller nelerdir? Bunları gerçekleştirmek için neler yaparsınız?

Araştırmanın Önemi

Stratejik liderlik ve özellikle denetmenlerin stratejik liderlik rolleri ile ilgili olarak ülkemizde yapılmış sınırlı çalışma olduğundan araştırmada elde edilecek bulgular alan çalışmasının zenginleşmesine katkı sağlayabilir. Denetmenlerin denetim rolünü yerine getirirken, bir stratejik lider olarak yapmaları gerekenlerin neler olduğunu belirleyerek hem rollerinin gelişimine hem de okullarda yapılan eğitimin niteliğinin artmasına katkıda bulunabilirler. Elde edilecek bulgular konu ile ilgilenen araştırmacıları yeni çalışmalar yapmaya motive edebilir, yapılabilecek çalışmalara veri sağlayabilir.

YÖNTEM

Bu araştırma ilköğretim denetmenlerinin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış tarama modelinde bir çalışmadır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2002). Bunun yanında nitel araştırma teknikleri nicel araştırmalarda vurgulananların tersine ölçümden

ziyade açıklamayı olanaklı kılacak ilişkileri ortaya çıkarmayı, olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemser (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmanın verileri nitel bir araştırma yöntemi olan görüşme yöntemi ile edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir’de görev yapan ilköğretim denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapmakta olan 11 ilköğretim denetmeni yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada, araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 8 açık uçlu sorudan oluşan “İlköğretim Denetmenlerinin Stratejik Liderliğe İlişkin Görüşleri” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, ilgili alan yazın taraması yapılarak, konunun tasarımı yapılmıştır. Daha sonra formda yer alması düşünülen sorular belirlenmiştir. Araştırmada 11 ilköğretim denetmeniyle ortalama birer buçuk saatlik görüşmelerden toplam 16 saatlik görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmadan elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. İçerik çözümlemesi yapılırken Yıldırım ve Şimşek’in (2006) kodlama, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamaları takip edilmiştir.

Verilerin çözümlemesi sırasında kodlama, temaların oluşturulması, temaları netleştirme ve geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşamaları izlenmiştir. Görüş formundaki sorulardan elde edilen tüm veriler iki araştırmacı tarafından etkileşimsiz bir şekilde not alınarak değerlendirilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik aşamasına kadar çalışma iki uzman tarafından yürütülmüş, geçerlik ve güvenilirlik aşamasına gelindiğinde ise üçüncü uzman araştırmacı da çalışmaya katılmış ve temaların son haline birlikte karar verilmiştir.

Kodlama Aşaması: Çözümlemenin ilk aşaması olan kodlama aşamasında, denetmenler tarafında sorulara verilen yanıtlar iki uzman tarafından ayrı ayrı okunmuş, cevaplar içerisinde ağırlıklı olarak bahsedilen konular belirlenmiştir (örneğin; personelin güdülenmesi için denetmen tutumları, personelin güdülenmesinde etkili denetmen özellikleri...). Çözümlemeler sonucu elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tümevarım yöntemine de bağlı kalınarak kodlamalar ilk etapta geçici tema isimleriyle ifadelerin benzerlikleri göz önüne alınarak ve ifadelerin özüne bağlı kalınarak kodlanmıştır. Kodlama yapılırken katılımcı sayısı ve ifade sıklığının özenle işaretlenmesine dikkat edilmiştir.

Tema Oluşturma Aşaması: Uzmanlar tarafından kodlanan ifadeler anlamsal benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Görüşme formundaki sorular da göz önünde bulundurularak, kodlanan ifadeler, anlamına uygun olarak kavramsallaştırılmıştır. Sonrasında ise elde edilen veriler tema özelliğine göre bir üst başlık altında alt tema olarak gruplandırılmıştır. Verilerin temalar altındaki gruplandırmaları yapılırken anlamlı ve bütünlük içerecek şekilde temaya uygunluğu,

temaların araştırmanın verilerini açıklayabilecek nitelikte olmasına ve temalar farklı olsa dahi kendi içindeki bütünlüğünü korumasına özen gösterilmiştir.

Temaları Netleştirme Aşaması: Her iki araştırmacının da ayrı ayrı oluşturdukları temalar analizin yürütücüsünün de çalışmaya katılmasıyla düzenlenen veriler tekrar tekrar incelenmiş ve karşılaştırılması yapılmış, ardından da temalara son hali verilmiştir. Bu aşamanın sonunda artık ifadeler netleşmiş ve her temaya uygun düşen isim verilmiştir. Temalar oluşturulurken ifadelerin ilk halinin değiştirilmemesine ve araştırmacıların kişisel yorumlarının verilerin ifadeye dökülmesinde etkili olamamasına dikkat edilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirliliğin Sağlanması: İç geçerlik konusunda araştırmacıların veri toplama, verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olmaları gerekmektedir. Araştırmacıların sürekli olarak kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirmesi, bulguların gerçeği yansıtmayı, yansıtmadığını denetlenmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacılar, araştırmanın tüm aşamalarında tutarlılığa dikkat etmiş olup, araştırmanın her adımı eleştirilmiş, bulguların gerçeği yansıttığı sonucuna varılmıştır. Böylece araştırmanın iç geçerliği sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda her araştırmacının algı ve yorumlarının farklı olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada güvenilirliği belirleyebilmek için iki araştırmacının temalarla ilgili çalışmalarının uyumu incelenmiş, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Araştırmacıların görüşlerinin büyük ölçüde uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durumda araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, ilköğretimde görev yapan denetmenlerinin stratejik liderliğe ilişkin görüşlerini içermektedir. Bulgular üç başlık altında ele alınmış; ilkinde denetmenlerinin stratejik liderlik özelliklerine; ikincisinde okul personelinin gelişiminde etkili (stratejik lider olarak) denetmen tutum ve davranışlarına; üçüncüsünde ise eğitim öğretimin geliştirilmesine yönelik denetmen görüşlerine yer verilmiştir.

Denetmenlerinin Stratejik Liderlik Özellikleri

Tablo 1'de bir denetmenin sahip olması gereken kişisel özelliklere ilişkin denetmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 1.

Bir Denetmenin Sahip Olması Gereken Kişilik Özelliklerine İlişkin Denetmen Görüşleri

	Bahsedilen		Dile Getirilme	
	Denetmen Sayısı		Sıklığı	
	F	%	f	%
<i>Denetmen Nitelikleri</i>				
Dürüst olmalıdır.	6	54.54	6	54.54
İletişimi iyi olmalıdır.	3	27.27	3	27.27
Örnek kişi olmalıdır.	3	27.27	3	27.27
Güven verici olmalıdır.	3	27.27	3	27.27

İyi bir dinleyici olmalıdır.	3	27.27	3	27.27
Entelektüel olmalıdır.	3	27.27	3	27.27
Dış görünüşü iyi olmalıdır.	2	18.18	3	27.27
Başkalarını düşüncelerine saygı duymalıdır.	2	18.18	2	18.18
Samimi olmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Kararlı olmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Sabırlı olmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Dili iyi kullanmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Öz eleştiri yapabilmelidir.	1	9.9	1	9.9
İşini sevmelidir.	1	9.9	1	9.9
Kendini tanımalıdır.	1	9.9	1	9.9
Bilgili olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
İşine hâkim olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Kibar ve centilmen olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Ağır başlı olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Bilinçli olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Demokratik olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Sanattan anlamalıdır.	1	9.9	1	9.9
Ekip ruhuna sahip olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Objektif olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Sorun çözücü olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Lider olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Açıksözlü olmalıdır.	1	9.9	1	9.9

Not: Bir denetmen, bir konuda birden fazla görüş belirtebildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan müfettişlerin sayısından fazladır.

Tablo 1 incelendiğinde, denetmenlerin sahip olması gereken kişisel özelliklerine yönelik kırk yedi ayrı görüşün ifade edildiği görülmektedir. Denetmen nitelikleri incelendiğinde denetmenlerin %54.54'ü dürüst olmayı, bir denetmenin sahip olması gereken kişisel özellikler için en fazla dile getirmişlerdir. Tablo incelendiğinde beş ayrı görüşün üçer denetmen tarafından ifade edildiği görülmektedir. Denetmenlerin % 27.27'si tarafından bahsedilen görüşlerden biri, bir denetmenin iletişiminin iyi olması gerektiğidir.

Denetmenlerin %18.18'i bir denetmenin dış görünüşünün iyi olması gerektiğini düşünürken, bu nitelik %27.27 dile getirilmiştir. Bununla birlikte denetmenlerin % 9.9'u tarafından, denetmenlerin sahip olması gereken kişilik özellikleri arasında en az dile getirilen on altı farklı görüş ortaya konmuştur. En az dile getirilen görüşlerden biri, denetmenlerin dili iyi kullanması gerektiğidir. Tablo 2'de denetmenlerin lider olarak yapması gerekenlere ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 2.
Bir Denetmenin Lider Olarak Yapması Gerekenlere İlişkin Denetmen Görüşleri

	Bahsedilen		Dile Getirilme	
	Denetmen Sayısı		Sıklığı	
	F	%	f	%
<i>Denetmenin Lider Davranışları</i>				
İletişimi iyi olmalıdır.	7	63.63	7	63.63
Örnek (model) olmalıdır.	5	45.45	6	54.54
Donanımlı olmalıdır.	5	45.45	5	45.45
Rehberlik yapmalıdır.	3	27.27	3	27.27
Kişisel ve mesleki gelişime açık olmalıdır.	2	18.18	2	27.27
Bilimsel olmalıdır.	2	18.18	2	27.27
Adil ve eşit olmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Güvenilir olmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Sabırlı olmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Soğukkanlı olmalıdır.	2	18.18	2	18.18
İşini iyi yapmalıdır	2	18.18	2	18.18
Değerlendirme yapmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Bireysel farklılıklara önem vermelidir.	2	18.18	2	18.18
Dili iyi kullanmalıdır.	1	9.9	2	18.18
Olumlu ve sempatik olmalıdır.	1	9.9	2	18.18
Kuralları yerine göre esnetmelidir.	1	9.9	1	9.9
Teknolojiyi kullanmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Doğal lider olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Karizmatik lider olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Vizyon sahibi olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Farkındalık yaratmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Sınıf yönetimini geliştirici olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Etkili lider olmalıdır	1	9.9	1	9.9
Tutum ve değer geliştirmelidir.	1	9.9	1	9.9
Dedikodu yapmamalıdır.	1	9.9	1	9.9
Yapıcı eleştirici olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Günümüzde lider yok	1	9.9	1	9.9

Not: Bir denetmen, bir konuda birden fazla görüş belirtebildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan müfettişlerin sayısından fazladır.

Bir denetmenin lider olarak yapması gerekenlere ilişkin denetmen görüşleri, Tablo 2’de tek boyut olarak “denetmenin lider davranışları” adı altında sıralanmıştır. Konu ile ilgili toplam elli iki farklı görüş ortaya konmuş, görüş bildiren denetmenlerin %63.63’ü bir lider olarak denetmenin, iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Denetmenlerin %45.45’ine ait iki farklı görüş mevcutken, liderlik vasıflarına sahip bir denetmenin örnek(model) olması gerektiği görüşü %54.54 dile getirilme sıklığına sahiptir. Denetmenlerin %27.27’si bir lider olarak rehberlik yapmaları gerektiğini düşünmektedir.

Denetmenlerin % 18.18’i tarafından dokuz ayrı görüş ortaya konmuş, lider olan bir denetmenin kişisel ve mesleki gelişime açık olması gerektiği bu görüşlerden birisidir.

Denetmenlerin %9.9'u tarafından on iki farklı görüş ifade edilmiştir. Dili iyi kullanmak ve olumlu ve sempatik olmak, denetmenin sahip olması gereken lider davranışları arasında en az dile getirirken görüşler arasında yer alırken, bu iki lider özelliği % 18.18 dile getirilme sıklığına sahiptir.

Okul Personelinin Gelişimini Etkileyen Denetmen Tutum ve Davranışları

Bir denetmenin, denetlediği okuldaki personelin güdülenmesi için yapması gerekenlere ilişkin görüşler iki ayrı boyut olarak Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Bir Denetmenin, Denetlediği Okuldaki Personelin Güdülenmesini İçin Yapması Gerekenlere İlişkin Denetmen Görüşleri

	Bahsedilen		Dile Getirilme	
	Denetmen Sayısı		Sıklığı	
	f	%	f	%
<i>Personelin Güdülenmesi İçin Denetmen Tutumları</i>				
Personelin olumlu yönleri vurgulanmalıdır.	3	27.27	3	27.27
Rehberlik yapılmalıdır.	3	27.27	2	18.18
Değerlendirme toplantısı yapılmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Personele Değer verilmelidir.	2	18.18	2	18.18
Dönüt verilmelidir.	2	18.18	2	18.18
Okulda Katılımı sağlamalıdır.	1	9.9	2	18.18
Personele Moral verilmelidir.	1	9.9	2	18.18
Okulda özgür ortam yaratmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Personel arasındaki sosyal yönü vurgulanmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Duyarlılık eğitimi önemsemelidir.	1	9.9	1	9.9
Personelle ortak bakış açısı oluşturmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Personelle sohbet etmelidir.	1	9.9	1	9.9
Gerektiğinde okul personelinin ödüllendirilmelidir.	1	9.9	1	9.9
Personelinin beklentileri anlamalıdır.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenin gelişimi için ona süre verilmelidir.	1	9.9	1	9.9
<i>Personelin Güdülenmesinde Etkili Denetmen</i>				
Güvenilir olmalıdır.	3	27.27	4	36.36
Teknolojiyi kullanmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Samimi, içten, güler yüzlü olmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Beden dilini kullanmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Şeffaf olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Duygusal olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Demokratik olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Donanımlı olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Vizyon sahibi olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Dış görünüşünü önemsemelidir.	1	9.9	1	9.9

Not: Bir denetmen, bir konuda birden fazla görüş belirtebildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan müfettişlerin sayısından fazladır.

Bir denetmenin denetlediği okulun personelinin güdülenmesi için yapması gerekenlere ilişkin yirmi iki görüş, "Personelin güdülenmesi için denetmen tutumları"

ve on beş görüş “Personelin güdülenmesinde etkili denetmen özellikleri” olarak iki boyut altında sıralanmıştır. Tablo 3’e göre personelin güdülenmesi için denetmen tutumlarıyla ilgili olarak, denetmenlerin % 27.27’si’ne ait 2 farklı görüş saptanmıştır. Bu görüşlerden birisi denetmenin personelin olumlu yönlerini vurgulaması gerektiğidir. Denetmenlerin % 18.18 tarafından konu ile ilgili üç farklı görüş ortaya konmuş, denetmenin değerlendirme toplantısı yapması bu görüşlerden biri olmuştur. Denetmenlerin % 9.9’u okulda katılımın sağlanmasını personelin güdülenmesi için denetmen tutumları arasında en az ifade etmiş, yalnız bu iki görüş de %18.18 kere dile getirilmiştir. Bu görüşün dışında denetmenlerin % 9.9 tarafından konu ile ilgili en az dile getirilen sekiz ayrı görüş daha bulunmaktadır.

Personelin güdülenmesinde etkili denetmen özellikleri incelendiğinde denetmenlerin % 27.27’si güvenilir olmayı en çok dile getirmişlerdir. Teknolojiyi kullanmak ise denetmenlerin %18.18’i tarafından ifade üç ayrı görüşten bir tanesidir. Denetmenin şeffaf olması, denetmenlerin %9.9 tarafından en az dile getirilen kişilik özellikleri arasında yer almaktadır. Tablo 4’de denetmenlerin, denetlenen okuldaki personelinin mesleki gelişimi için yapması gerekenlere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.
Denetmenlerin, Denetlenen Okuldaki Personelinin Mesleki Gelişimi İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşler

	Bahsedilen		Dile Getirilme	
	Denetmen Sayısı	%	Sıklığı	%
	f	%	f	%
<i>Mesleki Gelişimi Sağlama Açısından Denetmenlerin</i>				
Personelin eksiklikleri tespit etmelidir.	5	45.45	5	45.45
Yönetici ve öğretmenlerin mevzuatı uygulamalarını	4	36.36	4	36.36
Seminer vermelidir.	4	36.36	4	36.36
Birebir görüşmeler yapılmalıdır.	3	27.27	3	27.27
Rehberlik yapılmalıdır.	3	27.27	3	27.27
Personele özgüven vermelidir.	2	18.18	2	18.18
Teknolojiyi bilmeli ve kullandırtmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Materyal geliştirme ve kullanmayı desteklemelidir.	2	18.18	2	18.18
Merkez ve kırsal okul ayrımını bilmelidir.	1	9.9	1	9.9
Denetmenler öğretmenlerle iyi iletişim kurmalı.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlere yapılandırıcı anlayışı benimsetmelidir.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlere kaynak kitaplar önermelidir.	1	9.9	1	9.9
Grup rehberliği yapılmalıdır.	1	9.9	1	9.9
<i>Okul Personelinin Mesleki Gelişimleri İçin</i>				
Hizmet içi eğitimcileri yetiştirilmelidir.	1	9.9	1	9.9
Formatör öğretmenler yetiştirilmelidir.	1	9.9	1	9.9
Program konusunda öğretmenler yetiştirilmelidir.	1	9.9	1	9.9
Fırsatlar takip edilmeli (maşlı izin)dir.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlerin kişisel gelişimi sağlanmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Araştırma gezileri düzenlenmelidir.	1	9.9	1	9.9
Okul temelli mesleki gelişim projeleri geliştirilmelidir.	1	9.9	1	9.9

Not: Bir denetmen, bir konuda birden fazla görüş belirtebildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan müfettişlerin sayısından fazladır.

Tablo 4’de denetmenlerin, denetlenen okuldaki personelin mesleki gelişimlerine katkı sağlamalarına yönelik otuz ayrı görüşü “Mesleki Gelişimi Sağlama Açısından Denetmenlerin Yapması Gerekenler” ve yedi ayrı görüşü “Okul Personelinin Mesleki Gelişimleri İçin Denetmenlerce Üst Yönetimin Yapması Gerekenler” olarak boyutlandırılmıştır.

Mesleki gelişimi sağlama açısından denetmenlerin yapması gerekenlere ilişkin denetmen görüşleri incelendiğinde, denetmenlerin %45.45’i denetmenlerin personelin eksikliklerini tespit etmeleri gerektiğini en fazla ifade ettikleri görülmektedir. Denetmenlerin %36.36’sına ait 2 ayrı görüş bulunmakta, bu görüşlerden birisi de denetmenlerce yönetici ve öğretmenlerin mevzuatı uygulamalarının sağlanmasının gerektiğidir. Denetmenlerin %27.27’si ise birebir görüşmemeler yapmaları gerektiğini düşünmektedirler. Denetmenlerin %18.18 tarafından üç ayrı görüş ortaya konmuştur. Bunlardan biriside denetmenin personele güven vermesi gerektiğidir. Denetmenlerin merkez ve kırsal okul ayrımının bilmesi, denetmenlerin %9.9’u tarafından en az dile getirilen beş görüş arasında yer almaktadır.

Denetmenlerin %9.9’ unun okul personelinin mesleki gelişimi için üst yönetimden gerçekleştirmesini yönelik yedi ayrı görüşü bulunmaktadır, bu görüşlerden birisi de üst yönetim tarafından Hizmet içi eğitimcilerin yetiştirilmesidir. Tablo 5’de bir denetmenin okuldaki öğretmenlerin arasındaki birlik ve beraberliği arttırmak için yapması gerekenlere ilişkin denetmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.

Bir Denetmenin Okuldaki Öğretmenler Arasındaki Birlik ve Beraberliği Arttırmak için Yapması Gerekenlere İlişkin Denetmen Görüşleri

	Bahsedilen		Dile Getirilme	
	Denetmen Sayısı	%	Sıklığı	%
	f	%	f	%
<i>Denetmenin Birlik Beraberliği Arttırması</i>				
Öğretmenlerle iletişimi iyi olmalıdır.	5	45.45	5	45.45
Okulda ortak değerlerin farkına varılmasını	3	27.27	3	27.27
Okul personelinin birlikte etkinlik yapmasını	2	18.18	2	18.18
Gerekli durumlarda toplantı yapmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Objektif olmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Okuldaki çatışmayı yönetmelidir.	1	9.9	2	18.18
Okulda var olan problemleri tespit etmelidir.	1	9.9	1	9.9
Okul personeline insan ilişkileri hakkında eğitim	1	9.9	1	9.9
Okul ikliminin oluşturulması için öneriler sunulmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlere karşı saygılı olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Okulda takım ruhu oluşturulmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Zıt görüşlere olumlu bakılmasını sağlamalıdır.	1	9.9	1	9.9
Kıdemli öğretmenlerin olumsuz tavır sergilemelerini	1	9.9	1	9.9
Duyarlılık eğitimi desteklenmelidir.	1	9.9	1	9.9
Müdür öğretmen ilişkisi güçlendirilmelidir.	1	9.9	1	9.9
Alınan kararlara uyulmasını sağlamalıdır.	1	9.9	1	9.9

Kendini iyi ifade etmelidir.	1	9.9	1	9.9
Sınıf ve branş öğretmeni arasındaki ayrımın	1	9.9	1	9.9
Eski ve yeni programların çatışmasının kaldırılması	1	9.9	1	9.9

Not: Bir denetmen, bir konuda birden fazla görüş belirtebildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan müfettişlerin sayısından fazladır

Okuldaki öğretmenler arasındaki birlik beraberliği artırmasına ilişkin denetmenlere ait otuz ayrı görüş tespit edilmiştir. Denetmenlerin %45.45'i denetmenlerin öğretmenlerle iyi iletişim halinde olması gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda bu görüş konu ile ilgili en fazla dile getirilen görüştür. Denetmenlerden %27.27'si denetmenin okulda ortak değerlerin farkına varılmasını sağlamanın önemini vurgularken, %18.18'ine ait üç ayrı görüş bulunmaktadır. Bir denetmen, okul personelinin birlikte etkinlik yapmasını sağlamalıdır görüşü bunlardan bir tanesidir. Denetmenin okuldaki çatışmaları yönetmesi denetmenlerin %9.9'u tarafından en az dile getirilen görüşlerden biri olmasına rağmen bu görüş, %18.18 dile getirilme sıklığına sahiptir. Bunun dışında denetmenlerin %9.9'u tarafından en az dile getirilen on üç farklı görüş daha bulunmaktadır.

Eğitim Öğretiminin Geliştirilmesine Yönelik Denetmen Görüşleri

Tablo 6'da bir denetmenin okulla ilgili alınacak kararlarda tavsiyede bulunurken dikkat etmesi gereken hususlara ilişkin denetmen görüşleri "kararlarda denetmen rolü" adı altında tek boyut olarak sıralanmıştır.

Tablo 6.

Bir Denetmenin Okulla İlgili Alınacak Kararlarda Tavsiyede Bulunurken Dikkat Etmesi Gereken Hususlara İlişkin Denetmen Görüşleri

	Bahsedilen		Dile Getirilme	
	Denetmen Sayısı		Sıklığı	
	f	%	f	%
<i>Kararlarda Denetmen Rolü</i>				
Tüm personelin kararlara katılım göstermesini	5	45.45	7	63.63
Kararlarda tüm personele sorumluluk verilmesini	2	18.18	2	18.18
Özgür kararların alınmasını önermelidir.	2	18.18	2	18.18
Gerçekçi kararlar alınmasını önermelidir.	2	18.18	2	18.18
Problemleri tespit etmeli ve çözüm yolları üretmelidir.	2	18.18	2	18.18
Alınan kararlara inanılmasını sağlamalıdır.	2	18.18	2	18.18
Alınacak kararların yönetmeliğe uygun olmasını	1	9.9	3	27.27
Okul yöneticisinin alınacak kararlarda liderliğini	1	9.9	1	9.9
Kararların toplam kalite yönetimi ekibinde	1	9.9	1	9.9
Kararların okul yönetim gelişim ekibinde tartışılması	1	9.9	1	9.9
Kararlarda düşünce ve ifade özgürlüğünün olması	1	9.9	1	9.9
Kararlar alınırken demokratik ortamın sağlanması	1	9.9	1	9.9
Karara katılacaklar arasında empati kurulmasını	1	9.9	1	9.9
Okul kültürü oluşturulmasını önermelidir.	1	9.9	1	9.9

Not: Bir denetmen, bir konuda birden fazla görüş belirtebildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan müfettişlerin sayısından fazladır.

Tablo 6’da bir denetmenin okulla ilgili alınacak kararlarda tavsiyede bulunurken dikkat etmesi gereken hususlara ilişkin yirmi üç denetmen görüşü “kararlarda denetmen rolü” adı altında tek boyut olarak sıralanmıştır. Tablo 6’ya göre denetmenlerin %45.45’i okulda alınacak her hangi bir karara tüm personelin katılımının sağlanmasının denetmenlerce önerilmesi gereken bir tavsiye olduğu görüşündedirler. Denetmenlerin %18.18’ine ait beş ayrı görüş bulunmakta okulda alınacak kararlara ilgili olarak, kararlarda tüm personele sorumluluk verilmesi bu görüşlerden biridir. Okulda alınacak kararların yönetmeliğe uygun olmasının denetmenlerce önerilmesi görüşü denetmenlerin %9.9’u tarafından ifade edilirken,

Bu öneri %27.27 dile getirilme sıklığına sahiptir. Denetmenlerin %9.9’u tarafında en az ifade edilen yedi ayrı görüş daha bulunmaktadır. Tablo 7’de denetmenlerin eğitim öğretimin kalitesini arttırmak için okullara nasıl destek vermeleri gerektiğine ilişkin denetmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7.

Denetmenlerin Eğitim Öğretimin Kalitesini Arttırmak İçin Okullara Nasıl Destek Vermeleri Gerektiğine İlişkin Denetmen Görüşleri

	Bahsedilen		Dile Getirilme	
	Denetmen Sayısı		Sıklığı	
	f	%	f	%
<i>Denetmenlerle İlgili</i>				
Rehberlik programını iyi uygulamalıdır.	2	18.18	2	18.18
Süreç değerlendirmesi yapmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Grup toplantısı yapmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlerle iyi iletişim kurmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Çeşitli duyulara hitap etmelidir.	1	9.9	1	9.9
Gerekli konularda seminer vermelidir.	1	9.9	1	9.9
Mevzuatı iyi bilmelidir.	1	9.9	1	9.9
Bilinçli olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Donanımlı olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Güvenilir olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Alanında yeterli olmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Tecrübelerini öğretmenlerle paylaşmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Başarıyı ödüllendirmelidir.	1	9.9	1	9.9
<i>Üst Yönetim ile İlgili</i>				
Üst yönetimce denetim raporları dikkate alınmalıdır.	2	18.18	2	18.18
Eğitimde kalite standartları düzenlenmelidir.	2	18.18	2	18.18
Sınıfların öğrenci sayıları düzenlenmelidir.	1	9.9	1	9.9
Yöneticiler liderlik vasıflarını kullanmalıdır.	1	9.9	1	9.9
<i>Öğretmenlerle İlgili</i>				
Öğretmenlerin laboratuvar kullanmalarını	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmalarını	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlerin salon kullanmalarını desteklenmelidir.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlere programı açıklamalıdır.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenler projeler hakkında bilgilendirmeliler.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlerin sınav sonuçlarını değerlendirmelerini	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlerin yetersiz öğrencileri	1	9.9	1	9.9

Öğretmenlerin öğrencileri iyi tanımaları sağlanmalıdır.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemelidir.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenleri öğrencileri notla korkutmaları	1	9.9	1	9.9

Not: Bir denetmen, bir konuda birden fazla görüş belirtebildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan müfettişlerin sayısından fazladır.

Denetmenlerin konu ile ilgili on beş görüşü, “denetmenlerle ilgili”, altı görüşü “üst yönetimle ilgili” ve on görüşü “öğretmenlerle ilgili” olmak üzere üç boyut olarak tabloda verilmiştir.

Eğitim öğretimin kalitesini arttırmak için denetmenlerin okullara nasıl destek vermeleri gerektiğine ilişkin denetmen görüşleri incelendiğinde, denetmenlerin %18.18’ine ait iki farklı görüşün bulunduğu ve görüşlerden bir tanesinin denetmenlerin rehberlik programlarını iyi kullanması olduğu görülmektedir. Denetmenlerin grup toplantısı yapması, denetmenlerin %9.9’u tarafından en az dile getirilen on bir görüşten birisidir.

Üst yönetimin desteğiyle eğitim öğretimin kalitesinin nasıl artacağı ile ilgili olarak denetmenlerin %18.18’inin üst yönetince değerlendirme raporlarının dikkate alınmasını istemeleri saptanan iki görüşten biridir. Denetmenlerin %9.9’un sınıfların öğrenci sayılarının düzenlenmesi istemeleri konu ile ilgili en az dile getirilen iki görüşten biridir.

Eğitim öğretimin kalitesini arttırmak için öğretmenlerin okullara nasıl destek vermeleri gerektiğine ilişkin denetmen görüşlerine bakıldığında denetmenlerin %9.9’u tarafından on ayrı görüşün ortaya konulduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları, öğretmenlerin laboratuvar kullanmalarının desteklenmesidir. Tablo 8’de denetmenlerin eğitimin amaçlarıyla gerçekleştirilebileceklerle ilişkin kısa ve uzun dönem beklentilerine yer verilmiştir.

Tablo 8.

Denetmenlerin Eğitimin Amaçlarıyla Gerçekleşebileceklerle İlişkin Beklentileri

	Bahsedilen		Dile Getirilme	
	Denetmen Sayısı		Sıklığı	
	f	%	f	%
<i>Kısa Dönem Beklentileri</i>				
Öğretmen yetiştirmedeki yetersizliklerin giderilmesi.	2	18.18	3	27.27
Eğitim ortamlarının geliştirilmesi.	2	18.18	2	18.18
Okuldaki tüm personelin kararlara katılımının	2	18.18	2	18.18
Eğitimin tamamen parasız olması.	1	9.9	2	18.18
Öğrenci kıyafetinin serbest olması.	1	9.9	1	9.9
Sınav sisteminin değişmesi.	1	9.9	1	9.9
Köy enstitülerinin geri gelmesi.	1	9.9	1	9.9
Devletin okullara bütçe ayırması.	1	9.9	1	9.9
Küçük okul projelerinin yapılması.	1	9.9	1	9.9
Okulların vergiden muaf olması.	1	9.9	1	9.9
Okulların bulunduğu bölgelerin farklılıklarının dikkate	1	9.9	1	9.9
Genç eğitimcilere rehberlik yapılması.	1	9.9	1	9.9
Yurt dışına eğitim gezilerinin yapılması.	1	9.9	1	9.9

Eğitim personeline tatmin edici maaş verilmesi.	1	9.9	1	9.9
Okul kaynaklarının sağlıklı kullanılması.	1	9.9	1	9.9
Öğrencilerin doğru mesleğe yönlendirilmesi.	1	9.9	1	9.9
<i>Uzun Dönem Beklentileri</i>				
Özgür eğitim anlayışının benimsenmesi.	2	18.18	2	18.18
Çoklu zekâ kuramının kullanılması.	1	9.9	2	18.18
Eğitimin sistematik hale getirilmesi.	1	9.9	1	9.9
Okullarda verilen eğitimin aydınlatıcı olması.	1	9.9	1	9.9
İyi bir örgüt kültürünün oluşturulması.	1	9.9	1	9.9
Okul yöneticilerinin eğitim lideri olması.	1	9.9	1	9.9
Bilgiyi kullanan nesil yetiştirilmesi.	1	9.9	1	9.9
İyi yurttaş yetiştirilmesi.	1	9.9	1	9.9
Sorgulayan ve düşünen nesil yetiştirilmesi.	1	9.9	1	9.9
Problem çözüme becerisi olan bir nesil yetiştirilmesi.	1	9.9	1	9.9
Üreten, yaratıcı nesil yetiştirmesi.	1	9.9	1	9.9
Sorumluluk sahibi bir nesil yetiştirilmesi.	1	9.9	1	9.9
Okullarda demokratik eğitim anlayışının	1	9.9	1	9.9
Okullarda ifade özgürlüğünün olması.	1	9.9	1	9.9
Öğretmenlik ruhunun öğretmenlere aşılması.	1	9.9	1	9.9

Not: Bir denetmen, bir konuda birden fazla görüş belirtebildiği için toplam ifade sayısı araştırmaya katılan müfettişlerin sayısından fazladır.

Denetmenlerin %18.18'i öğretmen yetiştirmede eksikliklerin giderilmesini kısa dönem içinde eğitimin amaçlarıyla gerçekleşmesini beklerken bu görüş %27.27 dile getirilme sıklığına sahiptir. Denetmenlerin %18.18'i tarafından ifade edilen iki ayrı görüş daha bulunkatadır. Denetmenlerin %9.9'u eğitim öğretimin tamamen parasız olmasını isterken bu görüş %18.18 dile getirilme sıklığına sahiptir. Denetmenlerin %9.9'u tarafından eğitimin amaçlarıyla kısa dönem için gerçekleşmesi en az talep on iki görüş daha tespit edilmiştir.

Uzun dönem içinde gerçekleşmesi beklenen denetmen görüşleri incelendiğinde, özgür eğitim anlayışının benimsenmesi denetmenlerin %18.18'i tarafından en fazla ifade edilen görüş olduğu görülmektedir. Denetmenlerin %9.9'u derslerde çoklu zeka kuramının kullanılmasını talep ederken bu görüş %18.18 dile getirilme sıklığına sahiptir. Denetmenlerin %9.9'u tarafından Uzun dönem içine eğitimin amaçlarıyla gerçekleşmesi vaad edilen on beş görüş daha bulunmaktadır.

Denetmenlerin sahip olması gereken nitelikler arasında %54,54 ile dürüst olma en fazla dile getirilendir. Besler'e göre stratejik liderlerin, personelin çalışmasını değerlendirmek, yetenek ve becerilerini dikkate alarak bu kişileri belli projelere seçmek, terfi ve ödüllerine karar vermek gibi görevleri vardır(Değer, 2007: 41). Denetmenlerin öğretim sürecini geliştirme çabasında, etki alanlarında dürüst davranmalarının öğretmenleri olumlu etkileyeceği söylenebilir. Altinkurt'un (2007) araştırmasında okul müdürlerinin ödül-ceza sisteminde adil davranmadıkları belirlenmiştir.

Bir denetmenin lider olarak yapması gerekenler arasında iletişimin iyi olması %63,63 oranıyla en fazla dile getirilendir. Özgen'e (2003) göre iletişim insanları olduğu her yerde vardır ve önce insanın içinde başlar. Birey, kendisiyle barışık oldukça

çevresiyle sağlıklı ilişki kurabilecektir. İnsan ilişkileri yoğun olan eğitim örgütlerinde de denetmen ortaya koyacağı performans ile sağlıklı bir iletişimin öncüsü olmalıdır.

Dedikodu yapmamalıdır ifadesi %9,9 ile en az dile getirilenler arasında yer almaktadır. Bir denetmen lider olarak sağlıklı iletişimi kurmalı her düşüncüyü ve görüşü paylaşmalı kimsenin arkasından olumsuz konuşmamalıdır. Dedikoducu olarak ün salan bir denetmeden öğretmenlerin, büyük ölçüde yardım istemeyeceği rahatlıkla söylenebilir.

Personelin güdülenmesi için denetmenlerde bulunması gereken tutumlar olarak ise en fazla vurgulanan %27,27 ile personelin olumlu yönünü vurgulama ve rehberlik yapmadır. Wheelen ve Hunger' a göre örgüt çalışanları stratejik liderlerini rehber ve direktör olarak görürler ve hangi yöne doğru çalışmaları gerektiğini gösterecek bir vizyon ararlar (Uğurluoğlu, 2009: 68-69). Bu durumda denetmenin rehberlik rolünü öne çıkarmanın çok önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca denetim sürecinde personelin olumlu yönlerinin vurgulanmasının, o yönde daha olumlu davranışlara yol açacağı düşünülebilir.

Personelin güdülenmesinde etkili olan denetmen özelliklerinde ise %27,27 ile güvenilir olma ise en yüksek orana sahiptir. Bu özellik dürüst olmayı desteklemektedir. Bunun yanında paylaşılanların ve görüşülenlerin gizliliği açısından da büyük önem taşımaktadır.

Mesleki gelişimi sağlama açısından denetmenlerin yapması gerekenler personelin eksikliklerini tespit etme %45,45 ile en fazla dile getirilendir. Ülker(2009)' e göre stratejik lideri başarıya götüren kilit etmenlerden biri de elindeki iş gücünün değerlendirmesini yapması ve belirlenen stratejiyi gerçekleştirebileceği işgücüne sahip olup olmadığını kontrol etmesidir. Olumsuz bir durumda yeni personel alma ya da elindeki personeli eğitime yoluna gitmelidir.

Öğretmenler atanırken, eğitim fakülteleri dışından, çeşitli kaynaklardan alınabilmektedirler. Hatta öğretmen yetiştiren kurumlar arasında dahi nitelik anlamında farklılıkların olduğu bilinen bir durumdur. Bu durum karşısında denetmenlerin bu konuyu fazla dile getirmelerinin doğal olduğu söylenebilir.

Denetmenlerin okuldaki birlik beraberliği arttırmak için yapması gerekenler ile ilgili olarak öğretmenlerle iletişiminin iyi olması en sık dile getirilendir. Dile getirilme oranı ise %45,45. Denetmenlerin okulda alınacak kararlar ile ilgili olarak yapması gerekenle arasında en fazla dile getirilen ise %63,63 oranıyla tüm personelin kararlara katılmasının sağlanmasıdır. Can(2006)'a göre demokratik bir atmosferde karar alma ve sorumluluk için öğretmen, yönetici ve diğer uzmanlarla ilgili açık sınırlar konulmalıdır. Öğretmenlerin yetki ve sorumlulukları, karar verme alanları, kararların sınırları birlikte tartışılarak saptanmalıdır.

Eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ile ilgili olarak denetmenlerin yapması gerekenler arasında en sık dile getirilenler %18,18 oranıyla rehberlik programını iyi bir şekilde uygulama ve süreç değerlendirmesi yapmadır.

Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi sürecinde kısa dönemli beklentileri arasında en fazla dile getirilen %18,18 oranıyla öğretmen yetiştirmedeki eksiklerin giderilmesi, eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve personelin karara katılımının sağlanmasıdır.

Uzun dönemli beklentiler arasında ise %18,18 oranıyla özgür eğitim anlayışının benimsenmesi en sık dile getirilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda dürüst olma sahip olması gereken nitelikler arasında en fazla dile getirilmiştir. Bir denetmenin lider olarak yapması gerekenler arasında iletişimin iyi olması büyük oranda dile getirilmiştir. Personelin güdülenmesi için denetmenlerde bulunması gereken tutumlar olarak en fazla vurgulanan ise personelin olumlu yönünü vurgulama ve rehberlik yapmadır. Personelin güdülenmesinde etkili olan denetmen özelliklerinde ise güvenilir olma en yüksek orana sahiptir. Mesleki gelişimi sağlama açısından denetmenlerin yapması gerekenler personelin eksikliklerini tespit etme en fazla dile getirilmiştir. Denetmenlerin okulda alınacak kararlar ile ilgili olarak yapması gerekenler arasında en fazla dile getirilen ise tüm personelin kararlara katılmasının sağlanmasıdır. Eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ile ilgili olarak denetmenlerin yapması gerekenler arasında en sık dile getirilenler. Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi sürecinde kısa dönemli beklentileri arasında en fazla dile getirilen öğretmen yetiştirmedeki eksiklerin giderilmesi, eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve personelin karara katılımının sağlanmasıdır. Uzun dönemli beklentiler arasında özgür eğitim anlayışının benimsenmesi en sık dile getirilmektedir.

Sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde şu öneriler ortaya konulabilir:

1. Okul öncesi eğitimi ve ilköğretimde ahlak gelişimi üzerinde dikkatle durulmalı, dürüstlük her insanda olması gereken bir özellik olarak benimsenmeli, bunun eğitimi mümkün olduğu ölçüde aileden başlatılmalıdır.
2. İletişim eksikliklerinin giderilebilmesi için tüm eğitim personeline bir planlama çerçevesinde eğitim verilmelidir.
3. Eğitim personelinin kendilerini ilgilendiren kararlara katılımına özen gösterilmelidir.
4. Stratejik liderlik araştırmaları Türkiye genelinde yapılmalıdır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık AŞ. Ankara
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Caldwell, Brian, J. (1998). Strategic Leadership: Resource Management and Effective School Reform. *Journal of Educational Administration*, 36 (5).
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çiğ, D. (2006). *İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Sonunda Getirmiş Oldukları Önerilerin Yöneticiler Tarafından Yerine Getirilme Düzeyi Ve Engelleri (Sivas İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Davies B. and Ellison, L. (1998). Futures and Strategic Perspectives in School Planning. *International Journal of Educational Management*, 12(3).
- Değer, B. (2007). *21. Yüzyılda Üst Düzey Yöneticinin Sahip Olması Gereken Özellikler Ve Stratejik Liderlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Eacott, S. (2008). Strategy İn Educational Leadership: İn Search of Unity. *Journal of Educational Administration*. 46 (3), 353-375
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım L TD Şti. Ankara
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Sti.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. TODAİE
- Neumann, Y. (1999). The President And The College Bottom Line: The Role Of Strategic Leadership Styles. *International Journal of Educational Management*. 13 (2), 73-81
- Pedrides, L. A. (2003). Strategic Planning and Information Use: The Role of Institutional Leadership in the Community College. *On the Horizon*. 11 (4).
- Sabuncuoğlu, E. T. (2008). Liderlik, Değişim ve Yenilik. (Ed: Celalettin Serinkan). Liderlik ve Motivasyon. Nobel Yayın Ağıtım, Ankara.
- Turna, A. (2007). *Stratejik Liderlik: Üç Farklı Tür Kuramda Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğurluoğlu, Ö. (2007). *Hastane Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uludüz, S. (1996). *İlköğretim Kurumlarında Sınıf içi Etkinliklerin Denetiminde Müfettiş Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ülker, M. (2009). *Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yıldırım, A. ve Şimsek H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi. Ankara.

İletişim/Correspondence

Ali AKSU
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi
İZMİR-TÜRKİYE
Tel: +90 232 420 48 82
ali.aksu@deu.edu.tr

Nejat İRA
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
KOCAELİ-TÜRKİYE
Tel: +90 232 303 22 24

Fatma ÇEK
Milli Eğitim Bakanlığı, Ali Kuşçu İlköğretim Okulu
İZMİR-TÜRKİYE
Tel: +90 506 687 18 38
fatmacek_okuloncesi@hotmail.com

Teachers and students' opinions regarding learning with museum in social studies course: Case of Samsun

Şule EGÜZ

Alper KESTEN

Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education

Abstract

Museums are spaces of effective utilization and ideal learning environments as multi-faceted learning environments in the process of lifelong education. The purpose of this study is to determine the current state of museum-integrated education according to the views of Social Studies teachers and the students of these courses and to establish the contribution of using museums with education purposes to the teaching of Social Studies. The study results showed that museum visits in two of the three schools identified as socio-economically high-level, especially virtual museum visits were used more effectively in the Social Studies courses and museum visits were held periodically. It was discovered in three schools identified as low-level that teachers did not use museums effectively in the Social Studies courses. Also, the study results showed that the length of bureaucratic operations demotivate teachers to hold museum visits.

Keywords: Museum, education by museum, elementary education, Social Sciences

SUMMARY

Museums are spaces of effective utilization and ideal learning environments as multi-faceted learning environments in the process of lifelong education. Artifacts in museums reflect the realities of our social world. In this regard, museums are institutions of assistive and at the same time complementary nature especially for the education and development of primary school students. Because, museums are able to offer students different educational models and provide them with the opportunity to evaluate the knowledge they acquire at school from a different perspective in the museum. In addition, the fact that museums are easily accessible makes them usable tools in the social studies course (Boyer, 1996). Teachers should undertake some of the jobs that are demanding in terms of using museums in a creative manner in the lectures. However, meetings between the school and the museum are usually not at the desired level. Most of the visits to museums are trips that are not based on solid foundations and instead of being an integrated part of education they are regarded as "skipping the

school" (Seidel & Hudson, 1999). However, the importance of the role of museums in education is increasing day by day and the necessity of learning and studying at museums is becoming acceptable.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to determine the current state of museum-integrated education that has been included in the Social Studies program in 2008 in line with the views of Social Studies teachers delivering the Social Studies courses in 7th and 8th grades of primary education and the students of these courses and to establish the contribution of using museums with education purposes to the teaching of Social Studies.

METHOD

The research is a qualitative study conducted to determine the views of teachers and students on 'Museum-Integrated Education in Social Studies Lesson'. Interview technique was used in this study as one of the qualitative data collection methods. In the research, Social Studies teachers working in eight state and two private primary schools located in four districts within the city limits of Samsun Metropolis and students enrolled in 7th and 8th grades of these schools were interviewed about museum-integrated education in Social Studies courses. The maximum variation sampling method was used for the selection of schools included in the research. Study group of this research includes 10 Social Studies teachers from primary schools that are socio-economically at low, medium, and high levels in Samsun city determined in line with the selected sampling method and a total of 20 primary school students enrolled in the 7th and 8th grades in the aforementioned schools. In addition, participation of students from different grades in the research has provided revelation of different aspects of the problem. Semi-structured interview form was used as the method of data collection. Initially, permission from participants were sought to record the interviews, then interviews were recorded with a voice recorder. Data recorded in the audio recording device were then transferred to the computer and translated into writing. In the study, the qualitative data collected through open-ended questions included in the semi-structured interview form were analyzed according to the 'descriptive analysis' method. In the analyses, in accordance with the descriptive analysis, the data was presented taking into account the questions used in the research. In addition, direct quotations are included to reflect the views of students and teachers more clearly. To increase the validity and reliability of this research, meetings were held with a teacher, a student, and an expert archaeologist about the subject matter of the research and triangulation was done by means of associating the topic with the related literature. Moreover, to ensure the validity and reliability in this research, expert review method was also consulted.

FINDINGS & RESULTS

The findings of this study were examined under the headings of contributions of museums to the learning process (the role of museums in Social Studies Program, the contribution of museums to learning experience of Social Studies, and the level of benefiting from museums during the delivery of the lectures) and the difficulties encountered during museum-integrated education. Many topics included in the curriculum of social studies make museum-integrated education possible. However, many of the teachers surveyed indicated that they were not aware of the museum-integrated education included in the program and they stated that they were not able to fully use the museums in the lectures due to various justifications they asserted. However, both teachers and students underlined that museum visits done in relation with the topics in the Social Studies course were especially important to achieve a permanent learning. In the research, teachers also referred to the difficulties they encountered in the course of museum-integrated education.

According to the results presented based on the findings of the survey, it was determined that museum visits in two of the three schools identified as socio-economically high-level, especially virtual museum visits were used more effectively in the Social Studies courses and museum visits were held periodically. It was detected in four schools identified as medium-level that museum-integrated education was known, but not entertained as often as desired. It was discovered in three schools identified as low-level that teachers did not use museums effectively in the Social Studies courses. Moreover, it was determined that teachers were not able to hold virtual visits due to reasons such as technological deficiencies, exams, and concerns for following the curriculum. Another result of the study is that the length of bureaucratic operations demotivates teachers to hold museum visits. In addition, teachers noted that the placement test, short durations of lectures, crowdedness of classes, museum officials' lack of information, and reluctance caused difficulties in museum visits.

Depending on lack of complete knowledge of the teachers expressing their views in this research about the museum-integrated education included in the Social Studies curriculum, the need for encouraging and supporting the teachers to carry out museum-integrated education activities included in the program was clearly presented in this study. In addition, it was determined in the study that pedagogical visits to museums contributed to permanent learning and students enjoyed the course.

Sosyal Bilgiler Dersinde Müze ile Eğitimin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği *

Şule EGÜZ

Alper KESTEN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Yaşam boyu eğitim sürecinde çok yönlü öğrenme ortamları olarak kullanılan müzeler, eğitim alanında da etkin kullanım mekânları ve ideal öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Araştırmanın amacı; müze ile eğitimin mevcut durumunu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve bu dersi alan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda belirlemek ve müzelerin eğitim amaçlı kullanılmasının Sosyal Bilgiler öğretimine katkısının ne olabileceğini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma yapılan okulların seçiminde ise maksimum durum örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu çalışmanın sonunda sosyo-ekonomik bakımdan üst düzey olarak belirlenen 3 okulun 2'sinde müze ziyaretlerinin, özellikle de sanal müze ziyaretlerinin Sosyal Bilgiler dersi içerisinde daha etkin kullanıldığı ve periyodik olarak müze ziyaretleri yapıldığı belirlenmiştir. Alt düzey olarak belirlenen 3 okulda ise öğretmenlerin müzeleri Sosyal Bilgiler dersinde etkin olarak kullanmadıkları saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları bürokratik işlemlerin uzunluğunun öğretmenlerin müze ziyaretleri konusunda isteklerinin azalmasına neden olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada görüş bildiren öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programında yer alan müze ile eğitim konusunda tam anlamıyla bilgi sahibi olmamalarına bağlı olarak öğretmenlerin programda yer alan müze ile eğitim etkinliklerini uygulamaları konusunda teşvik edilmeleri ve desteklenmeleri ihtiyacı bu çalışma ile açıkça ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müze, müze ile eğitim, ilköğretim, Sosyal Bilgiler

Eğitim, sınıf ve okul içi etkinliklerle olduğu kadar sınıf ve okul dışı etkinlikler yoluyla da gerçekleşmektedir. Sınıf dışı eğitim, eğitim programını zenginleştiren kaynakların kullanılmasına yönelik bir yöntemdir. Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde sınıf dışı eğitimde etkin olarak kullanılacak en önemli alanlardan biri müzelerdir (Altın ve Demirtaş, 2009, s. 509). Geçmiş anlamının, tarihe saygı duymanın ve artık kaybolan kültürel değerlere önem vermenin eğitimciler için önemli olduğu bir gerçektir. Gelecek nesil bu işlevi müzeler aracılığıyla daha sağlıklı bir şekilde yerine getirebilecektir (Şahan, 2005, s. 490). Atagök'e (1999) göre müzeler gözlem, mantık, yaratıcılık, hayal gücü ve beğeni duygusunun oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunabilecek başlıca yaygın eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar kültürel mirasımızı

* Bu makale "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Müze ile Eğitimin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Samsun İli Örneği" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

korumak ve geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar da yapmaktadır. Buna bağlı olarak müzeler, yeni programlar yaparak halkı kültürel değerlerin önemi konusunda bilgilendirip halkın bilinçlenmesinde önemli rol oynamaktadırlar (Kindo, 2004).

Geçmişe ait nesnelere “öğrenen” arasında ilişki kurmak olarak tanımlanan müze ile eğitim; müzelerin anlam ve önemini kavranmasını ve eğitimin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca müze ile eğitim kendi kültürünün yanında farklı kültürleri de çok yönlü ve hoşgörülü bir yaklaşımla tanımak ve doğal olarak kültürlerarası fark ve benzerlikleri anlamak, ülkemizin sahip olduğu kültürel ve doğal varlıkları koruma bilincini etkin bir biçimde geliştirme amaçlarıyla ortaya çıkmış ve son yıllarda oldukça önemli bir yer edinmiştir (Denizli, Alpagut, Demirdelen, Metin, Demirtaş ve Akyol, 2006; İlhan ve Okvuran, 2000). Öğretmenin sınıf dışındaki gerçekliği öğrencilere gösterip müzelerden nasıl yararlanabilecekleri konusunda öğrencileri yönlendirmesi önemlidir. Bu bakımdan müzelerle yapılan okul ziyaretleri, etkili bir öğretmenin uygulaması gereken yöntemlerden biri olmalıdır (Proctor, 1973). Öğrenciler müze ziyaretleri yapıp, buradan elde ettikleri bilgileri paylaşmak üzere sınıfa getirdiklerinde, bu ziyaretler onların kişisel gelişimlerine ve tarihi daha iyi anlamalarına katkı sağlayacak önemli bir deneyim kazanmalarına zemin hazırlar (Anderson ve Moore, 1994). Bu bakımdan öğrencilerin özellikle müze gezilerindeki nesnelere bireysel anlamlar yüklemeleri, onların geçmişi kendilerine göre yapılandırılmalarına, eski ve günümüz toplumları arasında ilişki kurmalarına olanak sağlar. Çulha'nın (2006) da ifade ettiği gibi, öğrencilerin tarihsel empati kurmaları ve bugünü geçmişle kıyaslamaları mevcut durumu anlamalarına yardımcı olur. Bunun yanında tarihsel kanıtlarla çalışma, öğrencilerin gördükleri şeylerden anlam çıkarmaları için önemlidir. Burada kastedilen sadece bakma ve görme eğitimi değildir. Amaç öğrencileri düşünmeye teşvik etmektir (Çulha, 2006, s. 20). Bu bakımdan müzeleri kullanarak gerçekleştirilen Sosyal Bilgiler dersleri, öğrencilerin geçmişle gelecek arasındaki bağı kurmalarına yardımcı olur. Bu yolla öğrenciler, eserlerin o dönemdeki etkilerini ve önemini keşfeder ayrıca müzelerden yararlanarak işlenen dersler öğrencileri düşünmeye sevk eder (Shull ve Hunter, 1992).

Müzelerin eğitimdeki rolü ve etkinliği gün geçtikçe artmaktadır. Bu rol çocuğun okul öncesi döneminden başlayıp yaşlılık dönemine kadar olan uzun bir dönemi içine almaktadır (Buyurgan ve Mercin, 2005). Denizli ve arkadaşlarına (2006) göre, müzelerin örgün ve yaşam boyu eğitim sürecindeki etkinliği, müzelerin görsel, işitsel ve sözel niteliğinin yanı sıra, yaşantıya dayalı öğrenim özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan plânlı hazırlanan bir müze gezisi, uzun süreli yaşantıların oluşmasına zemin hazırlar (Çilenti, 1988). Rose'a (1958) göre, müze ziyaretleri aracılığıyla bazı kazanımlar öğrenciye kolaylıkla kazandırabilir. Bu nedenle çocukları uygun zamanlarda müzeleri gezmeye alıştırmak, bu gezilere çoğu zaman aileleri ve arkadaşlarıyla gitmelerini teşvik etmek için gereken bilgi, kişisel zevk ve estetik duygusu okul sıralarında öğrenciye verilmelidir.

Müzelerin öğretimde kullanılabilmesi için, müzelerin okulda uygulanan eğitim programı içinde yer alması gerekmektedir. Günümüzde gelişmiş ülkeler vazgeçilmez öğrenme mekânları olarak gördükleri müzeleri öğretim programlarının içine etkin bir şekilde entegre etmişlerdir (Akmehmet, 2008). Müzelerin tek tek her öğrenciye ulaşması zordur; ama müze, okullar aracılığı ile öğretime katkıda bulunabilir. Bunu gerçekleştirmek için en iyi yöntem okul ve müzenin işbirliği içinde çalışmasıdır

(Akmehmet, 2001). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan bazı kazanımların açıklamalar kısmında yer alan "müze ile tabiat ve kültür varlıklarının gezilmesi, incelenmesi ve buralarda etkinlik yapılması" ifadeleriyle müze, tabiat ve kültür varlıkları ile eğitim içerikleri arasında bilgi transferinin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla müze ile eğitimin amacı müze, tabiat ve kültür varlıklarıyla eğitim ilişkisini, işlevini ve öğrenme sürecinde bireye katkısını ortaya çıkarmak, her ders için verimli şekilde kullanılacak uygulama alanları olduğunu ortaya koymaktır (MEB, 2008).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, müzelerde de büyük değişimler yaratmaktadır. Bilgi çağı olarak da değerlendirilen bu ortamda geleneksel uygulamalar kimi zaman yetersiz kalmakta; dolayısıyla teknolojik gelişmeler yeni yapılar, yeni yaklaşımlar yaratmaktadır (Köse, 2004, s. 81). Bu yeniliklerden biri olan sanal müzeler de farklı medya imkânlarından yararlanılarak hazırlanmış sayısal nesnelere ve bunlara ait bilgileri içeren, ziyaretçi ile kesintisiz iletişim sağlayan ve dünya çapında erişimi olanaklı kılmak amacıyla fiziksel anlamda bir mekâna ihtiyaç duymayan müzeler olarak faaliyet göstermektedirler (Schweibenz, 2004). Sanal müze uygulamaları fiziksel anlamda bir mekâna gerek duymayan müzeler olarak Sosyal Bilgiler eğitimine katkı sağlamaktadır. Artık yeni teknolojiler sayesinde müzelere gitmeden de sanal müze verileri kullanılarak öğrencilere sınıfta daha kapsamlı müze deneyimi yaşatmak mümkün hâle gelmiştir. Bu bakımdan müzeler üstlendikleri misyon ve sahip oldukları koleksiyonlar dahilinde eğitim hedeflerini yenileyerek öğrenmeye katkıda bulunurlar (Grenier, 2010).

Türkiye'deki Sosyal Bilgiler programı; ezber dayalı öğretimin terk edilmesi, eğitim bilimlerinde meydana gelen gelişmelerin uygulama alanına aktarılabilmesi, uluslararası değerlendirmelerde öğrencilerin başarı düzeylerinin yükseltilmesi, kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimci ruha sahip bireyler yetiştirme gibi ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak yenilenmiştir (Yazıcı ve Koca, 2008, s. 33-34). Bu bakımdan Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin geleneksel anlatım yöntemi dışında yeni yöntemleri uygulamaları arzu edilen bir durumdur (Kan, 2006). Çünkü Sosyal Bilgiler dersi kültürel mirası, onun günümüzdeki yaşayan özelliklerini ve bunların yaşamımıza etkilerini, insanların sosyal ve fizikî çevreleriyle ilişkilerini esas almalıdır (Güngördü, 2002). Bu açıdan bakıldığında müzeler öğrenciler için tarihi keşfetmeleri ve geçmişin işlenmemiş verileriyle çalışabilmeleri için uygun ve farklı bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu şekilde müzeler öğrencilerin tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarının satır aralarında kalmış gerçek insan yaşamlarıyla karşılaşmalarına yardımcı olurlar (Çulha, 2006). Önemli bir bilgi kaynağı olan müzeler öğrencilere, alternatif öğrenme yolları göstermekte, maddi kanıt ile aktif biçimde çalışma fırsatı sunmakta ve bu mekânlar aracılığıyla öğrenciler soyut öğeleri somut ifadelerle dönüştürmektedirler (Lêvy, 2001). Tabiat ve kültür varlıklarını kapsayan mekânların ve müzelerin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılması, unutulmaya yüz tutmuş eserlerin ve tarihi değerlerin öğrenciler tarafından keşfini sağlarken, onların geçmişle tarihsel duygudaşlık kurmalarına da destek olmaktadır.

Türkiye'de Kültür Bakanlığı bünyesinde 99 müze bulunmaktadır ve bunları ağırlıklı olarak arkeoloji ve etnografya müzeleri oluşturmaktadır. Türkiye kültürel zenginlikleri ve doğasıyla dikkatleri üzerine çeken ülkelerden birisidir. Sahip olduğu her türlü eser ve belgenin korunduğu ve sergilendiği Türkiye müzelerinin, elbette dünya

kültürüne katkısı büyük olmaktadır ve olacaktır (Türkoğlu, 2005). Ayrıca hem Samsun hem de diğer kentlerimiz açısından bu kültürel mirası yeterince araştırıp ortaya koymak öğrenciye kültürle ilgili pek çok bilgi, tutum ve izlenim kazandırmaktadır (Deveci, 2009). Bu bakımdan kültürel mirasın değerlendirildiği en önemli yerler müzelerdir.

Dünya’da müze ile eğitimle ilgili çalışmalara bakıldığında; müze ile eğitimin 19. yüzyıldan itibaren Avrupa ve Amerika’daki ülkelerin kültür politikalarında yer almaya başladığı görülmektedir (Hooper-Greenhill, 1999). İlk kez 1905-1945 yılları arasında Arthur Parker adlı müze eğitimcisi, müzelerdeki psikolojik etkenlerin eğitim açısından etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır (Shabbar, 2001). Ayrıca UNESCO ve ICOM gibi kurumların çalışmaları ve çıkardıkları yayınlar müzecilikte ve müze ile eğitimde tartışma ve bilgi paylaşımı ortamının yaratılmasını ve uluslararası standartlar oluşturulmasını sağlamıştır (Akmehmet ve Ödekan, 2006, s. 52). Müzeler 1970’li yıllarda, halkla ilişkiler ve eğitim alanında kullanılmak üzere kapılarını açmış, bu da müzelerin işlevlerini yerine getirebilme imkânını sağlamıştır. Ayrıca bu yıllarda İngiltere’de özellikle sanat eğitimi alanında müze ile eğitim zorunlu kılınmıştır (Buyurgan, Mercin, 2005, s. 67). Dünya’da müzeler ziyaretçilere sunduğu eğitim programları, video filmler, sesli turlar ve pratik atölye çalışmaları sayesinde tarihe aktif bir katılım sağlayarak çağdaş yaşamı daha anlamlı hale getirmekte ve bu yolla özellikle öğretmen ve öğrencilerin farklı bir bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlamaktadırlar (Frykman, 2009).

Türkiye’de ise 1950 yılında kurulan Uluslararası Müzeler Konseyi Türkiye Milli Komitesi 1962’de “Müzelerin Eğitimdeki rolü hakkında UNESCO Semineri’ni düzenlemiş ayrıca 1963’te 1958 yılında ICOM’un hazırladığı Müzelerin Teşkilatlanması kitabının Türkçe olarak basılmasını sağlamıştır. Bu kitapta ayrıca müzelerin eğitim yönü tartışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ise 1958 yılında “Öğretmenler İçin Müze El Kitabı”nı çıkarmıştır (Atagök, 1999). Türkiye’de Müze ile eğitimdeki asıl gelişme 1990’lardan sonra yaşanmıştır. Ankara Üniversitesi’nde 1998 yılında Müze Eğitimi Yüksek Lisans Programı’nın kurulması bu alan için akademik bir zemin oluşturmuş; bu konuda tartışma, araştırma ve projeler yapılarak bir müze ile eğitim ortamı oluşmaya başlamıştır (Akmehmet ve Ödekan, 2006). Özellikle Sosyal Bilgiler dersindeki önemi de azımsanmayacak kadar büyük olan müze ile eğitim 2008 yılında yayımlanan bir genelgeyle Sosyal Bilgiler programında yer almaya başlamıştır. Bu bağlamda müze ile eğitimin Türkiye’deki geçmişi ve diğer alanlarda uygulandığı Avrupa ülkelerinden çok daha yenidir ve bu konuda yapılan çalışmaların büyük kısmı Görsel Sanatlar dersindeki kullanımına ilişkindir. Sosyal Bilgiler dersinde müze ile eğitim alanında yapılmış araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin görüşlerine başvurularak müze ile eğitimin mevcut durumuna ilişkin bir değerlendirme yapılması, alanda konuyla ilgili duyulan çalışma eksikliğinin giderilmesi ve mevcut durumu belirleyerek ileride yapılabilecek değişiklik ya da yeniliklerin hangi yönde olması gerektiği konusunda fikir verebilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ilköğretim 7. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi, 8. sınıfta İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi veren Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve bu dersi alan öğrencilerin müzelerin Sosyal Bilgiler eğitimi amaçlı kullanılmasına ilişkin görüşleri, farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve müzelerin eğitim amaçlı kullanılmasının Sosyal Bilgiler öğretimine katkısının ne olabileceği ve bu süreçte karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Müzelerin öğrenme sürecine katkıları nelerdir?
 - a) Müzelerin Sosyal Bilgiler Programındaki yeri ve Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesine katkısı nelerdir?
 - b) Dersleri işlerken müzelerden nasıl yararlanılmıştır?
2. Müze ile eğitim sırasında karşılaşılan güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma ‘Sosyal Bilgiler Dersinde Müze ile Eğitim’ üzerine öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda veri toplamak için görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi çeşitli yöntemlere başvurulmaktadır. Bu araştırmada bunlardan görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okullardan örneklem grubu seçilirken maksimum durum örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örnekleme oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu örnekleme yönteminin ışığında Samsun Büyükşehir il sınırları içinde yer alan merkez ilçelerinden Atakum ve İlkadım’dan (bu ilçelerde özel okul bulunması nedeniyle) üçer, Canik ve Tekkeköy’den ise ikişer okul seçilmiştir. Bu okullar seçilirken, çeşitlilik sağlamak için okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevrelerin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile ilgili bilgiler ilgili ilçelerin Milli Eğitim Müdürlükleri’nden alınmıştır. Çalışmanın örnekleme grubunu belirlenen okullarda görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 7. ve 8. sınıftan toplam 20 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur.

Veriler Toplama Araçları

Araştırmada, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden, görüşme kullanılmıştır. Bu araştırmada katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde müze ile eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen biri öğretmen, diğeri öğrenci için hazırlanan ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formları hazırlanırken alanyazın taraması yapılmış, yapılan araştırmalar sonucunda sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne

sunularak düzeltmeler yapılmış, daha sonra görüşmenin ön uygulaması yapılarak form uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada verilerin toplanması için öncelikle gerekli kurumlardan izin alınarak 2010–2011 eğitim–öğretim yılında Samsun ilinde sekiz resmî, iki özel ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 10 Sosyal Bilgiler öğretmenine ve 20 öğrenciye veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen veriler daha sonra bilgisayara aktarılarak yazıya çevrilmiştir. Görüşme sırasında görüşme ilkeleri doğrultusunda hareket edilmiş ve soruların sırayla sorulmasına özen gösterilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenler tarafından anlaşılmayan soru tekrarlanmış ya da sonda sorular sorulmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri sonucunda ulaşılan yanıtlar içerisinde, birbirine benzeyen ya da birbirine yakın olan yanıtlar alt tema ve kategorilerde toplanmıştır. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yardımıyla toplanan nitel veriler ‘betimsel analiz’ yöntemine göre analiz edilmiştir. Bu çalışmada analizlerde, betimsel analize uygun olarak veriler, araştırmada kullanılan sorular dikkate alınarak ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrenci ve öğretmen görüşlerini daha açık bir şekilde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilmesi için tüm katılımcılara birer sembol verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri “SBÖ” (1’den 10’a kadar), öğrenciler “Ö” (1’den 20’ye kadar) şeklinde kodlanmıştır. Yine elde edilen veriler alt kategorilere ayrılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar aynı alt başlıklar altında toplanmıştır. Böylece verilen yanıtların birbirleri içindeki tutarlılıkları gözlenebilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için araştırma yapılan konuya ilişkin hem öğretmen hem öğrenci hem de uzman arkeolog ile görüşme yapılarak ve alanyazınla ilişkilendirilerek çeşitleme (triangulation) (Yıldırım ve Şimşek, 2008) yapılmıştır. Ayrıca bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla uzman incelemesi yöntemine başvurulmuş ve kullanılan alıntılarının cevapların genelini yansıtabilecek şekilde verilmesine de dikkat edilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada katılımcıların müze ile eğitime ilişkin görüşleri; müzelerin öğrenme sürecine katkıları “müzelerin Sosyal Bilgiler Programındaki yeri ve Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesine katkısı, dersleri işlerken müzelerden yararlanma durumu” ve müze ile eğitim sırasında karşılaşılan güçlükler başlıkları altında ele alınmıştır.

Müzelerin öğrenme sürecine katkıları

Müzelerin öğrenme sürecine katkıları; müzelerin Sosyal Bilgiler Programındaki yeri ve Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesine katkısı, dersleri işlerken müzelerden yararlanma durumu olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Müzelerin Sosyal Bilgiler Programındaki yeri ve Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesine katkısı: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı programdaki müze ile eğitimin mevcut durumu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söylemişlerdir. Programdaki değişikliklerle ilgili bilgi sahibi olduklarını söyleyen öğretmenler, özellikle program içerisinde sanal müze ziyaretlerine daha fazla yer verildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca programdaki değişikliklerle ilgili bilgisi olan öğretmenlerden bazıları da müze ziyaretlerinin program içerisinde yer almasına rağmen uygulamada sıkıntı çektiklerini ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nün bu konuda kendilerine yeterli desteği vermediğini dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Programdaki müze ile eğitimin mevcut durumuyla ilgili bilgim yok. Yeni program bizim elimizde yok zaten. Ancak ders kitaplarımızda da müze ile eğitime yer verilmemiş. Baktığımızda Programdaki konuların hepsi ders kitaplarında var. Ama müze ile eğitimi kapsayan Sosyal Bilgiler grup dersleri içerisinde öyle bir konu yok. Normalde programda olan konunun, ders kitaplarında da olması gerekiyor. Değişiklik olduysa bile bilmiyorum. (SBÖ1)

Programımızda yer alıyor ve öğrencilerin müzeyle ilgili olarak resmi kurumlardan izin almak şartıyla yakın olan yerlere götürmemiz teşvik ediliyor. Ayrıca programda öğrencileri bu konuda yönlendirmemiz isteniyor. Programdaki çalışmalar bence yeterli değil. Yani programda sadece müze gezisi var demekle müze gezisi olmaz. Çünkü Milli Eğitimin okullara verdiği destek ortadadır. Öğrencilerin potansiyeli de meydandadır. Şimdi 25-30 kişilik bir öğrenci grubunu okulun kendi imkânlarıyla birlikte bir gün boyunca uzak yerlerde ya da yakın bir yerde geziye götürmek okula külfet getirecektir ve bu da okul tarafından kabul görmeyecektir. Okul tarafından kabul görmeyecek bir şeyin sadece müfredatta yer alması ve öğretmenlere de “siz bunu uygulayın” demek ne kadar doğrudur tartışılır. Ancak biz şu okulu şu okulu şu okulu belirledik ve şu tarihler arasında şu imkânlar şu şartlar dahilinde götüreceğiz denirse bunun çok daha verimli olabileceği kanaatindeyim. (SBÖ6)

Programda yer alan müze ile eğitimde işte bize söylenen, öğretmenlerden istenen çocukları sanal müze aracılığıyla bilgilendirmek, eğitmektir. (SBÖ10)

Bu çalışmada müze ile eğitim konusunda bilgileri olduğunu savunan öğretmenlerin de bilgilerinin çok yüzeysel olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden birinin görüşü bu noktada çok dikkat çekicidir. Söz konusu öğretmen “ders kitabında olsa programı açıp bakardım” gibi bir düşünce ortaya koymuştur. Eğitim işlerinin belli bir program dahilinde yapılması gerekmektedir. Belirlenen hedeflere ulaşabilmek ve eğitimin düzenli, kontrollü olarak yürütülebilmesi ancak hazırlanacak programlarla ve bunları uygulamakla mümkün olabilir. Buradan hareketle öğretim yılı boyunca öğretmenin programa bakma ihtiyacı duymaması da çok ilginç görünmektedir. Bir programdan diğerine geçiş sürecinde yeni programın içeriği konusunda öğretmenlere eğitim seminerleri verilerek, uygulama yolunda önemli bir adım atılabilir. Öğretmenlerin, yapılan görüşmelerden de anlaşıldığı üzere programdaki müze ile eğitimin rastlantısal yollarla ya da çıkarım yaparak farkına vardıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin müze ile eğitim konusunda herhangi bir çaba sarf etmemeleri bu çalışmada dikkati çeken bir diğer nokta olmuştur.

Müze ziyaretlerinin öğrenmeye olan katkısı çerçevesinde öğretmenlerin birçoğu müze ziyaretlerinin öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığını ve merak duygularını geliştirdiğini söyleyerek bu durumun onları soru sormaya teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, müzedeki nesnelere birebir karşılaşan öğrencilerin müzelerden edindikleri bilgiler ışığında Sosyal Bilgiler dersiyle bağlantı kurmalarının derslerde öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasına katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine öğretmenler sanal müze ziyaretlerinin de öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini ve zevkli hale getirdiğini ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Müze ile eğitimin Sosyal Bilgiler dersine karşı ilgiyi artırdığına inanıyorum. Çocukların bir şeyleri gördükten sonra merak duyguları daha fazla artıyor. Buna bağlı olarak öğrencilerin gezi dönüşünde akıllarındaki birçok soruyla bana geldiklerini gözlemledim. (SBÖ3)

Çocuklar daha çok işitsel değil de görsel objelere yatkınlar. Birebir görmeden ya da somutlaştırma olmadan yapılan eğitim tamamıyla hayal unsuru olarak çocuğun beyininde kalıyor. Çocuk kafasında canlandırma yapmaya çalışıyor. Hayal dünyaları geniş olmasına rağmen bu konularda kafalarında çok fazla canlandırma yapamadıkları için bir zaman

sonra zaten tamamen unutuluyor. Bu nedenle müzelerin etkin olarak derslerde kullanılması bilgiyi daha kalıcı kılacaktır diye düşünüyorum. (SBÖ5)

Şimdi öğrencilerimiz Sosyal Bilgiler dersini aslında seviyorlar. Hayatı anlatan bir derste hayatın içinden örneklerle dersi işlemek ve çevreyi gezip görmek öğrencileri elbette daha çok motive edecektir. (SBÖ6)

Öğrenciler de müze ziyaretlerinin öğrenmeye olan katkısı konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu müzeler aracılığıyla edindikleri bilgilerin önceki öğrendiklerini pekiştirdiğini bu nedenle de daha fazla akıllarında kaldığını ifade etmişlerdir. İki öğrenci ise görsel olarak sunulan her şeyin anlamalarını kolaylaştırdığını, yerinde öğrenmenin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

Görsel olarak eserlerle karşılaşınca bilgiler daha çok aklımızda kalıyor. Ayrıca müzeler, bilgilerin yerleşmesini sağlıyor ve de öğrendiklerimizi unutmamıza engel oluyor. (Ö3)

Ya bir kere görsel olarak derse yardımcı oluyor, konuları pekiştiriyor. İşte görsel olarak insanın aklında kalmasını sağlıyor. (Ö17)

Sanal müzeler, özellikle gezme imkânı olmayan yerleri bana oralara gitmeden görme imkânı sağlar. Aklımda kalır, o şehre gitmeden insanların kültürel yaşamlarını öğrenirim. Konularla da bağlantı kurunca, konular daha iyi aklımda kalır. Mesela sınavda bu konuyla ilgili soru çıktığında ben o yaptığım geziyi hatırlarım. (Ö19)

Okuldaki sözel ve sembolik ağırlıklı öğretimin yerini müzelerde görsel ve yaşantılara dayalı öğretim almaktadır. Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için soyut kavramların somutlaştırılması gerekmektedir (Singh, 2004). Bu bakımdan müzeler öğrencilere kalıcı görsellik sağlayarak öğrenmelerin kalıcılığını artırmada oldukça önemli bir yere sahiptirler. Öğrencilerin neredeyse tamamı müze ziyaretlerinin daha önceki öğrenmeleri pekiştirerek bilgilerin akıllarında kalmalarını sağladığını, anlamalarını kolaylaştırdığını ifade ederlerken öğretmenler de müzelerin kalıcılığı ve derse karşı ilgiyi artırdığının altını çizmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri de kendi içinde tutarlılık göstermiştir. Ancak öğretmenler müzelerin eğitim sürecinde kullanılmasının faydalı ve önemli olduğunu bilmelerine karşın, derslerde istenilen düzeyde müze ziyaretleri yaptırmamaktadırlar.

Dersleri işlerken müzelerden yararlanma durumu: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde müze ile eğitimden ne kadar yararlandıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda birçoğunun bu derste müze ziyaretleri yapmanın faydalı olduğunu belirttikleri ve sıklıkla yapılmasının gerekli olduğunu söyledikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması, ders saati içinde ziyaretlerin yapılmasının zorunlu olması ve Samsun'da programa uygun müzeler bulunmaması gibi sıkıntılardan dolayı çok sık müze ziyaretleri yapmadıkları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Derslerde müzelerden yararlanamıyorum. Zaten önceki çalıştığım okul deprem bölgesindeydi. Buradaki okulumda da sınıf mevcudunun kalabalık olması bu tür ziyaretlerin yapılmasına engel teşkil ediyor. Özellikle müzeler haftasında öğrencileri müzelere götürmeyi düşündük ancak ders süresinin yetersizliği buna engel oldu. Çünkü öğrencileri bir sonraki derse yetiştirmek gerekiyor. O yüzden problem olabileceği endişesiyle götüremedik. (SBÖ1)

Sosyal Bilgilerle, müze ile eğitimi ayırt etmek mümkün değil zaten Sosyal Bilgilerin içinde yer alan konuların tamamını kapsayan müzeler tarihte, sosyalde, coğrafya da hepsinde rahatlıkla kullanılabilir. Dersleri işlerken kullanmakta ayrıca faydalı olur. (SBÖ7)

Dersleri işlerken konularla ilişkili olarak müzelerden yararlanmamız gerekir. Maalesef gerektiği gibi uygulayamıyoruz. Aslında elimizde bulunan müfredatı şöyle bir süzgeçten geçirdim. Hangi konuyla ilgili Samsun'da nereye gidebiliriz diye düşündüm ancak ilimizde çok da fazla müfredata uygun bir müze yok gibi. Bence müfredat programında konularla ilişkilendirilerek müze gezilerine yer verilirse dersler çok daha verimli olacaktır. (SBÖ8)

Samsun'da bulunan Bandırma Vapur Gemi-Müzesi, Milli Mücadele Parkı ve Açık Hava Müzesi, Gazi Müzesi ve Samsun Arkeoloji ve Etnografya Müzesi 6., 7. sınıf Sosyal Bilgiler ve 8. sınıf Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerindeki pek çok kazanımla kolaylıkla ilişkilendirilebilir. Samsun müzeler bakımından oldukça zengin bir ilimizdir. Bu bakımdan derslerde yararlanılmamasının gerekçesi kazanımlarla bağlantılı müzelerin ilde bulunmaması değil öğretmenlerin bu konudaki isteksizliği ve bilgisizliği olabilir. Öğretmenler derste edinilen bilgilerin kalıcılığı artırmak için mutlaka program

konularının müzelerle ilişkilendirilerek derslerin işlenmesinin gereği üzerinde durmuşlardır. Samsun'da programa uygun müzelerin bulunmadığını belirten Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bir bakıma Samsun'da hangi müzelerin var olduğunu bilmedikleri ya da bilseler bile çeşitli bahaneler öne sürerek derslerde istenilen düzeyde müzelerden yararlanmadıkları görülmüştür.

Müze ile eğitim sırasında karşılaşılan güçlükler

Araştırmada öğretmenler, okul yönetiminin herhangi bir güçlük çıkarmadığını hatta müze ziyaretleri konusunda kendilerine destek verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler müze görevlileriyle ilgili olarak da bir problem yaşamadıklarını ancak müze görevlilerinin öğrencilere davranış biçimlerinin zaman zaman rahatsızlık verdiğini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden dördü hiçbir zorlukla karşılaşmadıklarını ifade ederken diğer taraftan dört öğretmen, müze ile eğitim etkinlikleri sırasında izin alma sürecinin uzun sürmesi ve çok önceden planlama yapma gerekliliğinin sıkıntı yarattığını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerden bazıları, öğrenci velilerinin de bazen okulda düzenlenen sosyal ve kültürel faaliyetlere karşı ilgisiz davrandıklarını ya da müze ziyaretlerine karşı çıktıklarını öne sürerek bütün bunların müze ziyaretleri düzenleme konusunda isteklerini kıldığını dile getirmişlerdir. Araştırma sürecinde görüş bildiren öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri ise şöyledir:

Yok hiç öyle bir sorun yaşamadık tam tersi sorunsuz bir şekilde güzel geçmişti. Zaten orada yine gezi amaçlı gelen başka gruplar ve öğrencilerde vardı, müzeye ilgi de çoktu ama herhangi bir sıkıntı yaşamadık diyebilirim. (SBÖ2)

Okul yöneticilerinden kaynaklanan herhangi bir sorun olmadı. Müze görevlileri çok yardımcı oldular. Ziyaretlerden çok memnun kaldım diyebilirim. Ancak Milli Eğitimde ise çok fazla prosedür gereken işlemlerin yapılma zorunluluğu sıkıntı olabiliyor. Özellikle il dışına çıkışlarda var, tabi onların da kendilerine göre sorumlulukları olduğu için izin alma işlemlerinin eksiksiz yerine getirilmesi gerekiyor. İşte turizm şirketi olması gerekiyor öyle rastgele gidemiyorsunuz. Velilerin izin vermeleri gerekiyor. Program yapmanız, kroki çizmeniz gerekiyor. Bunlar istenen prosedürler ve zaman alıcı şeyler. Ayrıca müzeye girdiğinizde öğrencileri gruplara çok iyi ayırmak gerekiyor, kalabalık gruplarla ziyarete gidilmesi gezinin verimli geçmesini olumsuz yönde etkiliyor. (SBÖ4)

Müze görevlileri size çok fazla yardımcı olmuyor yani bilgilendirmiyorlar. Siz sorarsanız o şekilde bir yüzeysel olarak bilgilendirme yapıyor. Her müzenin kendi broşürü de olabilir yani o broşürü çocuklara dağıtabilirler öğretmenlere dağıtabilirler. (SBÖ10)

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerin sorunlarının genellikle müzelerin kalabalık olması, müze görevlilerinin olumsuz davranışları, tanıtım faaliyetlerinin zayıflığı gibi noktalarda yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Biraz kalabalıktı. Daha az kişi olsaydı daha net görebilirdik. (Ö5)

Aslında şu şekil olabilirdi yani Samsun'da bir sürü müze var. Ama bunlar neredeyse hiç tanınmıyor. Ondan gideni de çok olmuyor. Böyle hep broşür verseler, yanında küçücük böyle kalıcı eserler verseler daha çok müzelere gidenler olur. Zaten müzelerin güzelliği falan her şeyi tam yani hep güzel yapmaya çalışmışlar ama tanıtımı az olduğu için gideni az bence. (Ö10)

Olumsuz bir şeyle karşılaşmadım. Görevlilerin sürekli bakması hoşuma gitmedi sadece. (Ö14)

Müze ile eğitim sırasında hem öğretmenler hem de öğrenciler bir takım sıkıntılarla karşı karşıya gelmektedirler. Bu bakımdan karşılaşılabilecek zorlukları en aza indirmek için plânlama yapmak gereklidir. Araştırma kapsamında öğrenciler de yaşadıkları sıkıntılara ilişkin öğretmenlerinin görüşleriyle paralel doğrultuda görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmı müzede kendilerine bilgi verecek kimsenin olmamasına dikkati çekmiştir. Bu doğrultuda araştırmalar incelendiğinde en uygun müze ziyaretinin, rehber eşliğinde yapılan müze ziyaretleri olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları programda öğretmenlere derste kullanmaları yönünde tavsiyede bulunulan sanal müze ziyaretleri noktasında da sıkıntılar bulunduğunu ortaya koymuştur. Sanal müzeleri kullanmadığı yönünde görüş bildiren yedi öğretmenden üçü bu konuda daha önce herhangi bir bilgiye sahip olmadığını ancak bu uygulamanın önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin ikisi sanal müzeleri bildiklerini ve ilerleyen zamanlarda kullanabileceklerini, diğer iki öğretmen de okulda imkânların kısıtlı olduğunu, ağ bağlantılarında ve teknolojik donanımda sıkıntı yaşadıklarını ifade ederek her zaman kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen ise müzelere sanal ziyaretler yaptıklarını ve bu ziyaretlerin öğrenciler için yararlı ve eğlenceli olduğunu

ileri sürmüştür. Sanal müze ziyaretlerini kullanan bir öğretmene müfredatı yetiştirme kaygısının ve sınavların bu uygulamayı sıklıkla kullanmasına engel olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Altıncı sınıflarla internette sanal müze ziyareti yaptık. Bu sanal ziyaretler çocukların çok hoşlarına gitti. Yani çocuklar için bu tür etkinlikler çok eğlenceli geçiyor. (SBÖ2)

Sadece bir kere sanal müze ziyareti yapmışım yani her zaman yapamıyorum. Müfredatı yetiştirme kaygısı ve sınavlar bu etkinliğin önüne geçebiliyor. (SBÖ9)

Sanal olarak müzelere işte internette girilmesi öğrenciler için yararlı olur diye düşünüyorum. Sanal müzelerde gezdirilebilir ama bunun için de sırf herhalde internet sisteminin ve projeksiyonun olması gerekiyor. Şu anda bunu kullanmıyoruz ama kullanılması gerektiğine inanıyorum. Özellikle ilk çağ tarihini anlatırken bilgilerin somutlaştırılması adına kullanmak yararlı olurdu. (SBÖ4)

Araştırmada sanal müze ziyaretleri ve karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak öğrencilerin de görüşleri alınmıştır. Görüşler öğretmenlerin verdikleri cevaplarla aynı doğrultudadır. Öğrencilerin birçoğu öğretmenlerinin sınıf içerisinde sanal olarak müzelere ziyarette bulunmadıklarını söylemişlerdir. Ancak bu ziyaretleri yapmalarının yararlı olacağını dile getirerek, gidemedikleri müzelerdeki eserleri görsel olarak sınıf içerisinde izlemelerinin öğrenmelerine de ayrıca katkı sağlayacağını bildirmişlerdir. Burada dikkati çeken ise iki öğrencinin müzelerle ilgili sanal ziyaretlere görsel sanatlar dersinde yer verildiğini söylemeleridir. Katılımcı öğrencilerden bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Sosyal Bilgiler dersinde değil de Görsel Sanatlar dersinde müzeyle ilgili bir konu işlemiştik. Onu hoca böyle sanal olarak göstermişti böyle internette açmıştı. Öyle gördüm. Topkapı Sarayı'yı sanırım müze olarak. Öğretmenimiz oradaki tablolar oradaki dekorasyonlarla ilgili şeyler söyledi. Hatta ben tek başıma eve geldiğimde de açıp bakmışım. Sosyal Bilgiler öğretmenimiz yaptırmadı. Ama yaptırmasını istedim. Çünkü o anlatırken o konuyu daha iyi pekiştirdim görsel olarak. Daha iyi kafama yerleşirdi. (Ö1)

Sosyal Bilgiler dersinde bazen görsellerden yararlanarak ders işliyoruz. Ama öğretmenimiz internette yaptırmadı. Çünkü, bizim okulla bazı sorunlarımız vardı hani

bilgisayar eksikliğimiz olduğu için yaptırılmamıştı. Yaptırmasını tabi isterdim. Çünkü gidememek de orada mesela oranın nasıl olduğunu öğrenirdik. (Ö2)

Müzelere sıklıkla götüremiyor öğretmenimiz. Bu sınavlar dolayısıyla hem okul sınavları hem SBS ya da dışarıdan sınavlar için çalışmamız gerekiyor. Konuları da yetiştirmemiz gerekiyor. Bu yüzden yapamıyoruz. (Ö8)

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte sanal alan ve sanal müze gezileri, müze ve tarihi mekân inceleme gezileri yapmalarını istemektedir (MEB, 2008). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü Sosyal Bilgiler derslerinde sanal müze ziyaretleri hakkında çeşitli gerekçeler öne sürerek sanal ziyaretleri yaptıramadıklarını belirtmişler ancak bu konuda istekli olduklarının da altını çizmişlerdir. Öğrencilerin de büyük bir bölümü öğretmenlerinin sınıfta sanal müze ziyaretlerini yapmadıklarını ancak yapmalarının yararlı olabileceğini söylemişlerdir. Sanal ortamdaki gelişmeler, müzenin, koleksiyonun ve etkinliklerinin görünürlüğünü sağlaması açısından önemlidir (Savaş, 2008, s. 17). Günümüzde özellikle sanal müze gezileri konusunda internet birçok imkân sunmaktadır. Eğitimde de bu imkândan olabildiğince faydalanılması özellikle öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve kalıcılığı adına kolaylık sağlayacaktır. Müzelere gitmek istediklerini dile getiren ancak izin konusunda sürecin uzamasından yakınan öğretmenler için sanal müze ziyaretleri güzel bir alternatif olabilir. Nitekim öğretmenlerin sanal müze ziyaretlerini yeterince yaptırmıyor olmaları ve bu konuda herhangi bir girişimde bulunmamaları da dikkati çeken bir diğer ayrıntı olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Adler (2000) okulu yalnız evdeki dünya ile dış realitenin geniş boyutlu dünyası arasında aracı rolü oynayan ve bilgilerin öğrencilere aktarıldığı bir öğretim kurumu değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşam bilgisi ve yaşama sanatı bakımından eğitildiği, sosyalleşmesine yarar sağladığı bir yer olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle okulları öğrencilerin yaşamdan kesitler gördükleri kurumlar haline getirmek gerekmektedir ki müzeler bu konuda oldukça önemlidir. Çünkü müzede yapılan her şey, okulda belirlenen amacın dışında olsa bile, eğitici bir değer taşır (Harrison, 1963). 2008 yılında

Sosyal Bilgiler programına eklenen müze ile eğitimin mevcut durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma sonuçları göstermektedir ki sosyo-ekonomik bakımdan iyi durumda olarak belirlenen 3 okulun 2'sinde müze ziyaretlerinin, özellikle de sanal müze ziyaretlerinin Sosyal Bilgiler dersi içerisinde daha etkin kullanıldığı ve periyodik olarak müze ziyaretlerinin yapıldığı belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik durumu normal olan 4 okulda ise müze ile eğitimin bilindiği ancak istenilen sıklıkta yapılmadığı tespit edilmiştir. Alt seviye olarak belirlenen 3 okulda ise öğretmenlerin ulaşım, veli izni, müzelerin ücretli olması, sınıftaki teknolojik donanımın yetersizliği gibi gerekçeler öne sürerek müzeleri Sosyal Bilgiler dersinde etkin olarak kullanmadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Güleç ve Alkış'ın (2003) çalışmasında da bir öğretim yılı içinde müzelere yapılan ziyaretlerin sıklığında, okulun yer aldığı çevredeki kültür yapısının ve maddi olanakların etkili olduğu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe bir öğretim yılı içinde müzeye gitme sıklığının arttığı belirlenmiştir. Bu anlamda araştırmanın bulguları bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Sanal müzeler aracılığıyla müzeler sahip oldukları koleksiyonları ve sergileri geniş kitlelere hızlı ve pratik bir şekilde ulaştırmakta ve o insanlarla hızlı bir iletişim sağlamaktadırlar (Keleş, 2003). Araştırmada öğretmenlerin sanal müze ziyaretleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, teknolojik eksiklikler, sınavlar, müfredatı yetiştirme kaygısı gibi bahaneler öne sürerek öğrencilere sanal ziyaretler yaptıramadıkları belirlenmiştir. Ancak müzeler ile tabiat ve kültür varlıklarının bulunduğu mekânlarda yapılacak etkinliklerin bir takım nedenlerle gerçekleştirilememesi durumunda sanal ortamda gerçekleştirilecek etkinlikler tasarlanabilmesi 2008 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler programında öğretmenlere önerilmiştir (MEB, 2008). Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç da bürokratik işlemlerin uzunluğunun öğretmenlerin müze ziyaretleri konusunda isteklerinin azalmasına sebep olmasıdır. Ayrıca öğretmenler SBS, ders süresinin kısa olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, müze görevlilerinin bilgilendirme konusundaki eksikliği ve isteksizliği gibi gerekçeler öne sürerek müze ziyaretlerinin sıkıntı yarattığına işaret etmişlerdir. 200'ün üzerinde öğretmen üzerinde araştırmasını yapan Ata'nın (2002) da çalışmasında ifade ettiği güçlüklerin, bu çalışmada görüşleri alınan öğretmenlerin dile getirdikleri sıkıntılarla bire bir örtüştüğü görülmüştür.

Müzeler günümüzde okullar ve eğitim uzmanları ile birlikte çalışmaya başlamış, yeni öğretim programlarına ilişkin olarak koleksiyonlarını yeniden değerlendirmiş, doğrudan öğretim programları ve çeşitli derslerle ilişkili sergiler ve eğitim programları hazırlamaya yönelmişlerdir (Hein, 1998). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretim programında yer almaya başlayan müze ile eğitim ise Türkiye’de okullarla müzeler arasındaki ilişkiyi kurmayı amaçlamaktadır (MEB, 2008). Ancak bu çalışmada görüş bildiren öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programında yer alan müze ile eğitim konusunda tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları bu araştırma ile ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bu bakımdan öğretmenlerin programda yer alan müze ile eğitim etkinliklerini uygulamaları konusunda teşvik edilmeleri ve desteklenmeleri ihtiyacı bu çalışmada açıkça ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin eğitsel müze ziyaretleri aracılığıyla dersten zevk aldıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra müze ile eğitimin kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı bu çalışmayla açıkça ortaya konulmuştur. Mercin’in (2003) çalışmasında da müzelerin, geleceğin potansiyel ziyaretçisi olacak ilköğretim öğrencilerine, şimdiden alışkanlık kazandırılması, kalıcı bir eğitimin gerçekleştirilmesi ve ilginin artırılması için etkili ortamları sunduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında Sosyal Bilgiler dersinde müzelerden en üst düzeyde yararlanabilmek için eğitsel müze ziyaretlerinin programla eşgüdümlü olarak düzenlenmesi ve bu ziyaretlerin okullarda zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca programdaki müze ile eğitime ilişkin her kazanıma yönelik Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından bir DVD hazırlanarak her türlü görsel ve işitsel araçlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmetine sunulmalı ve bu araçların kolayca kullanılabilmesi için teknoloji sınıfları ya da Sosyal Bilgiler sınıfları oluşturulmalıdır. Atasoy’un (1998) da belirttiği gibi en kısa sürede müze eğitim birimleri oluşturularak, gerek yazılı gereçlerin hazırlanması, gerekse eğitim programlarının uygulanmasında müzeci-eğitimci işbirliğinin etkinleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin müze ile eğitim konusunda kuramsal eksikliklerinin giderilmesi ve yapılacak olan etkinliklerinin sınıf içinde ve dışında etkin bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlere yönelik MEB tarafından hizmet içi eğitim, seminer vb. çalışmalar yapılmalıdır. Aynı şekilde öğretmenlerin sanal müzelerden Sosyal Bilgiler dersinde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin yeterlilikleri belirlenmeli ve

gerekirse bu anlamda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir. Ayrıca müze ziyaretlerini programda etkin hale getirmek için uygulanabilir ayrıntılı düzenlemeler yapılmalı ve bu ziyaretler mutlaka zorunlu hale getirilmelidir. Bulgulardan yola çıkılarak ortaya konulan bu öneriler gereği gibi dikkate alınıp hayata geçirilirse müze ile eğitimin uygulanır hale gelmesinde önemli bir adım atılmış olacaktır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Adler, A. (2000). *Çocuk eğitimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akmehmet, Tezcan, K. (2001). Müzelerin okul eğitimine katkıları. *Yüksek öğretimde rehberliği tanıtma ve rehber yetiştirme vakfı (YÖRET) postası*. <http://www.yoret.org.tr/download/posta/48.doc>. 18. 05. 2011'de alındı.
- Akmehmet, Tezcan, K. (2008). Müzelerin tarih öğretiminde nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle kullanılması ve ilköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 180, 50-67.
- Akmehmet, Tezcan, K. ve Ödekan A. (2006). Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. *İTÜ Dergisi / B Sosyal Bilimler*, 3(1), ss.47-58.
- Altın, B. N. ve Demirtaş, S. (2009). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri (müze ve arazi çalışmaları). M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Anderson, C. ve Moore, A. (1994). Making history happen outside the classroom. H. Bourdillon (Ed.). *Teaching history*. London and New York: Routledge.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin 'müze eğitimine' ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atagök, T. (1999). *Yeniden müzeciliği düşünmek*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi.
- Atasoy, Yavuzoğlu, N. (1998). Müze eğitiminde yazılı gereçlerin rolü. *IV. Müzecilik Semineri Bildiriler*. İstanbul: Askeri Müze ve Kültür Sitesi.
- Boyer, L. C. (1996). Using museum resources in the K-12 social studies curriculum. *ERIC Educational Reports*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED412174.pdf>. 13.03.2011'de alındı.
- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. V. Özsoy (Ed.). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Denizli, H., Alpagut, A., Demirdelen, H., Metin, M., Demirtaş, N. ve Akyol, A. A. (2006). *Anadolu medeniyetleri müzesi 2005 yılı*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 1-19.
- Frykman, G. S. (2009). Stories to tell? Narrative Tools in Museum Education Texts. *Educational Research*, 51 (3), ss.299-319.

- Grenier, R. S. (2010). 'Now this is what I call learning!' a case study of museum- initiated professional development for teachers. *Adult education quarterly*. USA: Sage Publication.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 63-78.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harrison, M. (1963). Eğitim ve müzeler. *Müzelerin teşkilatlanması pratik öğütler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Hein, E., G. (1998). *Learning in the museum*. USA: Routledge Publications.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze Ve Galeri Eğitimi*. (M. Örgü Evren, E. G. Kapçı, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- İlhan, Çakır, A. ve Okvuran, A. (2000). Bir eğitim ortamı olarak müzeler. N. Aslan (Ed.). *Dramaya merhaba*. Ankara: Oluşum Yayınları.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 537-544.
- Keleş, V. (2003). Modern müzecilik ve Türk müzeciliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-17.
- Kindo, L. (2004). Museum and intangible heritage. *The Orissa Historical Research Journal*, 47(1). <http://orissa.gov.in/e-magazine/Journal/journalvol1/Journal.htm>. 10.03.2011'de alındı.
- Köse, N. (2004). Sanal ve gösterimci müzecilik. *Somut olmayan kültürel mirasın müzelenmesi sempozyum bildirileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Halk Bilimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Lévy, F. (2001). Maddi olmayan bir müzeye doğru. B. Madran (Ed.). *Kent, toplum, müze, deneyimler-katkılar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Mercin, L. (2003). Müzelerin sanat (resim) eğitimi amaçlı kullanılmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3. <http://www.esosder.org/index.php?sayfa=ozet&no=62>. 20. 04. 2011'de alındı.
- MEB. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6.-7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitaplar Müdürlüğü Basımevi.
- Proctor, V. D. (1973). Museums-teachers, students, children. *Museums, imagination and education*. Paris: UNESCO.
- Rose, H. R. (1958). *Müzeler ve öğretmen*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Savaş, A. (2008). Müze mekânı ve görsellik. *Kent-müze-tarih söyleşileri*. Antalya: Antalya Kent Müzesi Projesi Yayınları.
- Seidel, S. ve Hudson, K. (1999). Müze eğitimi ve kültürel kimlik. (B. Ata, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Schweibenz, W. (2004). The development of virtual museums. *ICOM News*, 3. https://ssl.museum.or.jp/icom-J/pdf/E_news2004/p3_2004-3.pdf. 20.04.2011'de alındı.
- Shabbar, N. (2001). Çocuklar İçin Müze Eğitimi. B. Madran (Ed.). *Kent, Toplum, Müze, Deneyimler-Katkılar*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Shull, D. C ve Hunter, K. (1992). Teaching with historic places. *Social Education*, 56 (5).

- Singh, P. K. (2004). Museum and Education, The Orissa Historical Research Journal, 47 (1), ss.69-82.<http://orissa.gov.in/e-magazine/Journal/journalvol1/Journal.htm> 10.03.2011’de alındı.
- Şahan, M. (2005). Müze ve eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 487-501.
- Türkoğlu, S. (2005). *Türkiye’de müzeler*. <http://www.kultur.gov.tr/TR/belge/1-23788/turkiyede-muzeler.html>. 17.05.2011’de alındı.
- Yazıcı, H. ve Koca, M. K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi programı. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Şule EGÜZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok
İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği A.B.D.
Kurupelit-SAMSUN
Tel: 03623121919-5930
sule.eguz@omu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Alper KESTEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok
İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği A.B.D.
Kurupelit-SAMSUN
Tel: 03623121919-5929
akesten@omu.edu.tr

Turkish Adaptation of Friedman School Principal Burnout Scale: Reliability and Validity Studies

Niyazi ÖZER^a
Burhanettin DÖNMEZ
Melike CÖMERT
Inönü University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study is to adapt Friedman's "Burnout Scale for Principals [BSP]" into Turkish by testing its validity and reliability. The validity and reliability studies regarding the adaptation of the scale into Turkish language and culture were done using the data obtained from 196 principals who worked in Diyarbakır province and voluntarily participated to the study during 2009-2010 school year. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to test the construct validity of the Burnout Scale for Principals. To test the reliability of the instrument item-total correlations, Cronbach Alpha internal consistency coefficients and test-retest correlation coefficients were estimated. The validity and reliability studies on the Turkish form of Principal Burnout Scale revealed 20 items reduced under three factors (depersonalization, exhaustion and professional achievement) as in the original form.

Keywords: *School principal, burnout, depersonalization, exhaustion, professional achievement, scale adaptation*

SUMMARY

Today, we witness many changes and developments in economic, social, political fields and so. These developments affect all components of the society from its smallest units to the most extensive entities, pushing the individuals and the society to change with its surroundings and ingredients (Beycioğlu & Aslan, 2010). These changes in society do not always cause positive outcomes, but sometimes they produce negative outcomes.

Gradually increasing complexity of societies, changes in social roles, problems in interpersonal relations, loneliness, competitive business environment etc. may cause some adverse effects on individuals' mental health. The syndrome experienced as a natural result of these negative conditions is called burnout (Dönmez & Güven, 2001). Directly associated with stress and depression (Friedman, 2002), burnout is also defined a state of disappointment or weariness as a result of a life style or relationship not yielding the expected results (Pierucci, 1985). Maslach and Leiter (2005) define burnout

^a *Responsible Author,, İnönü University, Faculty of Education, B Blok 44280 Kampus/Malatya, niyazi.ozer@inonu.edu.tr*

as a loss of energy and enthusiasm as a result of being assigned meaningless and excessive duties, causing a feeling of defeat and exhaustion.

Though there are different views in the literature on the definition, causes and symptoms of burnout, there is a consensus that burnout is experienced more among people whose professions involve a good amount of emotional demands from and helping with people, and among idealist people working a lot (Dönmez & Güven, 2001). Researchers report that professionals including doctors, nurses, teachers and managers who experience a good deal of interpersonal relations suffer burnout more (Dönmez & Güneş, 2001). In this context principals as the legal administrators of schools, whose principle incomes and outputs are human, may naturally suffer burnout.

Today the roles of the principals have become fairly complex. As results of the socio-economic, political, and technological transformations, it has become inevitable for the principals to acquire leadership competences, and know and struggle more compared to the past (Gümüseli, 2001). The principals do not only deal with school staff, students and parents during a school day (Friedman, 1995), but also they have to meet the expectations of politicians, press, nongovernmental organizations [NGOs] etc. (Federici & Skaalvik, 2012). Previous research (Gmelch ve Gates, 1998; Izgar, 2001a; Koch, Tung, Gmelch, & Swent, 1982) suggest that principals experience problems in their relations and communications with teachers, students, parents, central and regional executives, supervisors, representatives of both state and private service providers while trying to meet the sometimes conflicting expectations of different stakeholders. As a result of the tendency for democratization, the demands for the distribution of the management and decision procedures, the decrease in the sources allocated to schools, increased red-tape and workload, and increased standards of the parents, NGOs and central and regional authorities regarding the student achievement (Whitaker, 1996), increased the responsibilities of principals and cause them to suffer physical and emotional stress and burnout.

Purpose of the research

It has been noted that many research about principal burnout in Turkey (Aksu & Baysal, 2005; Babaoğlu, 2007; Babaoğlu, Altun, & Çakan, 2010; Baş & Yıldırım, 2012; Çelik, 2007; Dağlı, 2006; Dibekoğlu, 2006; Düztaş, 2008; Izgar, 2001b; Koçak, 2009; Özdemir, 2009; Sarı, 2004) have used the educator form of Maslach Burnout Inventory [MBI]. However, the stress sources affecting the burnout levels of a principal and a teacher working in the same school are different from each other. Studying about the different stress sources that cause burnout among principals, Friedman (2002) developed a standardized burnout scale to measure the burnout levels of principals in particular. The present study aimed to adapt Friedman's (2002) "*Burnout Scale for Principals [BSP]*" into Turkish by testing its validity and reliability.

METHOD

Participants

The validity and reliability studies regarding the adaptation of the scale into Turkish language and culture were done using the data obtained from 196 principals who worked in Diyarbakır province and voluntarily participated to the study during 2009-2010 school year. Out of the participating principals 62 worked in schools located in city center, 48 in districts and 86 in towns. 122 of the participants worked in primary schools and 74 in secondary schools.

Procedures

The scale was originally developed by Friedman (2002). It consists of 23 items under three factors. In the first stage the linguistic adaptation of the scale was done using the method of translation to Turkish and back translation to English. To this end, original scale was translated into Turkish by the researchers. Then the translations of the items were consulted to two lecturers working at English Language Teaching department in İnönü University, asking them to check the translations independently for adequacy in source text and acceptability in the target text. Turkish form was reviewed and some minor modifications were done in accordance with their evaluations. Next, Turkish form was examined for its adequacy to meet the characteristics of target group and equivalence in Turkish language. So the three academicians from Educational Sciences department and one academician from Turkish Language Teaching departments in İnönü University Educational Faculty were requested to assess the Turkish translation of the scale from idiomatic, conceptual, semantic and experimental aspects. Based on the expert views, it was concluded that Turkish form was clear enough to be understood by Turkish principals. Finally three principals working in Malatya province were asked to evaluate the instructions and items in the form for clarity of meaning. Based on their views approving the clarity of instructions and items, the Turkish form of the scale was finalized.

Data analysis

Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to test the construct validity of the *Burnout Scale for Principals*. While former analysis tries to obtain factor structures based on the correlations between variables, the latter tests a hypothesis or theory established in advance regarding the correlations between variables (Büyüköztürk, 2010). To test the reliability of the instrument item-total correlations, Cronbach Alpha internal consistency coefficients and test-retest correlation coefficients were estimated.

FINDINGS & RESULTS

The EFA revealed that items were reduced under three significant factors with factor loadings ranging between “.469” and “.835”. All items were found to explain 59.91% of the total variance (first factor 23,14%; second factor 22,20%; third factor 14.57%). The

communalities for the items ranged between “0,41” and “0,77”. The item-total correlation coefficients were found ranging between “0,64” and “0,87”. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients were estimated “0,89” for *depersonalization*, “0,90” for *exhaustion* and “0,76” for *personal accomplishment*. Furthermore, confirmatory factor analysis results indicated that χ^2 : 219,08; df :164; χ^2 /sd: 1,33; GFI:0,90; AFI :0,87; CFI:0,99; RMSEA:0,041; RMR:0,058; SRMR:0,047 are within the acceptable values, so the model fits the data reasonably well. The reliability analysis yielded similar results with those of Friedman (2002). The temporal reliability of the scale was tested by administering the scale on 20 principals working in Malatya province twice in 13 days. The test-retest correlation coefficients between two administrations were found “0,78” *depersonalization* factor, “0, 81” for *exhaustion*, and “0,84” for *personal accomplishment* factor.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

The validity and reliability studies on the Turkish form of *Principal Burnout Scale* revealed 20 items reduced under three factors as in the original form. Each item in the instrument is evaluated based on a five point Likert scale: “1 = Never”, “2 = Rarely”, “3 = Sometimes”, “4 = Mostly”, “5 = Always”. Minimum and maximum possible scores are 20 and 100. The increase in the score indicates that the principle suffer much burnout. Administrating the adapted form of the scale on principals working in schools with different characteristics including different school types (primary, secondary etc.) and geographical locations will contribute proofs to the validity and reliability of the scale.

Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Niyazi ÖZER^a
Burhanettin DÖNMEZ
Melike CÖMERT
Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırma ile özel olarak okul müdürleri için geliştirilmiş olan tükenmişlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 196 okul müdürlerinden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman ve okul müdürlerinin görüşleri alınmış, yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında, Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen değerler, uyarlaması yapılan ölçeğin duyarsızlaşma, tükenme ve mesleki başarı olmak üzere üç alt faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular ölçeğin, Türkiye'de okul müdürlerinin yaşadıkları tükenmişliğin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürleri, tükenmişlik, duyarsızlaşma, tükenme, mesleki başarı, ölçek geliştirme.

Günümüzde ekonomik, sosyal, politik vb. pek çok alanda yaşanan önemli değişme ve gelişmelere tanık olmaktayız. Yaşanan bu toplumsal değişimler, en küçük birimlerden en geniş oluşumlara kadar tüm toplumsal unsurları etkilemekte, bireyleri ve toplumları, içerisinde buldukları ve içerdikleri alanlarla birlikte değişime itmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Toplumda yaşanan bu değişimler her zaman olumlu sonuçlar doğurmamakta, bazen olumsuz olarak nitelendirilebilecek sonuçlara da yol açabilmektedir.

Toplumların giderek karmaşıklaşması, toplumsal rollerdeki değişim, kişiler arası iletişimde yaşanan sıkıntılar, yalnızlık duygusu, rekabete dayalı iş ortamı vb. koşullar bireylerin ruh sağlığı üzerinde olumsuz bazı etkiler yaratabilmektedir. Bu olumsuz koşulların doğal bir sonucu olarak yaşanan sendrom tükenmişlik olarak adlandırılmaktadır (Dönmez ve Güven, 2001). Stres ve gerginlikle doğrudan ilişkilendirilen tükenmişlik (Friedman, 2002), beklenen sonucu vermeyen bir yaşam biçimi ya da ilişki sonucu ortaya çıkan düş kırıklığı ve bitkinlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Pierucci, 1985). Maslach ve Leiter'e (2005) göre tükenmişlik, bireye anlamsız ve üstesinden gelebileceğinden fazla görevlerin verilmesi sonucu, bireyin işini

^a Sorumlu yazar, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B Blok 44280 Kampus/Malatya, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

yaparken kendini bozguna uğramış ya da bezgin hissetmesine neden olan enerji ve coşku kaybı olarak tanımlamaktadır. Tükenmişlik, fiziksel tükenme, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri, duygusal yitim, diğer insanlara karşı olumsuz davranışların gelişimi gibi nitelikleri içine alan fiziksel, duygusal ve ruhsal tükenme durumu olarak ta tanımlanmaktadır (Babaoğlu, 2007). Alanyazında yer alan tanımlamalardan hareketle tükenmişliğin, fiziksel ya da duygusal tükenme, bireysel ve mesleki başarısızlık duygusu ve hizmet verilen kişilere karşı hissedilen güçlü bir duyarsızlaşma boyutlarından oluştuğu ifade edilmektedir (Friedman, 1995).

Tükenmişliğin tanımı, nedenleri ve belirtileri ile ilgili alan yazında farklı görüşler olmakla birlikte, tükenmişliğin insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda, uzun süre çalışan idealist insanlarda daha çok yaşandığı noktasında bir görüş birliği vardır (Dönmez ve Güven, 2001). Araştırmacılar, genellikle insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı doktorluk, hemşirelik, öğretmenlik ve yöneticilik gibi meslek çalışanlarının, tükenmişlik sorununu daha fazla yaşadığını belirtmektedir (Dönmez ve Güneş, 2001). Bu bağlamda temel girdisi ve çıktısı insan olan okul örgütlerinin yöneticisi konumunda olan okul müdürlerinin de, tükenmişlik duygusunu daha fazla yaşamaları beklenen bir durumdur.

Günümüz toplumlarında yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, toplumdaki diğer örgütler gibi, ülkenin geleceğini hazırlama işlevini üstlenmiş eğitim örgütlerini de (Beycioğlu ve Aslan, 2010) yakından etkilemektedir. Eğitim örgütlerindeki işleyiş, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere ilişkin roller ve beklentiler, toplumsal değişme ve gelişmelere bağlı olarak farklılaşmaktadır. Okulların çevresinin eskiye oranla daha karmaşık ve çok değişkenli bir hal alması, bir yandan okulların yapı ve işleyişini etkileyerek yeni okul yapılarının oluşturulmasını gündeme getirirken, diğer yandan bu okulları yönetecek müdürlerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır (Gümüşeli, 2001).

Günümüzde okul müdürlerinin rolleri oldukça karmaşık bir hal almıştır. Sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümlere bağlı olarak, okul müdürlerinin geçmişe oranla birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmaları, daha çok şey bilmeleri ve yapmaları kaçınılmaz hale gelmiştir (Gümüşeli, 2001). Okul müdürleri günlük mesailerinde sadece okul personeli, öğrenciler ve velilerle uğraşmamakta (Friedman, 1995), aynı zamanda politikacılar, basın, sivil toplum örgütleri gibi okulun iç ve dış çevrelerinden gelen farklı beklentileri karşılamak durumundadırlar (Federici ve Skaalvik, 2012). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar (Izgar, 2001a; Gmelch ve Gates, 1998; Koch, Tung, Gmelch ve Swent, 1982) farklı çevrelerden gelen hatta bazen birbiri ile çelişen bu talep ve beklentileri karşılarken; okul müdürlerinin hem öğretmenler, öğrenciler ve velilerle hem de merkez ve taşra teşkilatı yöneticileri, eğitim denetmenleri, okula hizmet veren özel ve resmi kurum ve kuruluşların temsilcileri ile olan ilişki ve iletişimlerinde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Eğitimdeki demokratikleşme eğilimlerinin bir sonucu olarak; yönetim ve karar süreçlerinin paylaşılması, okullara ayrılan kaynakların azalması, artan bürokrasi ve iş yükü, veliler, sivil toplum kuruluşları ve merkezi yönetimin öğrenci başarısına ilişkin standartlarının

daha yükseğe çıkarılması konusundaki baskılar (Whitaker, 1996), okul yöneticilerinin sorumluluklarını arttırmakta ve yöneticilerin fiziksel ve duygusal açıdan stres ve tükenmişlik yaşamalarına yol açabilmektedir. Okul yöneticilerinin beklentiler, ilişkiler, motivasyon, başarı, psikolojik-fiziksel durum ve zaman gibi farklı değişkenler nedeniyle yaşadıkları tükenmişlik (Wax ve Hales, 1984) nedeniyle, bazı araştırmacılar okul yöneticiliğini tercih eden öğretmen sayısının gittikçe azaldığını belirtmektedirler.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de okul yöneticilerinin tükenmişliklerini belirlemeye çalışan pek çok araştırmada (Aksu ve Baysal, 2005; Babaoğlu, 2007; Babaoğlu, Altun ve Çakan, 2010; Baş ve Yıldırım, 2012; Çelik, 2007; Dağlı, 2006; Dibekoğlu, 2006; Düztaş, 2008; Izgar, 2001b; Koçak, 2009; Özdemir, 2009; Sarı, 2004) Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) eğitimci formunun kullanıldığı göze çarpmaktadır. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen MTE’nin, hizmet sektöründe çalışanlar [özellikle sağlıkçılar] (MBI-HSS, Maslach Burnout Inventory-Human Service Survey) için geliştirilen formu olduğu gibi, eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler (MBI-ES, Maslach Burnout Inventory –Educator Survey) için geliştirilen formu da bulunmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Aynı boyutlardan ve madde köklerinden oluşan bu iki farklı form arasındaki tek fark, ölçek maddelerinde “hasta” ya da “danışman” yerine “öğrenci” kelimesinin gelmesidir (Gündüz, 2005). Ancak aynı okulda görev yapan bir okul müdürü ile bir öğretmenin tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olan stres kaynakları birbirinden farklıdır. Okul müdürlerinde tükenmişliğe yol açan farklı stres kaynakları ile ilgili alanyazını inceleyen Friedman (2002), özel olarak okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu çalışma ile Friedman (2002) tarafından geliştirilen, “*Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin*” Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Dönmez ve Güven (2001) tarafından yapılan benzer bir diğer çalışmada da, özel olarak okul müdürlerinin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere Friedman (1995) tarafından geliştirilen bir ölçme aracı uyarlanmıştır. Ancak Dönmez ve Güven (2001) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmamış, ölçek maddelerinin Türkçe’ye çevrilmesinden sonra, test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, ayrıca MTE kullanılarak benzer ölçek geçerliği hesaplanmıştır. Bu araştırmada orijinali Friedman (1995) tarafından geliştirilen, Dönmez ve Güven (2001) tarafından uyarlanan ölçme aracının, yine Friedman (2002) tarafından geliştirilen güncel formu kullanılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe’ye ve Türk kültürüne uyarlanmasına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 196 okul müdüründen toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin 62’si il merkezindeki, 48’i

ilçe merkezindeki, 86'sı ise beldelerdeki okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 122'si ilköğretim okullarında, 74'ü ise ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçme aracı Friedman (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 23 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. *Tükenme* olarak adlandırılan birinci boyut, okul müdürlerinin yaşadıkları zihinsel, bilişsel ve fiziksel tükenmişliği ölçmeyi amaçlayan dokuz maddeden oluşmaktadır. *Duyarsızlaşma* olarak adlandırılan ikinci boyut, okul müdürlerinin bir yönetici olarak yapmakla sorumlu oldukları görevlere ilişkin olumsuz duygularını ölçmeyi amaçlayan yedi maddeden oluşmaktadır. *Mesleki başarı* olarak adlandırılan üçüncü boyut ise, okul müdürlerinin kendilerini mesleklerinde ne kadar başarılı algıladıklarını ölçmeyi amaçlayan yedi maddeden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Uyarlanması

Uyarlama çalışması kapsamında, öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye tercüme ve Türkçe'den İngilizce'ye geri tercüme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, orijinal ölçek, araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim elemanından, çevirinin hedef dil açısından uygunluğunu bağımsız bir şekilde değerlendirmeleri istenmiştir. Her iki öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda form araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve küçük bazı düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, ölçeğin hem uygulanacak grubun özellikleri hem de Türkçe dil yapısı açısından eşdeğerliliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan üç ve Türkçe Öğretimi bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinden Türkçe'ye çevrilen ölçek formunu, deyimsel, kavramsal, anlamsal ve deneyimsel açıdan değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, ölçek formunda yer alan ifadelerin Türkiye'de çalışan okul müdürleri tarafından anlaşılabilir kadar açık ve net olduğu belirlenmiş, imla ve yazım açısından bazı küçük düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, Malatya il merkezinde görev yapan üç okul müdüründen yönergeyi ve ölçek formunda yer alan maddeleri anlam ve açıklık açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Yönergenin ve Türkçe'ye uyarlanan maddelerin açık ve anlaşılır olduğu yönündeki müdür ve uzman görüşleri doğrultusunda denemelik ölçek formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğinin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle faktör yapılarına ulaşmaya çalışılırken, doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili daha önceden saptanmış bir hipotez ya da kuram test edilir (Büyüköztürk, 2010). Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise, madde-toplam korelasyon

katsayıları, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, *Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğinin* geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlere yer verilmiştir.

Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular: Ölçme aracı geliştirme ya da uyarlama sürecinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliği gözlenebilen değişkenler aracılığıyla gözlenemeyen değişkenlere ilişkin yapılan çıkarımların geçerliliğini test eder (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesinde sıklıkla faktör analizi tekniğine başvurulmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Faktör analizinde kullanılan iki temel yöntem açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizidir. Açımlayıcı faktör analizinde araştırmacı araştırmasının henüz ilk safhalarında aralarında ilişki olan değişkenleri bir araya toplayarak eldeki veri setini tanımlamaya ya da özetlemeye çalışır (Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). Doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle oluşturulan yapıya ilişkin hipotezin ya da teorinin karmaşık ve üst düzey analizlerle sınanması amaçlanır (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada *Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğinin* yapı geçerliliğini belirlemek üzere öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Bu çalışmada AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (KMO = .92, Bartlett Test of Sphericity = 2456.371, p=.000). Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, döndürülmüş temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır. Bu çalışmada AFA yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çeçen, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Kline, 1994; Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007) dikkate alınmıştır: *a)* Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması, *b)* Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip olması ya da bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması, *c)* Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması, *d)* Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması, *e)* Ölçekte yer alan maddeler tarafından açıklanan toplam varyans oranının “.30” ve daha fazla olması, *f)* faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiği (yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı nokta). Bu ölçütler kullanılarak yapılan

birinci faktör analizi sonrasında, bazı maddelerin (8, 9 ve 20. maddeler) düşük faktör yüklerine (< .30) sahip oldukları ya da birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldıkları belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin, orijinal formundaki gibi üç faktörlü bir yapı altında toplandığı belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri			Faktör Ortak Varyansı	Madde-Test Korelasyonları
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3		
14. Öğretmenlerin ve okul personelinin görüş ve önerileri, artık bana eskisi kadar güzel ya da ilginç gelmiyor.	.835			.773	.857
12. Okuldaki öğretmen ve öğrencilere karşı daha tahammülsüz olduğumu düşünüyorum.	.722	.311		.631	.784
13. Öğretmen ve öğrencilerle olan ilişkilerim, geçmişte olduğundan daha mesafeli.	.705			.569	.767
15. Okulda onaylamadığım durumlarla karşılaşsam bile artık görmezden geldiğim oluyor.	.700			.600	.714
16. Öğretmenlerden gelen görüş veya eleştirilere eskiden olduğu kadar açık değilim.	.693	.356		.662	.744
10. Geçmişe oranla öğretmenlerin sorunları ile daha az ilgilendiğimi düşünüyorum.	.651			.527	.810
11. Geçmişe oranla okulumdaki öğretmenleri daha az desteklediğimi ve takdir ettiğimi düşünüyorum.	.640			.493	.688
17. Öğretmenlere karşılaştıkları sorunlar konusunda yardımcı olmam gerekirken, buna pek vakit bulamıyorum.	.599		.387	.591	.751
1. Bu okulu yönetmekten o kadar yorulduğum ki artık bırakmak istiyorum.		.811		.754	.853
2. Okul yöneticisi olarak çalışmaktan bıktığımı hissediyorum.		.802		.771	.866
4. Okulu yönetmekten duygusal olarak yorulduğumu hissediyorum.		.793		.720	.839
3. Okulu yöneticisi olmak artık hiç ilgimi çekmiyor.		.755		.689	.829
5. Okulda yaşanan sorunlara artık daha fazla kafa yormak istemiyorum.	.324	.703		.668	.812
6. Okul müdürü olarak çalışmak bana büyük haz veriyor. ^T		-.667		.487	-.719
7. Okulda yaşanan problemlere çözüm bulma zorunluluğunu yerine getirmekte güçlük çekiyorum.	.332	.469		.411	.645

Tablo 1(Devamı)

Madde	Faktör Yükleri			Faktör Ortak Varyansı	Madde-Test Korelasyonları
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3		
18. Okulda sorunlarla karşılaşan öğretmenleri motive edip sorunlarını çözme noktasında yardımcı olabiliyorum. ^T			.722	.601	.754
23. Uygun ve gerekli olduğunu düşündüğümde derslere katılıp izliyorum. ^T			.708	.547	.716
21. Öğrencilerle görüşüp sorunlarıyla ilgilenmeye vakit ayırabiliyorum. ^T			.679	.582	.768
19. Okulda, geleceğe dair etkinlikleri planlamak için gerekli huzurlu ve sakin bir ortam bulabiliyorum. ^T			.619	.471	.689
22. Okuldaki rehber öğretmenle kişisel olarak beni ilgilendiren ve benim için önemli konular hakkında da görüşebiliyorum. ^T		-.341	.558	.434	.643
	Açıklanan Kümülatif Varyans (%)			Toplam	
	23.14	22.20	14.57	59.91	
	Cronbach Alpha				
	.89	.90	.76		

* .30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

T=Tersten puanlanan maddeler

Faktör-1: Duyarsızlaşma, Faktör-2: Tükenme, Faktör-3: Başarı

Tablodaki bulgular incelendiğinde, üç maddenin elenmesinin ardından analize alınan 20 maddenin önemli olarak belirlenen üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Sekiz maddeden (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) oluşan birinci faktör, ölçeğe ilişkin varyansın %23,14'ünü açıklamaktadır. Yedi maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) oluşan ikinci faktör, ölçeğe ilişkin %22,20'sini açıklamaktadır. Beş maddeden (18, 19, 21, 22, 23) oluşan üçüncü faktör ise ölçeğe ilişkin varyansın %14,57'sini açıklamaktadır. Bu üç faktör birlikte, ölçeğe ilişkin varyansın % 59,91'ini açıklamaktadır. Ölçeğin üç faktörlü yapısının maddelerde açıkladığı ortak varyans oranları ise %41 ile %77 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak ayrıca madde test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin madde test korelasyonları “.64” ile “.87” arasında değerler almaktadır. Tüm bu bulgular ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak sunulabilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları: AFA'dan elde edilen üç faktörlü yapıya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ikinci-düzyen DFA yapılmıştır. DFA analizleri Lisrel 8.71 (Jöreskog ve Sörbom, 2004) kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde en çok olabirlik yöntemi kullanılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonundan elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında alan yazında genel kabul gören bazı ölçütler kullanılmıştır. Alanyazında; “ χ^2/Sd ” oranının 2 ya da daha az olması, GFI,

AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.95” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin ise “.05” ve altında olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna karşın; “ χ^2/Sd ” oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.90” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise “.08” den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği değerlerinin (Tablo 2) genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak, tüm uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda, bazı değerlerin (GFI ve AGFI) alanyazında kabul edilen uyum değerlerinin altında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle program tarafından önerilen modifikasyonlar ve bu modifikasyonların uyum indeksleri sonuçları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna göre, özellikle kuramsal modele uyan ve uyum indekslerinde manidar bir iyileşme sağlayan üç modifikasyon önerisi üzerinde durulmuştur. Bu modifikasyonlar, aynı faktörlerde yer alan bazı maddelerin hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesini öngörmektedir. Örneğin DFA sonucunda birinci faktörde yer alan 10. ile 11. ve 13. ile 14. maddeler ile ikinci faktörde yer alan 1. ile 2. maddeler arasındaki hata kovaryanslarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra söz konusu maddeler kuramsal açıdan incelenmiş, maddelerin içerik olarak birbirleri ile ilişkili olup olmadığı noktasında İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapan iki alan uzmanından görüş istenmiştir. Uzmanların da onayı alındıktan sonra, söz konusu maddelere ilişkin hata kovaryansları ilişkilendirilerek DFA yinelenmiştir. Modifikasyon öncesi (Model 1) ve sonrası (Model 2) modellere ait uyum iyiliği değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Model 1	Model 2
χ^2	279.89	219.08
Sd	167	164
χ^2/Sd	1.68	1.33
Goodness of Fit Index (GFI)	0.88	0.90
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.84	0.87
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.98	0.99
Comparative Fit Index (CFI)	0.98	0.99
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.059	0.041
Root Mean Square Residual (RMR)	0.067	0.058
Standardized RMR	0.056	0.047

Tablo 2’de yer alan uyum iyiliği göstergeleri incelendiğinde, modifikasyon yapılan ikinci modelin yeterince yüksek düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu ve ölçeğin orijinal üç faktörlü yapısını doğruladığı söylenebilir. DFA sonuçları yorumlanırken, analiz sonucunda maddelere ilişkin Lambda (λ), t ve R^2 değerleri de önem taşımaktadır. Bu değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Doğrulayıcı faktör Analizi Sonuçlarına Göre Standardize Edilmiş Lambda (λ), t ve R^2 Değerleri

<i>Faktör/Madde</i>	λ	t	R^2	λ	t	R^2	
Faktör 1	10	0.68	9.11				
	11	0.60	9.37				
	12	0.75	8.73				
	13	0.64	9.17				
	14	0.84	7.61		0.85	8.83	0.75
	15	0.73	8.89				
	16	0.82	8.16				
17	0.72	8.97					
Faktör 2	1	0.82	7.84				
	2	0.84	7.52				
	3	0.80	8.55				
	4	0.81	8.50		0.87	10.55	0.71
	5	0.80	8.62				
	6	0.63	9.40				
	7	0.61	9.45				
Faktör 3	18	0.72	7.63				
	19	0.61	8.61				
	21	0.75	7.02		-0.77	-8.08	0.59
	22	0.46	9.29				
	23	0.62	8.57				

Tablo 3’te yer alan değerler incelendiğinde, faktör yüklerini gösteren Lambda (λ) değerlerinin “.46 ile “.84” arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna göstermektedir. Tabloda yer alan R^2 değerleri incelendiğinde, alt faktörler tarafından maddelerde açıklanan varyans miktarının ise “.22” ile “.71” arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak değerlendirilebilir.

Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular: Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, *duyarsızlaşma* boyutu için “.89”, *tükenme* boyutu için “.90” ve *mesleki başarı* boyutu için ise “.76”

olarak hesaplanmıştır. Friedman (2002) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç-tutarlılık katsayıları, duyarsızlaşma ve tükenme boyutları için “.90”, mesleki başarı boyutu için ise “.84” olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadan ve Friedman (2002) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, her iki çalışmadan elde edilen değerlerin birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Kline (2011: 70) genel olarak güvenilirlik katsayısının “.90” civarında mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılıklarının yüksek ya da yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemek üzere, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 20 okul müdürüne, 13 gün ara ile ölçme aracı uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları; *duyarsızlaşma* boyutu için “.78”, *tükenme* boyutu için “.81” ve *mesleki başarı* boyutu için ise “.84” olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu ölçeğin zamana karşı tutarlılığına bir kanıt olarak gösterilebilir.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Özel olarak okul müdürlerinin tükenmişliklerini belirlemek üzere Friedman (2002) tarafından geliştirilen “*Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğinin*”, Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmeyi amaçlayan bu araştırmadan, ölçeğin Türkçe formunun, okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu noktasında kanıtlar elde edilmiştir. Yapılan AFA sonucunda ölçek maddelerinin önemli olarak belirlenen üç faktör altında toplandığı ve faktör yük değerlerinin “.469” ile “.835” arasında değiştiği belirlenmiştir. Birinci faktör, ölçeğe ilişkin varyansın %23,14’ünü, ikinci faktör %22,20’sini, üçüncü faktör ise %14,57’sini, üç faktör birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 59,91’ini açıklamaktadır. Ölçeğin üç faktörlü yapısının maddelerde açıkladığı ortak varyans oranları ise %41 ile %77 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin hesaplanan madde test korelasyon katsayıları “.64” ile “.87” arasında değişmektedir. OMİTÖ’nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; *duyarsızlaşma* boyutu için “.89”, *tükenme* boyutu için “.90” ve *mesleki başarı* boyutu için ise “.76” olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi sonuçlarının, Friedman (2002) tarafından elde edilen sonuçlarla benzer olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin kararlılığını belirlemek üzere, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 20 okul müdürüne, 13 gün ara ile uygulama yapılmıştır. İki uygulamadan elde edilen test-

tekrar-test korelasyon katsayıları *duyarsızlaşma* boyutu için “.78”, *tükenme* boyutu için “.81” ve *mesleki başarı* boyutu için ise “.84” olarak hesaplanmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda orijinali ile aynı faktör yapısına sahip olduğu belirlenen ölçeğin Türkçe formunda toplam 20 madde yer almaktadır. Ölçeğin duyarsızlaşma alt boyutunda 8, tükenme alt boyutunda 7, mesleki başarı boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. Ölçekte tersten puanlanması gereken toplam 6 madde yer almaktadır. Ölçekten alınacak toplam puan hesaplanırken; mesleki başarı boyutunda yer alan maddelerin (18., 19., 21., 22., ve 23. maddeler) ve tükenme boyutunda yer alan 6. maddenin tersten puanlanması gerekmektedir. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, okul müdürlerinin yaşadıkları tükenmişliğin fazla olduğunu göstermektedir. Uyarlanan ölçeğin farklı eğitim düzeylerinde ve değişik coğrafi bölgelerde yer alan okullarda görev yapan okul müdürlerine uygulanması, ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Aksu, A. ve Baysal, A.(2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 7-24.
- Babaoğlan, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(14), 57-67.
- Babaoğlan, E. Altun, S. A. ve Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 355-373.
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2012). An analysis of burnout in turkish elementary school principals. *The International Journal of Educational Researchers*, 3(3), 1-18.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 153-173.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Akademi.

- Dağlı, A. (2006) Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları*, 6(25), 85-95.
- Dibekoğlu, Z. (2006). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri: Sakarya ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya.
- Dönmez, B. ve Güneş, H. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları*, 5, 71-78.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2001). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkiye'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(26), 221-225.
- Düztaş, M. (2008). *Kırsal ve kentsel alanlarda çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ.
- Federici, R. A. ve Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295-320.
- Friedman, I. A. (1995). School principal burnout: The concept and it's components. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 191-198.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents, *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Gmelch, W. H. ve Gates, G. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout, *Journal of Educational Administration*, 36(2), 146 - 159.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Izgar, H. (2001a). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Izgar, H. (2001b). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27, 335-346.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.7 for Windows* [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koch, J. L., Tung, R., Gmelch, W. & Swent, B. (1982). Job stress among school administrators: Factorial dimensions and differential effects. *Journal of Applied Psychology*, 67, 493-499.
- Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 65-83.
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., ve Leiter, M.P. (2005) *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- Özdemir, E. (2009). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (4th Ed.). Berkshire: Open University Press.
- Pierucci, R. P. (1985). *Burnout levels and leadership characteristics of California elementary school principals*, Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo, UT-USA.
- Sarı, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction, *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*: Pearson Education Inc. Boston, MA.
- Whitaker, K. S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34, 60-71.

İletişim/Correspondence

Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tlf:+90422 377 4567
niyazi.ozer@inonu.edu.tr

Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90 422 377 4236
bdonmez@inonu.edu.tr

Melike CÖMERT
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90422 377 4574
melike.comert@inonu.edu.tr



BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have refereed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

<i>Burhanettin DÖNMEZ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Kadir BEYÇİOĞLU</i> Dokuz Eylül Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Mehmet YAKIŞAN</i> Ondokuz Mayıs Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>M.Serdar KÖKSAL</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Handan DEVECİ</i> Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Hasan AYDEMİR</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Niyazi ÖZER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Baki DUY</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Servet ÖZDEMİR</i> Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Muallâ B. AKSU</i> Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Yaşar KONDAKÇI</i> ODTÜ – TÜRKİYE	<i>Ebru OĞUZ</i> Mimar Sinan Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Turan SAĞER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Serpil UMUZDAŞ</i> Gaziosmanpaşa Üniversitesi –TÜRKİYE
<i>Ramazan Şükrü PARMAKSIZ</i> Bülent Ecevit Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Çağlar ÇAĞLAR</i> Adıyaman Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Hasan DEMİRTAŞ</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE	<i>Mehmet KARAKUŞ</i> Zirve Üniversitesi-TÜRKİYE

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 13, Sayı 1



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayımlanmak üzere değerlendirilmeye sunulmamış olması gerekmektedir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan makalelerin telif hakları açısından doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
2. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin yazım kurallarına uygun yazılmamış çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Yazım kuralları için (başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar ve diğer hususlar) APA 5th sili kullanılmaktadır.
3. Dergiye gönderilen tüm çalışmaların yazarlarına, gönderilerin ulaştığına dair bilgi verilir. Dergiye gelen yazılar öncelikle dergi editörlüğü tarafından incelenir. Dergi editörlüğü bu aşamada çalışmaları gerek teknik bakımdan gerekse kapsam ve içerik bakımından yazarlara iade edebilir. Ön incelemeden geçen yazılar derginin hakem kurulunda yer alan en az iki hakeme gönderilir. Her iki hakem raporunun da olumlu olması ve dergi editörlüğünün uygun bulması durumunda yazılar yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, dergi editörlüğü yazıyı reddedebilir ya da bir başka hakeme gönderebilir.
4. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltmesi yapılmayan yazılar, geri çekilmiş sayılır. Düzeltilmiş olan yazı, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar incelenir. Yayın kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz.
5. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
6. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
7. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
8. Yayınlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
9. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyorsa- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM İLKELERİ

Dergide, aşağıda belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak hazırlanan eserler yayınlanabilir:

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. Bir çalışmanın uzunluğu, ekler dâhil 6000 sözcüğü aşmayacak biçimde hazırlanmalıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ulusal ve uluslararası indekslerde taranma çalışmalarını yürüttüğü için, Türkçe gönderilecek çalışmalarda ayrıca 750-1.000 sözcükten oluşacak geniş İngilizce özet hazırlanmalıdır.
3. 1 Aralık 2008 tarihi itibarı ile dergimize gönderilen yazılar elektronik ortamda kabul edilmektedir. Bu nedenle dergimize gönderilecek çalışmalar elektronik posta yoluyla dergi editörlüğüne gönderilmelidir. Çalışmalarını elektronik posta yoluyla gönderme imkânı bulunmayan yazarlar, çalışmalarını doğrudan posta yoluyla gönderebilirler. Çalışmalarını posta yoluyla gönderecek yazarların, eserlerinin bir kopyasını CD'ye kayıtlı olarak, dört kopyasını ise (bir isimli, üç isimli) kâğıt çıktı halinde "İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA" adresine ulaştırmaları gerekmektedir.
4. Yazılar, A4 boyutlu kâğıdın yalnızca bir yüzüne; üstten, alttan, sağdan ve soldan 2.5 cm boşluk bırakılarak, Times New Roman yazı karakteri ile 12 punto ve 2 satır aralıkla hazırlanmalıdır. Sayfa numaraları ilk sayfa hariç tüm sayfalarda sağ üst köşede belirtilmelidir.
5. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmasını amacıyla 10 x 17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
6. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:
 - a) Yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar, iletişim adresleri, e-postaları ve makale üst başlığını içeren başlık sayfası.
 - b) 100-150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
 - c) 100-150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
 - d) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - e) Yöntem kısmında ise örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalarda problem ortaya koyulmalı, ilgili alan yazın etkili bir biçimde analiz edilmeli, problemler ortaya konulmalı ve çözüm önerileri geliştirilmelidir.
 - f) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (5. basım) sitili kullanılmalıdır (Bakınız: <http://owl.english.purdue.edu/workshops/hypertext/apa/index.html> ya da <http://citationonline.net/CitationHelp/csg04-manuscripts-apa.htm#68>)
 - g) 750-1,000 kelimedenden oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.
7. Çalışmanın bir kopyasının efdergi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi ön değerlendirme sürecinin başlaması için yeterlidir.
8. Yazar/lar/dan sadece tümünün imzasını taşıyan aşağıdaki içeriğe sahip bir mektubu yayımcıya posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir. Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayınlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiği belirtilmelidir.



GUIDELINES FOR AUTHORS

Submission of a manuscript to the Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE) implies, and is an undertaking on the part of the author(s), that neither the manuscript nor any substantially similar manuscript has been published, is in press, or is under consideration elsewhere. This is a condition for publication in INUJFE. Prior to publication, prospective authors will assign their copyright to INUJFE by means of a standard form.

Guidelines

Format

- Use a standard typeface and size, such as Times New Roman 12 pt. and double-space throughout, including block quotations, references, and notes. All articles are published in Turkish (with an extended summary in English) or English. Manuscripts are **not to exceed 6,000** words including references. Provide an abstract of approximately 100-150 words either in a separate file or on a separate page. Include a list of 3 to 5 keywords describing the main subjects discussed in your manuscript. Prior to being sent for review manuscripts are reviewed at **INUJFE** by the editorial board members in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with general rules.

Style

- **INUJFE's** editorial style conforms to the Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed.). Manuscripts that do not conform may be returned for adjustment.
- The manuscript should be double-spaced, and the numbering within the text and other elements of style should be in conformance with the Publication Manual of the American Psychological Association (the 5th edition). Footnotes are to be avoided.

Referencing

- Sources cited appear in parentheses after each reference (direct or otherwise), giving author's name (unless mentioned in text), year of publication, and page number(s) in the case of direct quotes. Enclose quotes of 40 or fewer words in double quotation marks in the text; indent quotes longer than 40 words in block format. Page numbers must be given.
- List all sources alphabetically at the end of the manuscript under the heading References using APA style.
- Footnotes are not allowed, and the use of endnotes is discouraged; however, necessary brief explanatory notes, numbered consecutively and marked in the text with superscript numerals, may appear before the References under the heading Notes; citations in notes follow the same format as other references.

Graphics

- Number tables and figures with Arabic numerals and provide each on a separate page at the end of the manuscript. Indicate placement of figures and tables in text, e.g., Insert Figure 3 about here.

Authorship Information

- A brief autobiography of the author should accompany the submission in a separate file to facilitate a blind review process. Include such information as academic background, current



position, professional affiliation, mailing address, area of current interest or research and other interests.

Body of a manuscript

- **Cover Page:** includes the title of manuscript and author information. The prospective author should provide the title of the manuscript, running head, key words, author's name, their institutional affiliation, mailing address, phone number, fax number, and most importantly e-mail address.
- **Abstracts:** An abstract between 100-150 words should accompany each paper, typed on a separate sheet following the title page.
- **Keywords:** Authors should include up to five keywords with their article. Keywords should be selected from any list of index descriptors.
- **Text:** Follow this order when preparing manuscripts: Title, Authors, Affiliations, Abstract, Keywords, and Main text, Acknowledgements, Appendix, References, Figure Captions and then Tables. Do not import the Figures or Tables into your text. The corresponding author should be identified with an asterisk and footnote. All other footnotes (except for table footnotes) should be identified with superscript Arabic numbers.
- **References:** All publications cited in the text should be present in a list of references following the text of the manuscript. In the text refer to the author's name (without initials) and year of publication.

Proofs

- Proofs will be sent to the author (first named author if no corresponding author is identified of multi-authored papers) and should be returned within a week after receipt. Corrections should be restricted to typesetting errors. Any queries should be answered in full. Please note that authors are urged to check their proofs carefully before return, since the inclusion of late corrections cannot be guaranteed.

Submitting

- The manuscripts which are found suitable and acceptable will be submitted to referees who are distinguished by their works in related subjects. Referees' reports are secret. Authors have to take into consideration the suggestions, criticisms and corrections made by both Referees and Editorial Board. Quotation from the articles in the journal is allowed in condition that the journal should be indicated and acknowledged as source. Quoting person or institutions are responsible by law for distortions. Submissions are not returned, whether they are published or not. No payment will be made for published articles.
- Manuscripts must be submitted electronically as E-mail attachments. The preferred file formats is Microsoft Word. Authors are requested to submit their papers as an e-mail attachment. Authors are requested to submit the text, tables, and artwork in electronic form to this e-mail: efdergi@gmail.com

Authors who are unable to provide an electronic version or have other circumstances that prevent online submission must send their manuscripts to the address below:

Inonu University Journal of the Faculty of Education
Kampus 44280, Malatya /TURKEY