



Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

Tayfun Doğan, Seda Sapmaz

Kişilerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türk Üniversite
Öğrencilerinde Psikometrik Analizi

Zuhal Gizir Ergen, Aysel Köksal Akyol

Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarının
İncelenmesi

Mustafa Kahyaoğlu, Nurettin Özgen

Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik
Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Davut Hotaman

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kişilik Özelliklerine Yönelik
Algılarının İncelenmesi

<http://www.keg.aku.edu.tr>

Eğitim Bilim

Kuramsal

KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ*
Journal of Theoretical Educational Science
ISSN: 1308-1659

Sahibi / Owner
AKÜ Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Fatih NURAY (Dekan)

Editör / Editor
Doç. Dr. Murat PEKER

Yayın Kurulu / Editorial Board
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Yüksel DEDE (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. İlhan VARANK (Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Yrd. Doç. Dr. Süleyman YAMAN (Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Yrd. Doç. Sinan YÖRÜK (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing
EBSCO, Index Copernicus, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Google Scholar,
Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS),

Redaksiyon / Redactions
Arş. Gör. Koray KASAPOĞLU - Arş. Gör. Erhan AKDAĞ

Yazışma Adresi / Address
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03030 Afyonkarahisar, Turkey
Tel: +90 272 2281418
e-mail: editor@aku.edu.tr veya editorkebd@gmail.com

* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi: Üç ayda bir yayınlanan hakemli, erişimi ücretsiz online bilimsel bir dergidir.
Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed journal.

Hakem Kurulu

- Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU (Adnan Menderes Üni.)
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBL (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Adnan BAKİ (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet ARIKAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet IŞIK (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Orta Doğu Teknik Üniv.)
Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun UMay (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniv.)
Prof. Bülent ALANER (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevat CELEP (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Emin KARİP (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Zirve Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Halil ARDAHAN (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. H. İbrahim YALIN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN (Gaziantep Üni.)
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Emin ÖZDEMİR (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT (Cumhuriyet Üni.)
Prof. Dr. Neriman ARAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevzat BATTAL (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Petek AŞKAR (TED Üniversitesi)
Prof. Dr. Remzi KINCAL (Çanakkale 18 Mart Uni.)
Prof. Dr. Rıfat OKÇABOL (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin TURAN (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevdâ BEKMAN (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Sinan OLKUN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Soner Durmuş (Abant İzzet Baysal Üni.)
Prof. Dr. Süleyman TARMAN (19 Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Şeref MİRASEDİOĞLU (Başkent Üniv.)
Prof. Dr. Tayyip DUMAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Turan SAĞER (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT (Abant İzzet Baysal Üni.)
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Mevlana Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ziya ARGÜN (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdülkerim BAHADIR (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Afyon Kocatepe Üniv.)
Doç. Dr. Ahmet SABAN (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Alim KAYA (İnönü Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşenur Yontar-TOĞROL (Boğaziçi Üniv.)
Doç. Dr. Burhan AKPINAR (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniv.)
Doç. Dr. Bünyamin AYDIN (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN (Çanakkale 18 Mart Üniv.)
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdoğan HALAT (Afyon Kocatepe Üniv.)
Doç. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Fulya Yüksel ŞAHİN (Yıldız Teknik Üniv.)
Doç. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üni.)
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Hilmi UÇAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. İlhan VARANK (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet KÜÇÜK (Rize Üniversitesi)
Doç. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Melek ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Nergüz Bulut SERİN (Uluslararası Kıbrıs Üni.)
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Oğuz SERİN (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)
Doç. Dr. Ramazan GÜRBÜZ (Adıyaman Üniversitesi)
Doç. Dr. S. Mehmet ÖZDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Şemsettin DURSUN (Batman Üniversitesi)
Doç. Dr. Yüksel DEDE (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ (Uşak Üniversitesi)
Doç. Dr. Uğur TÜRKMEN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Assist. Prof. Ali İKİZ (Fayetteville State Univ.)
Yrd. Doç. Dr. Adem DURU (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN (Selçuk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER (Cumhuriyet Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL (Maltepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Arzu T. KARÇKAY (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Belgin TANRIVERDİ (Kocaeli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Enver TATAR (Atatürk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erhan ERTEKİN (Selçuk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN (Abant İzzet Baysal Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Ethem YEŞÜLYURT (Mevlana Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL (Adnan Menderes Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Güney HACİOMEROĞLU (Çanakkale 18 Mart Ü.)
Yrd. Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI (Fırat Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA (Mevlana Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İjlal OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İkrâm ÇINAR (Kafkas Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN (Kocaeli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Levent ÇELİK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Murat BURSAL (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERKOL (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ (Zirve Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYGANA (Amasya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mine Göl-GÜVEN (Boğaziçi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Muhammet UŞAK (Zirve Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR (Afyon Kocatepe Üniv.)
Yrd. Doç. Dr. Necati TOMAL (19 Mayıs Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nuray K. FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nusret KOCA (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Osman BİRGİN (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Özay KARADAĞ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Rüştü YEŞİL (Ahi Evran Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Süleyman YAMAN (Z. Karamas Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Şaban ORTAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şahin ORUÇ (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN (9 Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Uygur KANLI (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz AKSOY (Erciyes Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zeynep KIZILTEPE (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Bengü BÖRKAN (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Davut HOTAMAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Tayfun Doğan, Seda Sapmaz Kişilerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türk Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Analizi Psychometric Analysis of the Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM) Among Turkish Undergraduate Students	143-155
Zuhal Gizir Ergen, Aysel Köksal Akyol Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi An Investigation of Creativity Among Children Attending Preschools	156-170
Mustafa Kahyaoğlu, Nurettin Özgen Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi An Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes towards Environmental Problems in Terms of Several Variables	171-185
Davut Hotaman Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kişilik Özelliklerine Yönelik Algılarının İncelenmesi An Investigation of Pre-Service Teachers' Perceptions of Teacher Personality Characteristics	186-201
Ahmet Ali Gazel, Hüseyin Erol İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Kazanımların Taksonomik Açıdan Değerlendirilmesi A Taxonomic Analysis of the Intended Learning Outcomes of the Primary School Social Studies Curriculum for 7th Graders	202-222
Mehmet Yüksel Bilgisayar Kursiyerlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Tarsus Halk Eğitim Merkezi Örneği An Investigation of Computer Trainees' Attitudes Toward Computer: A Case from Tarsus Public Education Center	223-236
Yüksel Gündüz, Aydın Balyer Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin İncelenmesi An Investigation of the Level of Display of Effective Leadership Behaviors By School Principals	237-253

Editörden

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin beşinci yılında ikinci sayımızla siz değerli akademisyen ve okurlarımızın karşısına çıkmanın gururunu ve sevincini yaşıyoruz. 2012 Ocak sayısı ile birlikte açık dergi sistemine geçerek dergimizin web sayfasında yaptığımız düzenlemelere ve yayın ilkelerinde yaptığımız değişikliklere ilişkin aldığımız olumlu dönütler bizi daha çok Şeyleri başarma noktasında cesaretlendirdi. Dergimizin Index Copernicus ve EBSCO tarafından taranması için girişimlerde bulunduk. 2012 Ocak sayısından itibaren Kuramsal Eğitimbilim Dergisi Index Copernicus ve EBSCO tarafından taranmaktadır. Dergimizin ULAKBİM tarafından taranması için de çalışmalarımız devam etmektedir. Sonraki sayılarda ULAKBİM tarafından da tarandığımız müjdesini sizlerle paylaşma arzusundayız.

Kuramsal Eğitimbilim Dergisi'nin 2012 Ocak ayından itibaren Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim aylarında olmak üzere yılda dört kez yayınlanacağını önceki sayımızda belirtmiştik. Ocak sayısından itibaren de her sayıda yayınlanacak makale sayısını standart hale getirmeyi, her sayıda 7 tane makale yayınlamayı kararlaştırmıştik. Yayınlanan makalelerin Şekil bakımından, yayın ilkeleri açısından, bununla birlikte yayınlanan makale sayısı olarak da belirlenen standartlara uygun olmasını amaçlıyoruz. Bu nedenle, yayına kabul edilmiş daha fazla sayıda makale olmasına rağmen, Nisan sayısında da eğitim bilimleri alanına yönelik yedi makaleyi siz değerli okurlarımıza sunuyoruz. nceki sayılarda olduğu gibi bu sayımızın oluşmasında da emeği geçen değerli hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü borç biliyoruz. Temmuz sayımızda buluşmak dileğiyle...

Doç. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



Psychometric Analysis of the Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM) Among Turkish Undergraduate Students

Tayfun DOĞAN*

Seda SAPMAZ**

Received: 5 July 2011

Accepted: 17 January 2012

ABSTRACT: Interpersonal sensitivity is, undue and excessive awareness of and sensitivity to, the behavior and feelings of others. The Interpersonal Sensitivity Measure (IPSM) is a self-reported scale developed by Boyce and Parker (1989) to measure hypersensitivity to interpersonal relations. The aim of the present study is to adapt the IPSM into Turkish. The validity of the IPSM is investigated by confirmatory (CFA) and exploratory (EFA) factor analyses and criterion-related validity. The result of the CFA suggested that the original factor structure of the IPSM does not fit the present data. The EFA revealed a new three-factor structure for the IPSM. The reliability of the IPSM is investigated by computing internal consistency. Results showed that the Turkish IPSM had a high internal consistency (Cronbach alpha = .81). The psychometric properties of the Turkish version of the IPSM showed a satisfactory level of reliability and validity.

Key words: Interpersonal sensitivity, scale, validity, reliability, factor analysis

SUMMARY

Purpose and Significance: No doubt that there are many factors that facilitate and impede establishing healthy social relations and maintaining them. One of the factors which impede or negatively affect social relations can be considered as interpersonal sensitivity. Because interpersonal sensitivity is a situation which causes to misinterpret behaviors of others in interpersonal relations such as believing s/he does not care or misbehaves (Boyce and Parker, 1989). Derogatis, Lipman and Covi (1973) defined interpersonal sensitivity as a feeling of inadequacy and unworthiness as a result of comparing him/herself with others. When definitions and characteristics of interpersonal sensitivity considered, social incompetence, misunderstanding and misinterpreting behaviors of others often, feeling uncomfortable in front of others, taking apart from interpersonal relations, being fearsome, being easily offended (Boyce & Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989), being oversensitive to being rejected (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, & Liebowitz, 2002), being alert to reactions of others, being anxious of being criticized and finding clues around in a biased way can be regarded as characteristics of people with interpersonal sensitivity. All of these characteristics indicate the possibility of interpersonal sensitivity which can also be seen with possible different problems (Wilhelm, Boyce, & Brownhill, 2004). Thus, when the literature reviewed, it was found that interpersonal sensitivity is significantly correlated with depression and predicts it (Boyce & Mason, 1996; Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989; Erözkan, 2005; Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, & Liebowitz, 2002; Rizzo, Daley, & Gunderson, 2006). The aim of this study is to investigate psychometric characteristics of the IPSM on a sample consisting of Turkish university students.

Methods: The participants of the study which was conducted to adapt the IPSM into Turkish consisted of 530 (322 female / 190 male) university students who were majoring in different departments of Gazi University Faculty of Engineering in the 2010-2011 academic year and selected through simple sampling.

* Corresponding author: Ph.D., Sakarya University, Faculty of Education, Sakarya, tayfun@tayfundogan.net

** Res. Assist., Ege University, Faculty of Arts and Letters, Izmir, sapmaz.seda@gmail.com

Their age ranged from 17 to 28; most of them were 19-22 years old and average age is 20.76 ($SD=1.59$) years. As data collection tools, the Tromso Social Intelligence Scale (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001), Life Satisfaction Scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) and Zung Depression Scale (Zung, 1965) were also used in addition to the IPSM.

Results: Firstly, confirmatory factor analysis (CFA) was performed to determine the structure validity of IPSM. As a result of the CFA, it was concluded that the five-factor structure of the scale was not confirmed in a sample of Turkish university students. In the second stage, exploratory factor analysis (EFA) was done to determine the factor structure of the scale. As a result of the EFA, a three-factor structure of 30 items was explored which explains 36.14% of the total variance ($F1= \%18,70$, $F2= \%11,04$, $F3= \% 6,40$). The eigenvalues of the factors are 5.61, 3.31, 1.92 for $F1$, $F2$, and $F3$, respectively. This results showed similarity to a large extent with the three-factor structure explored by Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, and Liebowitz (2002). Accordingly, the first factor was called as “*interpersonal worry and dependency*”, the second one as “*low self-esteem*”, and the third factor as “*unassertive interpersonal behavior*”.

In order to determine the criterion-related validity of the IPSM, its relation with the Tromso Social Intelligence Scale-TSIS (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001), Zung Depression Scale-ZDS (Zung, 1965) and Satisfaction with Life Scale-SWLS (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) was investigated. There was a negative correlation of $-.63$ ($p<.001$, $n=99$) between total scores of the IPSM and the TSIS. A positive correlation of $.35$ ($p<.001$, $n=244$) was obtained between total scores of the IPSM and the ZDS. No statistically significant relations were found between the total scores of the IPSM and the SWLS.

Reliability of the IPSM was checked with internal consistency. Accordingly, Cronbach alfa reliability coefficient was found as $.81$ for the whole scale. Internal consistency coefficients of subscales were found as $.84$, $.64$, and $.73$ for “*interpersonal worry and dependency*”, “*low self-esteem*”, and “*unassertive interpersonal behavior*”, respectively.

Discussion and Conclusions: In this study, it was aimed to investigate Turkish adaptation of the IPSM developed by Boyce and Parker (1989) and its psychometric characteristics. Psychometric characteristics of the scale were investigated through confirmatory and exploratory factor analysis, checking criterion-related validity and internal consistency. The first version of the IPSM developed by Boyce and Parker (1989) consists of 36 items and five subdimensions (interpersonal awareness, need for approval, separation anxiety, shyness, and fragile inner self). However, with a different sample, it was concluded that this five-factor structure of the scale was not confirmed when psychometric characteristics and the factor structure of the IPSM were compared to those found by Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, and Liebowitz (2002). On the contrary, a three-factor structure was explored. In this study conducted by Harb Heimberg, Fresco, Schneier, and Liebowitz (2002), some items of the scale were reversely coded and some were deleted because of low factor loadings and their being overlapping. In this study, the five-factor structure of the IPSM was examined with CFA. However, it was seen that this structure was not confirmed in the sample of this study. Therefore, EFA was done with 36 items and a three-factor structure was found.

As a result, it can be said that the IPSM can be used as a valid and reliable measure to assess interpersonal sensitivity among Turkish university students. This study was conducted with a sample of healthy university students. It can be suggested that further studies can be conducted with different samples and age groups. In addition, this study was conducted with a healthy sample. It can also be studied what kind of factor structure the scale will demonstrate with a clinic sample.

Kişilerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türk Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Analizi

Tayfun DOĞAN*

Seda SAPMAZ**

Makale Gönderme Tarihi: 5 temmuz 2011

Makale Kabul Tarihi: 17 Ocak 2012

ÖZET: Kişilerarası duyarlılık, başkalarının duygu ve davranışlarına yönelik aşırı farkındalık ve duyarlılık gösterme olarak tanımlanmıştır. Kişilerarası duyarlılık ölçeği (KDÖ), öz-bildirim tarzı kişilerarası duyarlılığı ölçmeye yönelik geliştirilmiş bir ölçme aracıdır (Boyce & Parker, 1989). Bu çalışmanın amacı KDÖ'yü Türkçeye uyarlamaktır. KDÖ'nün geçerliğini belirlemek üzere ölçüte dayalı geçerlik, açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemleri kullanılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin özgün formunun beş faktörlü yapısının doğrulanmadığı görülmüştür. AFA sonucu üç faktörlü yeni bir yapı ortaya çıkmıştır. KDÖ'nün güvenilirliği ise iç tutarlık yöntemiyle incelenmiştir. Buna göre iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, KDÖ'nün Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: kişilerarası duyarlılık, ölçek, geçerlik, güvenilirlik, faktör analizi

GİRİŞ

İnsanoğlu, dünyaya geldiği andan itibaren kendisiyle ve dış dünyayla sürekli etkileşim hâlinindedir. İnsanın varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan bu etkileşim, insanın aynı zamanda kendini ve dünyayı anlama ve uyum sağlama çabasına da yardımcı olmaktadır. Bu nedenle kişinin kendisi ve çevresiyle olan etkileşiminin sağlıklı olması, gerek kendini ve dünyayı anlayarak uyum sağlayabilmesi gerekse yaşamdaki varlığını en iyi şekilde sürdürebilmesi açısından son derece önemlidir. Sosyal bir varlık olan insan için sağlıklı ve doyurucu sosyal ilişkiler geliştirmek, ruhsal ve aynı zamanda varoluşsal bir öneme sahiptir.

Kuşkusuz ki insanın sağlıklı sosyal ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme çabasını kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı pek çok etmen bulunmaktadır. Sosyal ilişkileri engelleyen ya da olumsuz etkileyen etmenlerden birisi de kişilerarası duyarlılık olarak değerlendirilebilir çünkü kişilerarası duyarlılık, kişilerarası ilişkilerde, önemsenip değer verilmediğine ya da kötü davranıldığına inanma gibi diğer insanların davranışlarını hatalı yorumlamaya yol açan bir durumdur (Boyce & Parker, 1989). Derogatis, Lipman ve Covi (1973) ise kişilerarası duyarlılığı, bireyin kendisini diğer insanlarla karşılaştırması sonucu hissettiği yetersizlik ve değersizlik duygusu olarak tanımlamışlardır. İlgili literatür incelendiğinde, kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin kişilerarası ilişkilerle ilgili gerek kendilerine gerekse diğer insanlara ilişkin fonksiyonel olmayan inançlara sahip olduklarına vurgu yapıldığı görülmektedir (Boyce, Hickie, Parker, & Mitchell, 1993; Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989; Gilboa-Schechtman, Foa, Vaknin, Marom, & Hermesh, 2008; Vidyanidhi & Sudhir, 2009). Bu inançların içeriğinde daha çok, diğerleri tarafından reddedileceklerine ve küçük duruma düşürüleceklerine ilişkin beklentilerin olduğu görülmektedir (Ayduk, Downey, Testa, Yen, & Shoda, 1999). Nitekim son yıllarda tehlikenin farkına varma, tehlikeye karşı savunma geliştirme gibi olumlu bir içeriği çağrıştırabileceği düşüncesinden hareketle anlam karmaşasını önlemek amacıyla kişilerarası duyarlılığın 'kişilerarası reddedilme duyarlılığı' olarak da adlandırıldığı dikkat çekmektedir (Butler, Doherty, & Potter, 2007; Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, & Liebowitz, 2002; Sapmaz, 2011; Stafford, 2007). Kişilerarası duyarlılığın kişilerarası reddedilme duyarlılığı olarak adlandırılması, söz konusu yapının önemli görülen diğer insanlar

* Sorumlu Yazar: Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, tayfun@tayfundogan.net

** Arş. Gör., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İzmir, sapmaz.seda@gmail.com

tarafından kabul görmeme kaygısı ve buna yönelik ipuçlarının izlerinin sürülmesi gibi özelliklerle karakterize edildiği şeklinde değerlendirilebilir (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, & Liebowitz, 2002; Sapmaz, 2011). Creasey-McInnis (2001)'e göre önemli diğerleri tarafından reddedileceği kaygısını yaşayanlar diğerlerinin belirsiz davranışlarını maksatlı reddetme olarak algılamakta, ilişkilerinde güvensiz ve mutsuz olmaktadır.

Kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin öne çıkan özelliklerinden bir diğeri ise sosyal kaçınma davranışlarıdır çünkü kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin kendi yetersizlikleri ve diğerleri tarafından önemsenmediklerine ya da değer verilmediklerine ilişkin işlevsel olmayan inançları nedeniyle sosyal etkileşimlerden uzak durdukları bilinmektedir (Boyce & Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989). Sosyal ilişkilerden kaçınma davranışı ise kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin gerek kendilerine ilişkin yetersizlik düşüncelerini gerekse sosyal ortamlardaki ipuçlarının toplanması ve yorumlanmasına ilişkin bilişsel yanlılıklarını pekiştirici bir etki yaratmaktadır çünkü sosyal etkileşimlerden uzak durarak bireyler diğer insanlarla ilgili yanlı düşüncelerinin gerçekliğini test etme fırsatı bulamadıkları gibi, aynı zamanda diğer insanlar tarafından samimiyetsiz ve soğuk olarak da görülebilirler. Bu durum ise diğerlerince önemsenmedikleri düşüncelerini destekleyici nitelikte bir ipucu olarak yorumlanabilir. Buna ek olarak, sosyal etkileşimlerden kaçınmanın mümkün olmadığı durumlarda ise kişilerarası duyarlılığı olan bireylerin diğerleri tarafından reddedilme ya da eleştirilme olasılığını en aza indirmeye düşüncesiyle diğerlerine uygun hareket etme çabasında oldukları belirtilmektedir (Boyce & Parker, 1989). Sonuç olarak kaçma-kaçınma davranışları kişilerarası duyarlılığın şekillenmesinde ya da devamlılığında önemli bir rol oynamaktadır. Boyce ve diğerleri (1992) kişilerarası duyarlılığın; bir kişisel yetersizlik duygusu, sık sık diğerlerinin davranışlarını yanlış yorumlama ve kişilerarası kaçınma, güvenli olmayan davranış vb. gibi diğerleri ile bir arada olunan ortamlarda huzursuzluk yaşanması ile şekillendiğini belirtmişlerdir.

Kişilerarası duyarlılığa ilişkin yapılan tanımlamalar ve karakteristik özellikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sosyal yetersizlik, sıklıkla başkalarının davranışlarını yanlış anlama ve yorumlama, başkalarının önünde kendini rahat hissetmeme, kişilerarası ilişkilerden kaçınma, atılgan olamama, kolay incinme (Boyce & Parker, 1989; Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989), reddedilmeye karşı aşırı duyarlı olma (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, & Liebowitz, 2002), diğerlerinin tepkilerine karşı sürekli tetikte olma, eleştirilmekten aşırı derecede kaygı duyma ve bu nedenle ortamdaki ipuçlarını da yanlı toplama gibi özellikler kişilerarası duyarlılık sahibi bireylerin karakteristik özellikleri arasında değerlendirilebilir. Tüm bu özellikler kişilerarası duyarlılığın muhtemel farklı sorunlarla birlikte görülme olasılığına da işaret etmektedir (Wilhelm, Boyce, & Brownhill, 2004). Nitekim alan yazın incelendiğinde kişilerarası duyarlılığın depresyonla anlamlı ilişkili olduğu ve depresyonun önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur (Boyce & Mason, 1996; Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989; Erözkan, 2005; Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, & Liebowitz, 2002; Rizzo, Daley, & Gunderson, 2006). Kişilerarası duyarlılıkla ilişkili sorunlardan bir diğerinin ise sosyal anksiyete olduğu görülmektedir. Kişilerarası duyarlılık ve sosyal anksiyete bozukluğu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda iki değişken arasında yüksek düzeyde anlamlı korelasyonlar olduğu görülmüştür (Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, & Liebowitz, 2002; Vidyanidhi & Sudhir, 2009). London, Downey, Bonica ve Paltin (2007) reddedilmeye ilişkin anksiyeteli beklentinin, artan sosyal anksiyete ve geri çekilmenin, yani sosyal ilişkilerden uzaklaşmanın eşsiz bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Kişilerarası duyarlılık, eşlik ettiği psikolojik problemlerin yanı sıra gerek sosyal ilişkileri engelleyici gerekse bireyin işlevselliğini

bozucu özellikleri ile bir bütün olarak değerlendirildiğinde, üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma mücadelesini ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirerek bu ilişkileri sürdürme çabalarını zorlaştırıcı bir tehdit olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinde kişilerarası duyarlılığın yaygınlığı ve düzeyinin tespit edilerek bu konuyla ilgili bireysel ya da grupta danışma gibi psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesi ile depresyon ve sosyal anksiyete gibi problemlerin gelişimi ya da devamlılığı önenebilir, aynı zamanda kişilerarası duyarlılığın sağlıklı ve doyurucu sosyal ilişkiler üzerindeki olumsuz etkileri de minimum düzeye indirgenebilir. Bunun için, kuşkusuz ki, ilk olarak kişilerarası duyarlılığın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ile belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmada Kişilerarası Duyarlılık Ölçeğinin (KDÖ) Türk üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. KDÖ'nün Türkçe formu güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. KDÖ'nün Türkçe formu geçerli bir ölçme aracı mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

KDÖ'nün Türkçe uyarlaması için yürütülen çalışmanın katılımcılarını 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 530 (322 kadın / 190 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 60'ı birinci sınıfta, 168' i ikinci sınıfta, 154' ü üçüncü sınıfta, 121' i dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Yaş aralığı 17 ile 28 arasında değişmektedir, çoğunluk 19-22 yaş aralığındadır ve yaş ortalaması 20.76' dır ($S=1.59$). Katılımcıların 18' i cinsiyetini, 16' sı yaşını ve 29'u ise sınıfını belirtmemiştir.

İşlemler

KDÖ'nün Türkçe uyarlamasını yapmak üzere öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan *Gordon Parker* ile e-mail yoluyla iletişime geçilerek gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin katılımcılara uygulanması sırasında uygulama ve araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olanların çalışmaya katılması sağlanmıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. KDÖ' nün psikometrik özellikleri, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, ölçüte dayalı geçerlik, madde analizi ve iç tutarlık katsayısının hesaplanması ile incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ)

Boyce ve Parker (1989) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik çalışmalar üniversite öğrencileriyle, depresyon hastalarından oluşan gruplarda yürütülmüştür. Faktör analizi sonucu "kişilerarası farkındalık, onaylanma ihtiyacı, ayrılma anksiyetesi, çekingenlik ve kırılma iç benlik" şeklinde adlandırılan beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlığı hasta grupta .86, sağlıklı grupta ise .85 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise .55 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünü için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .70 olarak bulunurken, alt boyutlar için .55 ile .70 arasında değişen değerler bulunmuştur. Ölçüte dayalı geçerlik bağlamında KDÖ ile nörotizm arasındaki korelasyon katsayısı .66 ($p<.001$), düşük benlik saygısı arasındaki korelasyon katsayısı .39 ($p<.001$) olarak

bulunmuştur. KDÖ üzerinde farklı örneklemlerde yapılan çalışmalarda ise orijinalinden farklı faktör yapıları elde edilmiştir. Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz (2002), ölçeğin psikometrik özelliklerini sosyal anksiyete bozukluğu tanısı almış bir grupta incelemişler ve üç faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Bu faktörler, kişilerarası kaygı ve bağımlılık, düşük benlik saygısı ve atılgan olmayan davranışlar olarak adlandırılmıştır. Yine bu çalışmada 7 madde faktör yükleri düşük olduğu için ve aynı anda birkaç faktörde yer aldıkları için ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca dört madde de tersten kodlanmıştır. Ölçüte dayalı geçerlik kapsamında KDÖ ile Beck Depresyon Envanteri (Beck, Steer, & Garbin, 1988) arasında .43 ($p<.001$), Olumsuz Değerlendirme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (Leary, 1983) arasında .71 ($p<.001$), Sosyal Fobi Ölçeği (Mattick & Clarke, 1998) arasında .46 ($p<.001$), Sosyal Etkileşim Anksiyete Ölçeği (Mattick & Clarke, 1998) arasında .70 ($p<.001$) ve Anksiyete Duyarlılık Ölçeği (Reiss, Peterson, Gursky, & McNally, 1986) arasında .19 ($p<.005$) korelasyon elde edilmiştir. KDÖ'nün iç tutarlığı ise .90 olarak rapor edilmiştir.

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)

TSZÖ, Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Doğan ve Çetin (2009) tarafından yapılmıştır. TSZÖ, 21 maddelik, üç boyutlu, 5' li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten “sosyal bilgi süreci” puanı, “sosyal beceri” puanı, “sosyal farkındalık” puanı ve toplam puan olmak üzere dört farklı türde puan alınabilmektedir. Uyarlama sürecinde ölçeğin geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucu toplam varyansın % 44.79' unu açıklayan orijinaliyle benzer şekilde üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ise uyum iyiliği indeksleri RMSEA=0.057, NFI=0.92, CFI=0.95, IFI=0.95, RFI=0.91, GFI=0.92 ve AGFI=0.91 olarak bulunmuştur. Ölçüte dayalı geçerlik kapsamında Sosyal Beceri Envanteri (Yüksel, 1997) ile .51 korelasyon elde edilmiştir. Ölçeğin tümü için iç tutarlık katsayısı .83 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada TSZÖ'nün iç tutarlığı .84 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)

Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beş maddeden oluşmaktadır ve 7' li Likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 5-35 arasında değişmektedir. YDÖ'den alınacak yüksek puanlar yaşam doyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Buna göre, YDÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .78, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .71 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise YDÖ'nün iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Zung Depresyon Ölçeği (ZDÖ)

Zung (1965) tarafından geliştirilen ZDÖ, öz bildirim tarzı 20 maddelik bir ölçektir. Ölçek 4'lü Likert tipindedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri Türk üniversite öğrencilerinde Gençdoğan (2001) tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda ZDÖ ile Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) ve SCL-90 Depresyon Alt Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. ZDÖ ile BDÖ arasında .89, SCL-90-D arasında ise .82 korelasyon elde edilmiştir. ZDÖ'nün iç tutarlık katsayısı sağlıklı üniversite öğrencileri için .80 ($n=767$), hasta grup için ise .84 ($n=212$) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ZDÖ'nün iç tutarlık katsayısı .78 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce, veri ön işleme teknikleri olarak, veriye ait matrislerdeki boş değerler frekans tablolarıyla incelenmiştir. Buna göre maddelere ilişkin tabloların hiçbirinde % 3'den fazla boşluk olmadığı görülmüştür. Ayrıca veri setindeki gürültülü değerler de belirlenmiş ve düzenlenmiştir. KDÖ'nün yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizi çalışmaları için bazı varsayımsal kriterlerin karşılanması gerekmektedir. Bu amaçla AFA için, normal dağılım, doğrusallık ve aykırı değerlerin çıkarılması işlemleri incelenmiştir. DFA için ise uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadıkları incelenmiştir (Schumacker & Lomax, 2004; Şimşek, 2007). Geçerlik çalışması olarak ayrıca ölçüte dayalı geçerlikten yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere ise Cronbach alfa iç tutarlık yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 ve Lisrel 8.54 programlarından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

KDÖ'nün dilsel eşdeğerliğini belirlemek amacıyla "geri çeviri" yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda KDÖ, İngilizce özgün formundan Türkçeye, arasında araştırmacılardan birisinin de (SS) bulunduğu, her iki dile de hâkim üç kişi tarafından çevrilmiştir. Elde edilen çeviriler, diğer araştırmacı tarafından (TD) incelenerek, çevirilerdeki en uygun ifadeler Türkçe forma alınmıştır. Elde edilen Türkçe form, psikolojik danışmanlık alanında bir akademisyen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş, maddeler arasındaki tutarsızlıklar tartışılarak giderilmiş ve ölçeğe son hâli verilmiştir.

Ölçeğin Türkçe Formuyla İlgili Geçerlik Çalışması

Yapı Geçerliği

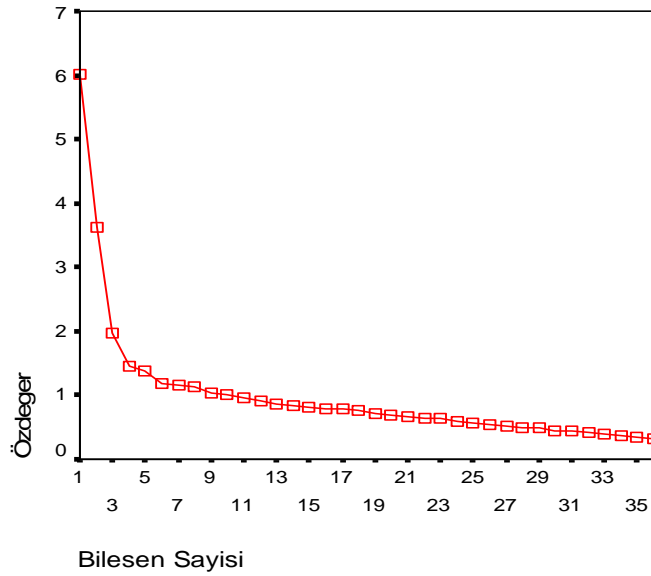
Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

KDÖ'nün beş faktörlü yapısının Türk üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA sonucu uyum iyiliği indeksleri GFI=0.80, NFI=0.79, RFI=0.77, CFI=0.83, IFI=0.83, AGFI=0.77, RMR=0.11, RMSEA=0.08 olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri için kabul edilebilir değerler GFI, NFI, RFI, AGFI CFI ve IFI için 0.90'dır. Kabul edilebilir uyum değerlerinin RMSEA için 0.08'den küçük, RMR için ise 0.05'den küçük olması gerekmektedir (Byrne & Campbell, 1999; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Marsh, Hau, Artelt, Baumert, & Peschar, 2006; Schumacker & Lomax, 2004; Şimşek, 2007). Bu ölçütlere göre DFA sonuçları incelendiğinde KDÖ'nün beş faktörlü yapısının Türk üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme doğrulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

KDÖ'nün beş faktörlü yapısı Türk örnekleme doğrulanmamıştır. Dolayısıyla AFA yapılarak KDÖ'nün nasıl bir faktör yapısı gösterdiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öncelikle veri yapısının faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin .84 olduğu görülmüştür. Barlet Sphericity testi sonucu ise $\chi^2_{(630)}=4593, 897$ ($p<.000$) olarak bulunmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğu

için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .60'dan yüksek ve Barlett Testi'nin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004).



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. KDÖ'nün faktör desenini ortaya koymak üzere ilk olarak herhangi bir döndürme işlemi yapılmaksızın temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 36 madde için öz-değeri 1'in üzerinde olan 10 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerin toplam varyansa katkısı % 55.57'dir. Söz konusu bu faktörlerin toplam varyansa katkısı ve yamaç-birikinti grafiğinin üçüncü faktörden sonra plato yaptığı görülmektedir. Buna göre, AFA üç faktör göz önüne alınarak tekrar yapılmıştır. Temel bileşenler analizi ve varimax döndürme yöntemi ile üç faktörle sınırlandırılarak yapılan analiz sonucu toplam varyansın % 32.313'ünü açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Faktör yükleri .40'dan düşük olan veya binişiklik gösteren 6 madde (31., 26., 12., 9., 11., ve 16. maddeler) ölçekten düşmüştür. Söz konusu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra analizler tekrarlanmıştır. Nihai olarak toplam varyansın % 36.14'ünü açıklayan (F1= %18,70, F2= %11.04, F3= % 6.40) 30 maddelik üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlere ilişkin öz-değerler ise F1, F2 ve F3 için sırasıyla 5.61, 3.31, 1.92'dir. Elde edilen bu sonuç Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz (2002)'in elde ettiği üç faktörlü yapıyla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda birinci faktör "*kişilerarası kaygı ve bağımlılık*", ikinci faktör "*sosyal özgüven eksikliği*", üçüncü faktör ise "*atılgan olmayan davranışlar*" olarak adlandırılmıştır. AFA sonuçları Tablo 1' de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

KDÖ Maddeleri	F1	F2	F3
<i>Faktör 1: Kişilerarası Kaygı ve Bağımlılık</i>			
Başkalarının benim hakkımda ne düşündüğü ile ilgili kaygılanırım (KDÖ 30)	.75		
Diğer insanlar üzerinde nasıl bir etki bıraktığım konusunda kaygılanırım (KDÖ 2)	.66		
Yaptığım ya da söylediğim şeyler konusunda eleştirilmekten kaygı duyarım (KDÖ 10)	.65		
Reddedilme korkusuyla ne düşündüğümü söylemekten kaçınırım (KDÖ 3)	.60		
Eğer birisi yaptığım bir şeyi eleştirirse kendimi kötü hissederim (KDÖ 23)	.58		
İnsanlarla vedalaşırken kendimi güvensiz hissediyorum (KDÖ 1)	.56		
İnsanlarla vedalaşırken kendimi kaygılı hissederim (KDÖ 17)	.55		
İnsanların benim hakkımda ne hissettiklerini umursarım (KDÖ 36)	.53		
Bir birey olarak benim değerim büyük oranda diğer insanların benim hakkımda ne düşündüğüne dayanır (KDÖ 35)	.52		
Birisi bana kızdığı anda incinirim (KDÖ 34)	.50		
Yeni birileriyle tanışırken kendimi tedirgin hissederim (KDÖ 4)	.48		
Diğer insanların beni anlamadığını düşünüyorum (KDÖ 29)	.47		
Yaptığım bir şeyin iyi olduğuna ancak biri bana onun iyi olduğunu söylediğinde inanabilirim (KDÖ 15)	.46		
Her zaman eleştirileceğim beklentisi içindeyim (KDÖ 25)	.44		
Duygularımın insanları bunaltacağından korkarım (KDÖ 19)	.44		
Eğer birisi beni üzerese bunu kolayca zihnimden atamam (KDÖ 28)	.41		
<i>Faktör 2: Sosyal Özgüven Eksikliği</i>			
Eğer insanlar beni gerçekten tanısalılar sevmezlerdi (KDÖ 5)		.63	
Diğer insanlar beni gerçekten tanısalardı, benimle ilgili daha olumsuz düşünenlerdi (KDÖ 24)		.63	
İnsanların beni gerçekten tanımalarını istemem (KDÖ 27)		.57	
Birisi bana iltifatlarda bulunduğu mutlu olurum (KDÖ 18)*		.52	
İnsanların genelde beni sevdiğini hissederim (KDÖ 13)*		.47	
Diğer insanları mutlu hissettirebilirim (KDÖ 20)*		.44	
Yakın ilişkilerimde kendimi güvende hissederim (KDÖ 6)*		.42	
<i>Faktör 3: Atılgan Olmayan Davranışlar</i>			
İnsanlara kızmakta zorlanırım (KDÖ 21)			.73
İnsanları incitebilirim korkusuyla onlara öfkelenmem (KDÖ 7)			.72
Diğer insanların duygularını incitmekten endişe duyarım (KDÖ 33)			.57

Tablo 1'in Devamı

KDÖ Maddeleri	F1	F2	F3
Birini gücendirmek ya da üzmetkense yapmak istemediğim şeyi yapmayı tercih ederim (KDÖ 14)			.55
Diğer insanları eleştirmekten endişe duyarım (KDÖ 22)			.52
Kimseye karşı kaba değilimdir (KDÖ 32)			.50
Bir arkadaşım ile kavga ettikten sonra, tekrar barışana kadar kendimi rahatsız hissedirim (KDÖ 8)			.47
Ölçekten çıkarılan maddeler			
Tanıdığım insanlar beni takdir etmedikçe kendimi mutlu hissetmem (KDÖ 31)			
Birisinin benden memnun olup olmadığından asla gerçekten emin olamam (KDÖ 26)			
Bana yakın kişileri kaybetmekten endişe duyarım (KDÖ 12)			
Diğer insanların nasıl hissettiklerinin daima farkındayım (KDÖ 9)			
Biri beni dikkate almazsa bunu her zaman anlarım (KDÖ 11)			
Yakın olduğum birini memnun etmek için kendim sıkıntıya girebilirim (KDÖ 16)			

*Bu maddeler tersten kodlanmaktadır.

Ölçüte Dayalı Geçerlik

KDÖ'nün ölçüte dayalı geçerliğini belirlemek üzere Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği-TSZÖ (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001), Zung Depresyon Ölçeği-ZDÖ (Zung, 1965) ve Yaşam Doyumu Ölçeği-YDÖ (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) ile ilişkisi incelenmiştir. KDÖ ve TSZÖ toplam puanları arasında negatif yönde $-.63$ ($p < .001$, $n=99$) ilişki bulunmuştur. KDÖ ve ZDÖ toplam puanları arasında da pozitif yönde $.35$ ($p < .001$, $n=244$) korelasyon elde edilmiştir. KDÖ ve YDÖ toplam puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Alt boyutlar arasında elde edilen korelasyon değerleri ayrıntılı olarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçüte Dayalı Geçerliğe İlişkin Korelasyon Katsayıları

	TSZÖ Toplam	SBS	SB	SF	ZDÖ	YDÖ
KKB	-.55**	-.24*	-.54**	-.45	.33**	-.18**
SÖE	-.46**	-.42**	-.38**	-.31	.33**	-.24**
AOD	-.05	.05	.06	.03	-.06	.15*
KDÖ Toplam	-.63**	-.41**	-.54	-.45	.35**	-.12

** $p < .001$, * $p < .05$ TSZÖ: Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği, SBS: Sosyal Bilgi Süreci, SB: Sosyal Beceri, SF: Sosyal Farkındalık, ZDÖ: Zung Depresyon Ölçeği, YDÖ: Yaşam Doyumu Ölçeği, KKB: Kişilerarası Kaygı ve Bağımlılık, SÖE: Sosyal Özgüven Eksikliği, AOD: Atılgan Olmayan Davranışlar, KDÖ: Kişilerarası Duyarlık Ölçeği

Ölçeğin Türkçe Formuyla İlgili Güvenirlik Çalışması

KDÖ'nün güvenirliliği iç tutarlık yöntemiyle hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar açısından ise iç tutarlık katsayısı “*kişilerarası kaygı ve bağımlılık*” alt boyutu için .84, “*sosyal özgüven eksikliği*” alt boyutu için .64, “*atılman olmayan davranışlar*” alt boyutu için ise .73 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Puanlanması

KDÖ, 5'li Likert tipinde bir ölçektir. “Hiç uygun değil” (1), “Uygun Değil” (2), “Biraz Uygun” (3), “Uygun” (4), “Tamamen Uygun” (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte dört madde (6., 13., 18., ve 20) tersten kodlanmaktadır. KDÖ'den toplam kişilerarası duyarlılık puanı ve üç alt boyuta ilişkin puanlar olmak üzere dört farklı türde puan alınabilmektedir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar kişilerarası duyarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Kişilerarası duyarlılığı yüksek bireyler, kişilerarası ilişkilerde özgüveni düşük, atılman olmayan, ilişkilerinde kaygı ve bağımlılık özellikleri gösteren, kolay incinebilir ve eleştirilme kaygısına sahip bireyler olarak değerlendirilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Boyce & Parker (1989) tarafından geliştirilen KDÖ'nün Türkçe uyarlaması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi, ölçüte dayalı geçerlik ve iç tutarlık katsayısının hesaplanması ile incelenmiştir. KDÖ'nün Boyce ve Parker (1989) tarafından ilk geliştirilmiş hâli 36 maddeden ve beş alt boyuttan (kişilerarası farkındalık, onaylanma ihtiyacı, ayrılma anksiyetesi, çekingenlik ve kırılman iç benlik) oluşmaktadır. Ancak, daha sonra Harb ve diğerleri (2002) tarafından farklı bir örnekleme KDÖ'nün psikometrik özellikleri ve faktör yapısı incelendiğinde ölçeğin bu beş faktörlü yapısının doğrulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık üç faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Ayrıca Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz (2002)'in yaptığı bu çalışmada ölçekteki bazı maddeler tersten kodlanmış ve bazı maddelerde düşük faktör yükü ve binişiklik nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmada ise öncelikle KDÖ'nün beş faktörlü yapısı DFA ile incelenmiştir. Ancak söz konusu yapının seçilen örnekleme de doğrulanmadığı gözlenmiştir. Bundan dolayı, 36 madde üzerinden AFA yapılmış ve üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Harb, Heimberg, Fresco, Schneier ve Liebowitz (2002)'in çalışmasıyla büyük oranda benzerlik göstermesine rağmen bazı maddelerin farklı boyutlarda yer aldığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada da dört madde (KDÖ6., KDÖ13., KDÖ18. ve KDÖ20.) tersten kodlanmıştır. Faktör yükü .40'ın altında olan ve binişiklik gösteren altı madde ölçekten çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Nihai olarak “*kişilerarası kaygı ve bağımlılık*”, “*sosyal özgüven eksikliği*” ve “*atılman olmayan davranışlar*” olarak adlandırılan üç faktörlü yapı benimsenmiştir.

KDÖ'nün ölçüte dayalı geçerliğini ortaya koymak amacıyla TSZÖ, ZDÖ ve YDÖ ile arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Sosyal zekâ, insan davranışlarını anlama ve insan ilişkilerinde ustaca davranma olarak tanımlanmaktadır (Marlowe, 1986; Thorndike, 1920). Kişilerarası duyarlılıkta ise insan davranışlarını yanlış anlama, abartılı bir şekilde değerlendirme ya da insan ilişkilerinde gerektiği gibi davranmama söz konusu olduğundan teorik olarak sosyal zekâ ile negatif bir ilişkisi olabileceği beklentisi oluşmuştur. Elde edilen sonuçlar bu beklentiyi doğrular niteliktedir. Sosyal zekâ ve kişilerarası duyarlılık ve alt boyutları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde kişilerarası duyarlılık ve depresyon arasında ise pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konulmuştur

(Boyce & Mason, 1996; Davidson, Zisook, Giller, & Helms, 1989; Erözkan, 2005; Harb, Heimberg, Fresco, Schneier, & Liebowitz, 2002; Rizzo, Daley, & Gunderson, 2006). Bu çalışmada da kişilerarası duyarlılık ve depresyon arasında pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur. Kişilerarası duyarlılıkla ilişkisi incelenen bir diğer kavram ise yaşam doyumudur. Yaşam doyumunu açısından KDÖ toplam puanları ve YDÖ toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, KDÖ'nün alt boyutları ile YDÖ arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

KDÖ'nün güvenilirliği için ise iç tutarlık katsayısının hesaplanmıştır. Sosyal özgüven eksikliği alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı kısmen düşük olmakla birlikte (.64), diğer alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için elde edilen güvenilirlik katsayılarının (.73-.84) yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, KDÖ'nün Türk üniversite öğrencilerinde kişilerarası duyarlılığı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi söylenebilir. Bu çalışma sağlıklı üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Konuyla ilgili bundan sonra yapılacak çalışmaların farklı örneklem ve yaş gruplarında yapılması önerilebilir. Ayrıca bu çalışma sağlıklı bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin klinik örnekleme nasıl bir faktör yapısı göstereceği de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ayduk, O., Downey, G., Testa, A., Yen, Y., & Shoda, Y. (1999). Does rejection elicit hostility in high rejection sensitive women? *Social Cognition, 17*, 245-271.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Garbin, M. G. (1988). Psychometric properties of the Beck depression inventory: twenty-five years of evaluation. *Clinical Psychology Review, 8*, 77-100.
- Boyce, P. & Mason, C. (1996). An overview of depression-prone personality traits and the role of interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 30*, 90-103.
- Boyce, P. & Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 23*, 341-351.
- Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., & Mitchell, P. (1993). Specificity of interpersonal sensitivity to non-melancholic depression. *Journal of Affective Disorders, 27*, 101-105.
- Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., Mitchell, P., Wilhelm, K., & Brodaty, H. (1992). Interpersonal sensitivity and the one-year outcome of a depressive episode. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 26*, 156-161.
- Butler, J. C., Doherty, M. S., & Potter, R. M. (2007). The social antecedents and consequences of interpersonal rejection sensitivity. *Personality and Individual Differences, 43*, 1376-1385.
- Byrne, B. M. & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30*, 555-574.
- Davidson, J. R., Zisook, S., Giller, E., & Helms, M. (1989). Symptoms of interpersonal sensitivity in depression. *Comprehensive Psychiatry, 30*, 357-368.
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S., & Covi, L. (1973). SCL-90: an outpatient psychiatric rating scale-preliminary report. *Psychopharmacology Bulletin, 87*, 49-74.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Doğan, T. & Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zeka ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(2)*, 691-720.

- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılık ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 129-155.
- Gençdoğan, B. (2001). *Zung depresyon ölçeğinin üniversite öğrencileri için geçerlik güvenirliği ile faktör yapısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Gilboa-Schechtman, E., Foa, E., Vaknin, Y., Marom, S., & Hermesh, H. (2008). Interpersonal sensitivity and response bias in social phobia and depression: labeling emotional expressions. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 605-618.
- Harb, G. C., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2002). The psychometric properties of the interpersonal sensitivity measure in social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 961-979.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 481-506
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- Marsh, H. W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Mattick, R. P. & Clarke, J. C. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 455-470.
- Reiss, S., Peterson, R. A., Gursky, D. M., & McNally, R. J. (1986). Anxiety sensitivity, anxiety frequency and the predictions of fearfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 1-8.
- Rizzo, C. J., Daley, S. E., & Gunderson, B. H. (2006). Interpersonal sensitivity, romantic stress, and the prediction of depression: a Study of inner-city, minority adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 469-478.
- Sapmaz, F. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın sosyal anksiyete, reddedilme duyarlılığı ve kişilerarası duyarlılık üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The Tromso social intelligence scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-31.
- Stafford, L. (2007). Interpersonal rejection sensitivity: toward exploration of a construct. *Issues in Mental Health Nursing*, 28, 359-372.
- Şimşek, Ö. F. (2008). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harpers Magazine*, 140, 227-235.
- Vidyanidhi, K. & Sudhir, P. M. (2009). Interpersonal sensitivity and dysfunctional cognitions in social anxiety and depression. *Asian Journal of Psychiatry*, 2, 25-28
- Wilhelm, K., Boyce, P., & Brownhill, S. (2004). The relationship between interpersonal sensitivity, anxiety disorders and major depression. *Journal of Affective Disorders*, 79, 33-4.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Zung, W.W. K. (1965). A self-rating depression scale. *Archive General Psychiatry*, 12, 63-70.



An Investigation of Creativity Among Children Attending Preschools

Zuhal GİZİR ERGEN*

Aysel KÖKSAL AKYOL**

Received: 6 January 2012

Accepted: 12 March 2012

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate creativity among children attending preschools in terms of several variables. The study was conducted with 72 female and 63 male 5-year-old (60-72 months) children selected from independent preschools related to the Turkish Ministry of National Education in Ankara. The “General Information Form” was administered to children in order to collect basic information about children and their parents. To determine creativity among children, the “Torrence Creative Thinking Test” developed by Torrence in 1966 and translated into Turkish by Aslan (1999) was used. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were used to analyze data. As a result of the study, gender and father’s educational level do not affect creativity scores of the children, yet duration of preschool attendance and mother’s educational level statistically have a significant effect on their creativity scores ($p < .05$).

Key words: preschool education, kindergarten, creativity.

SUMMARY

Purpose and Significance: Nowadays, the concept of creativity plays an important role in child development. Creativity, which is expressed as a latent innate power, constitutes the basis of all aspects of human life and development. The concept of creativity generally means “to produce or create something new and different, and to put new ideas and explorations forward by taking advantage of what is known. In daily life, customs and traditions limit the development of original behaviours coming from inside and make it difficult to discover clues of creativity among children. To be creative, it is primarily essential to have self-recognition, be aware of emotions, thoughts and competencies, have self-confidence, think independently, sometimes to break rules and conventions, and to have an atmosphere to show talents freely. The presence and development of creativity vary from one child to another. However, it is important to start education at an earlier age and provide them with various learning environments enriched with stimuli to improve their creativity. Preschool experiences of children are acquired by parents at home, and by teachers at schools.

The awareness, sensitivity, social communication, and critical and creative thinking skills acquired at this age either at home or school are goods for a child’s future life. Development of creativity influences child’s personality traits, and thus, her/his future life. It is thought that creative individuals are the ones who are self confident, flexible, independent thinkers, open to innovations, and can find practical solutions to problems and emphasize with people. It is aimed to raise innovative, creative and curious individuals who find themselves strongly positive and valuable through education. To develop such a personality, it is important to prepare pre-school children to life by offering rich, positive and constructive experiences especially at this age. Based on these considerations in mind, it is aimed to study creativity among children who attend preschools.

Methods: The study was conducted with 72 female and 63 male 5-year-old (60-72 months) children selected from independent preschools related to the Turkish Ministry of National Education in Ankara.

* Corresponding author: PhD Student, Ankara University, Institute of Science, Ankara, zuhalgizir@gmail.com

** Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Health Sciences, Ankara, koksalsayel@gmail.com

The “General Information Form” was administered to children in order to collect basic information about children and their parents. To determine creativity among children, the “Torrence Creative Thinking Test” developed by Torrence in 1966 and translated into Turkish by Aslan (1999) was used. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were used to analyze data.

Results: In the study, creativity of children was investigated in terms of variables such as age, duration of school attendance, school attendance and parents’ educational levels. According to the findings of the study, gender and father’s educational level did not cause any differences in creativity among children ($p>0.05$), but duration of school attendance, school attendance and mother’s educational level caused statistically significant differences in creativity scores of children.

Discussion and Conclusions: The findings from this study which was conducted to investigate creativity of pre-school children in terms of several variables are presented below: As a result of the *t*-test done according to creativity scores of children, it was found that gender of children did not cause any difference in the Torrance Creative Thinking Test Figural Form A scale and in its all subscales ($p>0.05$). During preschool period, in socio-cultural environment; it is thought that girls and boys have same characteristics in terms of their creative thinking skills as their traditional gender identities haven’t been formed yet. According to the results of the study, it is possible to say gender has no effect on the development of creativity in this period. According to the analysis related to duration and type of attendance to kindergarten, it is obvious that type and attendance to kindergarten have a significant effect on total scores of children’s figural creativity. It has been proven that preschool institutions have several positive effects on children based on the literature. It is known that preschool children have a good progress in terms of being initiative, independence, being recognized, the right of defense, the right to respect to others, self-confidence and curiosity. From early childhood, preschool education helps individuals enter a wide range of different learning environments and interact with each other. Children can develop their talents and creativity by taking responsibility, building social relationships and self-confidence. From this perspective, it can be thought that children staying in schools longer than others can benefit more from them. Therefore, it is an expected result that children attending half-day or full-day childcare centers develop more creative skills than others as these schools support children’s development by teaching positive behaviours. As a result of the analysis of children’s creativity according to their parents’ educational level, it was found that mother’s educational level caused significant differences in total scores of children’s figural creativity whereas father’s educational level had no significant effect on the subscales of creative thinking and mean total scores. Mother’s educational level is effective in determining mother’s attitudes toward children. It can be said that as educational level higher, mothers can establish warmer relationships with their children, support their children to become independent, self-confident and creative individuals, and thus, there are more democratic attitudes toward children in a family. It is considered that the higher the educational level of mothers, the more effectively they approach to their children. For this reason, it is an expected result that children with university-graduate mothers are more creative than ones with poorly-educated mothers.

Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi

Zuhal GİZİR ERGEN*

Aysel KÖKSAL AKYOL**

Makale Gönderme Tarihi: 6 Ocak 2012

Makale Kabul Tarihi: 12 Mart 2012

ÖZET: Bu araştırma, anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarının beş yaş grubuna devam eden 72 kız, 63 erkek olmak üzere toplam 135 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocuklar ve ebeveynleri hakkında bazı bilgileri edinmek amacıyla “Genel Bilgi Formu”, çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla 1966 yılında Torrance tarafından geliştirilen ve Aslan (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi-Şekil form A” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, cinsiyet ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yaratıcılık puanlarında herhangi bir farklılığa yol açmadığı, ancak okula devam süresi, okula devam durumu ve anne öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yaratıcılık puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Anahtar Sözcükler: okul öncesi eğitimi, anaokulu, yaratıcılık

GİRİŞ

Her insanda var olan yaratıcılığın ortaya çıkış şekli ya da düzeyi açısından bireysel farklılıklar söz konusudur. Çocukların yaratıcılıkları genellikle yetişkinlerin tutumlarından olumsuz yönde etkilenir; çocukların hayal güçlerini kullanarak anlattıkları öyküler, şarkı sözleri, mırıldandıkları ezgiler, yaptıkları resimler yetişkinler tarafından anlaşılır. Ayrıca, çocukların sürekli olarak sordukları sorular ve yaptıkları deneyler de yetişkinler için ilgi gösterilmesi gereken konular olmaktan uzaktır. Oysa çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesinde sorularının yanıtlanmasının, deney yapmalarına fırsat verilmesinin, istedikleri resimleri yapmalarının önemi büyüktür (Köksal-Akyol, 2011).

Yaratıcılık bir nesnenin, bir kavramın alışılmış amacı dışında kullanılması anlamına gelir. İki kavram arasında o güne kadar kurulmamış bir ilişkiyi kurmak, benzerlik ya da farklılık yakalamak, geçmiş deneyimleri yeni durumlarla ilişkilendirmek yaratıcılık yeteneğinin bir göstergesidir (Dökmen, 2001; Mindham, 2005). Yaratıcılıkla ilgili tanımlar incelendiğinde “yeni”, “yenilik” “özgünlük” ya da “buluş” özelliği olduğu dikkati çeker. Yeni bir düşünce çoğu kez bilinen düşüncelerin bir bileşimidir ya da bir düşüncenin yeni bir çerçeveye ya da şekle sokulmuş hâlidir. Yaratıcılık, uyum sağlama becerisinde önemli bir özellik olarak görülür ve kişilerarası problemleri çözmede bireylerin yeni yolları keşfetmelerini kolaylaştırır (Butcher & Niec, 2005; Oğuzkan, Demiral, & Tür, 1999; San, 1985).

Yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Yaratıcılık çok yönlü düşünme; çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma; rahat, çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme; farklı ve değişik sonuçlara varabilme gibi özellikleri içeren bir kavramdır (Çağatay-Aral, 1992; Davashgil, 1989; Hildebrand, 1991; Mayosky, 1995). Güleryüz (2001), yaratıcılığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda öğrendiklerini birbirleriyle ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi, ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi olarak açıklar. San (1985)’e göre yaratıcılık, her düzeyde var olan ve insan yaşamının her alanında kendini gösterebilen bir

* Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, zuhalgizir@gmail.com

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, koksalsaysel@gmail.com

yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda önemli yapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir. Başkaları tarafından görülebilen ya da duyulabilen resim, heykel, şiir ve roman gibi ürünlerde yaratıcılığı görmek mümkündür. Ancak, yeni bir ürün olmaksızın her yaratıcı süreçte de yaratıcılık vardır (İlkbahar & Tezel, 1992). İnsanlar kendi içlerinde yeni bir şeyleri keşfettikleri, yeniden düzenledikleri ya da düşündükleri zaman yaratıcıdırlar. Başkalarının aynı olasılığı ya da fikri daha önce düşünüp düşünmemesi önemli değildir (Gartenhaus, 2000; San, 1985).

Yaratıcılık, birçok alanda dikkati üzerine çeken bir kavramdır. Özellikle de eğitim alanında, yaratıcılık önemli bir eğitim çıktısı olarak değerlendirilir (Aslan, 2007; Goree, 1996). Eğitim kurumları yaratıcı düşünen bireyler yetiştirme, bireylerin var olan potansiyellerini koruma ve geliştirme işlevini gerçekleştirme sorumluluğunu üstlenir. Yaratıcı bireyler meraklı, kendilerine güvenen, problemlere pratik çözümler bulabilen, esnek ve bağımsız düşünebilen, karmaşık ve zor görevlerden hoşlanan, daha kolay empati kurabilen ve yeniliklere daha açık bir görüntü sergileyen, hayal gücü zengin ve yüksek enerjili kişilerdir (Aslan, 2007; Black, 2003; Yazar, 2007; Yıldız, Özkal, & Çetingöz, 2003). Eğitimle duygusal ve davranışsal yönden güçlü, yeniliklere açık, araştırmacı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanır. Böyle bir kişiliği geliştirmek için de özellikle okul öncesi dönemde olan çocukları zengin, olumlu ve yapıcı deneyimler sunarak yaşama hazırlamak gerekir. Yaratıcılığın gelişiminde oyunun, müziğin, dramının ve okul öncesi eğitimin etkili olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Aral, Köksal-Akyol, Çakmak, 2007; Aslan, Aktan, & Kamaraj, 1997; Berratta & Privette, 1990; Mangır & Aral, 1992; Ömeroğlu, 1990; Yıldız, Özkal, & Çetingöz, 2003).

Yaratıcılığın çocuğun kişilik özelliklerini ve buna bağlı olarak yaşamını önemli ölçüde etkilediği göz önüne alındığında okul öncesi dönemden itibaren yaratıcılığı geliştiren ortamların oluşturulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde olan çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmeye yönelik araştırmalar yapmanın, geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, genel tarama modelindedir. Araştırmada anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modelleri geçmişteki ya da var olan durumu varolduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem

Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında beş yaş grubuna devam eden, normal gelişim gösteren çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem grubu, Ankara ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları arasından basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen üç anaokulunun beş yaş grubuna devam eden 72 kız, 63 erkek olmak üzere toplam 135 çocuktan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkındaki bilgileri elde edebilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ile çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla

Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi-Şekil Form-A” (Aslan, 2001) kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formunda çocukların cinsiyeti, anaokuluna devam süresi, anaokuluna devam şekli, anne-babanın öğrenim düzeyi ile ilgili sorular yer almıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekil Form-A

Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen test, sözel ve şekilsel kısımdan oluşmaktadır. Sözel ve şekilsel testlerin A ve B formları bulunmaktadır. Torrance Yaratıcı Düşünce sözel ve şekilsel testlerinde yer alan alt testler, sorun çözme için gerekli çok sayıda, olabildiğince farklı alanda ve oldukça az rastlanan ve yaratıcı güç gerektiren düşünceleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Şekil testinde yaratıcılık; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapanmaya direnç alt boyutlarında değerlendirilmektedir. Bu çalışmada Şekil Form-A kullanılmıştır. Testin şekil formunda resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler olmak üzere üç alt test bulunmaktadır.

Resim Oluşturma: Verilen geometrik şeklin tamamlanarak yeni bir şeklin oluşturulması ve bu yeni şekil ile ilgili bir hikâye oluşturulması ya da bir isim verilmesi istenmektedir.

Resim Tamamlama: On adet yarım bırakılmış çizginin çocuk tarafından yeni bir şekil hâline getirilmesi ve isimlendirilmesi istenmektedir.

Paralel Çizgiler: Aynı tür uyarana verilebilecek farklı yanıtların test edilmesi amaçlanmaktadır. Verilen otuz adet paralel çizgi ile yeni şekiller oluşturulması ve isimlendirilmesi istenmektedir.

Testin değerlendirilmesinde norm dayanaklı ölçüler ve kriter dayanaklı ölçüler olmak üzere iki ölçü dikkate alınmaktadır. Norm dayanaklı ölçüler; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapanmaya direnç olmak üzere beş tanedir. Akıcılık puanı; resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, orijinallik puanı; resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, başlıkların soyutluğu puanı; resim oluşturma ve resim tamamlama testinin, zenginleştirme puanı, resim oluşturma, resim tamamlama ve paralel çizgiler testinin, erken kapanmaya direnç puanı ise; resim tamamlama testinin değerlendirilmesi sonucu elde edilmektedir. Kriter dayanaklı ölçüler ise; 13 boyutta ele alınmaktadır. Her üç test için puanlar duygusal ifadeler, hikâye anlatma, hareket ya da faaliyet, başlıkların açıklayıcılığı, tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, tamamlanmamış çizgilerin sentezi, alışılmadık görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, mizah, hayalgücü zenginliği, hayal gücü renkliliği ve fantazi boyutlarında değerlendirilmektedir.

Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (Şekil Form A)’nin değerlendirilmesi sonucunda; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve erken kapanmaya direnç boyutlarına ilişkin puanlar dışında, Yaratıcı Kuvvetler Listesi’ndeki kriterler dikkate alınarak Yaratıcı Kuvvetler Listesi’ne ait bir puan elde edilmektedir. Çocuğun beş boyuttan aldığı puanların ortalamasına Yaratıcı Kuvvetler Listesinde yer alan kriter dayanaklı ölçütlere ilişkin puanların toplamı ilave edilerek toplam yaratıcılık puanı hesaplanmaktadır (Aslan, 2001).

1966 yılında Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ’nin sözel ve şekilsel kısımları Aslan (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve testin çevirisi, test maddelerinin Türkçeye adaptasyonu, Türkçeye çevirisinin geçerliği ve güvenilirliği

araştırılmıştır. İngilizce ve Türkçe test uygulamaları arasındaki korelasyon toplam şekilsel yaratıcılık için yüksek düzeyde anlamlı çıkmıştır ($r = 0.59$). Elde edilen iç tutarlılık analizlerinde $r = 0.38$ ile $r = 0.89$ arasındadır. Okul öncesi grubunun en düşük puanı ise Cronbach alfa değeri olarak .50, en yüksek iç tutarlılık katsayısı .71 olarak belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları kapsamında ise iç geçerlik ve dış geçerlilik çalışmaları yapılmıştır. Kriter geçerliği başlığı altında sıfat listesi, Wechsler Yetişkinler Formu ve Wonderlic Personel Testi (Genel Yetenek Testi) kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda, testin tüm yaş grupları ve puan türleri için güvenilir olduğu görülmüştür (Aslan, 2001).

İşlem ve Uygulama

Araştırma için gerekli izinler ilgili kurumlardan alınmıştır. Uygulama 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezindeki üç anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, uygulamaya başlamadan önce okul yöneticileri ve öğretmenlerle bilgilendirme görüşmeleri yapılarak araştırmanın niteliği genel olarak açıklanmış ve bilgi verilmiştir. Genel Bilgi Formu, öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi-Şekil Form-A Ölçeği (Aslan, 2001), çocuklara ayrı bir sınıf ortamında bireysel olarak gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Çocuklara ilk olarak resim oluşturma etkinliği, ikinci olarak resim tamamlama ve son olarak paralel çizgiler etkinliği verilmiştir. Çocuklar tarafından ölçeğin doldurulması 40-45 dakika sürmüştür. Sürenin bitiminde çocuklara yaptıkları resimler ve oluşturdukları çizimlerle ilgili düşündükleri ve resimlerine verdikleri isimler sorulmuş ve çocukların söyledikleri not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, uygulanan Genel Bilgi Formu ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A (Aslan, 2001) ile elde edilen verileri sayısal değerlere dönüştürülmüş, daha sonra ilgili alt ölçekler ile toplam puanların hesaplanmasına geçilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A (Aslan, 2001) ölçeğinde çocukların yaptığı her bir resim Torrance'ın puanlama kriterlerine uygun olarak değerlendirilmiştir ve her bir çocuğa ait (akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, toplam) puanlar elde edilmiştir. Bu çalışmadaki veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov tek örneklem testi sonucunda, yaratıcılık puanlarının normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bundan dolayı non-parametrik testler tercih edilmiştir. Çocukların yaratıcılıkları üzerinde cinsiyet ve anaokuluna devam şekli değişkenlerinin etkisini belirlemek için Mann-Whitney U, anaokuluna devam süresi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin etkisini belirlemek için Bonferroni düzeltilmeli Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Tüm sonuçlar $p < .05$ düzeyinde istatistiksel anlamlı olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2007; Siegel ve Castellan, 1988).

BULGULAR

Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Torrance Yaratıcılık Testi Şekil Form – A Ölçeği	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Akıcılık	Kız	72	69.10	4975.00	2189.000	0.705
	Erkek	63	66.75	4205.00		
Orijinallik	Kız	72	66.90	4817.00	2189.000	0.727
	Erkek	63	69.25	4363.00		
Başlıkların Soyutluğu	Kız	72	62.86	4526.00	1898.000	0.101
	Erkek	63	73.87	4654.00		
Zenginleştirme	Kız	72	70.18	5053.00	2111.000	0.486
	Erkek	63	65.51	4127.00		
Erken Kapanmaya Direnç	Kız	72	72.92	5250.50	1913.500	0.115
	Erkek	63	62.37	3929.50		
Toplam	Kız	72	63.82	4595.00	1967.000	0.184
	Erkek	63	72.78	4585.00		

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların cinsiyetlerine göre yaratıcılık puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Çocukların cinsiyetlerinin yaratıcılığın akıcılık ($U=2189.000$, $p>0.05$), orijinallik ($U=2189.000$, $p>0.05$), başlıkların soyutluğu ($U=1189.000$, $p>0.05$), zenginleştirme ($U=2111.000$, $p>0.05$), erken kapanmaya karşı direnç ($U=1913.000$, $p>0.05$) boyutlarında ve toplamda ($U=1967.000$, $p>0.05$) herhangi bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur.

Tablo 2’de çocukların anaokuluna devam süresine göre yaratıcılıklarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Şekilsel yaratıcılık toplam sıra ortalamasının 7-12 ay anaokuluna devam eden çocuklarda 51.91, 13-24 ay anaokuluna devam eden çocuklarda 73.25 ve 25 ay ve üzeri devam eden çocuklarda 77.28 olduğu saptanmıştır. Yapılan analiz sonucu, anaokuluna devam süresinin çocukların şekilsel yaratıcılık toplam puanlarında anlamlı farklılığa neden olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 9.854$, $p<0.05$). Anlamlığın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla hedef anlamlılık düzeyi ($p\leq 0.05$), $k(k-1)/2$ formülüyle bulunan karşılaştırma sayısına bölünerek Bonferroni düzeltmeli (Siegel & Castellan, 1988) Mann-Whitney U Testi yapılmıştır (Bonferroni düzeltmeli $p\leq 0.017$). Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U Testi sonucunda, farklılığın 7-12 ay anaokuluna devam eden çocuklarla 13-24 ay ve 25 ay ve daha fazla süre anaokuluna devam eden çocuklar arasında olduğu ($p<0.017$), daha uzun süre anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Çocukların Anaokuluna Devam Süresine Göre Yaratıcılık Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Torrance Yaratıcılık Testi Şekil Form – A Ölçeği	Anaokuluna Devam Süresi	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anlamlı Fark
Akıcılık	7-12 ay	40	56.75	5.928	2	0.052	-
	13-24 ay	59	74.52				
	25 ay ve +	36	69.82				
Orijinallik	7-12 ay	40	60.61	2.186	2	0.335	-
	13-24 ay	59	69.87				
	25 ay ve +	36	73.14				
Başlıkların Soyutluğu	7-12 ay	40	55.49	5.929	2	0.052	-
	13-24 ay	59	74.03				
	25 ay ve +	36	72.03				
Zenginleştirme	7-12 ay	40	63.53	1.373	2	0.503	-
	13-24 ay	59	67.43				
	25 ay ve +	36	73.90				
Erken Kapanmaya Direnç	7-12 ay	40	64.18	2.232	2	0.328	-
	13-24 ay	59	65.58				
	25 ay ve +	36	76.22				
Toplam	7-12 ay	40	51.91	9.854	2	0.007	1-2
	13-24 ay	59	73.25				1-3
	25 ay ve +	36	77.28				

Tablo 3'te çocukların anaokuluna devam şekline göre yaratıcılıklarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3. Çocukların Anaokuluna Devam Şekline Göre Yaratıcılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Torrance Yaratıcılık Testi Şekil Form – A Ölçeği	Anaokuluna Devam Şekli	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Anlamlı Fark
Akıcılık	Tam gün	70	64.35	4504.50	2019.500	0.222	-
	Yarım gün	65	71.93	4675.50			
Orijinallik	Tam gün	70	68.89	4822.50	2212.500	0.783	-
	Yarım gün	65	67.04	4357.50			
Başlıkların Soyutluğu	Tam gün	70	73.79	5165.50	1869.500	0.073	-
	Yarım gün	65	61.76	4014.50			
Zenginleştirme	Tam gün	70	69.54	4868.00	2167.000	0.632	-
	Yarım gün	65	66.34	4312.00			
Erken Kapanmaya Direnç	Tam gün	70	72.19	5053.00	1982.000	0.194	-
	Yarım gün	65	63.49	4127.00			
Toplam	Tam gün	70	74.84	5238.50	1796.500	0.035	-
	Yarım gün	65	60.64	3941.50			

Yapılan Mann-Whitney U testine göre anaokuluna tam gün ve yarım gün devam eden çocukların, yaratıcılığın akıcılık (U=2019.000, p>.05), orijinallik (U=2212.000, p>.05), başlıkların soyutluğu (U=1869.000, p>.05), zenginleştirme (U=2167.000, p>.05), erken kapanmaya direnç (U=1982.000, p>.05) alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenirken, çocukların toplam yaratıcılık sıra ortalamalarının arasında

anamlı bir farklılık olduğu ($U=1796.000$, $p>.05$), tam gün anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Çocukların Annelerinin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Torrance Yaratıcılık Testi Şekil Form – A Ölçeği	Çocukların Annelerinin Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p	Anamlı Fark
Akıcılık	İlköğretim	16	67.38	1.051	2	0.591	
	Lise	45	63.76				
	Üniversite	74	70.72				
Orijinallik	İlköğretim	16	60.59	2.354	2	0.308	
	Lise	45	63.00				
	Üniversite	74	72.64				
Başlıkların Soyutluğu	İlköğretim	16	58.84	9.600	2	0.008	2-3
	Lise	45	55.81				
	Üniversite	74	77.39				
Zenginleştirme	İlköğretim	16	66.91	1.378	2	0.502	
	Lise	45	62.81				
	Üniversite	74	71.39				
Erken Kapanmaya Direnç	İlköğretim	16	65.91	0.653	2	0.721	
	Lise	45	64.74				
	Üniversite	74	70.43				
Toplam	İlköğretim	16	59.44	8.256	2	0.016	2-3
	Lise	45	56.66				
	Üniversite	74	76.75				

Tablo 4’te çocukların annelerinin öğrenim düzeyine göre yaratıcılıklarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Çocukların annelerinin öğrenim düzeyine göre yaratıcılığın akıcılık ($\chi^2 = 1.051$, $p>.05$), orijinallik ($\chi^2 = 2.359$, $p>.05$), zenginleştirme ($\chi^2 = 1.378$, $p>.05$) ve erken kapanmaya direnç ($\chi^2 = 0.653$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken, başlıkların soyutluğu ($\chi^2 = 0.008$, $p>.05$) ve toplam şekilsel yaratıcılık ($\chi^2 = 8.256$, $p>.05$) sıra ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başlıkların soyutluğu ve toplam yaratıcılık puanlarında, anlamlılığın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla hedef anlamlılık düzeyi ($p \leq 0.05$), $k(k-1)/2$ formülüyle bulunan karşılaştırma sayısına bölünerek Bonferroni düzeltmeli (Siegel & Castellan, 1988) Mann-Whitney U Testi yapılmıştır (Bonferroni düzeltmeli $p \leq 0.017$). Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U Testi sonucunda, farklılığın lise mezunu ile üniversite mezunu anneler arasında olduğu ($p < 0.017$), annesi üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5’te çocukların babalarının öğrenim düzeyine göre yaratıcılıklarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5. Çocukların Babalarının Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcılığa İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Torrance Yaratıcılık Testi Şekil Form – A Ölçeği	Çocukların Babalarının Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Anlamlı Fark
Akıcılık	İlköğretim	10	66,05	4,135	2	0,126	-
	Lise	41	58,82				
	Üniversite	84	72,71				
Orijinallik	İlköğretim	10	49,45	3,443	2	0,179	-
	Lise	41	64,45				
	Üniversite	84	71,94				
Başlıkların Soyutluğu	İlköğretim	10	54,70	3,275	2	0,194	-
	Lise	41	61,99				
	Üniversite	84	72,52				
Zenginleştirme	İlköğretim	10	64,90	1,115	2	0,573	-
	Lise	41	63,16				
	Üniversite	84	70,73				
Erken Kapanmaya Direnç	İlköğretim	10	67,25	1,116	2	0,572	-
	Lise	41	62,82				
	Üniversite	84	70,62				
Toplam	İlköğretim	10	47,90	5,443	2	0,066	-
	Lise	41	61,55				
	Üniversite	84	73,54				

Kruskal-Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde, çocukların babalarının öğrenim düzeylerinin yaratıcılığın alt boyutlarında (Akıcılık: $\chi^2 = 4,135$, $p > .05$; orijinallik: $\chi^2 = 3,443$, $p > .05$; başlıkların soyutluğu: $\chi^2 = 3,275$, $p > .05$; zenginleştirme: $\chi^2 = 1,115$, $p > .05$; erken kapanmaya direnç: $\chi^2 = 1,116$, $p > .05$) ve toplam şekilsel yaratıcılık ($\chi^2 = 5,443$, $p > .05$) sıra ortalamasında herhangi bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda, cinsiyet ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı, ancak anaokuluna devam süresi, anaokuluna devam durumu ve anne öğrenim düzeyi değişkenlerinin çocukların yaratıcılık puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Anaokulundan daha çok yararlanan ve annelerinin öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Doğuştan gelen bir yetenek olan yaratıcılık, çevresel faktörlerden etkilenmektedir ve okul öncesi eğitim ortamları yaratıcılığı olumlu yönde destekleyen çevresel faktörlerden biridir. Örnekleme yer alan çocukların okul öncesi eğitimden yararlandıkları ve bu eğitim kurumlarında uygulanan programların her iki cinsiyetten olan çocukların yaratıcılıklarını desteklediği dikkate alındığında kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarının birbirine yakın olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde olan çocukların yaratıcılıklarını belirlemeye yönelik araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmada da olduğu gibi cinsiyetin yaratıcılık üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Çakmak ve Baran (2005) tarafından köyde ve kentte anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, çocukların cinsiyetinin yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapanmaya direnç alt boyutlarında etkili olmadığı belirlenmiştir. Aydın (1993) tarafından yapılan araştırmada, üniversite anaokullarına devam

eden beş-altı yaş grubu çocuklar ile çalışılmış, kız ve erkeklerin yaratıcılıkları arasında bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelendiği diğer bir araştırmada da yaratıcılık puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (Ceylan, 2008). Yapılan başka araştırmalarda da, kız ve erkeklerin yaratıcılıklarında önemli farklılıklar bulunmamıştır (Aral, 1999; Aral & Köksal, 1999; Argun, 2004; Biber, 2006; Can Yaşar & Aral, 2010; Chan, Cheung, Lau, Wu, Kwong, & Li, 2001; Dunn & Hervig, 1992; Gönen, 1993; Konak, 2008; Lewis & Houtz, 1986; Ömeroğlu, 1990, Paguio & Hollett, 1991; Pala, 1999; Yıldız, Özkal, & Çetingöz, 2003).

Araştırma sonucunda, anaokulu eğitiminden daha uzun süre yararlanan ve tam gün anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anaokuluna tam gün giden çocukların yarım gün gidenlere göre, anaokuluna bir yıldan fazla devam edenlerin bir yıl devam edenlere göre yaratıcılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerinde pek çok olumlu etkisi vardır. Anaokuluna giden çocuklarda inisiyatif, bağımsızlık, kendini kabul ettirme, hakkını savunma, başkasının hakkına saygı, kendine güven, merak ve çevresiyle ilgilenme gibi alanlarda büyük ilerlemeler görüldüğü bilinmektedir (Gizir 2002; Öngay, 1998). Okul öncesi eğitimi, bireylerin küçük yaşlardan itibaren farklı öğrenme ortamları içerisine girerek çeşitli etkileşimlerde bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Anaokullarında çocuklar, geniş gruplar içinde işbirliği yaparak oynama, empati ve sempati gösterme, rekabete girişme ve başkalarıyla ilişkilerinde çok çeşitli yöntemleri kullanma gibi pek çok olumlu davranış özellikleri gösterebilir. Çocuklar, sorumluluklar alarak hem sosyal ilişki kurma becerilerini, hem kendine güvenlerini, hem de yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilir (Gizir, 2002; Uysal, 1996). Bu açıdan bakıldığında da daha uzun süre anaokulunda kalan çocukların diğerlerine göre okuldan elde edeceği yararların daha çok olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla, başlıca görevlerinden biri; çocuklara olumlu davranışlarda bulunmayı öğretmek gelişimlerini desteklemek olan anaokullarına uzun süre devam eden ya da yarım gün yerine tüm gün anaokullarından yararlanan çocukların yaratıcılıklarının diğerlerine göre daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Nitekim, Yıldız, Özkal ve Çetingöz (2003) tarafından okul öncesi eğitimi alan ve almayan yedi-sekiz yaş grubu çocuklarının yaratıcı potansiyellerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda da, okul öncesi eğitimi alan çocukların yaratıcılık puanlarının anaokulu eğitimi almayanlarınkinden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Can-Yaşar ve Aral (2010)'ın okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini inceledikleri çalışma sonucunda, okul öncesi eğitimi alan çocukların yaratıcı düşünme puanları, okul öncesi eğitimi almamış çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Araştırmada, anne öğrenim düzeyinin yükselmesi ile çocukların yaratıcılıklarının da arttığı belirlenmiştir. Anne öğrenim düzeyi, annenin çocuğa karşı tutumunu belirlemede etkilidir. Annelerin, öğrenim düzeyinin yükselmesi ile, çocuklarıyla daha sıcak ilişkiler kurdukları, onları bağımsız, kendine güvenen ve kendini geliştirebilen yaratıcı bireyler olabilmeleri için destekledikleri ve ailede de çocuğa karşı daha demokratik bir tutumun sergilendiği söylenebilir. Annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuğa olan etkili yaklaşımların daha da arttığı düşünülmektedir. Bu nedenle anneleri üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılıklarının, anneleri lise ve daha düşük öğrenim düzeyinde olan çocukların yaratıcılıklarından daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Öztunç (1999), yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi konulu çalışmasında, annelerin öğrenim düzeylerinin, çocukların yaratıcı düşünme yetenekleri üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Dursun ve Ünüvar (2011) da, okul

öncesi dönemde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn görüşlerini incelemişler ve ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Okulöncesi dönemde yaratıcılığı engelleyen durumlar hakkında öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin öğrenim düzeyi düşük ebeveynlere göre daha bilinçli oldukları bulgusunu elde etmişlerdir. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda da, annelerin öğrenim düzeylerinin çocukların yaratıcılıklarında etkili olduğu bulunmuştur (Ercan, 2003; Güngör, 2007; Tuna, 2000; Uzman, 2003). Yapılan bu çalışmada, baba öğrenim düzeylerinin çocukların yaratıcılıklarında bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Bu duruma ailede çocuklar ile ilgili sorumlulukların genellikle anneler üzerinde olması neden olmuş olabilir. Anne ve babaların aile içindeki rollerine bakıldığında genellikle çocukların bakımı, yetiştirilmesi, eğitimlerine destek olunması gibi birçok alanda annelere daha çok sorumluluk düştüğü görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda da, babaların öğrenim düzeylerinin çocukların yaratıcılıklarında önemli farklılıklara neden olmadığı bulunmuştur (Ercan, 2003; Ceylan, 2008; Güngör, 2007; Konak, 2008; Özben & Argun, 2002).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir. Okul öncesi dönemden itibaren zengin uyarıcı ortamlar, çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Anaokulları çocuklara uyarıcı çevre sunmakta ve anaokulundan uzun süreli yararlanan çocuklar daha çok yaratıcı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, tüm çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmaları için gerekli olan düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Ancak, tüm çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmaları için yapılacak düzenlemelerde çocuk merkezli bir anlayış içinde olmak gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocukları yaratıcı anne-babalarını kendilerine model alabilirler. Aynı zamanda yaratıcılığa önem veren anne-babalar çocuklarının yaratıcılıklarını daha iyi destekleyebilirler. Bu nedenle anne-babaların yaratıcılıklarının geliştirilmesine yönelik eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Öğretmenler ve anne-babalar kendi yaratıcılıklarını geliştirmek için çaba harcayabilirler. Bundan sonra yapılacak araştırmalar için bazı önerilerde bulunulabilir; ilköğretim ve ortaöğretime devam eden çocukların yaratıcılıklarını belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir. Çocukların yaratıcılıkları yanında ebeveynlerin ve öğretmenlerin yaratıcılıklarının incelenmesi, ebeveynler ile çocukların, öğretmenler ile çocukların yaratıcılıklarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı deneysel araştırmalar düşünülebilir. Ayrıca, farklı yaş gruplarından çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmeye yönelik veri toplama araçları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aral, N. (1999). 9-14 yaşlarındaki çocukların yaratıcılıkları ile sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 20(101), 65-72.
- Aral, N., & Köksal, A. (1999). Sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7(1), 127-138.
- Aral, N., Köksal-Akyol, A., & Çakmak, A. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılıkları üzerinde drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 149-153.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, A. E., Aktan, E., & Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 19-40.
- Aslan, E. (2007). *Yaratıcı düşünce eğitimi: ilköğretim çağına genel bir bakış*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Aydın, N. (1993). *Ankara il merkezinde bulunan resmi ve özel kurumlara bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarının kavram eğitiminde yaratıcılık potansiyellerinin ve dönüştürülebilirliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Berratta, S., & Privette, G. (1990). Influence of play on creative thinking. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 659-666.
- Biber, M. (2006). *Keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Black, R. A. (2003). *Kırık mum boyalar: yaratıcılığınızı geliştirmek için yol haritası* (E. Aslan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Butcher, J. L., & Niec, L. N. (2005). Disruptive behaviors and creativity in childhood: the importance of affect regulation. *Creativity Research Journal*, 17, 181-193.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can-Yaşar, M., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Chan, D. W., Cheung, P. C., Lau, S., Wu, W. Y., Kwong, J. M., & Li, W. L. (2001). Assessing ideational fluency in primary students in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 13(34), 359-365.
- Çağatay-Aral, N. (1992). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokul son sınıfa devam eden öğrencilerin yaratıcılıkları ile ilgi alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çakmak, A., & Baran, G. (2005). *Anasının devam eden altı yaşındaki köy ve kentte yaşayan çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Bilimsel Araştırmalar ve İncelemeler Yayın Nu.:11.
- Davashgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24-32.
- Dökmen, Ü. (2001). *Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak*. (4. bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dunn, L., & Herwig, J.E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*, 22(1), 23-38.
- Dursun, M. A., & Ünüvar, P. (2011). Okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.
- Ercan, D. 2003. *Yaratıcılık ve matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. (R. Mergenci ve B. Onur, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranış gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Goree, K. (1996). Creativity in classroom... Do we really want it?. *Gifted Child Today Magazine*, 19, 36-37.
- Gönen, M. (1993). Creative thinking in five-and-six-year old kindergarten children. *International Journal of Early Years Education*, 1(2), 81-87.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Güngör, İ. (2007). *Anadolu lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin kişisel uyum, sosyal uyum, genel yetenek ve akademik başarı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Hildebrand, V. (1991). Young children's care and education: creative teaching and management. *Early Child Development and Care*, 71, 63-71.
- İlkbahar, Ş. Y., & Tezel, S. (1992). Yaratıcılık nedir? *Yaşadıkça Eğitim*, 25, 8-13.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Konak, A. (2008). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.
- Köksal-Akyol, A. (2011). Yaratıcılık ve drama. A. Köksal-Akyol, (Ed.). *İlköğretimde drama* (1. bs., s. 99-116). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Lewis, C. D., & Houtz, J. C. (1986). Sex role stereotyping and young children's divergent thinking. *Psychological Reports*, 59(3), 1027-1033.
- Mangır, M., & Aral, N. (1992). Çocukta yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesi. 8. *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı*, 41-50.
- Mayosky, M. (1995). *Creative activities for young children*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Mindham, C. (2005). Creativity and the young child. *Early Years*, 25(1), 81-84.
- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., & Tür, G. (1999). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokulna giden beş-altı yaşındaki kız ve erkek çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Öngay, E. A. (1998). *Anaokuluna giden gitmeyen ilköğretim öğrencilerinin benlik tasarımlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Özben, Ş., & Argun, Y. 2002. Sosyo demografik özelliklere göre üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 8-18.
- Öztunç, M. (1999). *Ailenin çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Paguio, L. P., & Hollett, N. (1991). Temperament and creativity of preschoolers. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 975-982.
- Pala, M. (1999). *Çocuk yuvalarında ve aileleriyle birlikte yaşayan 7-11 yaş grubu çocuklarda yaratıcılığın incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Tuna, B. K. (2000). Ortaokul birinci sınıfa devam eden iş eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Türkiye II-III. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semine Kitabı*, 99-106.
- Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Uzman, E. 2003. *Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Yıldız, V., Özkal, N., & Çetingöz, D. (2003). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan 7-8 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 129-137.



An Investigation of Pre-Service Teachers' Attitudes towards Environmental Problems in Terms of Several Variables

Mustafa KAHYAOğLU*

Nurettin ÖZGEN**

Received: 12 July 2011

Accepted: 6 December 2011

ABSTRACT: It is important to determine pre-service teachers' attitudes towards environmental problems who will train decision-making individuals in the future. In this study, it was aimed to determine attitudes towards environmental problems. Their attitudes towards environmental problems were assessed according to several variables such as gender, undergraduate program and place of residence. The study was conducted with pre-service teachers being taught at seven different universities located in different regions of Turkey in the spring semester of the 2007-2008 academic year. Data were collected through a 30-item scale measuring attitudes Towards environmental problems. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .81. As a result of this study, it was found out that pre-service teachers' attitudes towards environmental problems are at moderate level, female pre-service teachers' attitudes towards environmental problems are more positive than those of male pre-service teachers, and significantly different.

Key words: environmental education, environmental problems, attitudes towards environmental problems.

SUMMARY

Purpose and Significance: Conducting studies on environmental education has gained great importance to train teachers as having high environmental sensitivity, adequate environmental knowledge and experience. From this view, teachers have become responsible with raising individuals as conscious about and sensitive to environment and environmental problems, exchanging bad behaviors with environment-friendly behaviors. In this study, a scale measuring attitudes of pre-service teachers from seven different universities located in different regions of Turkey towards environmental problems was developed and their attitudes were assessed based on their gender, undergraduate program and place of residence.

Methods: The population of the study consisted of pre-service teachers being taught in different undergraduate programs such as Classroom Teaching, Social Studies Teaching, Primary School Mathematics Teaching, and Primary School Science Teaching at seven different universities (Marmara University, Dokuz Eylül University, Akdeniz University, Rize University, Anatolia University, Gaziantep University, Dicle University) in different regions of Turkey in the 2007-2008 academic year. The sample of the study consisted of totally 686 pre-service teachers (314 female and 372 male). Data were collected through a scale measuring pre-service teachers' attitudes towards environmental problems (ÇSTÖ). Data were analyzed through frequencies, percentages and means. Independent samples t-tests were employed to compare groups with two levels while one-way analyses of variance were done to compare groups with more than two levels. The level of significance was set as 0.5.

*Corresponding author: Assist. Prof. Dr., Siirt University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Siirt, mustafa.kahyaoglu56@gmail.com

** Assist. Prof. Dr., Siirt University, Faculty of Arts and Science, Department of Geography, Siirt, nozgen@gmail.com

Results: It was found out that pre-service teachers' attitudes towards environmental problems were at moderate level and female pre-service teachers' attitudes towards environmental problems were higher than those of male ones and significantly different ($t_{684}= 5.21$; $p<0.05$).

The level of attitudes of pre-service teachers from the Social Studies Teaching undergraduate program towards environmental problems were the highest, followed by that of pre-service teachers from the Primary School Science Teaching, Classroom Teaching, and Primary School Mathematics Teaching. The difference among those were found statistically significant ($F_{3,682}=6.402$; $p<0.05$). Also, the level of attitudes of pre-service teachers living in villages towards environmental problems was moderate, but that of those living in towns was the lowest. However, this difference was found statistically nonsignificant ($F_{3,682}=.804$; $p>0.05$).

Discussion and Conclusions: This study was conducted with pre-service teachers who are being taught at seven different universities located in different regions of Turkey in order to determine their attitudes towards environmental problems based on their gender, undergraduate program and place of residence. As a result, it was found out that pre-service teachers' attitudes towards environmental problems were positive, at moderate level, and significantly differed on their gender and undergraduate program, but not on place of residence. In the light of those, it can be suggested that positive and environment-friendly behaviors can be taught to save environment and prevent environmental problems. For this reason, the younger the individuals are introduced environment and environmental problems and trained, the easier they can attain positive and environment-friendly behaviors. The concern of environment-friendly behaviors of teachers who play a role-model has gained significance to make students be environment-friendly. This is why primary, secondary, and high school teachers should receive training on environment and its problems and revise their curricula according to those. Teachers' being a role-model will not work unless there are no topics related to environment and environmental problems in the course content. The environment and environmental problems are interdisciplinary and educators, i.e. pre-service teachers require sophisticated knowledge of those. That is why there should be more presentations about environment and environmental problems in visual and print media. It can be also suggested that beliefs and values of pre-service teachers should be investigated to make those positive about environment and environment-friendly.

Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mustafa KAHYAOĞLU*

Nurettin ÖZGEN**

Makale Gönderme Tarihi: 12 Temmuz 2011

Makale Kabul Tarihi: 6 Aralık 2011

ÖZET: Gelecekte karar verici bireyleri yetiştirecek öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları cinsiyet, öğrenim görülen program ve en uzun süre ikamet edilen yerleşim yeri gibi çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Araştırma, 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’de farklı bölgelerde bulunan yedi farklı üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafında geliştirilen 30 maddelik “Çevre Sorunları Tutum Ölçeği (ÇSTÖ)” ile toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach alpha .81 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu; bayan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre, çevre sorunlarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: çevre eğitimi, çevre sorunları, çevreye yönelik tutumlar

GİRİŞ

20. yüzyılda insanoğlu, fizik, kimya, iletişim, meteoroloji, tıp, genetik, nükleer teknoloji, uzay teknolojisi ve biyoteknoloji gibi alanlarda büyük gelişmeler göstermiştir. Ülkelerin kişi başına düşen milli gelirlerinde ve insanların ortalama yaşam sürelerinde büyük artışlar olmuştur. Ekonomik ve teknolojik gelişmelerle birlikte insanoğlu doğal kaynakları daha fazla kullanarak doğal çevre üzerinde karmaşık ve çeşitlilik gösteren sayıda çevre sorunlarına neden olmuştur. Asit yağmurları, ozon tabakasının delinmesi, küresel ısınma, çölleşme, buzulların erimesi, göl ve nehirlerin kuruması çevre sorunlarından bazılarıdır. Özer (1993)’e göre çevre sorunları; insanlar tarafından meydana getirilen yapay çevrenin doğal çevre üzerindeki olumsuz etkileri, yapay çevrenin sağlık şartlarına uygun olmayışı, doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı ve çevrenin bu şekilde tahribi sonucunda meydana gelen sorunlardır. Titiz (1995)’e göre çevre sorunları; insanı, hayvanı, bitkiyi, taşı, toprağı ile tüm varlıkları içinde bulunduran ekosistemin öğelerinin sürdürülebilir bir yaşam sağlayamaması durumudur. Güler ve Çobanoğlu (1997)’e göre ise çevre sorunları; doğanın ve doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı sonucu doğanın temel fiziksel öğeleri olan hava, su ve topraktaki kirlenmenin doğal çevre üzerinde meydana getirdiği bozulmadır ya da etkidir. İnam (1999)’a göre ise çevre sorunları bir yaşama sorunu ve her şeyden önce bir kültür sorunudur.

Birçok bilim insanı çevre sorunlarının sebep ve kaynakları konusunda farklı görüşler ileri sürmektedir. Schumacher (1995)’e göre II. Dünya Savaşı’ndan sonra sanayi üretimindeki nitel ve nicel sıçramalar bugünkü çevre sorunlarını doğurmuştur. Brown (1997)’a göre çevre sorunlarının kökeninde yatan şey, insanın biyolojik taşıma kapasitesinin sınırlarını oldukça fazla aşacak şekilde doğadan yararlanmasıdır. Theodore Roszak (1972)’a göre çevre sorunlarının sorumlusu modern doğa bilimidir. Skolimovski (1967)’ye göre çevre sorunlarının temel nedeni, bilimsel dünya görüşümüzün temelleri ve bu dünya görüşünün doğurduğu algılardır.

*Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Siirt, mustafa.kahyaoglu56@gmail.com

**Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Siirt, nozgen@gmail.com

Başka bir deyişle, bilime dayalı empirist-pozitivist dünya görüşüdür. Porritt (1989)'e göre çevre sorunlarının nedeni, endüstriyel ilerleme fikridir (Aktaran: Atasoy, 2005: 34-35). Bununla birlikte son yıllarda doğanın dengesinin korunması ve sürekliliğinin sağlanması için çevre sorunları üzerine yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Burada etkili ve yaşam boyu devam eden bir çevre eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Çevre Eğitimi

Bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu, kalıcı davranış değişikliklerinin kazandırılması, doğal, tarihi, kültürel ve sosyoestetik değerlerin korunması, aktif katılımın sağlanması ve çevre sorunların çözümünde görev alınması veya insanın biyofiziksel ve sosyal çevresi ile ilgili değerlerin, tutumların, kavramların tanınması ve ayırt edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Polat,1999; Özoğlu, 1993). Aldrich ve Benjamin (1997)'e göre çevre sorunlarının anlaşılmasına ve çözülmesine yarar sağlayacak katkı, çevre eğitimden gelmektedir. Diğer bir deyişle, toplumun çevre konusunda yeterince bilgiye ve bilince sahip olmasının, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin oluşturulmasının, doğal çevrenin korunmasının ve zarar görmüş çevrenin yeniden kazandırılmasının temelinde çevre eğitimi yatmaktadır. Bozkurt ve Cansüngü (2002)'ye göre çevre sorunları ile başa çıkmanın en temel yolu, toplumdaki bütün bireyleri bilinçli ve organize bir şekilde eğitmektir. İnsanın çevreye verdiği değer, sergilediği davranışlarla somutlaşmaktadır. Çevreye yönelik değer dolayısıyla da tutumların olumlu yönde değişmesi, çevre bilincini artırmaktadır. Ayvaz (1998), çevre duyarlılığı ile çevre bilinci arasında bir ilişki olduğunu ve çevreye nelerin zararlı olduğuna dair bir bilgilendirmenin gerekliliğini belirtmiştir. Bozkurt ve Aydoğdu (2004), ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları ile ilgili bilgilerinin yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002), ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin çevre ve çevre sorunları konusunda sahip oldukları bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu, çevre kavramlarını yeterince öğrenemediklerini ve çevre sorunlarını tam olarak bilmediklerini bildirmişlerdir. Çabuk ve Karacaoğlu (2003), üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, eğitim kurumlarında hava, su ve toprak kirliliği konusunda yeterli eğitimin verilmediğini belirtmişlerdir. Uzun ve Sağlam (2006), çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına duyarsız kalacaklarını, hatta çevreye sorun yaratmaya devam edeceklerini bildirmişlerdir. Burada bireylerin çevreye yönelik tutumları önem kazanmaktadır.

Tutum

Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesneye veya toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki veya ön eğilimdir (İnceoğlu, 2004). Çevreye yönelik tutum ise çevreye karşı tutarlı olan ve olumlu veya olumsuz tavırlar sergileme biçiminde kendini gösteren öğrenilmiş eğilimler olarak tanımlanmaktadır (Pelstring, 1997). Bununla birlikte tutum, bir nesneye ilişkin *duygu*, *düşünce* ve *davranışlardan* oluşmaktadır. Ancak, bu boyutlar birbirlerinden bağımsız olmayıp karşılıklı olarak birbirlerinden etkilenmekte ve aralarında çoğu kez bir tutarlılık göstermektedir (Özgül, 2004). Tutum, bireyi tutum nesnesine karşı genellikle davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Bir nesneye veya olaya yönelik olumlu tutuma sahip bir birey, bu nesneye veya olaya karşı olumlu davranmaya, yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, desteklemeye ve yardım etmeye eğilimli iken bir nesneye veya olaya yönelik olumsuz tutuma sahip bir birey ise, bu nesneye veya olaya ilgisiz kalma, ondan uzaklaşma, onu eleştirme veya ona zarar verme eğilimi göstermektedir (Aydın, 2000). Kaya ve Sezek (2009), lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları üzerine yürüttükleri çalışmada, lise öğrencilerinin çevresel düşüncelerini davranışa

dönüştürme konusunda yetersiz olduklarını bildirmişlerdir. Hungerford ve Volk (1990), çevre bilinci ve duyarlılığına sahip vatandaşı; çevre sorunlarının farkında, çevre sorunları hakkında temel bilgiye sahip, çevrenin korunmasına katkıda bulunan, çevre sorunlarını çözme becerisine sahip ve çevre sorunlarının çözümünde aktif rol alan kişi olarak tanımlamaktadır. Buna göre, çevre sorunları ile çevre bilinci, çevre duyarlılığı ve çevre eğitimi arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Özmen, Çekinkaya ve Nehir (2005)'e göre çevre eğitiminde hedef kitle, tüm bireyler iken amaç, çevreye duyarlı olunması ve çevrenin korunması konusunda olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesidir. Bu amaçla yapılan çalışmalarda çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum ölçekleri geliştirilmekte ve geliştirilen tutum ölçekleri değerlendirilmektedir. Yılmaz, Boone ve Anderson (2004), 51 maddelik çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği geliştirmiş ve 458 ilköğretim öğrencisine uygulayarak cinsiyet, öğrenim düzeyi ve sosyo-ekonomik durum gibi değişkenlere göre değerlendirmiştir. Uzun ve Sağlam (2006), ortaöğretim öğrencilerine yönelik 27 maddelik çevresel tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Berberoğlu ve Tosunoğlu (1995) ile Şama (2003) ise üniversite öğrencilerine yönelik çevre tutum ölçekleri geliştirmişlerdir.

Yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının, çevre sorunlarına yönelik tutumları, çevre sorunlarına yönelik tutumları ile cinsiyet, öğrenim görülen program ve yerleşim üniteleri (fonksiyonel özellikleri bakımından) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Buna göre, söz konusu yerleşim üniteleri, fonksiyonel özelliklerine göre; büyükşehir, şehir, kasaba ve köy olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir.

Fonksiyonel özellikleri (sosyoekonomik ve diğer kentsel unsurlar dâhil olmak üzere) bakımından gelişmiş, barındırdığı nüfusun çok büyük bir kısmının/neredeyse tamamının, ihtiyaçlarını karşılayan gelişmiş kentsel mekânlara/alanlara büyükşehir denir. Ayrıca, büyükşehirler, vatandaşların sosyal ve ekonomik yaşamının yanı sıra diğer resmi bilgi, belge ve hizmet unsurlarının daha verimli ve kısa sürede karşılanması amacıyla, idari olarak merkez ilçelerden (valilik hizmetlerinin paylaşımı) ve çeşitli sosyoekonomik hizmet alanları bakımından da (büyükşehir belediyesinin alt birimleri olarak) merkez ilçe belediyelerinden oluşmaktadır. “Şehir”, bünyesinde barındırdığı insanların ihtiyaçlarını başka yerleşmelere fazlaca muhtaç olmadan yerinde karşılayabilecek fonksiyonlara sahip, alt ve üst yapı bakımından fazlaca eksik olmayan, belediye örgütlü yerleşmelerdir (Özçağlar, 2003). Başka bir ifadeyle, il merkezi olarak da bilinmektedirler. Birden fazla ilçe alanının bir araya gelmesiyle oluşan mülki idare alanlarına ise il denir. İllerin idari alanlarına yönetim merkezliği yapan yerleşmelere ise “il merkezi” veya “şehir” denilmektedir. Buralarda birden fazla merkez ilçe belediyesi bulunmaz. “Kasaba”, fonksiyonları itibariyle şehirler kadar gelişmemiş, fakat köy yerleşmelerine oranla bir hayli gelişmiş yerleşmelerdir. Başka bir deyişle, ilçe merkezine kasaba denir. “Köy”, belirli bir idari sınır bulunan ve bu sınırlar içerisinde yer alan sürekli ve dönemlik kır yerleşmeleriyle ekonomik faaliyet sahalarından oluşan, nüfusu 2000’den az veya fazla, hammadde üretimiyle ilgili faaliyetlerin (çoğunlukla tarım-hayvancılık) egemen olduğu en küçük idari alanlara “köy” denir. Yerleşim alanı olarak ise; belediye örgütü bulunmayan, kasaba özelliği taşımayan sürekli kır yerleşmeleri, köy olarak tanımlanmaktadır (Özçağlar, 2003). Bu tanımlamalara göre; Türkiye’de 16 büyükşehir, 65 şehir, 957 kasaba (ilçe merkezi) ve 34.600 köy ünitesi bulunmaktadır (TÜİK, 2010).

Çevre duyarlılığı yüksek, çevre bilgisi yeterli, teorik ve uygulamalı çevre çalışmalarını başarıyla yürütebilecek bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, çevre eğitiminin amaçladığı hedeflere ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında çevre ve çevre sorunları konusunda bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirilmesinde, çevreye yönelik

olumsuz davranışların değiştirilmesinde ve onların yerine olumlu istendik davranışlar kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ortaya konulması amacıyla bir ölçek geliştirilmiş ve geliştirilen bu ölçek, Türkiye’de farklı bölgelerde bulunan yedi farklı üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanarak öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları değerlendirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları nasıldır?

2- Öğretmen adaylarının cinsiyetleriyle çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında bir farklılaşma var mıdır?

3- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında bir farklılaşma var mıdır?

4- Öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yeri ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

İlköğretim öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla düzenlenen bu çalışma tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’nin farklı bölgelerindeki yedi üniversitede (Marmara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Rize Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Dicle Üniversitesi) öğrenim gören İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise araştırmaya gönüllülük ilkesiyle katılan 314 bayan ve 372 erkek olmak üzere toplam 686 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının genel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim Öğretmen Adaylarının Genel Özellikleri

	Kişisel bilgiler	f	%
Cinsiyet	Bayan	314	45.8
	Erkek	372	54.2
Program	Sınıf öğretmenliği programı	339	49.0
	Fen Bilgisi öğretmenliği programı	77	11.2
	Matematik öğretmenliği programı	100	14.6
	Sosyal bilgiler öğretmenliği programı	173	25.2
En uzun süre ikamet ettiği yer	Büyükşehir	227	33.1
	Şehir	161	23.5
	Kasaba (İlçe merkez)	221	32.2
	Köy	77	11.2

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %45.8’i bayan, %54.2’si erkektir. Öğretmen adaylarının %49’u Sınıf öğretmenliği, %25.2’si Sosyal Bilgiler öğretmenliği, %14.6’sı Matematik öğretmenliği, %11.2’si Fen Bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %33.1’i büyükşehirde, %23.5’i şehirde, %32.2’si kasabada ve %11.2’si köyde ikamet ettiklerini bildirmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çevre Sorunları Tutum Ölçeği (ÇSTÖ)” ile toplanmıştır. “Çevre Sorunları Tutum Ölçeği (ÇSTÖ)”, kişisel bilgiler (cinsiyet, program ve öğretmen adayının en uzun süre ikamet ettiği yer gibi değişkenler) ve tutum ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan tutum ifadeleri, amaç göz önüne alınarak ve ilgili alanyazın incelenerek oluşturulmuştur. Geliştirilen “Çevre Sorunları Tutum Ölçeği” 5’li Likert tipi bir ölçek olup olumlu ifadelerdeki maddeler, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum(2) ve hiç katılmıyorum (1) şeklinde puanlanırken olumsuz maddeler tam tersi şeklinde puanlanmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan taslak ölçekte 56 madde bulunmaktadır. Bu taslak ölçek, Siirt Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 150 öğretmen adayına uygulanmış ve geçerlilik, güvenilirlik analizleri sonucunda 30 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. “Çevre Sorunları Tutum Ölçeği”nin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .891 bulunmuş ve Barlett Sphericity testi (Barlett testi = .000 $p < .001$) anlamlı çıkmıştır. KMO katsayısının, .600’den yüksek değerlerin kabul edileceği dikkate alındığında, yüksek bir değer olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde ölçekteki maddelerin dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktörün toplam varyansın %17.03’ünü, ikinci faktörün %8.5’ini, üçüncü faktörün % 6.4’ünü ve dördüncü faktörün, toplam varyansın %5.5’ini açıkladığı ve dört faktörün toplam varyansın %37.7’sini açıkladığı görülmektedir. “Çevre Sorunları Tutum Ölçeği”nde yer alan birinci faktörün yük değerlerinin .493 ile .689, ikinci faktörün yük değerlerinin .557 ile .658, üçüncü faktörün yük değerlerinin .373 ile .588 ve dördüncü faktörün yük değerlerinin .372 ile .644 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre, dört faktörün ortak varyansları .372 ile .689 arasında değişmektedir. Maddelerinin içerikleri incelenerek yedi maddeden oluşan birinci faktöre “sağlıklı bir çevre isteği”, altı maddeden oluşan ikinci faktöre “çevre sağlığına katkı için bireylerin kişisel olarak yapması gereken davranışlar”, dokuz maddeden oluşan üçüncü faktöre “çevre konusunda geleceğe dair endişeler” ve yedi maddeden oluşan dördüncü faktöre “çevre bilincine kayıtsız davranışlar” isimleri verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamanın yanı sıra ikili grupların karşılaştırmalarında “bağımsız gruplar *t*-testi”, ikiden fazla grupların karşılaştırmalarında ise “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Varyans analizi sonrasında yapılan ikili karşılaştırmalarda ortaya çıkan istatistiksel farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla (PostHoc) Tukey HSD testi kullanılmıştır. Ölçeğin istatistiksel çözümlemelerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Tablo 2. Çevre Sorunları Tutum Ölçeğinin Faktör Yükleri Dağılımı

	Bileşen			
	1	2	3	4
S34	.689			
S35	.649			
S38	.617			
S33	.551			
S45	.534			
S42	.505			
S37	.493			
S30		.658		
S9		.591		
S17		.590		
S3		.582		
S29		.581		
S7		.557		
S51			.588	
S56			.551	
S46			.535	
S18			.495	
S16			.484	
S55			.475	
S22			.468	
S19			.451	
S21			.374	
S11			.373	
S23				.644
S15				.600
S2				.566
S20				.541
S6				.467
S27				.459
S10				.372
Açıklanan varyans	Faktör 1: %17.03	Faktör 2: % 8.5	Faktör 3: % 6.4	Faktör 4: % 5.5

BULGULAR

Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı

N	Minimum puan	Maksimum puan	\bar{x}	ss
686	2.20	4.70	3.62	.39

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3.62$ 'dir. Buna göre, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının, ölçekten alınacak en düşük puan $\bar{x} = 2.20$ ve en yüksek puan $\bar{x} = 4.70$ ile karşılaştırıldığında, orta seviyede ve olumlu olduğu söylenebilir.

Cinsiyet

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bağımsız Gruplar *t* Testi

Gruplar	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Bayan	314	3.71	.374	684	5.21	0.00*
Erkek	372	3.55	.404			

* $p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, bayan ve erkek öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamasının, bayan öğretmen adayları için $\bar{x} = 3.71$ ve erkek öğretmen adayları için $\bar{x} = 3.55$ olduğu görülmektedir. Buna göre, bayan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan *t* testi sonucunda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{684} = 5.21$; $p < 0.05$).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre çevre sorunlarına yönelik tutumlarına ilişkin puanlarının genel dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

Program	N	\bar{x}	ss
Sınıf öğretmenliği	336	3.60	.391
Fen Bilgisi öğretmenliği	77	3.66	.374
Matematik öğretmenliği	100	3.51	.405
Sosyal bilgiler öğretmenliği	173	3.71	.399
Toplam	686	3.62	.398

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamasının Sınıf Öğretmenliği programı öğretmen adayları için ortalamanın $\bar{x}=3.60$, Fen Bilgisi Öğretmenliği programı öğretmen adayları için ortalamanın $\bar{x} = 3.66$, Matematik Öğretmenliği programı öğretmen adayları için $\bar{x} = 3.51$ ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı öğretmen adayları için ortalamanın $\bar{x} = 3.71$ olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı öğretmen adayları için en yüksek, daha sonra sırasıyla Fen Bilgisi Öğretmenliği programı öğretmen adayları için, Sınıf Öğretmenliği programı öğretmen adayları için ve Matematik Öğretmenliği programı öğretmen adayları için ise en düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.974	3	.991		
Gruplar içi	105.595	682	.155	6.402	0.00*
Toplam	108.569	685			

* $p < 0.05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. ($F_{3,682}=6.402$; $p < 0.05$). Bu farkın hangi grupların ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Tukey-HSD testi uygulanmıştır. Tukey-HSD testi sonuçlarına bakıldığında, çevre sorunlarına yönelik tutumları açısından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı ile Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği programları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yer

Öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yere göre çevre sorunlarına yönelik tutumlarına ilişkin puanlarının genel dağılımı Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının En Uzun Süre İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

Yerleşim yeri	N	\bar{x}	ss
Büyükşehir	227	3.64	.407
Şehir	161	3.63	.392
Kasaba (ilçe merkez)	221	3.59	.393
Köy	77	3.65	.397
Toplam	686	3.62	.398

Öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yerine göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalamasının büyükşehirde yaşayanlar için $\bar{x}=3.64$, şehirde yaşayanlar için $\bar{x}=3.63$, kasabada yaşayanlar için $\bar{x}=3.59$ ve köyde yaşayanlar için $\bar{x}=3.65$ olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yerine göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının en yüksek köyde yaşayan öğretmen adayları için en düşük ise kasabada yaşayan öğretmen adayları için olduğu tespit edilmiştir. Bunun birlikte öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yerlerine göre çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının En Uzun Süre İkamet Ettikleri Yerleşim Yerine Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.383	3	.128		
Gruplar içi	108.186	682	.159	.804	.492
Toplam	108.569	685			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yeri grupları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F_{3-682}=.804$; $p>0.05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları, geliştirilen ölçek Türkiye’de farklı bölgelerde yer alan yedi farklı üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanarak cinsiyet, program ve en uzun süre ikamet edilen yerleşim yeri değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Kim ve Fortner (2006)’ya göre, öğretmenlerin derslerinde çevre konularına değinmelerini etkileyen en önemli faktörlerden biri, sahip oldukları tutumlardır. Buna karşın, Erol ve Gezer (2006), üniversite öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarının zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Atasoy ve Ertürk (2008), ilköğretim öğrencilerinin çevre ve çevre sorunları konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Şama (2003), üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Bu aşamada gelecekte öğrencileri yetiştirecek ve onlara model olacak öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları oldukça önemlidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çevre sorunlarına yönelik tutumları incelendiğinde, kız ve erkek öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanları ortalamalarının farklılık gösterdiği ve kız öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kız ve erkek öğretmen adayları arasındaki bu farkın anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre kız öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek ve olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, Ek, Kılıç, Ögdüm, Düzgün ve Şeker (2009) yaptıkları çalışmada, kızların çevre sorunlarına yönelik tutumlarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde, Erol ve Gezer (2006) kızların çevreye yönelik tutumlarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yine Deniz ve Genç (2007) tarafından yapılan çalışmada, kızların çevreye yönelik tutumlarının erkeklerinkine göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007), ilköğretim kız öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Straughan ve Robert (1999) tarafından yapılan çalışmada, gençlerin çevreye yönelik kaygılara daha duyarlı olduğu, çevre ve çevre sorunlarına kadınların erkeklerden daha ilgili olduğu, eğitim seviyesinin çevresel tutum ve davranışlarla pozitif ilişkisinin olduğu ve şehirde yaşayanların kırsal kesimde yaşayanlara göre daha fazla çevresel kaygılara sahip olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre çevre sorunlarına yönelik tutumları karşılaştırıldığında, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programları öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği programları öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu, dört yıllık öğrenim süreci boyunca Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre konularıyla ilgili aldıkları derslerin Sınıf ve Matematik Öğretmenliği programlarında yer alan derslerden daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ikinci sınıfta Türkiye Fiziki Coğrafyası, üçüncü sınıfta Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası ve dördüncü sınıfta Günümüz Dünya Sorunları dersi kapsamında çevre ve çevre sorunları konusu yer alırken Fen Bilgisi Öğretmenliği programında üçüncü sınıfta hava kirliliği, asit yağmurları, sera etkisi gibi günümüz çevre konularını içeren Kimyada Özel Konular ve Çevre Bilimi, dördüncü sınıfta genetiği değiştirilmiş maddeler, ilaç ve kozmetik ürünlerin doğa

üzerine etkileri, çevreye zarar veren maddelerin kaldırılmasında mikroorganizmaların etkisi ve hazır gıdalar ve tehlikeleri konularını içeren Biyolojide Özel Konular dersleri kapsamında çevre sorunları konuları ile ilgili ders almaktadır. Buna karşın Sınıf Öğretmenliği programında ikinci sınıfta Çevre Eğitimi dersinde çevre konuları yer alırken Matematik Öğretmenliği programında çevre ve çevre sorunları konusunda herhangi bir ders bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yerine göre çevre sorunlarına yönelik tutumları incelendiğinde, köyde yaşayan öğretmen adaylarının tutumlarının büyükşehir, şehir ve kasabada yaşayan öğretmen adaylarınınkine göre daha yüksek ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yeri ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Ek, Kılıç, Ögdüm, Düzgün ve Şeker (2009), farklı programlardaki üniversite öğrencilerinin ikamet ettikleri yere göre çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları üzerine yaptıkları çalışmada, büyükşehirde yaşayan öğrenciler ile köyde yaşayan öğrenciler arasında büyükşehirde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde, Şama (2003) üniversite öğrencilerinin en uzun süre yaşadıkları yerleşim yeri ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin büyükşehirde yaşayanların lehine anlamlı olduğunu belirtmiştir. Elde edilen verilerin ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öneriler

1- Çevreyi korumak ve çevre sorunlarını engellemek için bireylere çevre ve çevre sorunlarına yönelik olumlu tutum kazandırılmalıdır. Bireyler ne kadar erken yaşlarda çevre ve çevre sorunları ile tanıştırılır, bireylere o yönde eğitim verilirse çevre sorunlarına yönelik olumlu tutum kazandırılması o kadar kolay gerçekleşir.

2- Öğrencilere çevre ve çevre sorunlarına yönelik olumlu tutum kazandırmada rol/model olan öğretmenlerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik ilgisi ve tutumu oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesinden başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde ders veren eğitimcilerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları değerlendirilmeli ve programları ona göre değerlendirilmelidir.

3- Eğitim Fakültelerinde yer alan bütün programlara çevre veya çevre sorunlarına yönelik ders veya dersler konulmalıdır. Ders içeriğinde çevre ve çevre sorunları konularının yer almaması, öğretmenlerin ders dışında çevre ve çevre sorunları konusunda model olmalarını ortadan kaldırmamaktadır.

4- Çevre ve çevre sorunları disiplinlerarası bir olgu olup eğitimcilerin dolayısıyla öğretmen adaylarının çok yönlü bir bilgi birikimine gereksinim vardır. Bu nedenle bu konularda yazılı ve görsel basında çevre ve çevre sorunlarına yönelik daha fazla sunum yapılmalıdır. Eğitim aldıkları kurumlarda bu konularda daha fazla kaynak bulunmalıdır.

5- Çevre sorunlarına yönelik olumlu tutum kazandırılmasında çevreyle ilgili sivil toplum örgütleri ve Milli Eğitim işbirliği yaparak öğretmenleri ve öğrencileri kapsayacak şekilde daha fazla sosyal aktiviteler düzenlemeli,

6- Öğretmen adaylarının inanç ve değerleri araştırılarak bunların çevre sorunlarına yönelik olumlu tutumların kazandırılmasına etkisi araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aldrich, M. & Benjamin, C. (1997). *Environmental education*. London: The IEA Education and Training Unit and the IEA Environment Unit.

- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Atasoy, E. & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Aydın, O. (2000). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ayvaz., Z. (1998). *Çevre eğitiminin amaç ve fonksiyonları: çevre eğitimi amaç ve özel konular*. İzmir: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Berberoğlu, G. & Tosunoğlu C. (1995). Exploratory and confirmatory factor analyses of an environmental attitude scale (EAS) for Turkish university students. *The Journal of Environmental Education*, 26(3), 40-44.
- Bozkurt, O. & Aydoğdu, M. (2004). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Ozon tabakası ve görevleri hakkındaki kavram yanlışları ve oluşturma şekilleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 369-376.
- Bozkurt, O. & Cansüğü, Ö. (2002). İlköğretim öğrencilerinin çevre eğitiminde sera etkisi ile ilgili kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 67-73.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Deniş, H. & Genç, H. (2007). Çevre dersini alan ve almayan sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 20-26.
- Ek, H. N., Kılıç, N., Ögdüm, P., Düzgün, G., & Şeker, S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17:(1), 125-136
- Erol, G. H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online Dergisi*, 6(3), 452-468. 10.03.2009 tarihinde <http://www.ilkogretim.online.tr> adresinden alınmıştır.
- Hungerford, H. & Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- İnam, A. (1999). *Dünya gönülden gönüle*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- İnceoğlu M. (2004). *Tutum algı iletişimi*. Ankara: Kesit Tanıtım Ltd. Şti.
- Kaya, E., Akıllı, M., & Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi., *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 43-54.
- Kim, C. & Fortner, R. W. (2006). Issue-specific barriers to addressing environmental issues in the classroom: an explanatory study. *The Journal of Environmental Education*, 37(3), 15-22.
- Pelstring, L. (1997). *Measuring environmental attitudes: the new environmental paradigm*. 01.05.2006 tarihinde <http://socialresearchmethods.net/Gallery/pelstring/lisap.htm> adresinden alınmıştır.
- Polat, Ö. D. (1999). *Türkiye'de çevre eğitiminin durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özçağlar, A. (2003). *Coğrafyaya giriş* (3. baskı). Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.
- Özer, U. (1993). *Yükseköğretimde çevre için eğitim çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Özmen, D., Çetinkaya, A. Ç., & Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Korumucu Hekimlik Bülteni*, 4(6), 330-344.
- Özoğlu, S. (1993). *Yaygın eğitim düzeyinde çevre için eğitim çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

- Straughan, R. D. & Roberts, J. A. (1999). Environmental segmentation alternatives: a look at green consumer behavior in the new millennium. *Journal of Consumer Marketing*, 16(6), 558-575.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Titiz, M. T. (1995). Çevre sorunları mı? Yoksa çevrede kristalleşen sorunlar mı? *Yeni Türkiye Dergisi*, 1-2(5), 53-57.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Yılmaz, Ö., Boone, W. J., & Anderson, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527-1546.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.



An Investigation of Pre-Service Teachers' Perceptions of Teacher Personality Characteristics*

Davut HOTAMAN**

Received: 19 September 2011

Accepted: 06 December 2011

ABSTRACT: The aim of this study was to investigate pre-service teachers' perceptions of personality characteristics which are significant in terms of teaching profession. The sample consisted of 418 students at Yıldız Technical University. Data were collected through the "Teacher's Personality Characteristics Scale" and "Personal Information Form", and analyzed by *t*-tests, one-way analyses of variance, and Tukey's HSD tests. Findings showed significant differences according to program type, gender, region in which students received primary and secondary education, presence of a teacher in family, parents' level of education, number of siblings, and family income. Results were in favor of students from English Language Teaching undergraduate program, those who are female, those who receive primary and secondary education in a city, those having a teacher in their families, those whose parents' level of education is at primary education level, those who have 4 or more siblings, and those who earn an income of 750-1500 TL.

Key words: teaching, teaching profession, teacher, personality characteristics.

SUMMARY

Purpose and Significance: No matter how successfully a system is created, it cannot serve beyond capabilities of those who will operate it. With respect to this, impact and success of education depend on teachers' personal characteristics. Personality can be described as "a whole of coherent and constructed characteristics of an individual". Thus, teachers' personality traits should be consistent with professional needs as well as knowledge and skills. Personality traits have been subject to many studies considering several characteristics. In this study, personality characteristics such as having high-level communication skills and being social, tolerance, open-mindedness and flexibility, tenderness and understanding, assertiveness and being hardworking, being supportive and encouraging, openness to change and innovation, being democratic and intellectual were considered where pre-service teachers' perceptions of teachers' personality characteristics were investigated.

Methods: This study had a survey research design. The sample consisted of 418 students attending English Language Teaching Undergraduate Program offered at Faculty of Education and English Language Teaching Certificate Program offered by Human Resources in Yıldız Technical University. Data were collected through the "Teacher's Personality Characteristics Scale (TPCS)" and "Personal Information Form" and were subjected to *t*-tests for independent groups, and one-way analyses of variance and Tukey's HSD tests.

Results: Findings showed significant differences according to program type, gender, region in which students received primary and secondary education, presence of a teacher in family, parents' level of education, number of siblings, and family income. Results were in favor of students from English

* This study is the extended version of the paper presented with the title of "The Significance of Personal Traits in terms of Teaching Profession" in "The 2nd Symposium about the International Teacher Training Policies and Issues" organized by Hacettepe University and Azerbaijan Devlet Pedagoji University collectively.

** PhD., Yıldız Technical University, Faculty of Education, Istanbul, davut@yildiz.edu.tr

Language Teaching undergraduate program, those who are female, those who receive primary and secondary education in a city, those having a teacher in their families, those whose parents' level of education is at primary education level, those who have 4 or more siblings, and those who earn an income of 750-1500 TL.

Discussion and Conclusions: As the study indicates, results are in favor of the students attending English Language Teaching undergraduate program which can be attributed to the fact that pre-service teachers who begin their education willingly and intentionally tend to see themselves more available for teaching and assertive in their fields. Studying student groups as a whole in terms of gender, it can be suggested that female students have higher perceptions of teachers' personality characteristics than male ones that can be attributed to common idea that teaching profession is more often preferred by females. Students who completed their primary and secondary education in towns had higher perceptions of teachers' personality characteristics than those who completed their primary and secondary education in countryside, indicating that teaching profession is not limited to rural people anymore. Here, greater number of trained and employed teachers and an increase in the income level can be considered as effective. It was an expected result that those who had a relative as a teacher had higher perceptions of teachers' personality characteristics than those who did not. Having a close relative as a teacher can be considered as an advantage, making individuals know conditions of teaching profession better. An investigation of whether teachers' personality characteristics differ on level of income revealed significant differences between low- and high-level income groups. It was observed that students of low-level income enrolled in English Language Teaching undergraduate program while those of high-level income mostly enrolled in English Language Teaching certificate program. Hence, it can be suggested that teaching profession is increasingly preferred by individuals of high-level income. An investigation of relations between perceptions of teachers' personality characteristics and parents' level of education demonstrated that students born to primary school-graduate parents had higher perceptions than those born to parents who are secondary school, high school, and university graduates. This result suggested that level of education had impact on students' decision to prefer teaching profession. Furthermore, pre-service teachers with more siblings had higher perceptions of teachers' personality characteristics than those with fewer siblings.

Results demonstrated that social phenomena have still determined teaching profession. Nevertheless, even two teachers with same levels of intelligence, education, and mastery of the subject area can still be different in terms of teaching and motivating students. This difference might be due to impact of their personality characteristics on learners. Although teaching profession has been overstated as "social architecture", "engineering of behavior change" or "God's profession", there still exist a common idea that everyone is able to do this profession. While different practices of the past were erroneously rationalized by teachers' incompetency, this cannot be justified by any means today. Therefore, focusing on training competent teachers, there is a need for a greater emphasis on personality characteristics which play a crucial role in becoming a qualified teacher.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kişilik Özelliklerine Yönelik Algılarının İncelenmesi*

Davut HOTAMAN**

Makale Gönderme Tarihi: 19 Eylül 2011

Makale Kabul Tarihi: 6 Aralık 2011

ÖZET: Bu çalışmada, öğrencilerin “Öğretmen Kişilik Özelliklerine” ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmada gerekli veriler, “Öğretmen Kişilik Özellikleri Ölçeği (ÖKÖÖ)” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Toplanan veriler üzerinde bağımsız gruplar için *t* testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, program türüne göre İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin lehine; cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine; ilköğretimi ve ortaöğretimi okudukları bölgeye göre şehir lehine; ailede öğretmen bulunmasına göre ailesinde öğretmen olanların lehine; ailenin gelir düzeyine göre geliri 750-1500 TL ile 2001-2500 TL ve geliri 750-1500 ile 2501-3000, arasında geliri 750-1500 olanların lehine, geliri 2001-2500 ile 3001 TL ve yukarı ve geliri 2501-3000 ile 3001 TL ve yukarı arasında geliri 3001 TL ve yukarı olanların lehine; anne eğitim düzeyine göre anne eğitim düzeyi ilköğretim olanların lehine; baba eğitim düzeyine göre baba eğitim düzeyi ilköğretim olanların lehine ve kardeş sayısına göre kardeş sayısı 4 olanların lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: öğretmenlik, öğretmenlik mesleği, öğretmen kişilik özellikleri

GİRİŞ

Eğitimin etkili ve başarılı olması, sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Bir sistem ne kadar başarılı tasarlanırsa tasarlanırsa, onu işletecek kişilerin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Bu anlamda öğretmenler, okul denen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 1998). Milli Eğitim Temel Kanununa göre öğretmenlik; “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir” (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973). Buna karşın, ülkemizde Bayram (1999)’ın da belirttiği gibi, okuyup-yazan, biraz da bilgi dağarcığı olan herkesin öğretmenlik yapabileceği kanısı, yetkililerde hep olagelmıştır. Hatta zaman zaman bu düşüncüyü doğrular nitelikte uygulamalara da gidilmiş, fakat sorun bir türlü giderilememiştir. Oysa öğretmenlik, eğitim bilimleriyle iç içe olan ve tüm dünyada hâlâ tartışılan ve araştırılan bir alandır (Okçabol, 2004). Öğretmenler, öğrencilerin hayatlarında oluşabilecek okul kaynaklı gelişmelerin sahibidirlere ve sorumlusudurlar. Bu nedenle öğrenciler, öğretmenlerinin pek çok özelliğinden etkilenirler, krizlere girip çıkabilirler ya da hayatlarında yeni ufuklar açabilirler (Hotaman & Yüksel-Şahin, 2010). Günümüz Türkiye’inde sayısal olarak talebin üzerinde öğretmen yetiştirilmektedir. Dolayısıyla, niceliksel bir sorunun kalmadığı söylenebilir.

Kişilik, “bireyi diğerlerinden ayıran, bireye özgü, tutarlı ve yapılanmış özellikler bütünü” (Yazgan-İnanç & Yerlikaya, 2008) olarak tanımlandığında, bireyi diğerlerinden ayıran davranış, tutum ve inançların tümü kastedilmiş olur. Bir öğretmenin, konu alanı bilgisi ve öğretim becerisi ne kadar yeterli olursa olsun, öğretmenin kişiliğinin de mesleğin gerektirdiği özelliklerle uyumlu olması gerekir. Cochran-Smith’e (2001) göre, öğretmen kişilik özellikleri 1960’lı yıllarda pek çok çalışmaya konu olmuş, öğretmenin sözel yeteneği, sevecenliği, zekâsı, eğitim özgeçmiş ve alan bilgisi gibi öğretmenin mesleki, kişilik ve alan bilgisi boyutlarında sınıflandırılacak özellikler öne çıkmıştır. Sonraki yıllarda pek çok çalışma da da neşeli, sevecen, güler yüzlü (Oktar & Yazçayır, 2008), sıcak, katı olmayan, hoşgörülü,

* Bu çalışma, Mayıs 2010’da Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi ile ortaklaşa düzenlenen “Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II”de, “Öğretmenlik Mesleği Açısından Kişilik Özelliklerinin Önemi” başlığı ile sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, davut@yildiz.edu.tr

öğrencilerle ilgilenen, espri yeteneği olan öğretmenlerin; bu kişilik özelliklerini taşımayanlara göre öğrencilerin öğrenmeleri ve tutumları üzerinde daha olumlu etkiler bıraktığını göstermiştir. Hamachek de (1972), öğrencilerin öğretmen kişilik özellikleri olarak sıcaklık, sabır, hoşgörü ve ilgi gibi özellikleri tercih ettiğini belirtmektedir. Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995), etkili öğretmenlerin kişilik özelliklerini isteklilik, sıcaklık ve mizah, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi, teşvik ve destekleyicilik, sistemlilik, uyum gösterebilme/esneklik ve bilgelik olarak sıralamışlardır. Ayrıca, etkili öğretmenlerin özelliklerini inceleyen American Okul Yöneticileri de öğretmenlik için yönetim ve öğretim becerileri ve kişilik özellikleri olmak üzere öğretmenliğin iki boyutu üzerinde durmuşlardır (Minor, Onwuegbuzie, Witchery, & James, 2002). Bu çalışmada, literatürde öne çıkan ve mesleki başarıda etkili olduğu değerlendirilen sekiz temel öğretmen kişilik özelliği ele alınmıştır.

İletişim Becerisi Yüksek, Coşkulu ve Sosyal Bir Kişilik

Öğrenme süreci, en genel anlamda bir iletişim sürecidir. Bu süreçte mesaj alış-verişinin anlamlı olması, öğretmenin yeterlilikleri ile ilgilidir ve sınıf içi iletişimin niteliği, öğrencilerin kişilik gelişimlerini ve başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Baykara-Pehlivan, 2005). İletişim “konuşan ve dinleyenin güdü, algı, eğilim ve tutumlarından oluşan, insan davranışının oldukça karmaşık bir şeklidir” (Whirter & Voltan-Acar, 2000). Sınıf içi olumlu iletişim, bireyin olumlu davranışlar geliştirmesini etkiler (Çetinkanat, 1998). Bu nedenle öğretmenlerin edilgen dinleme, etkin dinleme ve empatik dinleme kişisel iletişim becerileri gelişmiş olmalıdır. Edilgen dinleme, sessizlik, yani pasif dinleme, kabul edilmiş olmayı simgeleyen sözsüz bir mesajdır (Özen, 2001). Etkin dinleme, öğrencinin duygusal güvenlik kazanmasına yardımcı olur (Nelsen, Lott, & Glenn, 2000). Empatik dinleme ise kişiyi anlamak için yapılan dinlemedir (Özen, 2001). Şüphesiz konuşma (sözlü iletişim), hayatımızın her alanında çok önemli bir iletişim metodudur (Egglund, 1991). Ancak iletişimin tümü, konuşmadan (sözlü iletişimden) ibaret değildir (Hotaman, 2004). Kişiler arası ilişkilerde anlamlar, sözel ve sözel olmayan mesajlarla iletilir (Saraç, 2006). İletişimin sözsüz olarak gerçekleşen bu yönüne beden dili (sözsüz iletişim) denmektedir (Hotaman, 2005). Sözel olmayan mesajları anlamaya çalışmak, konuşma sırasında gerçekte neler olduğunu anlamaya yardımcı olması açısından önem taşımaktadır (Yüksel-Şahin, 2005). Öğretmenler eğitim sürecinin etkinliği için, sözel iletişimin yanında beden dilini ve ses tonunu da etkili kullanmalıdırlar (Barker, 1982). Öğretmen coşkusu da burada söz konusu olmaktadır. Bazı araştırmalar, en etkili eğitimcilerin öğrenciler ile iletişim kurarken ilgili ve coşkulu davranışlar olduğunu göstermektedir (Lincoln, 2008). Öğretmen coşkusu, öğrencinin akademik başarısını da olumlu yönde etkileyecektir (Bacanlı, 2002; Bedir & Yıldırım, 2000; Burden & Byrd, 1994; Fontana, 1985; Hotaman & Yüksel-Şahin, 2010). Öğretmen, öğretime ne kadar istek ve coşkuyla katılırsa öğrencilerde öğrenmeye o kadar istekli ve coşkulu olacaklardır (Bacanlı, 2002). Öğretmenin sosyal olma becerisi, iletişim becerisinin bir sonucudur. Sınıf, okul ve çevre üçgeninde tüm girişimciliğini ve önder olma gücünü kullanarak bir sinerji yaratmalıdır.

Hoşgörü ve Sabırlı Bir Kişilik

Hoşgörü, beklenmedik durumları iyi niyete dayalı bir şekilde değerlendirme ve göğüsleme durumudur. Okul denen yapı içinde her türlü öğrenci davranışı ile bu davranışların olumsuz sonuçları ile karşılaşmak mümkündür (Erden, 2007). Öğretmenin, bu durumların üstesinden gelebilecek bir kişilik yapısına sahip olması, öğretmenlik mesleği açısından önemlidir. Henüz doğruyla yanlış biribirinden ayırt etme gelişim düzeyine ulaşamamış çocuklara hoşgörü ve sabır göstermek, onlara kendi yanlışlarından bir şeyler öğrenme fırsatı sunmak demektir. Öğretmen,

kendi beklentilerine uygun olmayan pek çok öğrenci davranışı ile karşılaşabilir. Böyle durumlarda hoşgörülü ve sabırlı (Açıkgöz, 2004) olan öğretmenler, mesleklerinde başarı gösteren öğretmenlerdir. Bu öğretmenler, benzer durumda olumsuz tepki gösteren öğretmenlere göre, öğrencilerden daha çok saygı görürler. Hoşgörü ve sabır gösteren öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştirme şansına sahip olurlar.

Açık Fikirli, Esnek ve Uyarlayıcı Bir Kişilik

Toplumsal değişimin hızlandığı, bilim ve teknolojide dev adımların atıldığı günümüz toplumlarında, öğretmenin kendisini ve öğrencilerini geliştirebilmesi için açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olması gerekir (Açıkgöz, 2004). Bu özelliklere sahip öğretmen, kendi fikirlerinin, duygularının, algılarının başkalarından farklı olabileceğini bilir. Olaylara başkaları açısından bakabilir (Erden, 2007). Öğretmen kendine ait bilgi ve fikirleri sergilemenin yanında, öğrencilerinin bu yöndeki bilgi ve inançlarını açık bir şekilde ortaya koymalarına izin verir, onların bilgi, fikir ve inançlarına hoşgörü gösterir. Sınıf içi uygulamalarda ve beklenmedik durumlarda katı bir yaklaşım yerine esnek bir tavır alması, sınıf içi öğrenci davranışlarını olumlu etkileyecektir. Ortaya çıkan yeni durumlardan onları planlanmış etkinlikler arasına yararlanması, öğretmenin uyarlama kişilik özellikleriyle ilgilidir.

Sevecen, Anlayışlı ve Espriyi Bir Kişilik

Öğrenciler eğitim yaşantıları boyunca anne ve babalarından çok, öğretmenleri ile birlikte olurlar. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesinde, kendine güvenli ve sosyal bireyler hâline gelmesinde sevgi önemli bir rol oynar. Öğretmeni seven çocuk, okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirir, başarılı olur. Sevecen öğretmen (Açıkgöz, 2004), öğrencilerle olumlu ve onları destekleyici ilişkiler kurar. Öğrencilere adları ile hitap eder, onların kişisel sorunları ile ilgilenir, her öğrencinin ayrı bir birey olduğunun farkındadır ve onlara bunu hissettirir. Bu yaklaşımlar sonucu öğrencinin güvenini kazanır. Espriyi öğretmenler, sınıf atmosferini sıcak ve eğlenceli bir hâle getirirler. Espri, öğretmen ile öğrenci arasındaki katı duvarları kaldırır ve resmiyeti yumuşatır. Öğrenciler kendilerini öğretmene daha yakın hissederek, ders eğlenceli ve zevkli bir hâle gelir (Erden, 2007). Öğretmen, bir yandan bilgi, beceri ve tutumları ile öğrencileri eğitme görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı, sabırlı olması, öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek, aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Duke, 1984).

Yüksek Başarı Odaklı, İddialı ve Çalışkan Bir Kişilik

Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri yüksek olduğu zaman, öğrencilerin daha iyi öğrendiğini göstermektedir (Brophy, 1981). Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995)'e göre, yüksek başarı odaklı ve iddialı bir öğretmen, teşvik edici, destekleyici ve çalışkan bir kişiliğe sahiptir (Aktaran: Ersoy, 2002). Öğretmenin öğrenciye yönelik başarı beklentisi yüksek olduğunda, öğretmenin ona daha çok zaman ayırdığı, onu öğrenmeye teşvik ettiği ve öğreneceğine inandığı için öğretim sürecinde daha dikkatli davrandığı söylenebilir. Ayrıca, öğretmenin başarı beklentisini hisseden öğrenci de başarılı olacağına inanır ve kendisi hakkında olumlu akademik benlik tasarımı geliştirir (Erden, 2007). Başka bir ifadeyle, öğrenci öğretmenin beklediği kadar öğrenmektedir. Öğretmenin çalışkan bir kişiliğe sahip olması, dersle ilgili her türlü araç, gereç ve malzemenin hazır hâle getirilmesini, dolayısıyla da dersin daha zevkle işlenmesini sağlayacaktır (Della-Valle & Sawyer, 2002). Ödev ve sınav kâğıtlarının zamanında okunarak, öğrencilere çabucak dönüt verilmesi önemlidir. Öğretmen bu kişilik

özelliği sayesinde okul ve dersle ilgili her türlü çalışmayı üşenmeden yeri ve zamanında gerçekleştirecektir.

Cesaretlendirici, Teşvik Edici ve Destekleyici Bir Kişilik

Öğrenciler, en küçük bir güçlükte dahi yapabilecekleri, üstesinden gelebilecekleri pek çok şeyden vazgeçebilirler. Böyle durumlarda öğretmen, öğrencilerinin özgüven gelişimlerini destekleyici bir kişiliğe sahip olmalı, onların kendine olan güvenlerini geliştirmelidir (Cangelosi, 2004). Birçok araştırmada, öğrenciye yakınlık gösteren, öğrenciyi destekleyen ve onlara değer veren öğretmenlerin, öğrencilerin güdüsü ve başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Açıkgöz, 2004). Destekleyici öğretmen, öğrencinin kendine güvenmesini, kendi kendine öğrenmesini ve olumlu akademik benlik tasarımı geliştirmesini sağlar (Erden, 2007). Yapılan araştırmalar, teşvik ve güdülemenin bir öğrencinin sadece akademik başarısını olumlu etkilemediğini, aynı zamanda disiplin olaylarının ve istenmeyen davranışların da azalmasına neden olduğunu göstermektedir (Della-Valle & Sawyer, 2002; Henson & Eller, 1999). Ersoy (2002)'e göre güdüleyici bir kişilik, öğretmeye istekli olma, yakınlık gösterme, mizah becerisi ve güven duygusu gibi özellikleri de taşır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı, bu inancını öğrencileriyle paylaşarak onları cesaretlendirip desteklemelidir.

Demokrat Bir Kişilik

Demokrasiyi “bir yaşam felsefesi ve yaşayış biçimi” (Kaldırım, 2005) olarak tanımlayacak olursak, sınıfın işleticisi ve yöneticisi olan öğretmenin de, bu yaşam biçimine ve değerlere sahip olması gerekir. Demokrasi, sosyal ilişkilerde çeşitli biçimlerde işler. Sınıfta bu ilişkileri kuracak ve işletecek kişi de öğretmendir. Demokratik öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenler, demokratik grup liderleridirler (Kaya, 2008). Demokratik bireyler özgürlük, demokrasi, güven ve sorumluluk olgularının egemen olduğu ve yaşandığı ortamlarda yetişir (Güneş, 2007). Önce öğretmenin insan haklarına, farklılıkların kaçınılmazlığına, hoşgörüyü, demokratik yaşam biçiminin güzelliği inancına sahip olması gerekir (Demirpolat, 1999). Öğretmenler, tartışma, seçme, seçilme, karar verme, karşıt görüşlere yer verme, sorun çözme (Güneş, 2007) ve uzlaşmayı gerektiren etkinlik ve durumları örgütleyerek, öğrencilerin demokratik değerleri uygulamalı olarak kazanmalarını sağlamalıdır. Dewey (1915)'e göre okul, öğrenenlerin bir arada çevreyi değiştirmelerini ve demokratik, samimi (açık) bir tavırla ilişki kurmalarını sağlayan sadeleştirme, daraltma ve dengeleme olgularına dayanan bir kurumdur (Aktaran:Guttek, 2001).

Yeniliklere ve Değişime Açık, Entelektüel Bir Kişilik

Bir öğretmenin kişilik olarak yeniliklere ve değişime açık olması, bu doğrultuda kendini geliştirmesi önemlidir. Öğretmenler önceden kazanılmış bilgilerin etkinliği hızla azalacağından, öğrencilerine çağın gereği bilgileri aktaramama durumuna düşmemek için, bilgilerini kesintisiz yenileme düşüncesini bir kişilik özelliğine dönüştürerek uygulamalıdır (Hotaman, 2002). Sürekli kendini geliştirme isteği, etkili öğretmen niteliklerinden biridir (Can, 2004). Tezcan (2001)'e göre de öğretmen, kültürlüdür ve yeni düşünceler önderidir. Tarihin sayfaları arasında eskimiş bilgileri, çağdaş bilgiyle ve değerlerle çabucak değiştirerek sınıfına taşınmalıdır. Açıkgöz (2004)'e göre de öğretmenden beklenen en önemli rollerden biri, toplum içinde değişme ve gelişme süreçlerine liderlik etmesidir. Çağdaş düşüncenin temsilcisi olan öğretmenlik, bu boyutlarıyla öğrenme ve öğretme sanatıdır. Entelektüel ilgileri gelişmiş, bilimle, sanatla, edebiyatla ilgilenen, okuyan, araştıran ve diğer kültürel etkinliklere katılan, yaşadığı toplumda

ve dünyada olup bitenle ilgilenen, toplumsal sorunlara duyarlı bir öğretmen kişiliği, öğrencileri için çok geniş ufuklar açar. Öğretmen, kişiliği ile örnek alınabilecek çağdaş bir insan profili çizmek durumundadır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi “İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı” öğrencileri ile “İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı” öğrencilerinin öğretmenlik mesleği açısından önemli bir yere sahip olduğu alanyazın ve öğrenci görüşleri ile belirlenen (iletişim becerisi yüksek, coşkulu ve sosyal bir kişilik; hoşgörü ve sabırlı bir kişilik, açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı bir kişilik, sevecen, anlayışlı ve esprili bir kişilik, yüksek; başarı odaklı, iddialı ve çalışkan bir kişilik; cesaretlendirici, teşvik edici ve destekleyici bir kişilik; demokrat bir kişilik; yeniliklere ve değişime açık, entelektüel bir kişilik) öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin algılarını incelemektir. Bu araştırma, günümüzde hâlen farklı kaynaklardan yetişen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için gerekli görülen kişilik özelliklerine sahip oluş düzeylerini incelemesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Bu araştırma, genel tarama modelinde bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009; Kıncal, 2010).

Katılımcılar

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programından 187 ve aynı üniversitenin İnsan Kaynaklarınca yürütülen İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programından 231 öğrenci, olasılığa dayalı örnekleme türlerinden olan basit tesadüfi örnekleme tekniği (Balcı, 2009) kullanılarak toplam 418 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verileri toplamak amacı ile “*Öğretmen Kişilik Özellikleri Ölçeği (ÖKÖÖ)*” ve “*Öğrenci Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır.

Öğretmen Kişilik Özellikleri Ölçeği (ÖKÖÖ)

Öğretmen adaylarının öğretmen kişilik özelliklerine sahip oluş algılarını ölçmek amacıyla hazırlanan bu ölçek, alanyazın taramasına ve öğrenci görüşlerine dayandırılarak geliştirilmiştir. Bu süreçte, öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin oluşturulan kişilik özellikleri listesi 1-4. sınıflarda okuyan 71 öğretmen adayı öğrenciye uygulanarak, kendi akademik hayatlarında onları olumlu etkileyen öğretmen kişilik özelliklerini işaretlemeleri istenmiş, ayrıca eklemek istedikleri öğretmen kişilik özellikleri olup olmadığı sorularak görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler üzerinden en çok işaretlenen ve eklenen öğretmen kişilik özellikleri seçilerek listelenmiş, bazı kişilik özellikleri birleştirilerek tek bir başlık altında ele alınmıştır. Bu surette oluşturulan öğretmen kişilik özellikleri ölçeği (ÖKÖÖ) sekiz maddelik 5’li Likert tipi bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Kuder Richardson formülünden türetilen (Balcı, 2009) Cranbach Alpha değeri $\alpha = .84$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınarak, ölçekteki maddelerin alanyazında yer alan temel öğretmen kişilik özelliklerini kapsadığı ve öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin kendi algılarını ölçebileceği kanısına

varılmıştır. Ölçeğe yapı geçerliğini kontrol etmeden önce, araştırma grubunun yeterli olup olmadığını test eden Kaiser-Mayer-Olkin Test sonucunun .60'dan (KMO = .86) büyük (Büyüköztürk, 2007), Barlett testinin de (1109.696, $p < .001$) anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin 1'in üzerinde tek faktörde toplandığı, çizgi grafiğinin yüksek ivmeli bir düşüş göstererek, toplam varyans yük değerinin 47.971'ini açıkladığı görülmüştür. Bir ölçeğin tek boyutlu olması, ölçeği oluşturan maddelerin sadece tek bir yapıyı ölçtüklerini ifade eder (Balcı, 2009). Şencan (2005)'e göre geliştirilen ölçeğin tek boyutlu bir ölçek olarak kabul edilebilmesi için, gerekli olan toplam faktör yük değerinin % 40'ını, Büyüköztürk (2007)'e göre de % 30'unu açıklaması yeterli görüldüğünden, ölçeğin tek boyutlu bir ölçek olduğu ve ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçtüğü (Büyüköztürk, 2007) sonucuna varılmıştır. Ayrıca, açıklayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, nihai ölçeği oluşturan sekiz maddenin faktör yük değerlerinin, sosyal bilimler için geçerli olan .300'ün üzerinde olduğu görülmüştür. Madde faktör yük değerinin genellikle 0.45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak uygulamalarda az sayıda madde için faktör yük değerinin 0.30'a kadar kabul edildiği görülmektedir (Kline, 2000). Sonuç olarak, ölçme aracı üzerinde yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada gerekli bilgileri toplamak amacıyla kullanılmış olan "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu"nda; cinsiyet, program türü, ilköğretim ve ortaöğrenimin görüldüğü bölge, ailede öğretmen olup olmadığı, ailenin gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi ve son olarak kardeş sayısını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, veri toplama araçları araştırmacı tarafından doğrudan ilgili öğrenci gruplarına uygulanarak toplanmıştır. Ölçek maddelerine verilecek cevaplar ve puan aralıkları "Kesinlikle katılıyorum=4.21-5.00, Katılıyorum=3.41-4.20, Kararsızım=2.61-3.40, Katılmıyorum =1.81-2.60 ve Kesinlikle katılmıyorum=1.00-1.80" şeklinde oluşmuştur. Toplanan veriler üzerinde bağımsız gruplar için *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, oluşan farklılıkların yönünü belirlemek için de Tukey HSD testine başvurulmuştur. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının, eğitim gördükleri program türlerine göre İngilizce Öğretmenliği lisans programı lehine ($\bar{x} = 3.90$, $p < .001$) ve cinsiyete göre kız öğrenciler lehine ($\bar{x} = 3.69$, $p < .001$) anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aynı tabloda yer alan öğrencilerin öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının, ilköğretimi okudukları bölgeye göre, ilköğretimi şehirde okuyan öğrencilerin lehine ($\bar{x} = 3.68$, $p < .001$), ortaöğretimi okudukları bölgeye göre de ortaöğretimi şehirde okuyan öğrencilerin lehine ($\bar{x} = 3.64$, $p < .05$) ve öğrencilerin aile çevresinde öğretmen yakını olup olmama durumuna göre öğretmen yakını olanların lehine ($\bar{x} = 3.67$, $p < .05$) anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Kişilik Özelliklerinin Program Türlerine, Cinsiyete, İlk ve Ortaokulun Okunduğu Bölgeye, Ailede Öğretmen Olup Olmaması Durumuna Göre (*t*) Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Program Türü	Lisans Grubu	187	3.90	.61	416	7.47	.000**
	Sertifika Grubu	231	3.37	.83			
Cinsiyet	Kız	312	3.69	.75	416	3.58	.000**
	Erkek	106	3.35	.84			
İlk Okul Bölge	Kırsal	76	3.28	.77	416	-4.04	.000**
	Şehir	342	3.68	.77			
Orta Okul Bölge	Kırsal	43	3.20	.83	416	-3.29	.002*
	Şehir	375	3.64	.76			
Ailede Öğretmen	Evet	150	3.67	.88	416	-2.27	.024*
	Hayır	268	3.48	.72			

p* < .05*p* < .01

Öğretmenlik mesleğinin kişilik özelliklerine ilişkin öğrenci algılarının lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin lehine çıkmasının, öğretmen olacağını bilerek ve isteyerek gelen öğretmen adayı öğrencilerin kendilerini öğretmenliğe daha çok yakın görmelerinden ve kendi alanlarına sahip çıkma eğiliminden kaynaklandığı yönünde değerlendirilmektedir. Öğrenci grupları bir bütünlük içinde incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla nispeten öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının yüksek çıkması, öğretmenlik mesleğinin gerek Türkiye’de, gerekse dünyada kadınların yöneldiği bir meslek olduğu yönündeki genel kanaatlerle paraleldir. Tezcan (2001)’a göre bunun nedeni, kadınların yaşam biçimleri ve iş yönelimlerinin öğretmenlik mesleğine çok uygun oluşu, Külahoğlu (2000)’na göre çocuk tutkusu, Erden (2007)’e göre de kızların eğitiminde karşılaşılan sorunlardır. Öğretmenlik mesleğinin kadın için itibarlı bir meslek olma konumunu sürdürdüğü anlaşılmaktadır (Hotaman, 2002). İlk ve ortaöğrenimini şehirde tamamlayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının ilk ve orta öğrenimini kırsal kesimde tamamlayanlarıkinden daha yüksek çıkması, öğretmenlik mesleğinin, artık sadece kırsal kesimden gelenlerin mesleği olmaktan çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle istihdamın üzerinde öğretmen yetiştirilmesinin ve ekonomik olarak öğretmenlik mesleğinin gelir düzeyinin de yükselmesinin bunda etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen yakını olanların öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının öğretmen yakını olmayanlarıkinden göre yüksek çıkması beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yakın bir aile üyesinin olması, öğretmenlik mesleğinin koşullarının bireyler tarafından daha yakından tanınması açısından avantaj sağlayabileceği gibi aynı zamanda bireyler tarafından da etkili ve başarılı bir toplumsal rol-model olarak görülebilir. Dolayısıyla birey, öğretmenlik mesleğine yönelirken mesleğin sosyal ve ekonomik getirilerini, kendi hedefi olan toplumsal statü açısından yeterli görebilir.

Öğretmenlik kişilik özelliklerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Ailenin Gelir Düzeyine* Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	13.530	4	3.38	5.72	.000**
Gruplar İçi	244.214	413	.59		
Toplam	257.744	417			

** $p < .01$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmenlik kişilik özellikleri ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F=5.72$, $p<.01$) olup, farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Ailelerinin Gelir Düzeyine* Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tukey HSD Sonuçları

Gelir Düzeyi	n	\bar{x}	ss	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
750-1500 (1)	90	3.80	.68	-	.19	.42*	.47*	.00
1501-2000(2)	133	3.59	.76	-	-	.23	.27	-.18
2001-2500(3)	65	3.36	.75	-	-	-	.04	-.42*
2501-3000(4)	50	3.32	1.02	-	-	-	-	-.46*
3001-Yuk.(5)	80	3.78	.69	-	-	-	-	-
Toplam	418	3.60	.78					

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, ailelerinin gelir düzeyleri arasında oluşan farklılığın, geliri 750-1500 TL ile 2001-2500 TL arasında ve geliri 750-1500 TL ile 2501-3000 TL olanlar arasında geliri 750-1500 TL olanlar lehine ($\bar{x}=3.80$, $p<.05$), geliri 2001-2500 ile 3001 TL ve yukarısı arasında ve geliri 2501-3000 TL ile 3001 TL ve yukarısı olanlar arasında geliri 3001 TL ve yukarısı olanlar lehine ($\bar{x}=3.78$, $p<.05$) gerçekleştiği görülmüştür.

Öğrencilerin öğretmenlik kişilik özelliklerine ilişkin algılarının, ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, alt ve üst gelir grupları lehine farklılıkların olduğu görülmüştür. Alt grup gelir düzeyine sahip öğrencilerin daha çok lisans programına kayıtlı olduğu, üst gelir grubu öğrencilerin ise çoğunlukla sertifika programına kayıtlı özel üniversite öğrencileri olduğu görülmüştür. Bu gelir düzeyi yüksek özel üniversite öğrencilerinin öğretmenliğe yönelme eğiliminin bir kısmını ekonomik olarak gelecek kaygısıyla, bir kısmını da yukarıda açıklanan gerekçelerle ifade etmek mümkün olsa da, bu durum, “öğretmenlik mesleğini daha çok toplumun alt sınıflarından gelen bireyler seçmektedir” (Erden, 2011) yaygın kanaatine aykırıdır. Sonuç olarak, bu grubu oluşturan öğrencilerin, öğretmen kişilik özellikleri ile kendi kişilik özellikleri arasında olumlu bir ilişki kurmuş oldukları söylenebilir.

Öğretmenlik kişilik özelliklerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Anne Eğitim Düzeyine* Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	6.38	3	2.13		
Gruplar İçi	251.357	414	.60	3.50	.015*
Toplam	257.744	417			

* $p < .05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmenlik kişilik özellikleri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F=3.50$, $p < .05$) olup, farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Anne Eğitim Düzeyine* Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tukey HSD Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss	(1)	(2)	(3)	(4)
İlkokul (1)	183	3.69	.69	-	.34*	.05	.16
Ortaokul (2)	69	3.51	.86	-	-	-.28	-.18
Lise (3)	115	3.63	.84	-	-	-	.10
Üniversite (4)	51	3.53	.79	-	-	-	-
Toplam	418	3.60	.78				

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, anne eğitim düzeyi ilkökul ile ortaokul olanlar arasında oluşan farklılığın, anne eğitim düzeyi ilkökul olanlar lehine ($\bar{x}=3.69$, $p < .05$) gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Baba Eğitim Düzeyine* Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	6.149	3	2.05		
Gruplar İçi	251.593	414	.60	3.37	.018*
Toplam	257.744	417			

* $p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmenlik kişilik özellikleri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F=3.37$, $p<.05$) olup, farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Baba Eğitim Düzeyine* Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tukey HSD Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	ss	(1)	(2)	(3)	(4)
İlkokul (1)	94	3.80	.69	-	.27	.31*	.15
Ortaokul (2)	77	3.52	.81	-	-	.03	-.11
Lise (3)	139	3.48	.84	-	-	-	-.15
Üniversite (4)	108	3.64	.83	-	-	-	-
Toplam	418	3.60	.78				

* $p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde, baba eğitim düzeyi “İlkokul” ile “Lise” olanlar arasında oluşan farklılığın, baba eğitim düzeyi İlkokul olanlar lehine ($\bar{x}=3.80$, $p<.05$) gerçekleştiği görülmüştür.

Öğretmenlik mesleğinin kişilik özellikleri ile ailelerin eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, anne ve babalarının eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin öğretmenlik kişilik özelliklerine yönelik algılarının, eğitim düzeyleri ortaokul, lise ve üniversite olan anne ve babaya sahip öğrencilerden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocukları, öğretmenlik kişilik özelliklerine daha çok yakın olarak kendilerini algılamışlardır.

Öğretmenlik kişilik özelliklerinin kardeş sayısına göre farklılaşma durumu Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Kardeş Sayısına* Göre Farklılaşma Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5.194	3	1.73		
Gruplar İçi	252.551	414	.61	2.83	.038*
Toplam	257.744	417			

* $p<.05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretmenlik kişilik özellikleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F=2.83$, $p<.05$) olup, farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlik kişilik özellikleri ile kardeş sayıları arasında oluşan farklılığın, “Bir Kardeş” ile “Dört ve Yukarısı” olanlar arasında kardeş sayısı, “Dört ve Yukarısı” olanlar lehine ($\bar{x}=3.85$, $p<.05$) gerçekleştiği görülmüştür. Çok kardeşli öğretmen

adayı öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin kişilik özelliklerine ilişkin algıları, daha az kardeş sahibi olanlarınkine oranla yüksek çıkmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlik Kişilik Özelliklerinin *Kardeş Sayısına* Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Tukey HSD Sonuçları

Kardeş Sayısı	n	\bar{x}	ss	(1)	(2)	(3)	(4)
Bir kardeş (1)	120	3.53	.89	-	-.03	-.03	-.32*
İki kardeş (2)	95	3.56	.73	-	-	-.00	-.28
Üç kardeş (3)	135	3.56	.73	-	-	-	-.28
Dört ve Yukarı (4)	68	3.85	.70	-	-	-	-
Toplam	418	3.60	.78				

* $p < .05$

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen nitelikleri açısından bakıldığında öğretmen kişilik özelliklerinin alan uzmanlığı ve öğretim becerisi kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır (Cochran-Smith, 2001; Cruickshank, Bainer, & Metcalf, 1995; Erden, 2007; Gözütok, 2004; Gürkan, 1993; Hamachek, 1972; Harper & Dunkerly, 2009; Hotaman, 2002; Howard, McGee, Schwartz, & Purcell, 2000; Küçükahmet, 1987; Loughran, 2006; Minor, Onwuegbuzie, Witchery, & James, 2002; Oktar & Yazçayır, 2008; Sönmez, 2007; Tezcan, 2001). Öyleyse öğretmenler, öğrencilerin günlük eğitim yaşantıları üzerinde doğrudan etki sahibi olan kişilerdir (Harper & Dunkerly, 2009). Öğretmenler üzerinde yapılan birçok çalışmada, kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin, öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, zayıf bir öğretmenin ise öğrencileri okuldan, hatta öğrenmeden soğuttuğunu göstermektedir (Gürkan, 1993; Loughran, 2006). Howard, McGee, Schwartz ve Purcell (2000) de, öğretmenin kişilik özellikleri ve inançlarının, öğrencilerin daha üst seviyedeki düşünme becerilerini etkilediğini belirtmektedir. Getzels ve Jackson (1965)'e göre de gerçekte bir öğretmenin eğitsel yönü, onun ne yaptığı ile ilgili değil, kendisinin gerçekten ne olduğu ile ölçülür (Aktaran: Gürkan, 1993). Eğitim, zekâ ve konuya hâkimiyet bakımından eşit olan iki öğretmen bile, öğretme ve öğrencileri güdüleme bakımından birbirlerinden farklı olabilirler (Erden, 2007). Bu farklılığın nedenlerinin başında, öğretmen kişilik özelliklerinin öğrenenler üzerindeki etkisinin geldiği söylenebilir. Küçükahmet (1987) de öğretmen kişiliğinin öğrenciler üzerinde birçok etkisi olduğunu belirtmekte ve öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin her birinin öğrenciler üzerinde ve olumlu bir sınıf atmosferi yaratılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğine “toplum mimarlığı”, “davranış değiştirme mühendisliği” ya da “tanrının yeryüzündeki mesleği” gibi abartılı ifadelerle vurgu yapılmasına karşın, toplumda herkesin bu mesleği yapabileceği kanaati yaygındır. Geçmişte yanlış da olsa farklı uygulamaların gerekçesi olarak bazı alanlardaki öğretmen yetersizliği gösterilmiş olsa da, günümüzde bu gerekçeyi haklı kılacak bir durum söz konusu değildir. Bu nedenle artık nitelikli öğretmen hedefine odaklanılarak nitelikli bir öğretmen için önemli bir yere sahip olduğu değerlendirilen kişilik özellikleri üzerinde durulmalıdır. Bu amaca hizmet edeceği düşünülen öneriler şöyle sıralanabilir;

1. Öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin öğrenci algılarının, öğretmenlik lisans programlarında eğitim gören öğrencilerde daha yüksek çıkması nedeniyle, öğretmenlik

“Sertifika Programları” gibi günümüz Türkiye’inde çok da gerekli olmayan uygulamalara yönelmeden, Eğitim Fakültelerinin ilgili program mezunlarının daha etkili bir şekilde yetiştirilmesi ve istihdamına ağırlık verilmesi yararlı olacaktır.

2. Öğretmenlik mesleğine yönelen bireylerin artık sadece kırsal kesimden gelen ailelerin çocukları olmaması nedeniyle, şehirde büyüyen ve öğretmenlik mesleğinin kişilik özellikleri açısından yeterli gençlerin de mesleğe yönlendirilerek eğitilmeleri, nitelikli öğretmen amacına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

3. Profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik mesleği, anneden ya da babadan evlatlara geçen bir meslek olmamakla beraber, bu durumun öğretmenlik mesleğine yönelimi olumlu etkileyerek bireylerin mesleği tanımlarını sağlaması, daha sağlıklı bir meslek seçimine katkı sağlayacaktır.

4. Kişilik özelliklerinin, öğretmenlik mesleğinin niteliği açısından önemi nedeniyle, üniversite sınavları sonucu oluşan tercihlerin, kişilik özellikleri açısından da bir şekilde değerlendirmeye tabi tutularak programlara kayıt yaptırılmasının, nitelikli öğretmen ihtiyacına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Türkiye’de öğretmen sorunu niceliksel bir boyut taşımaktan uzaktır. Dolayısıyla artık öğretmen nitelikleri konusuna eğilmenin, öğretmen nitelikleri üzerinde yoğun ve ivedi çalışmalar yapılmasının, öğretmen nitelikleri açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülen “öğretmen kişilik özellikleri” üzerinde durulmasının nitelikli öğretmen ihtiyacı açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Etkili öğretim* (6. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barker, L. L. (1982). *Communication in the classroom*. Englewoods Cliffs, USA: Prentice Hall Inc.
- Baykara-Pehlivan, K.(2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23
- Bayram, F. (1999). *Eğitmenler “öğrenmeyi öğretme ustaları”*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bedir, H., & Yıldırım, R. (2000). Teacher’s enthusiasm in ELT classes: views of both students and teachers. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 119-130.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*, 5(32), 43-51.
- Burden, P. R., & Byrd, D. M. (1994). *Methods for effective teaching*. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Bursalioğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.
- Cangelosi, J. S. (2004). *Classroom management strategies*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14, 209-221.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: policy, practice and pitfalls. *Education Policy Analysis Archives*, 9, 1-34.
- Cruikshank, D. L., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K. (1995). *The act of teaching* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.

- Demirpolat, A. O. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 229-244.
- Duke, D. L. (1984). *Teacher's guide to classroom management*. New York: Random House.A.B.D
- Della-Valle, J., & Sawyer, E. (2002). *Teacher career starter* (2nd ed.). New York: Learning Express, LLC.
- Eggland, W. (1991). *Örgütlerde iletişim*. (Y. Büyükerşen, Ş. Özalp, H. Seçim, & A. A. Bir, Çev.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erden, M. (2007). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ersoy, Y. (2002). Bilişim Çağı Eşiğinde Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin Yeni İşlevler ve Rollerinin Edinmesi. *İlköğretim Online*, 1(2), 52-61
- Fontana, D. (1985). Classroom control. *The British Journal of Educational Psychology*, 38,181-188.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği geliştireyim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (2. baskı). (N. Kale, Çev.).Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Hamachek, E. D. (Ed.). (1972). Toward more effective teaching. In *Psychology and education* (pp. 33-72). Boston: Allyn and Bacon.
- Harper, H., & Dunkerly, J. (2009). Educating the world: teachers and their work as define by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 56-65.
- Henson, K. T., & Eller, B. E. (1999). *Educational psychology for effective teaching*. A.B.D: Wadsworth Publishing Company.
- Hotaman, D. (2002). *Öğretmenlik mesleğine yönelimi etkileyen etmenlerin incelenmesi*. 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumunda sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hotaman, D. (2004). *Sınıf yönetimi sürecinde sergilenen öğretmen davranışlarının belirlenmesi*. MEB Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumunda sunulan bildiri, Ankara, Türkiye.
- Hotaman, D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin beden dilini kullanım düzeyleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Hotaman, D., & Yüksel-Şahin, F. (2010). The effect of instructors' enthusiasm on university students' level of achievement motivation. *Education and Science*, 35(155), 89-103.
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-465.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma teknikleri* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (2008). *Sınıf yönetimi* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıncal R.Y.(2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, P. (2000). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge. A.B.D
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Külahoğlu, Ş. (2000). İyi öğretmenlik yetenek mi, beceri mi? *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 52-58.

- Lincoln, D. L. (2008). Drama in the classroom: how and why marketing educators can use nonverbal communication and enthusiasm to build student rapport. *Marketing Education Review*, 18(3),53-65.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy teaching and learning about teaching*. New York: Taylor & Francis.
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T. C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witchery, A. E., & James, T. L. (2002). Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, S. (2000). *Çocuk eğitiminde A'dan Z'ye pozitif disiplin*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Okçabol, R. (2004). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle Öğretmen yetiştirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Oktar, İ., & Yazçayır, N. (2008). Öğrencilere göre etkili öğretmen özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 8-22.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı eğitimi. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(169).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2001). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Whirter, J., & Acar, N. V. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Yazgan-İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel-Şahin, F. (2005). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. S. Erkan & A. Kaya (Eds.), *Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II* içinde (s. 1-64). Ankara: PegemA Yayıncılık.



A Taxonomic Analysis of the Intended Learning Outcomes of the Primary School Social Studies Curriculum for 7th Graders

Ahmet Ali GAZEL*

Hüseyin EROL**

Received: 31 March 2011

Accepted: 13 October 2011

ABSTRACT: Rapid changes held as a result of scientific and technological developments affect our lives from all perspectives. Educational activities are also affected by this process. The previous primary school curriculum in Turkey has been gradually given up since 2005. “Constructivist” curricula have been developed. The Social Studies curriculum has been renewed in accordance with this conception as well. Therefore, all elements of the curriculum have been changed. Being defined as “objectives or goals” in the previous curriculum, the intended learning outcomes (ILOs) of the Social Studies curriculum for 7th graders have been taxonomically analyzed. Findings indicated the ILOs of the Social Studies curriculum for 7th graders intensively take place in cognitive taxonomy and the number of the ILOs related to other taxonomies is lacking. It was seen that ILOs are compatible with content and activities in general. Through the findings and the literature, some recommendations were made.

Key words: intended learning outcome, taxonomy, social studies, primary education

SUMMARY

Due to human-made scientific developments in different fields in the 20th century, it was understood that the World was not as big as it has been thought so far and it has turned into a smaller village. The amazing scientific developments caused changes and innovations in different fields such as education, technology, industry, defence, health, and art. Education has been the most affected one by that change. Many countries have developed national education aspects and programs compatible with the conditions of their countries in order to have progress in education. As a result of international academic studies focusing on education, contemporary educational aspects which have been approved internationally have been preferred instead of national aspects. Many countries have had to develop flexible and changeable curricula in order to modernize their education programs and implement actual ones. Some curricula which were changed from time to time were used in our country, too. At the end, the curriculum has been changed and the constructivist curriculum which is the most modern educational aspect has been granted in 2004. The renewed system has been carried out gradually in all lessons at each grade. The Social Studies lesson has also been affected by that change. The aspect which is learner-centered and activity-based makes learners active and teachers as guides instead of the former education system which was teacher-centered, authoritarian, and focused mostly on memorization and did not care individual differences. Objectives of the former curriculum have been regarded as intended learning outcomes. As it is stated in the curriculum, intended learning outcome is defined as knowledge, skill, manner and values which are supposed to be acquired by students by planned and organized experiences in the learning process.

* Assoc. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Social Studies Teaching, Afyonkarahisar, agazel@yahoo.com

** Corresponding author: PhD Student, Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, Afyonkarahisar, h02.erol@hotmail.com

The intended learning outcomes (ILOs) of the Social Studies lesson have been separately determined for each grade (4, 5, 6 and 7th grades) according to the renewed curricula. Course contents and activities have been organized in a way that students are able to acquire the ILOs. In this study, the ILOs of the primary school Social Studies curriculum for 7th graders was classified and also it was tried to be found out whether the ILOs are compatible with the content and activities. The cognitive, affective and psychomotor domains were considered in the classification, and it was found that one third of the ILOs are at the comprehension stage of the cognitive domain. This was regarded as a critical issue. Besides, it was found that there is only one ILO at the knowledge stage, one ILO at the application stage, seven ILOs at the analysis stage, five ILOs at synthesis stage, and four ILOs at the evaluation stage. In terms of other domains, there are seven ILOs at the receiving phenomena stage of the affective domain. There is only one ILO at the organization stage, one at the responding phenomena stage of the affective domain. There is one ILO in the responding phenomena stage of the affective domain. There is no single ILO in the psychomotor domain. It was found out that the ILOs mainly comply with the content and the activities. If the ILOs were determined in a way that they can encompass other domains, it could be more useful for the curriculum goals. As stated in the curriculum, the content of the Social Studies lesson is not only appropriate for cognitive skills. In contrast, it is a lesson in which a student is able to internalize the Necessary for his/her life. Therefore, the ILOs of the lesson should not only be appropriate for cognitive and mental skills, but also for affective and psychomotor skills.

Purpose and Significance: In this study, the ILOs of the primary school Social Studies curriculum for 7th graders based on the constructivist approach were classified in terms of domains. As there has not been any study related to the taxonomy of the ILOs of the primary school Social Studies curriculum for 7th graders before makes this study important.

Methods: Among other qualitative research methods, document analysis was used. Firstly, primary school Social Studies curriculum for 7th graders was examined. Second, Social Studies textbooks and workbooks approved to be used by the Board of Instruction in the 2010-2011 academic year were examined to determine the relationships between the ILOs of the primary school Social Studies curriculum, its content, and the activities offered in the textbook.

Results: According to the results of the study, 12 of 39 ILOs in the curriculum were at the comprehension stage of the cognitive domain. One-third of the ILOs can be criticized that only one ILO was related to the knowledge and application stages of the cognitive domain. It was observed that there are seven ILOs at the receiving phenomena stage, but none in the psychomotor domain.

Discussion and Conclusions: As indicated in the curriculum, Social Studies is not only a subject which focuses merely on cognitive skills, but also a kind of lesson by which students can internalize skills, values, attitudes and behaviours that are essential for their daily lives. Therefore, curricular ILOs should develop affective aspects of a student as well as cognitively and mentally. A 7th grader can properly use pre-learned behaviours in new situations; form a whole by associating given items in accordance with certain rules. Moreover, he can recognize the elements of a system and relationships among those. He can consciously judge something based on certain criteria for a particular purpose. He can act in a particular manner like determining consistency between ideas, judging rationally; or evaluating the results reached. A student of this grade can develop affective attitudes towards objects or phenomena. He can response positively or negatively to stimuli. One can further criticize the ILOs determined predominantly in the cognitive domain. It would be more appropriate to determine the ILOs generally including other domains in correspondence to the content, and activities as well. For only a few topics, activities were not in congruence with the content. It was also evaluated that some activities were impossible to be done in schools which are not technologically well-equipped.

İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Kazanımların Taksonomik Açından Değerlendirilmesi

Ahmet Ali GAZEL*

Hüseyin EROL**

Makale Gönderme Tarihi: 31 Mart 2011

Makale Kabul Tarihi: 13 Ekim 2011

ÖZET: Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin dünyada yarattığı hızlı değişim ve dönüşüm, hayatın her alanında etkisini göstermektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri bu süreçten payına düşeni almaktadır. Ülkemizde 2005 yılından itibaren ilköğretimde aşamalı olarak eski program anlayışı terk edilip “yapılandırmacı” sisteme uygun ders programları geliştirilmiştir. Sosyal Bilgiler ders programı da bu anlayış doğrultusunda yenilenmiştir. Bu araştırmada eski programda hedef, yeni programda ise kazanım olarak belirlenen 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları doküman analizi yöntemi kullanılarak taksonomik açıdan değerlendirilmiştir. Çalışmada ilk olarak ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders programı incelenmiş, belirlenen sınıf düzeyindeki kazanımlar tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında Türkiye’de 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okutulması uygun görülen 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarından biri olan MEB yayınevine ait ders kitabı ile öğrenci çalışma kitabı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının taksonomi açısından yoğunluklu olarak bilişsel alanda yer alması ve diğer taksonomik alanlarla ilişkili kazanımların az sayıda olması eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Kazanımların genelde içerik ve etkinliklerle uyumlu olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve literatür yardımıyla bazı önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: kazanım, taksonomi, sosyal bilgiler, ilköğretim

GİRİŞ

Birey doğumundan ölümüne dek geçen süre içerisinde kendisini ait hissettiği bir sosyal çevrede yaşamak zorundadır. Bireyin şekillenmesinde yaşamış olduğu çevre önemli bir role sahiptir. Ailede başlayan sosyalleşme süreci daha sonra eğitim kurumlarında devam etmektedir. Kişinin kendini tanıması, potansiyelinin farkına varması, devleti ve sosyal kurumları tanıması, milli değerleri evrensel değerlerle bütünleştirmesi için çok yönlü bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bahsedilen davranışları kazanabilmesinde ilköğretim düzeyinde verilen Sosyal Bilgiler dersi önemli bir işleve sahiptir. Bu ders, toplumsal gerçek ile kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler şeklinde ifade edilebilir (Sönmez, 1998). Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıfında okutulmakta olan, sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir ilköğretim dersidir. 2005 yılından bu yana ülkemizde uygulanan “yapılandırmacı” eğitim anlayışı doğrultusunda her ders programında olduğu gibi Sosyal Bilgiler ders programında da anlayış baştan aşağı değişmiştir. Bu çerçevede 1998 programında yer alan Sosyal Bilgiler dersinin tanımı da değiştirilmiştir.

Sosyal Bilgiler, “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” olarak ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu tanımda Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili dört boyut ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, Sosyal Bilgilerin bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmek amacıyla olması, ikincisi Sosyal Bilgilerin sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtmaları, üçüncüsü Sosyal

*Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Afyonkarahisar, agazel@yahoo.com

**Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, h02.erol@hotmail.com

bilgilerin insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini zaman boyutunda ele alması ve dördüncüsü de Sosyal Bilgiler dersinin toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ders olmasıdır (Safran, 2008). Önceki programda Sosyal Bilgiler dersi tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleriyle sınırlı tutulmaktaydı. Yeni programda ise dersin tanımına sosyal bilim dallarına ait disiplinler olan antropoloji, hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi eklenmiş ve bunları yansıtan öğrenme alanlarına ait üniteler yerleştirilmiştir. Yeni programda ayrıca öğrenci merkezli olmaya odaklanılmıştır. Bu amaçla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan bir anlayış doğrultusunda çalışmalar organize edilmiştir. Yeni program, beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardan oluşmaktadır (Ata, 2009).

Yeni programda hedefler, genel amaçlar ve kazanımlar olarak belirlenmiştir. Genel amaçlar incelendiğinde önceki programla benzer amaçların olmasıyla birlikte, amaçların genel olarak programın temel yaklaşımı olan yapılandırmacılık çerçevesinde belirlendiği ve daha çok bilişsel ve duyuşsal alanla ilgili olduğu görülmektedir. 1998 programında özel hedefler, hedef ve davranışlar olarak saptanmıştır. Her hedef, açıkça gözlenebilir, ölçülebilir davranışlardan oluşturulmuştur. Bu şekilde, davranışçılığın da bir özelliği olarak, öğrencilerin önceden belirlenen bilgi, beceri veya tutumları ne kadar kazanıp kazanmadıklarının net biçimde görülmesi öngörülmüştür (Özdemir, 2009). Yeni programda kazanım, “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmıştır. Kazanımların öğrenciye dönük olması için ifadelerde “yapar”, “fark eder”, “analiz eder” şeklinde geniş zaman eylemlerinin kullanıldığı görülmektedir. 2005 programında her sınıf düzeyi için ayrı ayrı kazanımlar belirlenmiştir. 4. sınıflar için 46, 5. sınıflar için 47, 6. sınıflar için 42 ve 7. sınıflar için 45 kazanım belirlenmiştir (Yazıcı & Koca, 2008). Karaaslan (2007), yaptığı araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 7. sınıf programında yer alan Atatürkçülük kazanımlarını yeterli düzeyde bulduklarını, Atatürkçülük konuları düzenlenirken öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin dikkate alındığı görüşünde olduklarını saptamıştır. Kalaycıoğlu (2007), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler programının genel amaçlarına ilişkin görüşlerinde “öğrencinin yaşadığı çevreyi ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanımasına, insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi kavramasına, bilimsellik, özgürlük, hoşgörü, sorumluluk vb. değerlerinin gelişmesine katkıda bulunduğu şeklinde görüşleri olduğunu tespit etmiştir. Eğitimde gerçekleştirilmesi istenilen davranışların basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasına taksonomi denmektedir. Sınıflama biçimlerine değinecek olursak; bilgi, bilişsel alanla kazandırılacakların ifadesi iken, beceri, devinişsel alanla, tutum ve değer ise duyuşsal alanla kazandırılacakların ifadesidir. Bilişsel alan, öğrenme gerçekleşirken bireyde oluşan zihinsel değişimlerle ilgilenir. Duyuşsal alan, bireyde öğrenme sürecinde ortaya çıkan duygusal değişimleri konu edinirken, devinişsel (psikomotor) alan da öğrenme sırasında ve sonrasında gözlenen kabiliyet ve yetenek anlamındaki değişimlere odaklanır. Üç öğrenme alanının birbirinden bağımsız olduğunu söylemek mümkün değildir. Öyle ki, her birindeki basamaklar kendi alanının dışında farklı alanlardan da etkilenmektedir fakat önemli olan hedeflenen kazanımda hangi öğrenme alanının baskın olduğudur. Bloom ve arkadaşlarının sınıflama esasına göre oluşturmuş olduğu taksonomi, öğrenenlerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken zihinlerinde oluşan karmaşık süreçlerin daha kolay anlaşılabilmesi amacını gütmüştür. Zira basamaklar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru gitmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada yapılandırmacı yaklaşım temelli 2005 ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar, taksonomik alanlar göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlar esas alınarak değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda “7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar, taksonomik alanlar göz önünde bulundurularak hazırlanmakta mıdır?” problemine cevap aranmıştır. Bu probleme ilişkin aşağıdaki alt problemler de incelenmiştir:

- 1) 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar bilişsel alan göz önünde bulundurularak hazırlanmakta mıdır?
- 2) 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar duyuşsal alan göz önünde bulundurularak hazırlanmakta mıdır?
- 3) 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar psiko-motor alan göz önünde bulundurularak hazırlanmakta mıdır?
- 4) 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar içerik ve etkinlikler ile uyumlu mudur?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Uysal (1975)’e, göre bu teknik, bir ölçme aracının içeriği ve beklenen davranışları ne derece ölçtüğünün tayin edilmesidir. İçerik geçerliğinde iki öge önem kazanmaktadır: 1) Konu öğretilen şeydir, 2) Konular öğretilirken bazı davranış değişiklikleri (kavrama, anlama vb. davranış değişikliği) beklenecektir. Hangi konular ne kadar sürede öğretildi? Toplam konular içinde, daha doğrusu, konuların toplamı düşünüldüğünde her konunun ağırlığı nedir? vb. sorulara karar verilir (Balcı, 1997). Çalışmada ilk olarak ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders programı incelenmiş ve dersin kazanımları tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında Türkiye’de 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından okutulması uygun görülen 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarından biri olan MEB yayınevine ait ders kitabı ile öğrenci çalışma kitabı incelenmiş, daha sonra ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders programında yer alan kazanımların içerik ve etkinlikler ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Bilişsel Alana Göre Sınıflandırılması

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kazanımlarının bilişsel alana göre sınıflandırılmasına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Bilişsel Alana Göre Sınıflandırılması

Kazanım	Kazanımın Düzeyi	Kazanım İçin Önerilen Öğretim Programındaki Etkinlik Numarası ve Etkinliğin Adı	Ders Kitabındaki Konu ve Sayfa Numarası
1. İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.	Bilişsel/Analiz	1.İşaret Dili 2.Ben Olsaydım 3.Hacivat ile Karagöz 4.Yaşadıklarımız 5.Bende Biliyorum 6. Nasıl Tanımlarsınız?	İletişim Benimle Başlar Sayfa No: 14-17
2. Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.	Bilişsel/Kavrama	1.Milli Mücadelede 2.İletişim	Atatürk ve İletişim Sayfa No: 26-27
3. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.	Bilişsel/Sentez	1.Nüfusu İnceleyelim 2.Yoğun mu Seyrek mi?	Nerelerde Yaşıyoruz Sayfa No: 32-35
4. Tablo ve Grafiklerden Yaralanarak ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.	Bilişsel/Kavrama	1.Nüfusumuzun Yapısı 2.Çalışan Kadın ve Erkek Nüfusumuz	Niçin Sayılıyorz Sayfa No: 36-37
5. Eğitim ve Çalışma Hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir	Bilişsel/Analiz	1.El Ele Tutuşalım 2.Girişimci 3.Devletimiz Çalışıyor	Devlet-Vatandaş El Ele Sayfa No: 38-41
6. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır	Bilişsel/Sentez	1. Almanya Beyleri 2. Doğduğumuz Yerden Doyduğumuz Yere	Merhaba Doyduğum Toprak Sayfa No: 42-45
7. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar	Bilişsel/Kavrama	1.Yerleşme ve Seyahat	Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü Sayfa No: 46-47
8. Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasi mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.	Bilişsel/Değerlendirme	1.Kervansaraylar 2.Haçlılar Evlerine Dönüyor	Anadolu, Anayurt Sayfa No: 52-57
9. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.	Bilişsel/Kavrama	1.Belgeleri Yorumlama 2.Osmanlı Genişliyor 3.“Kuruluş” Filmi Çalışma Kâğıdı	Kuruluş Sayfa No: 58-63
10. Osmanlı Devletinin fetih ve mücadelelerini Osmanlıda ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir	Bilişsel/Değerlendirme	1.Fetih ve Fatih 2.Dayanaklarımız 3.Yelkenler Fora	Osmanlı Devleti Yeni Başkentinde Sayfa No: 64-71

Tablo1'in devamı

Kazanım	Kazanımın Düzeyi	Kazanım İçin Önerilen Öğretim Programındaki Etkinlik Numarası ve Etkinliğin Adı	Ders Kitabındaki Konu ve Sayfa Numarası
11. Osmanlı toplumunda hoşgörü birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.	Bilişsel/Kavrama	1.Hoşgörülüyüz	Farklı Kültürler Bir Arada Yaşadı Sayfa No: 72–73
12. Şehir İncelemesi yoluyla Türk kültür sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.	Bilişsel/Kavrama	1.Avrupa'da Mehter 2.Etkiledik, Etkilendik Ama Nasıl	Yolumuz Sivas'a Düştü Sayfa No: 74–77
13. Seyahatnamelerden hareketle Osmanlı kültürüne ait unsurları örneklendirir.	Bilişsel/Kavrama	1.Türk Kültürü	Seyyahların Gözünden Osmanlı Kültürü Sayfa No: 82–85
14. Osmanlı Devletinde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	Bilişsel/Sentez	2.İslahatlarla Kurumlar	Yenilikler ve Osmanlı Devleti Sayfa No: 86–89
15. Üretim ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.	Bilişsel/Kavrama	1.Neler Yapabilirsiniz? 2.Toprak, Ekonomi ve Ordu	Toprak Ana Sayfa No: 96–99
16. Kaynakların ve ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.	Bilişsel/Kavrama	1.Yeni Yollar 2.Ülkeler Nasıl Gelişir	Devletler Nasıl Gelişir Sayfa No:100–103
17.Tarihten örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	Bilişsel/Değerlendirme	1.Sanayileşme Hayatımız	Kol Gücünden Makine Gücüne Geçiş Sayfa No:104–105
18. Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.	Bilişsel/Kavrama	1.İnternet'te Vakıflar 2.Neden Vakıf?	Hiç Bitmeyen Destek Sayfa No: 106–109

Tablo 1'in devamı

Kazanım	Kazanımın Düzeyi	Kazanım İçin Önerilen Öğretim Programındaki Etkinlik Numarası ve Etkinliğin Adı	Ders Kitabındaki Konu ve Sayfa Numarası
20. Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	Bilişsel/Uygulama	1. Büyüyünce Ne Olacaksın? 2. Resimlerden Tanıyalım	Mesleğimi Nasıl Seçmeliyim Sayfa No: 114–115
21. İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.	Bilişsel/Kavrama	1. İlk Buluş, İlk Heyecan 2. Benim Buluşum	Buluşların Serüveni Sayfa No: 120–123
22. Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.	Bilişsel/Değerlendirme	1. İlk Bilim İnsanı 2. Ne Zaman Yaşadılar?	Bilim Mirası Sayfa No: 126–129
23. Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.	Bilişsel/Analiz	1. Düşününce 2. Bilim Zincirine Bir Halka Daha 1. Bir Zamanlar Avrupa	Değişim Ve Gelişim Sayfa No: 130–135
24. Rönesans ve Reformla birlikte Avrupa'da başlayan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini tartışır.	Bilişsel/Sentez		
25. Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleriyle ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.	Bilişsel/Kavrama	1. Anayasayı İnceliyoruz 2. Cumhuriyetin Niteliklerini Kavriyoruz	Cumhuriyetin Bekçilerine Sayfa No: 142–143
26. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin yönetim yapısını; yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.	Bilişsel/Analiz	1. Terazî 2. Yasama Yürütme Yargı	Yönetimin Özü Sayfa No: 144–147
27. Siyasi partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.	Bilişsel/Sentez	1. Vatandaşın Sesi Gazetesi	Çevre Yasası Hükümetlerin Tasası Sayfa No: 148–151

Tablo 1'in devamı

Kazanım	Kazanımın Düzeyi	Kazanım İçin Önerilen Öğretim Programındaki Etkinlik Numarası ve Etkinliğin Adı	Ders Kitabındaki Konu ve Sayfa Numarası
28. İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.	Bilişsel/Analiz	1.Sosyal Kulüpler Öğrenci Çalışma Kâğıdı 2. Katılım Gazetesi	İzci Daima Hazırdır Sayfa No: 152–153
29. 20. Yüzyıl başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.	Bilişsel/Analiz	1. Savaş'ın Sebepleri 2. Cephelede Savaş 3. Çanakkale Geçilmez 4. Çözüm Önerin	İki Kurşun ve Kayıp Sayfa No: 158–167
30. Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.	Bilişsel/Analiz	1.Dünyamız ve Dünyamızın Sorunları 2. Çare Siziniz	Dünyada Neler Oluyor Sayfa No: 168–171

“İletişim Benimle Başlar” adlı konu ile ilgili “İletişimi, olumlu-olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın analiz basamağında olduğu görülmektedir.

“Atatürk ve İletişim” adlı konu ile ilgili “Atatürk’ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir

“Nerelerde Yaşıyoruz?” adlı konu ile ilgili “Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılışının nedenlerini ve sonuçlarını tartışır.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın sentez basamağında olduğu görülmektedir.

“Niçin Sayılıyoruz?” adlı konu ile ilgili “Tablo ve grafiklerden yararlanarak ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Devlet-Vatandaş El Ele” adlı konu ile ilgili “Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın analiz basamağında olduğu görülmektedir.

“Merhaba Doyduğum Toprak” adlı konu ile ilgili “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın sentez basamağında olduğu görülmektedir.

“Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü” adlı konu ile ilgili “Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir

“Anadolu, Anayurt” adlı konu ile ilgili “Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasi mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu’nun Türkleşme sürecine katkılarını

değerlendirir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın değerlendirme basamağında olduğu görülmektedir

“Kuruluş” adlı konu ile ilgili “Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Osmanlı Devleti Yeni Başkentinde” adlı konu ile ilgili “Osmanlı Devleti’nin fetih ve mücadelelerini Osmanlıda ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın değerlendirme basamağında olduğu görülmektedir

“Farklı Kültürler Bir Arada Yaşadı” adlı konu ile ilgili “Osmanlı toplumunda hoşgörü birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Yolumuz Sivas’a Düştü” adlı konu ile ilgili “Şehir incelemesi yoluyla Türk kültür sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Seyyahların Gözünden Osmanlı Kültürü” adlı konu ile ilgili “Seyahatnamelerden hareketle Osmanlı kültürüne ait unsurları örneklendirir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Yenilikler ve Osmanlı Devleti” adlı konu ile ilgili “Osmanlı Devletinde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın sentez basamağında olduğu görülmektedir.

“Toprak Ana” adlı konu ile ilgili “Üretim ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Devletler Nasıl Gelişir?” adlı konu ile ilgili “Kaynakların ve ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Kol Gücünden Makine Gücüne Geçiş” adlı konu ile ilgili “Tarihten örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın değerlendirme basamağında olduğu görülmektedir.

“Hiç Bitmeyen Destek” adlı konu ile ilgili “Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Nasıl Eğitim Gördüler?” adlı konu ile ilgili “Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın bilgi basamağında olduğu görülmektedir.

“Mesleğimi Nasıl Seçmeliyim?” adlı konu ile ilgili “Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın uygulama basamağında olduğu görülmektedir.

“Buluşların Serüveni” adlı konu ile ilgili “İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Bilim Mirası” adlı konu ile ilgili “Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın değerlendirme basamağında olduğu görülmektedir.

“Değişim ve Gelişim” adlı konu ile ilgili “Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın analiz basamağında olduğu görülmektedir.

Yine aynı konuyla ilgili hazırlanan bir diğer kazanım olan “Rönesans ve reformla birlikte Avrupa’da başlayan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini tartışır.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın sentez basamağında olduğu görülmektedir.

“Cumhuriyetin Bekçilerine” adlı konu ile ilgili “Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleriyle ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın kavrama basamağında olduğu görülmektedir.

“Yönetimin Özünü” adlı konu ile ilgili “Türkiye Cumhuriyeti Devletinin yönetim yapısını; yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın analiz basamağında olduğu görülmektedir.

“Çevre Yasası Hükümetlerin Tasası” adlı konu ile ilgili “Siyasi partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın sentez basamağında olduğu görülmektedir.

“İzci Daima Hazırdır” adlı konu ile ilgili “İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın analiz basamağında olduğu görülmektedir.

“İki Kurşun ve Kayıp” adlı konu ile ilgili “20. yüzyıl başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın analiz basamağında olduğu görülmektedir.

“Dünyada Neler Oluyor?” adlı konu ile ilgili “Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.” şeklindeki kazanımın bilişsel alanın analiz basamağında olduğu görülmektedir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Duyuşsal Alana Göre Sınıflandırılması

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kazanımlarının duyuşsal alana göre sınıflandırılmasına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Duyuşsal Alana Göre Sınıflandırılması

Kazanım	Kazanımın Düzeyi	Kazanım İçin Önerilen Öğretim Programındaki Etkinlik No ve Etkinliğin Adı	Ders Kitabındaki Konu Ve Sayfa Numarası
1. İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.	Duyuşsal/Alma	1. İşaret Dili 2. Ben Olsaydım 3. Hacivat ile Karagöz 4. Yaşadıklarımız 5. Bende Biliyorum 6. Nasıl Tanımlarsınız?	İletişim Benimle Başlar Sayfa No: 14–17
2. İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.	Duyuşsal/Tepkide Bulunma	1. Doğru Bilgi 2. Alma/Verme	Meraklı Gözler TRT’de Sayfa No: 18–21
3. Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.	Duyuşsal/Alma	1. İletişim Özgürlüğü 2. Haklarım	Özgürlükler Üzerine Panel Yapıyoruz Sayfa No: 22–25
4. Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.	Duyuşsal/Örgütlenme		
5. Osmanlı-Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.	Duyuşsal/Alma	1. Bursa’da Zaman 2. İl Yılığın Oluşturalım	Etkiledik, Etkilendik Ama Nasıl? Sayfa No: 78–81
6. İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.	Duyuşsal /Alma	1. Söz Uçar Yazı Kalır	Söz Uçar, Yazı Kalır Sayfa No: 124–125
7. Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.	Duyuşsal /Alma	1. Yeni Sözcükler Öğreniyorum	Kurultaydan Meclise Sayfa No: 140–141
8. Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.	Duyuşsal/Alma	1. Dünyamız ve Dünyamızın Sorunları 2. Çare Sızsınız	Dünyada Neler Oluyor? Sayfa No: 168–171
9. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihî çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.	Duyuşsal/Alma	1. Birlikte Yaşatalım 2. Ortak Mirasımız	Neden Yaşatmalıyız? Sayfa No: 172–175

“İletişim Benimle Başlar” adlı konu ile ilgili “İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.” şeklindeki kazanımın duyuşsal alanın alma basamağında olduğu görülmektedir.

“Meraklı Gözler TRT’de” adlı konu ile ilgili “İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.” şeklindeki kazanımın duyuşsal alanın tepkide bulunma basamağında olduğu görülmektedir.

“Özgürlükler Üzerine Panel Yapıyoruz” adlı konu ile ilgili “Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.” şeklindeki kazanımın duyuşsal alanın alma basamağında olduğu, yine aynı konuyla ilgili olan bir diğer kazanım olan “Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.” şeklindeki kazanımın duyuşsal alanın örgütlenme basamağında olduğu görülmektedir.

“Etkiledik, Etkilendik Ama Nasıl?” adlı konuyla ilgili olan “Osmanlı-Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.” şeklindeki kazanımın duyuşsal alanın alma basamağında olduğu görülmektedir.

“Söz Uçar, Yazı Kalır” adlı konu ile ilgili “İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.” şeklindeki kazanımın duyuşsal alanın alma basamağında olduğu görülmektedir.

“Kurultaydan Meclise” adlı konu ile ilgili “Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.” şeklindeki kazanımın duyuşsal alanın alma basamağında olduğu görülmektedir.

“Dünyada Neler Oluyor?” adlı konu ile ilgili “Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.” şeklindeki kazanımın duyuşsal alanın alma basamağında olduğu görülmektedir.

“Neden Yaşatmalıyız?” adlı konu ile ilgili olan “Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihî çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.” şeklindeki kazanımın duyuşsal alanın alma basamağında olduğu görülmektedir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Psiko-motor Alana Göre Sınıflandırılması

7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımları taksonomik alanlar göz önüne alınarak incelendiğinde psiko-motor alanla ilişkilendirilebilecek herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Psiko-motor alana giren kazanımların bulunmaması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının İçerik ve Etkinlikle Uyumunun Değerlendirilmesi

“İletişim Benimle Başlar” adlı konuda insanın yaşamını yalnız sürdüremeyeceğinin, çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde olacağının ve bu etkileşimin olumlu iletişim temelinde kurulmasının bireyin yaşamını kolaylaştıracağına öğrenilmesi amaçlanmıştır. Konu için hazırlanan “İşaret Dili” ve “Ben Olsaydım” adlı etkinliklerde, iletişimde etkili olan faktörlerin öğrenci tarafından fark edilmesi hedeflenmiştir. İçeriğin ve etkinliklerin kazanımı tam anlamıyla karşıladığı belirtilebilir. “Atatürk ve İletişim” başlıklı konuda Atatürk’ün iletişimi etkili şekilde kullanan bir lider olduğu örneklerle kavratılmaya çalışılmıştır. “Millî Mücadelede İletişim” adlı etkinlikte İrade-i Milliye Gazetesinin kuruluş sürecinden hareketle kitle iletişim araçlarının kamuoyu oluşturmadaki önemi anlatılmak istenmiştir. Kazanıma uygun içerik belirlenmiş, etkinlikler de buna uygun

hazırlanmıştır. “Nerelerde Yaşıyoruz?” başlıklı konuda Türkiye’de nüfusun dağılışının nedenlerinin ve sonuçlarının öğrenciler tarafından kavranılması amaçlanmıştır. Birbirinden farklı yerleşim yerlerinin demografik yapılarına ilişkin bilgiler verilmiş, öğrencilerin bunları yorumlaması ve karşılaştırması istenmiştir. Konuyla ilgili hazırlanan “Nüfusu İnceleyelim” adlı etkinlikte nüfusla ilgili verilen tablo ile ilişkili soruların cevaplandırılması istenmiştir. “Yoğun mu Seyrek mi?” adlı etkinlikte nüfus yoğunluğu haritası göz önüne alınarak verilen soruların cevaplandırılması istenmiştir. Konunun içeriğinin ve etkinliklerin kazanımlara uygun olduğu belirtilebilir.

“Niçin Sayılıyor?” adlı konuda nüfusla ilgili kavramlara yer verilmiş, tarihten örnekler verilerek konu anlatılmıştır. “Nüfusumuzun Yapısı”, “Çalışan Kadın ve Erkek Nüfusumuz” adlı etkinliklerde grafikler ve tablolar verilmiş, öğrencilerin verilen bilgileri kullanarak doğru bir grafik elde etmeleri istenmiştir. Konunun ve hazırlanan etkinliklerin kazanımlar ile uyumlu olduğu ifade edilebilir. “Devlet-Vatandaş El Ele” adlı konu ile öğrencilerin, eğitim ve çalışma hakkının kullanılmasında devletin ve vatandaşların sorumluluklarını kavraması amaçlanmıştır. Konu için hazırlanan “El Ele Tutuşmak” adlı etkinlikte verilen bir haberden yola çıkılarak eğitim ve çalışma hakkının kullanılması konusunda öğrencilerin duyarlılığı artırılmaya çalışılmıştır. Aynı konu ile ilgili “Girişimci” adlı etkinlikte İnternette çalışma hakkını anlatan bir haberle ilgili soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılması istenmiştir. “Devletimiz Çalışıyor” etkinliğinde anayasamızda çalışma ve eğitim hakkıyla ilgili maddeler verilmiş, devletin bu anayasal yükümlülükleri yerine getirmek için yaptıklarını öğrencilerin örneklerle açıklamaları istenmiştir. Konu içeriğinin ve hazırlanan etkinliklerin kazanım ile ilişkili olduğu belirtilebilir. “Merhaba Doyduğum Toprak” adlı konuda öğrencilerin göçün nedenlerini ve sonuçlarını kavramaları amaçlanmıştır. İçerikte tarihin farklı dönemlerinde yapılan göçlere örnekler verilmiş, insanların göç etme sebepleri üzerinde durulmuş ve kazanıma uygun hikâyeler üzerinden konu anlatılmıştır. Hazırlanan etkinliklerden “Almanya Beyleri” adlı etkinlikte bir şiir verilmiş, öğrencilerin şiiri yorumlaması istenmiştir. “Doğduğumuz Yerden Doyduğumuz Yere” adlı etkinlikte verilen örnek mektuptaki bilgilerden yola çıkılarak hazırlanan soruların cevaplandırılması istenmiştir. Etkinliklerin içeriğine bakıldığında konu ile ilgili oldukları belirtilebilir. Bir diğer etkinlik olan “Haçlılar Evlerine Dönüyor” adlı etkinlikte tarihi bir hikâyeden yola çıkılarak hazırlanan soruların cevaplandırılması istenmiştir. Hikâyenin içerikle örtüştüğü görülmektedir. “Kuruluş” adlı konuda Osmanlı Devleti’nin hangi şartlarda ve nasıl ortaya çıktığının kavratılması amaçlanmıştır. “Belgeleri Yorumlama” adlı etkinlikte Osmanlı yöneticilerinin yöneticilik kabiliyetlerine ilişkin örnekler yer almaktadır. Konunun ve etkinliğin kazanıma uygun olduğu ifade edilebilir. “Osmanlı Genişliyor” etkinliğinde fetihlerin ve padişahların eşleştirilmesi istenmiştir. Bunun yerine daha farklı ilgi çekici bir etkinlik hazırlanabilirdi. “Kuruluş Filmi” çalışma kâğıdında verilen soruların, filmin izlenerek cevaplandırılması istenmiştir. Bu, eleştirilebilecek bir durumdur. Her öğretmen, filmi bulamayabilir. Film, öğretmenlere çalışma kitabıyla birlikte verilebilir. Bunun yerine her öğretmenin kolaylıkla gerçekleştirebileceği farklı bir etkinlik de hazırlanabilir. “Osmanlı Yeni Başkentinde” adlı konuda Osmanlı Devleti’nin karalardaki ve denizlerdeki ilerleyişini öğrencilere kavratmak amaçlanmıştır. İçeriğin kazanıma uygun olduğu belirtilebilir. “Fetih ve Fatih” adlı etkinlikte bir resim ile ilgili soruların cevaplandırılması istenmiştir. Daha farklı çıkarımda bulunmayı sağlayabilecek bir etkinlik hazırlanabilir. “Fetihten Önce ve Sonra” adlı etkinlik, İstanbul’un fethinin öncesi ve sonrası ile ilgilidir. Etkinliğin kazanım ile ilişkili olduğu görülmektedir. “Dayanaklarımız” etkinliğinde Osmanlı Devleti’nin genişlemesinde rol oynayan etkenlere yer verilmiştir. Konunun okunarak etkinliğin yapılması belirtilmiş, bu etkinliğin

yerine farklı bir etkinlik olsaydı daha faydalı olabilir. İçeriğin çok uzun ve ayrıntılı olması, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

“Farklı Kültürler Bir Arada Yaşadı” adlı konuda öğrencilerin Osmanlı Devleti’nin hoşgörüsünü kanıtlar aracılığıyla öğrenmesi amaçlanmıştır. “Hoşgörülüyüz” adlı etkinlikte hoşgörü ile ilgili hazırlanan bir ankete yer verilmiş, öğrencilerin anketi cevaplandırmaları istenmiştir. İçeriğin ve etkinliğin kazanım ile ilişkili olduğu belirtilebilir. “Yolumuz Sivas’a Düştü” başlıklı konuda örnek şehir incelemesi yoluyla öğrencilerin Türk kültür ve sanat anlayışına ilişkin çıkarımda bulunmaları amaçlanmıştır. Sivas şehri örneği üzerinden konu anlatılmış ve şehrin özelliklerinden bahsedilmiştir. Öğrencilere geçmişteki şehir planlaması ile günümüzdeki şehir planlamasını karşılaştırma imkânı sağlanmıştır. “Bursa’da Zaman” adlı etkinlikte şiir üzerinden hazırlanan soruların cevaplandırılması istenmiştir. “İl Yıllığı Oluşturalım” adlı etkinlikte sözlü tarih yönteminin kullanılması istenmiştir. İçerik ve etkinliklerin kazanım ile örtüştüğü belirtilebilir. “Seyyahların Gözünden Osmanlı” başlıklı konuda Osmanlı’da yaşayan yabancıların değerlendirmeleri ile Osmanlı’yı tanıma amaçlanmıştır. Konu ile ilgili hazırlanan “Türk Kültürü” adlı etkinlikte alıntılardan hareketle hazırlanan soruların cevaplandırılması istenmiştir. Kazanıma uygun bir içeriğin ve etkinliğin hazırlandığı görülmektedir. “Yenilikler ve Osmanlı Devleti” adlı konuda öğrencilerin Osmanlıdan günümüze varlığını devam ettiren kurumlara örnekler göstererek meydana gelen değişimi fark etmeleri amaçlanmıştır. “Islahatlarla Kurumlar” adlı etkinlikte öğrencilerin 19. yüzyılda Osmanlı Devleti’nde ortaya çıkmış kurumları bulup gruplandırmaları istenmiştir. Kazanıma uygun içerik ve etkinlik hazırlandığı görülmektedir. “Toprak Ana” konusunda öğrencilerin toprak ve vatan kavramlarının ilişkisini, üretimde ve yönetimde toprağın önemini fark etmeleri amaçlanmıştır. Konu ile ilgili “Neler Yapabiliriz” adlı etkinlikte topraktan daha fazla faydalanabilmek için yapılması gerekenlerle ilgili öğrencilerin tahminlerde bulunması istenmiştir. “Toprak- Ekonomi- Ordu” adlı etkinlikte ise Osmanlı toprak sistemi olan tımarı tanıtan bir etkinlik bulunmaktadır. İçeriğin ve etkinliklerin, içeriğe uygun kazanıma ulaşmayı sağlayacak şekilde hazırlandığı belirtilebilir. “Devletler Nasıl Gelişir?” başlıklı konuda ticaretin canlı olarak yaşandığı yerlerin ve bunda etkili olan faktörlerin kavratılması amaçlanmıştır. Kazanıma uygun bir içeriğin hazırlandığı belirtilebilir. “Yeni Yollar” ve “Ülkeler Nasıl Gelişir?” adlı etkinliklerde konuların tekrar okunarak etkinlikte verilen soruların cevaplandırılması istenmiştir. Bu etkinlik yerine daha farklı, içerik ile uyumlu, kazanımı destekleyici bir etkinlik hazırlanabilir. “Kol Gücünden Makine Gücüne Geçiş” başlıklı konuda tarihin seyrini değiştiren olayları fark ettirmek, ayrıca ticaretin önemi ve üretim teknolojisindeki gelişmelere de öğrencilerin örnek vermelerini sağlamak amaçlanmıştır. Kazanıma uygun örnekler seçilerek içeriğin hazırlandığı görülmektedir. Konuyla ilgili “Sanayileşme Hayatımız” adlı etkinlikte öğrencilerin verilen bilgilerden hareketle bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Diğer etkinliklere göre daha farklı, yaratıcılığı teşvik eden bir etkinlik olduğu belirtilebilir.

“Hiç Bitmeyen Destek” adlı konuda vakıfların Türk kültüründeki yerini ve sosyal hayata etkilerini kavratmak amaçlanmıştır. İçeriğin kazanıma ulaşmayı sağlayacak şekilde oluşturulduğu görülmektedir. “İnternette Vakıflar Neden Vakıf?” adlı etkinlikte Web yardımıyla yapılacak bir etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinlik, teknolojik alt yapısı uygun olmayan yerleşim yerlerinde öğrencilerin kolaylıkla yapabileceği bir etkinlik değildir. Her öğrencinin kolaylıkla yapabileceği daha farklı bir etkinlik hazırlanabilir. “Nasıl Eğitim Gördüler?” adlı konuda Türk kültüründe meslek ve meslek ahlâkının yerini kavratmak amaçlanmıştır. Meslek ve meslek örgütlerine tarihten örnekler verilerek konu anlatılmış olup konu kazanım ile uyumlu bir içeriğe sahiptir. “Pabucu Dama Atılmak” adlı etkinlikte verilen bir hikâyeye ile bağlantılı soruların

cevaplandırılması istenmiştir. “Daha İyi Bir Arkadaş İçin” adlı etkinlikte ahiliğin temel kavramlarını ortaya çıkarmaya yönelik bir etkinlik hazırlandığı görülmektedir. “Şemsiye Tamircisi” adlı etkinlikte iş ahlâkı, dürüstlük gibi kavramların öğretimine yönelik bir etkinlik hazırlandığı belirtilebilir. “Osmanlı’da Eğitim Kurumları” adlı etkinlikte ise Osmanlı’daki örgün ve yaygın eğitim kurumlarını tanıtmaya yönelik bir etkinliğin hazırlandığı görülmektedir.

“Mesleğimi Nasıl Seçmeliyim?” başlıklı konuda iyi bir mesleğe sahip olabilmek için kaliteli bir eğitim alınması gerektiği kavratılmaya çalışılmaktadır. İçerikte meslek seçimini etkileyen unsurlar anlatılmış, ortaöğretim kurumları tanıtılmıştır. “Büyüyünce Ne Olacaksınız?” etkinliğinde meslek seçimi ile ilgili küçük bir anket hazırlanmıştır. “Resimlerden Tanıyalım” adlı etkinlikte bazı mesleklerin dünü ve bugünü karşılaştırılmış ve öğrenciler araştırmaya sevk edilmiştir. İçerik ve etkinliklerin kazanım ile uyumlu olduğu belirtilebilir. “Buluşların Serüveni” konusu ile ilk uygarlıkların bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere katkılarının kavranması amaçlanmıştır. İlkçağdan günümüze yapılan icatlar ve keşiflerden örnekler verilerek konu anlatılmıştır. Konu ile ilgili hazırlanan “İlk Buluş İlk Heyecan” adlı etkinlikte ilk buluşların nasıl ortaya çıktığı ve kullanım alanlarının neler olduğu öğrencilere buldurulmaya çalışılmıştır. Öğrencileri araştırmaya sevk edici bir etkinlik olduğu söylenebilir. “Benim Buluşum” etkinliğinde tarihin ilk dönemlerinde yapılan bilimsel bir çalışmayla ilgili İnternette alınan bir haberden yola çıkılarak hazırlanmış soruların cevaplandırılması istenmiştir. Kazanımı destekleyen içeriğin ve etkinliklerin hazırlandığı görülmektedir. “Bilim Mirası” konusunda Türk-İslam bilim insanlarının bilimsel gelişmelere katkılarının kavratılması amaçlanmıştır. İçeriğin ve verilen örneklerin kazanıma uygun olduğu belirtilebilir. Sadece örnek sayısının fazla olması eleştirilebilir bir durum olarak değerlendirilebilir. “İki Bilim İnsanı” adlı etkinlikte iki bilim insanıyla ilgili biyografik bilgilerin bulunması istenmiştir. Kazanıma ulaşma anlamında daha farklı bir etkinlik hazırlanabilir. Sadece ikisini vermek yerine eşleştirmeye dayalı bir etkinlik hazırlanabilirdi. “Ne Zaman Yaşadılar?” adlı etkinlikte ilk bilim insanlarının yaşadıkları tarihlerin kronolojik olarak sıralanması istenmiştir.

“Değişim ve Gelişim” konusu ile coğrafi keşifler, rönesans ve reformun bilimsel gelişme ve özgür düşünceye katkılarını kavratmak amaçlanmıştır. Konu, kazanım ve etkinlik üçlüsünün birbirleri ile uyumlu olduğu görülmektedir. “Düşününce” adlı etkinlikte anayasamızda bilim ve sanat özgürlüğü ile ilgili maddeler verilmiş, bunlara uygun düşen sorular hazırlanmıştır. “Bilim Zincirine Bir Halka Daha” etkinliğinde öğrencilerin kronolojik sıralama yapmaları istenmiştir. “Bir Zamanlar Avrupa” etkinliğinde Avrupa’daki sınıflaşmayla ilgili etkinlik bulunmaktadır. Etkinliklerin içerik ile uyumlu ve kazanımı karşılar nitelikte olduğu görülmektedir. “Cumhuriyetin Bekçilerine” adlı konuda anayasamızın yönetim açısından yeri ve öneminin kavratılması amaçlanmıştır. “Anayasayı İnceliyoruz” etkinliğinde anayasamızın üçüncü, beşinci ve altıncı maddeleri verilip her bir madde için toplum hayatından örnekler verilmesi istenmiştir. “Cumhuriyetin Niteliklerini Kavriyoruz” etkinliğinde cumhuriyetin nitelikleri ve demokrasi kavramlarını buldurmaya yönelik bir etkinlik hazırlanmıştır. İçeriğin ve her iki etkinliğin de kazanıma uygun şekilde hazırlandığı görülmektedir. “Yönetimin Özünü” konusunda yasama, yürütme ve yargı kavramlarının kavratılması amaçlanmıştır. Devletin yönetimi, yasama, yürütme, yargı güçleri ve karar alma süreçleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Mustafa Kemal Paşa’nın fikirleri ile konu desteklenmiştir. “Terazi” adlı etkinlikte adalet kavramı örnek bir hikâye ile verilmeye çalışılmış, “Yasama Yürütme Yargı” adlı etkinlikte bu üç kavramın işlevselliği anlatılmaya çalışılmıştır. Etkinlikler ve içeriğin kazanım ile örtüştüğü görülmektedir. “Çevre Yasası Hükümetlerin Tasası” konusunda gündem ve karar alma süreçlerinde medyanın etkili olduğuna dair öğrencilerin örnek vermelerini sağlamak amaçlanmıştır. Yaşanmış bir çevre

olayından hareketle sivil toplum kuruluşlarının ve medyanın gündem yaratabilme özelliği, verilen bir olay üzerinden anlatılmıştır. İçeriğin kazanıma uygun hazırlandığı belirtilebilir. “Vatandaşın Sesi Gazetesi” adlı etkinlikte altı haber verilmiş, bu haberler ile ilgili hazırlanmış soruların cevaplandırılması istenmiştir. Etkinliğin tam anlamıyla kazanımla ilgili olduğu söylenemez. Farklı, anlaşılabilir bir etkinlik hazırlanabilir.

“İzci Daima Hazırdır” adlı konuda öğrencilerin okul içinde ve dışında yapılan faaliyetleri demokrasi açısından değerlendirmeleri amaçlanmıştır. İçerikte eğitsel faaliyetlerden biri olan izcilik konusu işlenmiş, izciliğin tanımı yapılmış, kuralları anlatılmış ve öğrenciyi sosyal yönden olumlu etkileyeceğinden bahsedilmiştir. “Sosyal Kulüpler” adlı etkinlikte öğrencilerin katıldıkları sosyal kulübün etkinliklerini göz önüne alarak hazırlanan soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Konuyla ilgili daha farklı, kazanım ile ilişkili bir etkinliğe yer verilebilirdi. “Katılım Gazetesi” adlı etkinlikte öğrencilerin çevre sorunları ile ilgili gazete hazırlamaları istenmiştir. Bu etkinliğin konu ile ilgisi kurulamamıştır. “İki Kurşun Milyonlarca Kayıp” adlı konuda öğrencilerin 20. yüzyılda dünyada meydana gelen gelişmeleri fark etmesi, Mustafa Kemal Paşa’nın I. Dünya Savaşındaki rolünü anlamaları amaçlanmıştır. Konu ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, bu konu için dokuz saatlik bir süre belirlenmiştir. Tarihi bilgilerin ve ayrıntıların fazla olması, eleştirilebilir bir durum olarak gösterilebilir. Tarihi bilgilerin yoğunluğu azaltılıp konu, tek başlık yerine iki veya üç başlık altında verilseydi daha iyi anlaşılabilir. Bu konu için hazırlanan etkinlik sayısının dört ile sınırlandırılması eksiklik olarak değerlendirilebilir. Daha fazla etkinlik hazırlanabilir. “Savaş’ın Sebepleri” etkinliğinde savaşla ilgili metinler verilmiş, bu metinler ile bağlantılı soruların cevaplandırılması istenmiştir. “Cephelerde Savaş” etkinliğinde harita çizme etkinliğine yer verilmiştir. “Çanakkale Geçilmez” etkinliğinde Çanakkale Savaşı’nda yaşanmış bir olaya yer verilmiştir. “Çözüm Önerin” etkinliğinde I. Dünya Savaşı’nın sonuçları ile ilgili etkinlik hazırlanmıştır. Her üç etkinliğin de kazanıma uygun hazırlandığı belirtilebilir. “Dünyada Neler Oluyor?” başlıklı konuda öğrencilerin insan faaliyetleri ile doğal dengedeki bozulma arasında ilişki kurmaları, küresel sorunların çözümü ile ilgili önemli kuruluşları tanımaları amaçlanmıştır. “Dünyamız ve Dünyamızın Sorunları” etkinliğinde önemli küresel sorunlar verilmiş, bunlarla bağlantılı verilen soruların cevaplandırılması istenmiştir. “Çare Siziniz” etkinliğinde önemli küresel sorunlar verilmiş, öğrencilerin bunlar ile ilgili fikir üretmeleri istenmiştir. İçeriğin ve etkinliklerin kazanımlara ulaşmayı sağlar nitelikte olduğu görülmektedir.

“İletişim Benimle Başlar” adlı konuda sağlıklı iletişim kurmak ve bunu devam ettirmek için nelerin yapılması gerektiğinin, kişilerarası iletişimi olumlu etkileyen tutum ve davranışları fark ederek bunları kendi tutum ve davranışları ile karşılaştırıp olumlu iletişim kurmanın önemini öğrenilmesi amaçlanmıştır. Konu için hazırlanan “İşaret Dili” ve “Ben Olsaydım” adlı etkinliklerde iletişimde etkili olan faktörlerin öğrenci tarafından fark edilmesi hedeflenmiştir. İçeriğin ve etkinliklerin kazanımı tam anlamıyla karşıladığı belirtilebilir. “Meraklı Gözler TRT’de” konusunda öğrencilerin insanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü ve basının önemini fark etmeleri amaçlanmıştır. Konuyla ilgili hazırlanan “Doğru Bilgi Alma/Verme” adlı etkinlikte kitle iletişim araçlarının toplumu bilgilendirirken uyması gereken etik ilkeler ile ilgili bir haberden yola çıkılarak hazırlanan etkinlik verilmiştir. Konu içeriğinin kazanım ile ilgili olduğu belirtilebilir. “Özgürlükler Üzerine Panel Yapıyoruz” başlıklı konuda öğrencilerin kitle iletişim araçlarının toplumun bilgilendirilmesindeki rolünü kavramaları, doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama hakkı gibi konulara değinilerek öğrencilerin çıkarımda bulunmaları amaçlanmıştır. “İletişim Özgürlüğü” adlı etkinlikte kitle iletişim araçlarının günlük yaşamdaki yeri, bu araçların kullanılma sıklığı, basın hürriyeti konularında duyarlılığı artırmayı

hedefleyen etkinliğe yer verilmiştir. “Haklarım” adlı etkinlikte ise anayasada yer alan basın hürriyeti, konut dokunulmazlığı ile ilgili maddeler verilmiş, örnek bir hikâyeden yola çıkarak kişilerin özel hayatına müdahale edilemeyeceği ve izinsiz haber yapılamayacağı fikri öğrenciye verilmeye çalışılmıştır. Konu içeriğinin ve etkinliklerin kazanım ile uyumlu olduğu belirtilebilir.

“Etkiledik, Etkilendik Ama Nasıl?” adlı konuda Osmanlı-Avrupa ilişkileri bağlamında estetik, kültür ve sanat anlayışında meydana gelen değişimleri öğrencilerin fark etmesi amaçlanmıştır. İçeriğin kazanıma uygun olduğu görülmektedir. “Etkiledik, Etkilendik Ama Nasıl?” adlı etkinlikte hazırlanan üç sorunun konunun tekrar okunması ile cevaplandırılması istenmiştir. Bunun yerine görsel ağırlıklı, ilgi çekici bir etkinlik hazırlanabilir. “Söz Uçar Yazı Kalır” başlıklı konuda yazının geçmişten günümüze kullanım alanları ve bilgi aktarımındaki önemini kavratmak amaçlanmıştır. “Söz Uçar Yazı Kalır” etkinliğinde yazı ile ilgili görseller verilmiş, bununla bağlantılı soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılması istenmiştir. Etkinliğin ve içeriğin birbiriyle uyumlu, kazanımı destekler şekilde verildiği belirtilebilir. “Kurultaydan Meclise” adlı konuda öğrencilerin Türk devletlerindeki değişimi ve sürekliliği, yönetim şekli ve egemenlik açısından fark etmeleri amaçlanmıştır. İçerikte ilk Türk devletlerinden günümüze kadar yönetim ve yönetim şekilleri hakkında bilgiler verilmiştir. “Yeni Sözcükler Öğreniyorum” etkinliğinde konuda geçen kavramlar ile ilgili ansiklopedik bilgi istenmiştir. İçeriğin ve etkinliğin konu ve kazanım ile uyumlu olduğu görülmektedir.

“Dünyada Neler Oluyor?” başlıklı konuda öğrencilerin dünyada meydana gelen ve temelinde insan faaliyetleri olan bazı küresel sorunların çözümünde bireysel sorumluluklarını fark etmeleri amaçlanmıştır. İçerikte küresel sorunlar verilmiş, bu sorunların sebepleri ortaya konulmuştur.

“Dünyamız ve Dünyamızın Sorunları” etkinliğinde önemli küresel sorunlar verilmiş, bunlarla bağlantılı soruların cevaplandırılması istenmiştir. “Çare Sızsınız” etkinliğinde önemli küresel sorunlar verilmiş, öğrencilerin bunlar ile ilgili fikir üretmeleri istenmiştir. İçeriğin ve etkinliklerin kazanımlara ulaşmayı sağlar nitelikte olduğu görülmektedir. “Neden Yaşatmalıyız?” adlı konuda insanoğlunun geçmişten günümüze ulaştığı düzeyin oluşmasında bilgi birikiminin önemine ve bilgi birikiminin oluşmasında da düşünce, sanat ve edebiyat ürünleri ile doğal varlıkların önemi vurgulanarak bunların yaşatılmasında insanlığa düşen sorumluluğa dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. İçerikte insanlığa ait ortak miras türlerinden örnekler verilmiştir. Ortak mirasın oluşum sürecinden bahsedilmiş, ortak mirasa katkı, ortak mirası koruma yolları ile ilgili öğrencilerin duyarlılığını artıracak bilgiler verilmiştir. Konuyla ilgili “Birlikte Yaşatalım” etkinliğinde ortak mirasa zarar veren bir öğrenci grubu ile ilgili İnternette alınan bir habere yer verilmiştir. Bu haber ile ilgili hazırlanan soruların cevaplandırılması istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin duyarlılığı artırılmaya çalışılmıştır. “Ortak Mirasımız” adlı etkinlikte ülkemizde bulunan ortak miras ürünlerinden bazı örnekler verilmiş, öğrencilerin Türkiye haritasından faydalanarak bunları karşılıklarına yazmaları istenmiştir. Etkinliğin ikinci bölümünde ülkemizde bulunan ortak miras ürünlerinden birini seçip korunması ile ilgili öneriler geliştirmeleri istenmiştir. İçerik, etkinlik ve kazanım üçlüsünün bu konuda birbiri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kazanımlarının ünitelere göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	MEB Yayını Kazanım Sayısı	%
İletişim ve İnsan İlişkileri	6	15.39
Ülkemizde Nüfus	4	10.26
Türk Tarihinde Yolculuk	8	20.51
Zaman İçinde Bilim	5	12.82
Ekonomi ve Sosyal Hayat	6	15.39
Yaşayan Demokrasi	5	12.82
Ülkeler Arası Köprüler	4	12.82
Toplam	39	100

Tabloya bakıldığında yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders programındaki toplam 39 kazanımın üniteler bazında tam anlamıyla eşit dağılmadığı görülmektedir. En fazla kazanımın “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Ünite içeriğinin diğer ünitelere göre daha yoğun olması, kazanım sayısının fazla olmasında etkili olmuş olabilir. Diğer ünitelerde içerik yoğunluğuna göre kazanımlar belirlenmiştir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kazanımlarının taksonomik sınıflamaya göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Taksonomik Sınıflamaya Göre Dağılımı

Taksonomik Sınıflama	MEB Yayını Kazanım Sayısı	%
Bilgi	1	2,56
Kavrama	12	30,77
Uygulama	1	2,56
Analiz	7	17,95
Sentez	5	12,82
Değerlendirme	4	10,26
Alma	7	17,95
Örgütlenme	1	2,56
Tepkide Bulunma	1	2,56
Toplam	39	100

İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımları taksonomik olarak sınıflandırıldığında; bütün kazanımlar içerisinde en fazla kavrama düzeyinde (12 tane) kazanımın yer aldığı, analiz düzeyinde (7 tane), sentez düzeyinde (5 tane), değerlendirme düzeyinde (4 tane), uygulama düzeyinde (1 tane), bilgi düzeyinde (1 tane) kazanımın yer aldığı görülmektedir. Duyuşsal alan açısından duruma bakıldığında alma düzeyinde (7 tane),

örgütlenme düzeyinde (1 tane), tepkide bulunma düzeyinde (1 tane) kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Kazanımların konu bazında eşit dağıtılmaması, eksiklik olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; taksonomik olarak ders programındaki 39 kazanımdan 12'sinin bilişsel alanın "kavrama" düzeyinde olduğu görülmüştür. Kazanımların üçte birinin bu düzeyde olması, eleştirilebilir bir durum olarak değerlendirilebilir. Bilişsel alanın bilgi basamağı ile uygulama basamağı ve duyuşsal alanın örgütlenme basamağı ve tepkide bulunma basamağından sadece birer tane kazanımın bulunması, eleştirilebilir bir durum olarak değerlendirilmektedir. Şenses (2008), "İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Soruların Kapsam-Geçerlik ve Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi" adlı çalışmasının sonucunda 2005 MEB programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki soruların kapsam geçerliğinin iyi olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında yeni programa ait ders kitaplarındaki soruların Bloom taksonomisi açısından yeterli olmasa da eski programa göre hazırlanan ders kitaplarına göre biraz daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya dahil edilen üç tür liseden Anadolu ve fen liselerinde, genel liselere oranla üst düzey sorulara daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Duyuşsal alanın alma basamağında yedi kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bazı kazanımlar, duyuşsal alanın diğer basamaklarını içerebilecek şekilde hazırlanabilir. Kazanımların ağırlıklı olarak bilişsel alandan seçilmiş olması eksiklik olarak düşünülmektedir çünkü ders programında da belirtildiği gibi Sosyal Bilgiler dersi sadece bilişsel becerilere hitap eden bir içeriğe sahip değil, aksine öğrencinin yaşamı için gerekli beceri ve değerler ile tutum ve davranışları içselleştirebileceği bir derstir. Bu nedenle ders kazanımlarının öğrencinin sadece bilişsel, zihinsel yönlerine değil, duyuşsal yönlerine de hitap etmesi gereklidir. Çolak (2008), "Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması" adlı çalışmasında tarih öğretmenlerinin Bloom taksonomisi ve ölçme değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, sınavlarda en fazla kavrama ve bilgi basamağı sorularını kullanarak alt düzey düşünmeye yönelik soru sorduklarını ve üst düzey soruların tüm sorular içindeki oranının çok sınırlı kaldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Kazanımların taksonomik olarak diğer basamakları ve alanları da içerebilecek şekilde hazırlanması daha uygun olabilir. 7. sınıftaki bir öğrenci, daha önce öğrenilmiş davranışları yeni durumlarda kullanabilir, öğeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturabilir. Aynı zamanda öğrenci bir sistemin hangi öğelerden oluştuğunu, öğeler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilir. Belirli bir amaç için belli ölçütler yardımıyla bir şeyin değerini bilinçli bir şekilde yargılama düzeyine sahiptir. Fikirler arasındaki tutarlılık ya da tutarsızlıkları belirleme, mantıksal yargıları bulma, ulaşılan sonuçları yorumlama gibi davranışları gösterebilir. Bu sınıf seviyesindeki öğrenci, nesne ve olgulara karşı duyuşsal bir tutum geliştirebilir. Uyarıcılara karşı olumlu veya olumsuz tepki gösterebilir. Kazanımların içerik ve etkinliklerle büyük oranda örtüştüğü, kazanım-içerik-etkinlik üçlüsünün birbirleri ile uyumlu olduğu, sadece birkaç konuda etkinliklerin içerik ile tam olarak uyuşmadığı, bazı etkinliklerin teknolojik alt yapının yetersiz olduğu okullarda uygulanma olanağının bulunamayacağı tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Ders programında yer alan kazanımlar, farklı taksonomik yaklaşımlar göz önünde bulundurulurken değerlendirilmeye tabi tutulabilir.

- Sosyal Bilgiler ders kazanımları Bloom'un taksonomisinde yer alan tüm basamaklara uygun sınıflandırılabilir.
- Kazanımlara ulaşılabilirlik ile ilgili araştırmalara yer verilip olan ile olması gereken durumu ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
- Kazanımlar ünite bazında orantılı bir şekilde hem bilişsel hem de duyuşsal alana hitap edecek şekilde eşit oranda dağıtılabileseydi daha faydalı olabilir.
- Cevaplarının konu içerisinde bulunmasının istendiği bazı etkinlik sorularının yapılabilmesi için içeriğin etkinlik ile uyumlu olmasının faydalı olacağı düşünülebilir.
- Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda konu içeriklerine göre de sınıflama yapılması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Ata, N. (2007). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinin "kendimi tanıyorum ünitesi" ndeki kazanımların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çolak, K. (2008). *Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kalaycıoğlu, E. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karaaslan, E. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan Atatürkçülük kazanımlarına dair öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, N., Polat, M. M., Koyuncu, M., & Özcan, A. (2007a). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 ders kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kaya, N., Polat, M. M., Koyuncu, M., & Özcan, A. (2007b). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kaya, N., Polat, M. M., Koyuncu, M., & Özcan, A. (2007c). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 öğrenci çalışma kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış, B. Tay & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenses, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsam-geçerlik ve Bloom taksonomisi'ne göre analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat.
- Özdemir, S. (2009). Sosyal bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi, M. Safran (Ed), *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazıcı, H. & Koca, N. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi programı, B. Tay & A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



An Investigation of Computer Trainees' Attitudes Toward Computer: A Case from Tarsus Public Education Center

Mehmet YÜKSEL*

Received: 19 September 2011

Accepted: 14 December 2011

ABSTRACT: The aim of this study was to determine computer trainees' attitudes toward computer. The sample consisted of 132 (47 male and 85 female, their age ranging from 15 to 65) computer trainees who take courses on computer in Tarsus Public Education Center and Evening School in the 2010-2011 academic year. In order to determine trainees' attitudes toward computer, the "Computer Attitude Scale" developed by Loyd and Gressard (1984) and adapted into Turkish by alıkoğlu and Berberoğlu (1991) was administered online. The scale was administered to the same trainees twice both at the beginning and the end of the course. The data were analyzed through SPSS 15.0. According to the results, there were significant differences in trainees' attitudes toward computer with regard to their levels of education, computer experience, and computer ownership. On the other hand, it was found out that their attitudes toward computer significantly differ on their age at the beginning of the course while they did not at the end of the course.

Key words: attitudes toward computer, computer course, adult trainees, public education center, web-based questionnaire.

SUMMARY

Nowadays, research has enriched both knowledge and technology rapidly. Scientific knowledge has been shared with computers and the Internet which are the most important tools of information and communication technologies. This has raised significance of information and communication technologies day by day.

Information and communication technology (ICT) has brought about a revolution in every step of today's life (Mahmood, 2009). As a result of these revolutions, today's societies need people who can use scientific knowledge correctly. Today, the literature has included basic computer skills (Yenice, Sumer, Oktaylar, & Erbil, 2003). So, computer technologies are so important in all fields, such as at home, by traffic, in economy, military, and especially in education. Thus, many adults rather than students are still attending a computer course in public education centers in order to learn how to use a computer. For this reason, computer courses have become more vital at each level of education and students' attitudes toward computer have so (Şerefhanoğlu, Nakiboğlu, & Gr, 2008). Moreover, positive attitudes toward recent information technologies can help students develop abilities to use computers more effectively that will be relevant to accomplishment of their roles in society in the future (Woodrow, 1991). Computer instructors and researchers have conducted many studies in order to determine attitudes of computer literates, students, etc. toward computer. Researchers have conducted a great number of studies with regard to attitudes toward computer. Furthermore, many researchers have developed several scales measuring attitudes toward computer. The Computer Attitude Scale (CAS) developed by Loyd and Gressard (1984) seems to be the most popular and mostly used one, particularly with undergraduate students (Al-Khaldi & Al-Jabri, 1998). The Computer Attitude Scale has been used in many countries in different studies by many researchers. For example, there are a lot of studies in order to determine

*Ph.D Student, Cukurova University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Physics, Adana, mehmetyukse11980@gmail.com

attitudes of pre-service teachers, patients in a psychiatry ward, adult computer trainees, and students of different levels of education toward computer in many countries like Turkey, Greece, the USA, Iran, and Korea etc.

Purpose and Significance: Computer literacy and use of the Internet are so worthy in our era. So, determining computer trainees' attitudes toward computer is significant for computer education and computer instructors. The purpose of this study was to determine computer trainees' attitudes toward computer who take courses on computer in Tarsus Public Education Center and Evening School in the 2010-2011 academic year.

Methods: This study has a pre- and post-test group design (without any control group). Data were collected through the "Computer Attitude Scale (CAS)" developed by Loyd and Gressard (1984) and adapted into Turkish by Çalikoğlu and Berberoğlu (1991), with a reliability coefficient of .90. The CAS is a Likert-type scale consisting of 40 items which include positively and negatively-worded statements measuring attitudes toward computer. The CAS has four subscales: computer anxiety, confidence about computer use, liking of computer, and computer usefulness. Each scale includes ten items. The items on this scale are rated on a 4-point Likert-type scale ranging from strongly disagree to strongly agree. The items for each subscale are evenly distributed throughout the scale. The sample consisted of 132 (47 male and 85 female, their age ranging from 15 to 65) computer trainees who take courses on computer in Tarsus Public Education Center and Evening School in the 2010-2011 academic year. Before the course, the CAS had been administered as a pre-test. After a 2-month computer course, the same scale was administered as a post-test. The scale was administered on the Website as in the following: www.yukselmehmet.com. The data were analyzed through SPSS 15.0. A Wilcoxon Signed-Rank test was used to check if there is a difference between pre- and post-test results.

Results: According to the results, there were significant differences in trainees' attitudes toward computer with regard to their levels of education, computer experience, and computer ownership. On the other hand, it was found out that their attitudes toward computer significantly differ on their age at the beginning of the course while they did not at the end of the course. Furthermore, the trainees' scores of attitudes toward computer have increased depending on computer education provided. The trainees' attitudes toward computer were found to be not related with their gender and age.

Discussion and Conclusions: In this study, attitudes of trainees of different ages toward computer have been investigated. In order to determine their attitudes, the CAS was used. Young and adult trainees' scores of attitudes toward computer were compared from the beginning to the end of the course. While there were huge differences between young and adult trainees' scores of attitudes toward computer at the beginning of the course (~21 points), there were not any huge differences at the end of it (~2 points). Trainees' attitudes toward computer were tested whether they are related to their gender and age. In conclusion, computer education provided has a positive impact on both adult and young trainees' attitudes toward computer at the end of the course. Moreover, many recommendations have been made in light of the findings of the study. Besides, in this study, the results were compared with the previous ones, and similarities and differences among those have been presented.

Bilgisayar Kursiyerlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Tarsus Halk Eğitim Merkezi Örneği

Mehmet YÜKSEL*

Makale Gönderme Tarihi: 19 Eylül 2011

Makale Kabul Tarihi: 14 Aralık 2011

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, bilgisayar kursiyerlerinin bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Tarsus Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu’nda bilgisayar kurslarına devam eden 132 (47 erkek ve 85 kadın, yaş aralığı 15-65) kursiyer oluşturmaktadır. Çalışmada kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek için Loyd ve Gressard (1984) tarafından geliştirilen, Berberoğlu ve Çalikoğlu (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilgisayar Tutum Ölçeği” web tabanlı olarak uygulanmıştır. Ölçek kurs başında ve sonunda olmak üzere aynı kursiyerlere iki kez uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programında analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kursiyerlerin eğitim düzeyleri, bilgisayar deneyimleri ve bilgisayar sahiplikleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasında anlamlı farklar vardır. Öte yandan, kurs başında kursiyerlerin tutumları ile yaşları arasında anlamlı farklar bulunmuşken, kurs sonunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: bilgisayara yönelik tutumlar, bilgisayar kursu, yetişkin kursiyerler, halk eğitim merkezi, web tabanlı anket

GİRİŞ

Günümüzde yapılan ve yapılmakta olan her bilimsel çalışma, sahip olunan bilgi birikimini artırarak teknolojinin de gelişimini hızlandırmaktadır. Elde edilen bilimsel bilgiler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin en önemli araçları olarak adlandırılan İnternet ve bilgisayarlar sayesinde daha hızlı ve etkin bir şekilde paylaşılabilir. Bu paylaşım, bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemini gün geçtikçe arttırmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojisi, günümüzde hayatın her adımında bir değişim meydana getirmektedir (Mahmood, 2009). Bu değişimlerin bir sonucu olarak günümüz toplumları sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen, bilinçli bilgi tüketicisi olabilen bireylerin yanı sıra bilgi üretebilen bireylere de gereksinim duymaktadır. Bilgi kaynaklarının arttığı ve çeşitlendiği günümüzde artık okuryazarlık temel bilgisayar kullanımını becerilerini de kapsamaktadır (Yenice, Sümer, Oktaylar, & Erbil, 2003).

Okuryazarlık, hayatımızın birçok evresinde ve alanında gerekliliğini hissettirir. Sanayi toplumlarının bilgi toplumuna doğru yöneldiği çağımızda ise ortaya yeni bir okuryazarlık türü çıkmıştır. Bilgisayar kullanımının günlük yaşantımıza çok yaygın bir şekilde girmesiyle ortaya çıkan bilgisayar okuryazarlığı terimi, artık okuryazarlıktan daha fazla konuşulur olmaktadır (İnceoğlu, 2002). İnsanların temel bilgisayar bilgilerini öğrenmeleri ve bu bilgileri modern yaşamda kullanmaları, hem kendilerinin hem de gelecek nesillerin biçimlendirilmeleri ve yönlendirilmeleri açısından çok önemlidir (Kahraman, 2005). Bilgisayar teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim, bilgisayar okuryazarlığının bir kerede tamamlanabilecek bir eğitim aşaması olmadığını ve bunun yaşam boyu sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir (Varol, 2002). Bu nedenle bilgisayar okuryazarlığının geliştirilmesi ile ilgili eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir.

*Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Fizik Bölümü, Adana, mehmetyukse1980@gmail.com

Toplumun gereksinim duyduğu insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim kurumlarından beklenen, bilgiye ulaşma ve onu etkili bir şekilde kullanma becerileriyle donatılmış, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmeleridir (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2003). Buna bağlı olarak, teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerine yaptığı katkılardan yola çıkarak eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili çeşitli yatırımlar yapılmakta ve bu yatırımlar her geçen yıl artan bir hızla devam etmektedir (Akbıyık & Seferoğlu, 2009).

Bilgisayar teknolojileri evlerde, okullarda, trafik kontrolünde, ekonomik araştırmalarda, askeri alanda, eğitim alanında ve daha birçok alanda kullanılmakta olup önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, bilgisayar kursları ve farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Şerefhanoglu, Nakiboğlu, & Gür, 2008). Ayrıca öğrencilere göre yaşları daha büyük olan yetişkin insanlar, bilgisayar kullanımını öğrenebilmek için Halk Eğitim Merkezleri tarafından açılan bilgisayar kurslarına katılmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin ve öğrencilere göre daha yaşlı kursiyerlerin, bilgisayara yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının ve bilgisayarı daha etkili, objektif ve verimli olarak kullanabilme yeteneklerini geliştirmelerinin, toplum içindeki rollerinin başarımı ile ilgili onlara gelecekte yardımcı olabileceğini göstermektedir (Bean & Laven, 2003; Hansman & Wilson, 1998; Kim & Merriam, 2010; Woodrow, 1991). Bilgisayar eğitimcileri ve araştırmacılar, bilgisayar okuryazarlarının veya bilgisayar kullanmayı yeni öğrenmeye başlayanların bilgisayara yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla birçok çalışma yapmışlardır.

Yapılan araştırmaların çoğu, bilgisayara yönelik tutum ölçekleri geliştirmek için yapılan çalışmalardır (Anderson, Klassen, Krohn, & Smith-Cunnien, 1982; Bear, Richards, & Lancaster, 1987; Byrd & Koohang, 1989; Cambre & Cook, 1985, 1987; Griswold, 1983; Loyd & Gressard, 1986; Loyd & Loyd, 1985; Marshall & Bannon, 1986; Reece & Gable, 1982; Stevens, 1980). Araştırmalar sonucunda geliştirilen ve literatüre giren bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri test edilmiş ve birçoğunun güncellemeleri yapılmıştır (Berberoğlu & Çalikoğlu, 1991; Garland & Noyes, 2008; Morris, Gullekson, Morse, & Popovich, 2009; Richter, Naumann, & Groeben, 2000). Loyd ve Gressard (1984) tarafından geliştirilen Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği (CAS-Computer Attitude Scale), başta lisans öğrencileri olmak üzere, değişik eğitim seviyelerinde yaygın olarak kullanılan popüler bir ölçek olarak kabul görmektedir (AI-Khaldi & AI-Jabri, 1998).

Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkiler (Altun, 2003) ve ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları (Seferoğlu & Akbıyık, 2005) gibi öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ve ilgileri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. İlköğretimden yükseköğretime kadar farklı eğitim düzeylerinde yer alan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum ve ilgileri ile ilgili araştırmalar, Türkiye, Yunanistan, Amerika Birleşik Devletleri, İran ve Asya ülkeleri gibi birçok ülkede yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Yapılan bu çalışmalarda öğrencilerin farklı değişkenlere göre bilgisayara yönelik tutumları araştırılmış ve sonuçları rapor edilerek çeşitli önerilere yer verilmiştir (Koorobili, Togia, & Malliari, 2010; Popovich, Gullekson, Morris, & Morse, 2008; Shashaani & Khalili, 2001; Teo, 2008; Teo & Noyes, 2008; Valois, Frenette, Villeneuve, Sabourin, & Bordeleau, 2000). Alanla ilgili çalışmalarda bazı araştırmacıların psikiyatri hastalarının bilgisayara yönelik tutumları ile ilgili araştırmalar yaparak sonuçlarını yayınladıkları da görülmektedir (Roussos, 2007; Weber, Schneider, Hornung, Wetterling, & Fritze, 2008). Kore’de yaşlı yetişkinlerden oluşan bir bilgisayar sınıfında yer alan kursiyerlerin, bilgisayara yönelik tutumları, kimlik gelişimleri ve bilgisayar öğrenme durumları yapılan bir çalışma ile belirlenmeye çalışılmıştır (Kim & Merriam, 2010).

Literatürde yer bulan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların birçoğunun örgün öğretimde yer alan genç bilgisayar kullanıcılarına yönelik yapıldığı, öğrencilere göre daha yaşlı, teknolojiyle yeni tanışmakta olan ve bilgisayar okuryazarlığını ya da İnternet teknolojisini öğrenmek için yaygın eğitim kurumlarında açılan bilgisayar kurslarına devam eden bilgisayar kullanıcıları ile ilgili çalışmalara çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca yetişkin bilgisayar kullanıcıları ve genç bilgisayar kullanıcılarının bilgisayara yönelik tutumlarının karşılaştırılması, verilen bilgisayar eğitimiyle her iki grupta yer alan kursiyerlerin tutumlarındaki değişimlerin test edilmesi önemlidir. Bu bağlamda, yaygın eğitim kurumlarından biri olan Halk Eğitim Merkezleri'nde açılan bilgisayar kurslarına devam eden kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutumları önem taşımaktadır. Bu nedenle 15-65 yaş aralığında yer alan bilgisayar kursiyerlerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, bilgisayar deneyimleri ve bilgisayar sahipliği değişkenlerine göre bilgisayara yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmanın önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Tarsus Halk Eğitim Merkezi'nde verilen bilgisayar kurslarına katılan ve kursları başarıyla tamamlayan değişik yaş gruplarındaki ve eğitim düzeylerindeki kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutumlarını ve ilgilerini, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, bilgisayar deneyimi ve bilgisayar sahipliği değişkenlerine ve kursun değişik aşamalarına göre belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, Tarsus Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü tarafından açılan "Bilgisayar Kullanımı" ve "Ofis Programları Kullanımı" kurslarına katılan kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutumlarını, kurs başında ve sonunda yapılan ön ve son testlerle belirleyen kontrolsüz ön test-son test modeli kullanılarak yapılan betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Tarsus Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu bünyesinde açılan "Bilgisayar Kullanımı" ve "Ofis Programları Kullanımı" kurslarına devam ederek başarılı olan ve sertifika almaya hak kazanan kursiyerlerden oluşmaktadır. Örneklem ise bu kurslara katılmış olan altı ayrı kurs grubundan rastgele seçilen ve 15-65 yaş aralığında 47'si erkek 85'i kadın toplam 132 bilgisayar kursiyerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak orijinali Loyd ve Gressard (1984) tarafından geliştirilen, Berberoğlu ve Çalikoğlu (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan ve güvenilirliği Cronbach Alpha yöntemi kullanılarak hesaplanıp .90 bulunan "Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği;

- Bilgisayar kaygısı (10 madde),
- Bilgisayar kullanmada kendine güven (10 madde),
- Bilgisayar kullanımını sevme (10 madde),
- Bilgisayarın kullanılabilirliği (10 madde),

olmak üzere toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipi bir ölçek olup "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadelerine sahip

maddelerden oluşmaktadır. Olumlu tutumların maksimum puanı 4, olumsuz tutumların minimum puanı 1 olmakla beraber, tüm ölçekte en üst düzeyde olumlu tutum 160, en alt düzeyde olumsuz tutum 40 olarak puanlanmaktadır.

Orijinal ölçek, yaş, öğrenim durumu, cinsiyet ve meslek gibi demografik bilgilerle birlikte bilgisayar sahipliği, daha önceden bilgisayar kursuna katılıp katılmama ve bilgisayar kullanımının bilinip bilinmediği gibi ek sorularla desteklenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, “Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği” araştırmaya dâhil edilen tüm kursiyerlere web tabanlı olarak, www.yukselmehmet.com adlı web sitesi üzerinden kursun ilk haftasında ve kurs bitiminde olmak üzere iki kez uygulanarak toplanmıştır.

Veriler üç aşamada analiz edilmiştir: İlk aşamada, 132 kursiyerden oluşan tüm grup ile ilgili demografik bilgiler analiz edilip sunulmuştur. İkinci aşamada tüm grup, yaş aralıklarına göre 13 erkek ve 36 kadından oluşan 15-35 yaş aralığında yer alan genç grup ve 17 erkek 28 kadından oluşan 46-65 yaş aralığında yer alan yaşlı grup olmak üzere iki gruba ayrılmış ve bu gruplar ile ilgili analizler yapılmıştır. Çalışmanın üçüncü aşamasında ise tüm kursiyer grubunun kurs başındaki ve sonundaki durumları ile ilgili analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS paket programının 15.0 sürümü kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını anlamak için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi ve verilerin homojen olup olmadığını test etmek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Her iki testin de anlamlılık düzeyleri 0.05’ten küçük olduğu için verilerin analizinde parametrik olmayan veriler için kullanılması gereken analizler yapılmış ve analiz sonuçları ile elde edilen bulgular değerlendirilip çalışmanın sonuçları birtakım önerilerle sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, “Tüm Grup ile İlgili Demografik Bilgiler”, “Genç ve Yetişkin Kursiyerlerden Oluşan Gruplar ile İlgili Bulgular” ve “Kursiyerlerin Kurs Başı ve Kurs Sonu Durumları ile İlgili Bulgular” tablo ve şekillerle sunulmaktadır.

Tüm Grup ile İlgili Demografik Bilgiler

Bu bölümde, 15-65 yaş arası kursiyerlerden oluşan tüm grubun demografik bilgileri sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Kursiyerlerin Demografik Özellikleri

Yaş Aralığı	Tüm Grup		Toplam Kursiyer: 132 (E: 47 K: 85)									
	İlkokul Mezunu	İlköğretim Mezunu	Genel Lise Mezunu		Meslek Lisesi Mezunu		Önlisans Mezunu		Lisans Mezunu			
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
15-25	1	1	4		6	2	5	2	3	2	4	2
26-35	1		2		3	1	4	1	2	1	1	1
36-45			6	2	6	8	2	2	2	2	5	3
46-55	3		3	1	7	4	5	3	4	4	3	1
56-65				2	1		2			2		
Toplam	5	1	15	5	23	15	18	8	11	11	13	7

Tablo 1’de kursiyerlerin eğitim, yaş ve cinsiyete göre dağılımları görülmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi 132 kursiyerin 45’i (%34.1) erkek ve 87’si (%65.9) kadındır.

Tablo 2’de kursiyerlerin eğitim ve yaş durumlarına göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 2. Kursiyerlerin Eğitim ve Yaş Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim	f	%	Yaş Aralığı	f	%
İlkokul	6	4.5	15–25 yaş arası	32	24.2
İlköğretim	20	15.2	26–35 yaş arası	17	12.9
Genel Lise	38	28.8	36–45 yaş arası	38	28.8
Meslek Lisesi	26	19.7	46–55 yaş arası	38	28.8
Önlisans	22	16.7	56–65 yaş arası	7	5.3
Lisans	20	15.2			
Toplam	132	100	Toplam	132	100

Tablo 2’den de görüldüğü gibi, genel lise mezunları ve 36-45 ile 46-55 yaş aralığındaki kursiyerler, %28.8 oranla tüm grubun çoğunluğunu oluşturmaktadırlar.

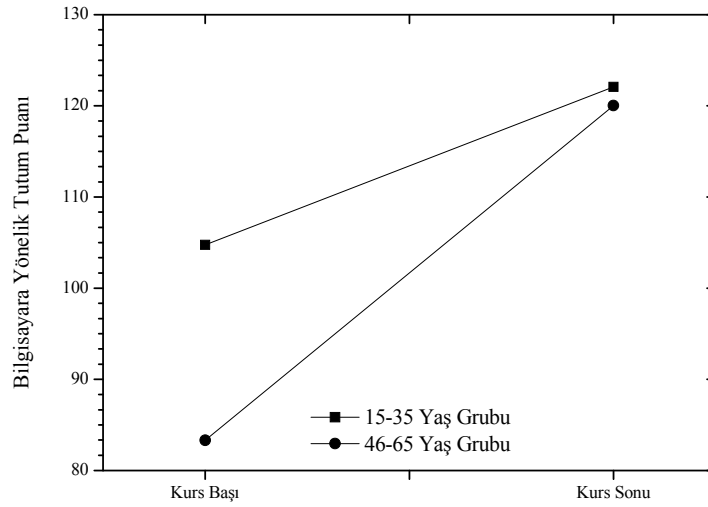
Genç ve Yetişkin Kursiyerlerden Oluşan Gruplar ile İlgili Bulgular

Bu bölümde, 15-35 yaş aralığındaki genç grup ve 46-65 yaş aralığındaki yetişkin grup ile ilgili veriler karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3. 15-35 Yaş Grubu ile 46-65 Yaş Grubuna Ait Bilgisayara Yönelik Tutum Puanları

	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{x}	Standart Sapma
15–35 Kurs Başı BYTP	49	49	138	104.7347	25.01481
15–35 Kurs Sonu BYTP	49	87	138	122.0816	12.66530
46–65 Kurs Başı BYTP	45	42	134	83.3111	27.66424
46–65 Kurs Sonu BYTP	45	79	136	120.0222	15.61685

Tablo 3’te 15-35 ve 46-65 yaş gruplarında yer alan kursiyerlerin kurs başı ve kurs sonu bilgisayara yönelik tutum puanlarının en düşük ve en yüksek değerleri, ortalama ve standart sapmaları sunulmuştur. Tablodan da görüldüğü gibi kursiyerlerin hepsinin kurs sonundaki bilgisayara yönelik tutum puanları, kurs başındaki tutum puanlarına göre daha yüksektir.



Şekil 1. 15-35 ile 46-65 Yaş Gruplarına Ait Bilgisayara Yönelik Tutum Puanları Grafiği

Şekil 1’de 15-35 ve 46-65 yaş gruplarında yer alan kursiyerlerin kurs başı ve kurs sonu bilgisayara yönelik tutum puanlarının grafiği sunulmuştur. Şekilden de görüleceği gibi, kurs başındaki gruplar arası puan farkı, kurs sonunda anlamlı ölçüde azalmıştır.

Kursiyerlerin Kurs Başı ve Kurs Sonu Durumları ile İlgili Bulgular

Bu bölümde, tüm kursiyerlerin kurs başındaki ve kurs sonundaki bilgisayara yönelik tutum puanları ile ilgili veriler değişik bağımlılıklar ve ilişkiler açısından test edilmiş ve elde edilen veriler tablolar hâlinde sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 4. Bilgisayara Yönelik Tutum Puanlarının Kurs Başındaki ve Kurs Sonundaki Değerleri

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	Standart Sapma
Kurs Başı Puanı	132	42	138	93.4015	27.13209
Kurs Sonu Puanı	132	79	138	121.5758	13.56810

Tablo 4’te kursiyerlerin kurs başındaki ve kurs sonundaki bilgisayara yönelik tutum puanlarının, en düşük, en yüksek ve ortalama değerleri standart sapmaları ile verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi, kurs başındaki en düşük tutum puanı 42 iken kurs sonunda 79 olmuş, en yüksek puanda bir değişme olmamış ve 138 olarak kalmıştır. Tutum puanlarının ortalaması, kurs başında ~93 iken kurs sonunda ~122 olmuştur.

Tablo 5. Korelasyon Tablosu

		Kurs Başı BYTP	Kurs Sonu BYTP	Cinsiyet	Yaş	Eğitim
Kurs Başı BYTP	Korelasyon katsayısı	1.000	0.698*	.136	-.373*	.723*
	Anlamlılık (<i>p</i>)	.	.000	.119	.000	.000
Kurs Sonu BYTP	Korelasyon katsayısı	0.698*	1.000	.156	-.077	.494*
	Anlamlılık (<i>p</i>)	.000	.	.075	.381	.000

* $p < 0.01$

Tablo 5'te kursiyerlerin kurs başı ve kurs sonu bilgisayara yönelik tutum puanlarının (BYTP), cinsiyet, yaş ve eğitim düzeylerine göre korelasyonları sunulmuştur. Kurs başı ve kurs sonu tutum puanlarının kursiyerlerin cinsiyeti ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı, yaşın kurs başında tutum puanı ile ters yönlü bir ilişkiye sahip olduğu, kurs sonunda ise anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmektedir. Diğer yandan, eğitim düzeyinin kurs başındaki ve kurs sonundaki tutum puanları ile doğru yönlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Ait Kurs Başı ve Kurs Sonu Regresyonları

Cinsiyet	F	R ²	p	Yaş	F	R ²	p
Kurs Başı	3.134	.024	.079	Kurs Başı	23.284	.152	.000*
Kurs Sonu	2.482	.019	.118	Kurs Sonu	1.983	.015	.161

* $p < 0.01$ Kurs başı: $F(1,130)=23.284; p<0.01$

Tablo 6'da kurs başı ve kurs sonuna ait cinsiyet ve yaşa bağlı regresyon sonuçları görülmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi, kurs başındaki ve kurs sonundaki tutum puanlarının, cinsiyete bağlı olmadığı, kurs başındaki tutum puanlarının %15,2 oranında yaşa bağlı olduğu, ancak kurs sonundaki tutum puanlarının yaşa bağlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Eğitim Düzeyi ve Eğitim Düzeyi-Bilgisayar Sahipliği-Bilgisayar Deneyimi Değişkenlerine Ait Kurs Başı ve Kurs Sonu Regresyonları

Eğitim Düzeyi	F	R ²	p	Eğitim Düzeyi, Bilgisayar Sahipliği, Bilgisayar Deneyimi	F	R ²	p
Kurs Başı	135.128	.510	.000*	Kurs Başı	75.232	.638	.000*
Kurs Sonu	25.049	.162	.000*	Kurs Sonu	14.382	.252	.000*

Kurs başı: $F(1,130)=135.128; p<0.01$ Kurs sonu: $F(1,130)=25.049; p<0.01$ * $p < 0.01$

Tablo 7’de kurs başına ve kurs sonuna ait eğitim düzeyi ve eğitim düzeyi-bilgisayar sahipliği-bilgisayar deneyimi değişkenlerine bağlı regresyon sonuçları değişkenler arası karşılaştırmaları ile verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi kurs başındaki tutum puanları, kursiyerlerin eğitim seviyesine %51 bağlı iken kurs sonu tutum puanları %16,2 oranında bağlıdır. Kurs başı tutum puanları, eğitim düzeyi-bilgisayar sahipliği-bilgisayar deneyimi değişkenlerine %63,8 oranında bağlı iken kurs sonu tutum puanları %25,2 oranında bağlıdır.

Tablo 8. Bilgisayara Yönelik Tutum Puanlarının Wilcoxon İlişkili İki Örneklem Testi Sonuçları

		N	Mean Rank	Z	p
Kurs Başı BYTP- Kurs Sonu BYTP	Negatif Rank	9(a)	7.33		
	Pozitif Rank	120(b)	69.33	-9.701	.000**
	Ties	3(c)			
	Toplam	132			

(a) Kurs Sonu BYTP < Kurs Başı BYTP

(b) Kurs Sonu BYTP > Kurs Başı BYTP

(c) Kurs Sonu BYTP = Kurs Başı BYTP

** $p < 0.01$

Tablo 8’de kurs başı tutum puanları ile kurs sonu tutum puanları arasında Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçları sunulmuştur. Tablodan da görüldüğü gibi kurs başı ve kurs sonu bilgisayara yönelik tutum puanları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre bilgisayar kursuna yeni başlayan kursiyerlerin, kurs öncesi bilgisayara yönelik tutum puanlarının (BYTP) ortalaması düşük ve standart sapması yüksek iken kurs sonunda tutum puanlarının ortalaması yüksek ve standart sapması düşüktür. Bu durum, başlangıçta bilgisayara yönelik değişik tutumlara sahip olan kursiyer grubunun heterojen bir dağılıma sahip olduğunu gösterirken kurs sonunda grubun yaklaşık olarak homojen bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında, sağlanan öğretimin ve bilgisayar uygulamalarının yararlı olduğu ve kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Roussos (2004)’un çalışmasında elde ettiği bilgisayar eğitiminin bilgisayara yönelik kaygıları azalttığı yönündeki bulgular, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Kurs öncesinde, 15-35 yaş grubu genç kursiyerlerin BYTP ortalamaları ile 46-65 yaş grubu daha yaşlı kursiyerlerin BYTP ortalamaları arasındaki fark fazla iken (~21 puan), kurs sonunda iki grup arasındaki fark oldukça azalmıştır (~2 puan). Buna göre, kurs sürecinin sonunda, yaşlı kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutumlarını genç kursiyerlere göre daha çok geliştirerek genç kursiyerlerle benzer olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, kurs başındaki ve sonundaki bilgisayara yönelik tutum puanları (BYTP) ile kursiyerlerin cinsiyeti arasında istatistiksel anlamlı bir korelasyon ya da doğrusal bir ilişki gözlenmemiştir. Bu nedenle, kurslara katılan ve başarılı olan kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutum puanlarının cinsiyete bağlı olmadığı söylenebilir.

Cinsiyet ve bilgisayara yönelik tutum arasındaki ilişki ile ilgili olarak bu çalışmadan elde edilen bulgular, Şerefhanoglu, Nakiboğlu ve Gür (2008) tarafından yapılan araştırmadan elde

edilen bulguları desteklemektedir. Ancak, Mahmood (2009)'un yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği, kız öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu yönündeki bulguyu bu çalışmadan elde edilen bulgular desteklememektedir.

Kursiyerlerin yaşının kurs başında bilgisayara yönelik tutum puanları ile negatif yönlü doğrusal bir korelasyona sahip olduğu ve tutum puanlarının %15 oranında yaşa bağlı olduğu tespit edilmiştir (korelasyon katsayısı: $-0,373$, $F(1,130)=23,284$; $p<0,001$). Ancak kurs sonunda tutum puanları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında kurs sürecinin, kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutumlarını yaştan bağımsız olarak olumlu bir şekilde etkilediği, sağlanan bilgisayar eğitiminin başarılı olduğu, ayrıca, bilişim teknolojileri ile bir şekilde tanışmış, bu teknolojiyi kullanmış ya da bilgisayar kullanımı ile ilgili eğitim almış bireylerde bilgisayara yönelik tutumların yaşa bağlı olmadığı söylenebilir.

Kursiyerlerin bilgisayara yönelik tutum puanlarının, kursiyerlerin eğitim düzeyine kurs başında %51, sonunda %16 oranında bağlı ve eğitim düzeyi ile doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kurs başında bu ilişki denklemi $F(1,130)=135,128$; $p<0,001$ şeklinde iken kurs sonunda $F(1,130)=25,049$; $p<0,001$ şeklindedir. Bu veriler ışığında, eğitim düzeyi yükseldikçe bilişim teknolojilerine ve bilgisayar kullanımına yönelik tutumların daha olumlu olduğu söylenebilir.

Kursiyerlerin tutum puanlarının eğitim düzeyi, bilgisayar sahipliği ve bilgisayar deneyimi değişkenlerinin üçüne birden kurs başında %63, sonunda %25 oranında bağlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, eğitim düzeyi yüksek, evinde bilgisayarı ve daha önce bilgisayar deneyimi olan kursiyerlerin genel olarak bilgisayara yönelik tutumlarının katıldıkları kurs öncesinde daha olumlu olduğu, ancak kurs sonunda bahsedilen üç değişkenin bilgisayara yönelik tutumları etkileme oranının ortalama olarak %40 oranında azaldığı söylenebilir.

Bilgisayar deneyimi ile bilgisayara yönelik tutum arasındaki ilişkileri yansıtan bulgular, Altun (2003)'un öğretmen adayları ile ilgili yaptığı çalışmada vurgulandığı gibi “bilgisayar ile daha erken tanışmanın bilgisayara yönelik daha olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğu” bulgusu ve Erkan (2004)'in öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine yaptığı çalışmadan elde ettiği önceki bilgisayar deneyimi ile ilgili bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Wilcoxon ilişkili iki örneklem testi sonuçlarına göre, bilgisayar kurslarına katılarak başarılı olan ve sertifika almaya hak kazanan kursiyerlerin kurs başındaki bilgisayara yönelik tutumları ile kurs sonundaki bilgisayara yönelik tutumları arasında anlamlı ($p<0.01$) bir fark bulunmuştur. Bu nedenle, sağlanan bilgisayar eğitiminin, bilgisayara yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

- 1) Yaygın eğitim kurumları yoluyla sağlanan teknoloji eğitimi yaygınlaştırılarak bilgisayara yönelik tutumlar olumlu yönde geliştirilmelidir.
- 2) Daha çok insanın bilgisayar okuryazarı olması sağlanmalıdır. Bunu sağlamak için Halk Eğitim Merkezleri'nde olduğu gibi, teknolojiden uzak ve yaşları daha büyük kitlelere yönelik ücretsiz kurslar açılarak teknoloji öğrenimi teşvik edilmelidir.
- 3) Her yaştan anne ve baba, bilişim teknolojileri ile ilgili eğitilmeli ve iyi birer bilgisayar ve İnternet kullanıcısı olmaları sağlanarak çocukların zararlı içeriklerden nasıl korunacağı öğretilmelidir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sırasında desteklerini esirgemeyen Tarsus Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürü Hasan BACAĞ Bey'e ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılında kadrosuz usta öğretici olarak çalıştığım sırada ölçeklerin uygulanması ile ilgili elinden gelen tüm desteği sunan müdür yardımcılarına, öğretmenlere, kadrosuz usta öğreticilere; ayrıca çalışmanın iç tutarlık, Türkçe ve İngilizce uyumluluk kontrollerinin yapılması aşamasında destek ve önerilerini esirgemeyen Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisi Gülsüm Tuğba ÇELİK'e ve Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü öğretim elemanı Araş.Gör. Emre ÜNSAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

KAYNAKÇA

- AI-Khaldi, M. A., & AI-Jabri, İ. M. (1998). The relationship of attitudes to computer utilization: new evidence from a developing nation. *Computers in Human Behavior*, 14(1), 23-42.
- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öğrenci beklentilerine ilişkin görüşleri ve derslerde karşılaştıkları disiplin sorunları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 39-52.
- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Altun, A. (2003). Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 56-62.
- Anderson, R. O., Klassen, D. L., Krohn, K. R., & Smith-Cunnien, P. (1982). *Assessing a computer literacy: computer awareness and literacy: an empirical assessment*. MN: Minnesota Education Computing Consortium.
- Bean, C. & Laven, M. (2003). Adapting to seniors: computer training for older adults. *Florida Libraries*, 46(2), 5-7.
- Bear, G. G., Richards, H. C., & Lancaster, P. (1987). Attitudes toward computers: validation of a computer attitude scale. *Journal of Educational Computing Research*, 3, 207-218.
- Berberoğlu, G., & Çalikoğlu, G. (1991). Türkçe bilgisayar tutum ölçeğinin yapı geçerliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 841-845.
- Byrd, D. M. & Koohang, A. A. (1989). A professional development question: is computer experience associated with subjects' attitudes toward the perceived usefulness of computers? *Journal of Research on Computing in Education*, 21(4), 401-410.
- Cambre, M. A. & Cook, D. L. (1985). Computer anxiety: definition, measurement and correlates. *Journal of Educational Computing Research*, 1(1), 37-54.
- Cambre, M. A. & Cook, D. L. (1987). Measurement and remediation of computer anxiety. *Educational Technology*, 27(12), 15-20.
- Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(12), 141-145. 19.09.2011 tarihinde <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd12/sbd12.htm> adresinden alınmıştır.
- Francis, L. J., Katz, Y. J., & Jones, S. H. (2000). The reliability and validity of the Hebrew version of the computer attitude scale. *Computers & Education*, 35, 149-159.
- Richter, T., Naumann, J., & Groeben, N. (2000). Attitudes toward the computer: construct validation of an instrument with scales differentiated by content. *Computers in Human Behavior*, 16, 473-491.
- Griswold, P. A. (1983). Some determinants of computer awareness among education majors. *Association of Educational Data Systems Journal*, 16, 92-103.
- İnceoğlu, M. M. (2002). *Mobil öğretime hazır mıyız? Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulan bildiri*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye.

- Kahraman, M. (2005). *Bilgisayar okuryazarlığı ve sertifikasyonu*. Uluslararası Bilişim Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir, Türkiye.
- Kim, Y. S. & Merriam, S. B. (2010). Situated learning and identity development in a Korean older adults' computer classroom. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 438-455.
- Koorobili, S., Togia, A., & Malliari, A. (2010). Computer anxiety and attitudes among undergraduate students in Greece. *Computers in Human Behavior*, 26, 399-405.
- Loyd, B. H. & Gressard, C. (1984). Reliability and factorial validity of computer attitude scales. *Educational and Psychological Measurement*, 44(2), 501-505.
- Loyd, B. H. & Gressard, C. P. (1986). Gender and amount of computer experience of teachers in staff development programs: the effects on computer attitudes and perceptions of usefulness of computers. *Association of Educational Data Systems Journal*, 18(4), 302-311.
- Loyd, B. H. & Gressard, C. (1987). An investigation of the effects of math anxiety and sex on computer attitudes. *School Science and Mathematics*, 87(2), 125-135.
- Loyd, B. H. & Loyd, D. E. (1985). The reliability and validity of instruments for the assessment of computer attitudes. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 903-908.
- Mahmood, K. (2009). Gender, subject and degree differences in university students' access, use and attitudes toward information and communication technology (ICT)". *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 5(3), 206-216.
- Marshall, J. C. & Bannon, S. H. (1986). Computer attitudes and computer knowledge of students and educators. *Association of Educational Data Systems Journal*, 18(4), 270-286.
- Morris, S. A., Gullekson, N. L., Morse, B. J., & Popovich, P. M. (2008). Updating the attitudes toward computer usage scale using American undergraduate students. *Computers in Human Behavior*, 25, 535-543.
- Popovich, P. M., Gullekson, N. L., Morris, S. A., & Morse, B. J. (2008). Comparing attitudes towards computer usage by undergraduates from 1986 to 2005. *Computers in Human Behavior*, 24, 986-992.
- Reece, M. J. & Gable, R. K. (1982). The development and validation of a measure of general attitudes toward computers. *Educational Psychological Measurement*, 42, 913-916.
- Richter, T., Naumann, J., & Groeben, N. (2008). Computer attitude scales: how relevant today? *Computers in Human Behavior*, 24, 563-575.
- Roussos, R. (2007). The Greek computer attitudes scale: construction and assessment of psychometric properties. *Computers in Human Behavior*, 23, 578-590.
- Seferoğlu, S. S. & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Shashaani, L. & Khalili, A. (2001). Gender and computers: similarities and differences in Iranian college students' attitudes toward computers. *Computers & Education*, 37, 363-375.
- Stevens, D. J. (1980). How educators perceive computers in the classrooms? *Association of Educational Data Systems Journal*, 13(3), 221-232.
- Şerefhanoglu, H., Nakiboğlu, C., & Gür, H. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Balıkesir örneği. *İlköğretim Online*, 7(3), 785-799. 19.09.2011 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Teo, T. (2008). Assessing the computer attitudes of students: an Asian perspective. *Computers in Human Behavior*, 24, 1634-1642.
- Teo, T., & Noyes, J. (2008). Development and validation of a computer attitude measure for young students. *Computers in Human Behavior*, 24, 2659-2667.
- Valois, P., Frenette, E., Villeneuve, P., Sabourin, S., & Bordeleau, C. (2000). Nonparametric item analysis and confirmatory factorial validity of the computer attitude scale for secondary students. *Computers & Education*, 35, 281-294.

- Varol, N. (2002). *Teknolojik görsel-işitsel okuryazarlığın önemi ve olumsuz yönlerinin giderilmesi için çözüm önerileri*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye.
- Weber, B., Schneider, B., Hornung, S., Wetterling, & T., Fritze, J. (2008). Computer attitude in psychiatric inpatients. *Computers in Human Behavior, 24*, 1741-1752.
- Woodrow, J. E. J. (1991). Locus of control and computer attitudes as determinants of the computer literacy of student teachers. *Computers & Education, 16*, 237-245.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. C. & Erbil, E. (2003). Fen bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin ders hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 152-158.



An Investigation of the Effective Leadership Behaviors of School Principals

Yüksel GÜNDÜZ*

Aydın BALYER**

Received: 12 July 2011

Accepted: 5 March 2012

ABSTRACT: The purpose of this study is to determine the level of display of effective leadership behaviors by school principals. Descriptive design was used in this research. The target population of the study is the teachers who work in primary and high schools in Kartal, Maltepe and Üsküdar located in İstanbul. The sample consists of 703 primary and high school teachers randomly selected from the population. The study was carried out quantitatively and data were gathered through the 30-item 5-point Likert-type scale developed by the researchers. Data were analyzed by percentages, frequencies, means and crosstabs. In order to find out sources of differences and do pair comparisons, Mann-Whitney U tests were employed while Kruskal-Wallis H tests were used to do comparisons of variables having more than three levels. According to the results obtained from this research, teachers stated that principals “sometimes” demonstrate effective leadership behaviors. When mean scores of all the items were checked, the highest score was earned by the item, “The principal plans the future of the school” and the lowest score by “Principals are open to be criticized.” There were significant differences based on gender and teaching experience of teachers and school types.

Key words: principal, leader, effective leader, teacher.

SUMMARY

Purpose and Significance: It is considered that school principals’ effective leadership behaviors improve staff performance and affect student success. Principals should have skills to build vision, analyze future improvements, encourage creative thinking, lead and improve followers to take responsibility. Principals who have these skills can develop their schools. Therefore, principals’ behaviors should be inspiring to make schools effective and successful. In this respect, instead of reactive, they should be proactive leaders who foresee the developments. The main purpose of this study is to determine effective leadership behaviors of school principals.

Methods: This study had a descriptive design. The sample consisted of randomly selected 703 primary and high school teachers working in Kartal, Maltepe and Üsküdar located in İstanbul in the 2010-2011 academic year. The data were collected through the 30-item scale called “Effective Leadership Qualities Scale” improved by Turan and Ebiçlioğlu (2002). Before administration, it was piloted with a group of teachers to determine if the items do make the same meaning for all. As a result, it was proved that the scale can be used. In this respect, 1 refers to “never”, 2 “rarely”, 3 “sometimes”, 4 “often” and 5 “always”. In order to analyze the data, SPSS 11.5 program was used. To analyze the data, percentages, frequencies, and crosstabs were calculated. To define differences among item ranking scores, nonparametric Mann Whitney-U tests were used. For comparing three groups, Kruskal Wallis-H Tests were employed and the significance level was set as $p < .05$.

* Corresponding author: Assist. Prof. Dr., Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Artvin, gunduz0735@hotmail.com

** PhD, Yıldız Technical University, School of Foreign Languages, İstanbul, balyer2001@gmail.com

Results: In general, teachers stated their principals “sometimes” display effective leadership behaviors ($\bar{x}=2,84$). When the scale items were ranked, the highest score was earned by the item, “They make plans for the school’s future ($\bar{x}=3,91$)”, the lowest score by “Principals accept criticism ($\bar{x}=1,69$).” Significant differences were found according to gender, experience, and school types. Regarding gender, male teachers ($\bar{x}=374,18$) have more positive opinions about that “Principals behave appropriately for their ethical principles of their profession” compared to the female ones ($\bar{x}=332,93$). Considering professional experience, teachers who have 1-5 years of experience ($\bar{x}=201,28$) have more positive perceptions about that “Principals work hard to improve themselves to adopt change and developments.” compared to those who have 11-15 years of experience ($\bar{x}=170,15$). Moreover, teachers who have 6-10 years of experience ($\bar{x}=66,28$) have more positive perceptions about that “Principals try to find new solutions to problems instead of making complaints” compared to those who have 1-5 years of experience ($\bar{x}=44,71$). When school type is considered, teachers who work at high schools ($\bar{x}=377,07$) have more positive opinions about that “Principals can examine problems in different ways” compared to those working at primary schools ($\bar{x}=301,10$). Furthermore, primary school teachers ($\bar{x}=380,52$) have more positive ideas about that “Principals treat all staff fairly” compared to those working at high schools ($\bar{x}=337,95$).

Discussion and Conclusions: As far as principals’ effective leadership behaviors are concerned, teachers stated that their principals “sometimes” perform these behaviors. This result is consistent with the results of the studies conducted by Cankara (2008), Chapman (2005), Elmore (2002), Manges ve Wilcox (1997), Razi (2003), Taş (2000) ve Toker (2007). However, principals are supposed to show those behaviors all the time. It is considered that they are aware of their skills, defining the relationships among organizations, groups and its parties (Strang, 2007), understanding organizational needs, and knowing general management structures (Johnston, 2003). While they are leading the people for certain goals, they have important roles to develop school and adopt reform initiatives into organizational structure. When the rankings of all the items are considered, the highest mean is “Principals make plans for the school’s future” and the lowest score is “Principals accept criticism.” Indeed, principals must accept criticism as a way of improvement of the school. According to gender variable, male teachers have more positive opinions about that “Principals behave appropriately for their ethical principles of their profession” compared to the female ones. Here, females behave more sensitively. This result is supported by Can (2007), Gökyer (2010), and Tahaoğlu and Gedikoğlu (2009). However, this is not supported with the results obtained by Bayraker (2003), Cankara (2008), and Razi (2003). Regarding professional experience, teachers who have 1-5 years of experience think more positively about that “Principals work hard to improve themselves to adopt change and developments.” compared to those who have 11-15 years of experience. Moreover, teachers who have 6-10 years of experience have more positive perceptions of that “Principals try to find new solutions to problems instead of making complaints” compared to those who have 1-5 years of experience. However, different results obtained by Tahaoğlu and Gedikoğlu (2009), and Toker (2007) regarding professional experience. Concerning school type variable, teachers working at high schools think more positively on that “Principals can examine problems in different ways” compared to those who work at primary schools. Furthermore, primary school teachers have more positive ideas on that “Principals treat all staff fairly.” compared to those working at high schools. The recommendations made through the results obtained in this study are as follows:

- 1- Principals should be trained about effective leadership behaviors through in-service training
- 2- Principals should accept criticism as a way of improvement and they must meet critiques with tolerance.
- 3- Principals should give importance to professional development of the staff and the instructional process.

Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Yüksel GÜNDÜZ*

Aydın BALYER**

Makale Gönderme Tarihi: 12 Temmuz 2011

Makale Kabul Tarihi: 5 Mart 2012

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında İstanbul ili, Kartal, Maltepe ve Üsküdar ilçelerinde görev yapan ilk ve ortaöğretimde çalışan öğretmenler oluştururken örneklemini ise, evrenden oransız elaman örnekleme yöntemiyle seçilen 703 ilk ve ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma nicel bir araştırma olup verileri toplamak için araştırmacılarca geliştirilen 30 maddelik anket kullanılmıştır. Maddeleri Likert tipi olup değerlendirme beşli skala üzerinden yapılmıştır. Anketle elde edilen verilerin yüzde, frekans, ortalama ve crosstabs analizleri yapılmıştır. Değişkenler arasındaki farklılığın belirlenmesinde, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney-U testi, üçlü karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Öğretmenler, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını “ara sıra” gösterdiklerini belirtmişlerdir. Veri toplama aracının tüm maddelerinin aritmetik ortalamaları sıralandığında en yüksek ortalamanın “Okulun geleceğine ilişkin planlar yapar.” maddesine, en düşük ortalamanın ise, “Müdürler eleştiriye açıktır.” maddesine ait olduğu görülmüştür. Sorular bazında, öğretmen görüşleri arasında, cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: müdür, lider, etkili lider, öğretmen

GİRİŞ

Liderlikte geleneksel yaklaşımların 1980’li yılların ortasına kadar etkili olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımların liderlik özellikleri, öğretim programının eksiksiz bir şekilde uygulanması için gerekli önlemlerin alınması ilkesine dayalıdır. Söz konusu dönemde müdürlerin kişisel ve mesleki özellikleri, genel olarak deneyimli ve öğretme yeterliğini taşıyan kişiler olmalarının yeterli görülmesi şeklindedir (Cavanagh & Romanoski, 2006). Ancak, yaşanan hızlı değişim ve dönüşümün etkilediği okullarda müdür yerine lider kavramı tartışılmaya başlanmıştır.

Müdürler genellikle eğitim öğretimin belirlenen genel politikalar ve yasalar çerçevesinde yürütülmesinden sorumlu kişiler iken liderler, büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları görebilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları örgütün gelişimi için kullanabilen kişilerdir. Liderleri müdürlerden ayıran temel özellikler, vizyon geliştirmek, geleceğe yönelik analiz yapabilme becerisine sahip olmak, yaratıcı düşüncüyü teşvik etmek, çalışanlarına yol göstermek, hem kendini hem de grubu yönlendirebilme becerisine sahip olmak ve inisiyatif almak olarak sıralanabilir.

Lider, kümenin bir üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir (Başaran, 1992). Yani, lider, çoğunlukla diğerlerini etkileme gücü olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Liderler okulda davranış ve değerler arasında dengeyi kuran, kişilerarası ilişkilere odaklanan, bürokrasi yerine, demokrasiyi geliştiren, kontrol etme yerine güçlendirmeyi, yönlendirmeden ziyade etkilemeyi, statüyü sürdürmek yerine risk almayı, durağanlık yerine değişimi destekleyen kişilerdir (Lombardo & McCall, 1978; McCall, Lombardo, & Morrison, 1988; Quinn, 1988). Müdürler görevleri gereği aynı zamanda öğretim lideridirler.

*Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Artvin, gunduz0735@hotmail.com

**Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, İstanbul, balyer2001@gmail.com

Öğretim liderliği, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını önemli ölçüde doğrudan ya da dolaylı etkileme davranışlarıdır. Aynı zamanda öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için okul toplumunda bulunanların gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürebilmedir (Şişman, 2002). Hallinger ve Murphy (1987) bu liderlik tarzının üç boyutu olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre, birinci boyut okul misyonunun tanımlanması, ikincisi öğretim programının yönetilmesi ve üçüncüsü ise okulda olumlu öğrenme iklimi geliştirilmesidir. Bu yaklaşımda lider ya da müdür geleneksel olarak yönetsel işler yerine, eğitim ve öğretim zamanının korunmasına daha çok önem vermektedir. Müdür yine sınıf süreçlerini ve sınıf öğretmenlerinin kalitesini kontrol eder, iş odaklı takımların çalışmasını zenginleştirir, personelin profesyonelleşmesini ve gelişmesini destekler (Cavanagh & Romanoski, 2006). Böylece müdürler etkili müdür rolü oynamış olurlar.

Etkili müdürler, okulun amaçlarına ulaşması için öğrenme hedeflerini kolaylaştıran uzmanlardır. Okul etkililiği üzerine yapılan birçok araştırma, liderliğin önemi üzerine bulgular ortaya koymaktadır (Fullan, 2001). Etkili liderlik, müdürün elindeki resmi yetkiden değil, okulda sergilediği bilgi, akıl, diğerlerini ikna etme ve adaletle dair inancından kaynaklanmaktadır (Thomas & Bainbridge, 2002). Liderin etkililiği, teoride sosyal becerilerin yanı sıra, müdürün, rolünün gereklerini yerine getirmesini, örgütsel ilişkileri anlayıp devamını sağlamasını gerektirir (Schneider, 2002; Yukl, 1994). Bu durum, aynı zamanda müdürün etkili liderlik davranışı sergilemesini de gerekli kılmıştır.

Etkili liderlik, izleyenlerin liderin belirlediğini yapmaya güdülenmiş olmaları ile karakterize edilebilir. Başarılı liderler, kuşkusuz insanları harekete geçirirler. Etkili liderler ise, insanları istenilen biçimde davranmaya, o yönde hareket etmeye güdülerler. Öte yandan etkili liderler, buldukları hiyerarşik konumun yasal gücü ile grup tarafından sağlanan doğal gücü birleştirir, daha genel denetimsel yöntemleri kullanır ve etkinliklerden çok sonuçlar üzerinde dururlar (Aydın, 1994). İnsanları yönetmek, kişisel bir takım özelliklerin, liderlik yeterliklerinin, yönetsel becerilerin, bilişsel yeterliklerin yanı sıra durumu anlayıp duruma göre davranış geliştirme becerilerini gerektirir (Strang, 2003). Yani, müdürün insan ilişkilerini başarıyla yönetmesi ve astlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yönünde güdülemesi gerekir (Mintzberg, 1973; Schneider, 2002). Liderlerin, rol gücü uygulaması, etkilemesi, ilham vermesi, mentorluk etmesi ve kolaylaştırıcı olması gerekir. Diğer bir sonuç, etkili liderlik davranışlarının sonradan öğrenilip uygulanabileceğidir. Etkili liderlerin kendi davranışlarının, özelliklerinin, becerilerinin farkında oldukları, kendilerini, örgütü, grupları ve bunlar arasındaki ilişkileri iyi tanıdıkları anlaşılmıştır (Strang, 2007). Ayrıca, etkili liderlerin, örgütsel ihtiyaçları anlayan ve genel yönetim yapısını iyi bilen bireyler oldukları bilinmektedir (Johnston, 2003).

Lopez (2008)'e göre, müdürün iyi yönetim özellikleri, etkili okulun önemli unsurlarından biridir. Edmonds (1981, 1982)'nin yürüttüğü bir çalışmada etkili okul müdürlerinin liderlik davranışları, öğrencilerden yüksek beklentilerinin olması, becerileri vurgulaması, sıcak ve herkesin kendisini ifade edebildiği bir çalışma ortamı oluşturması ve öğrenci başarısını değerlendirmesi gibi bir durumu öne çıkarmıştır. Kreitz (2007), bu konuda etkin olmak isteyen liderlerin farklılığı iyi yönetmelerinin gereğine işaret etmektedir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre, etkili liderlerin genel özelliklerini, farklılıkları yönetme konusunda yetenekli olma, astlarının farklı geçmişleri ve hislerini dikkatle değerlendirme konularında becerikli olma (Northouse, 2001), çalışanları motive etme ve iletişimsel beceriler konusunda çabalama (Avolio, 1994), vizyon geliştirme ve bunu uygulama konularında başarılı olma (Hughes, Ginnet, & Curphy, 1999), kültür ve personel gelişimi ile örgütsel iletişim konularında etkili olma (Kreitner & Kinicki, 1998), bilişsel davranışlarda

bulunma (Davis & Palladino, 1997), çevreyi gözlemlenme, olumlu düşünmeye odaklı olma ve alanıyla ilgili gelişimleri takip etme (Groome, Dewart, Esgate, Gurney, Kemp, & Towell, 2001), insanların duygularını ve değerlerini dikkate alma ve buna göre bir davranış gösterme (Gordon, 1996), davranışlarında yönetim duygularının etkisini gösterme (Caruso, Mayer, & Salovey, 2002) şeklinde sıralamak mümkündür.

Her okulun öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olan bir öğrenme iklimi vardır. Townsend (1997) başarılı okulların etkili lider, personel, iyi politikalar, güvenli ve destekleyici çevre, aileler ve çalışmaya teşvik edilen öğrencilerden oluştuğunu ifade etmektedir. Okul sistemleri, küreselleşen bu dönemde okul liderlerini program ve hesapverebilirlik çerçevesinde güçlendirmek yoluyla öğrenci başarısı üzerinde daha çok yoğunlaşmaktadırlar (Gamage, Adams, & McCormack, 2009). Okul etkililiği üzerine yapılan hemen hemen bütün araştırmalar liderliğin önemi üzerindeki bulguları ortaya koymuşlardır. Janarette ve Sherrets (2007)'nin odak grupla yürüttüğü bir çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirdiklerinde öğrenci başarısında etkili oldukları bulunmuştur.

Hale ve Moorman (2003)'e göre, okul geliştirme çabalarının başarılı olabilmesi için güçlü liderliğin olması gerekmektedir. Bu anlamda son yıllarda yapılan reformlar, hazırlanan araştırma raporları, okul müdürlerinin bilgi türleri, becerileri ve tutumları açısından yeterli olmadıklarını ve yeni birtakım donanımlara ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Chapman, 2005; Manges & Wilcox, 1997). Bununla birlikte Sava ve Koerner (1998), okullarda yapılan reformların başarıya ulaşabilmesi için her okulda etkili bir lider ya da müdürün bulunması gerektiğini ifade etmektedirler.

21. yüzyıl müdürünün eğitimsel liderlik rollerinin vizyon geliştirme, liderlik, enerji geliştirme, beraber hareket etme ve iletişim gibi birtakım temel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Matters, 2005). Müdürler, eğitim uygulamalarını ve öğrenci başarısını artırma konusunda yüksek düzeyde bir performans göstermelidir. Bu durum, eğitim uygulamaları ve öğrenci başarısı standartlarının yükselmesi, müdürün liderlik davranışlarıyla ilgilidir (Hallinger & Murphy, 1991; Hausman, Crow, & Speery, 2000; Milstein, 1993; Salazar, 2007; Tirozzi, 2000). Ancak Elmore (2002), günümüzde birçok müdürün okullarında etkili müdürlük yapabilecek teknik yönetim becerilerine sahip olmadıklarını ifade etmektedir. Buna benzer birçok araştırma bulgusu da müdürlerin etkili liderlik davranışlarının yeterli olmadığı yönündedir (Cankara, 2008; Chapman, 2005; Manges & Wilcox, 1997; Razi, 2003; Taş, 2000; Toker, 2007).

Bu bağlamda yürütülen çalışmanın amacı, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesidir. Bu çalışma ile aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1-Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürleri ne düzeyde etkili liderlik davranışı göstermektedirler?

2-Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olduğundan araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında İstanbul ili, Asya yakasında bulunan Kartal (40 ilköğretim, 24 ortaöğretim), Maltepe (43 ilköğretim, 18 ortaöğretim), ve Üsküdar (64 ilköğretim, 25 ortaöğretim) ilçelerinde görev yapan ilk ve ortaöğretimde çalışan öğretmenler oluştururken örneklemini ise, evrenden çalışmanın amacına uygunluğu nedeniyle oransız eleman örnekleme yöntemiyle seçilen 703 ilk (232) ve ortaöğretim (471) öğretmeni oluşturmuştur. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örneklem türüdür. Bu örneklemede evrendeki eleman türlerinin her birinden örnekleme girenlerin sayısı, tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar, 2009).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak üzere iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki öğretmenlerin demografik özelliklerini saptamak üzere kullanılan üç soruluk bir ankettir. İkinci veri toplama aracı ise, Turan ve Ebiçlioğlu (2002)'nin geliştirdikleri "Etkili Liderlerin Nitelikleri Ölçeği (ELNÖ)"nin maddelerinden yararlanılarak oluşturulan 30 maddelik bir ankettir. Bu veri toplama aracının sadece anket mantığında düzenlenmesi ve bir toplam puan alınmadan, her bir maddenin ayrı ayrı değerlendirilmesi amaçlandığından, bu çalışma için ölçeklerde (eşit aralıklı ölçek) yapılması gereken faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları yapılmamıştır. 35 maddelik hazırlanan anket taslağı, kapsam geçerliğinin sağlanması için, alanında uzman dört akademisyenin görüşüne sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda anket yeniden düzenlenmiş ve 30 maddelik anket oluşturulmuştur. Anket uygulanmadan önce, bir grup öğretmene okutturulmuş, anlaşılmayan / anlaşılamayan madde bulunmadığı, öğretmen ifadelerinden anlaşıldıktan sonra uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Anket uygulanmadan önce 20 kişilik bir öğretmen grubuna farklı zamanlarda uygulanmış, yaklaşık aynı sonuç alınmıştır. Buna göre anketin geçerlik ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Beş seçeneğe hazırlanan anketin seçenekleri, 1 "asla", 2 "çok ender", 3 "ara sıra", 4 "sık sık" ve 5 "daima" şeklinde düzenlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından oluşturulan anket, anketörlerce katılımcılara dağıtılmıştır. Dağıtımdan bir hafta sonra da anketler toplanmıştır. Toplanan anketlerin teker teker incelenmesi sonucunda, hepsinin işleme dahil edilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Böylece 703 anket işleme dahil edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

İstatistik çözümlemede SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinde yüzde (%) ve frekans (f), bağımlı değişkenlerin analizlerinde yüzde (%), frekans (f) ve Crosstabs analizleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenin bir eşit aralıklı ölçek (interval scale) değil de, bir sıralama ölçeği (ordinary scale) olması nedeniyle bağımsız değişkenlere göre farklılıkların belirlenmesinde nonparametrik test teknikleri kullanılmıştır. Demografik özelliklere dayalı süreksiz değişkenlerin iki kategoriden oluştuğu durumlarda sıralamaya dayalı madde skorları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere nonparametrik Mann Whitney-U testi ve üçlü karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis-H Testi kullanılarak manidarlık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerine ve öğretmenlerin bu davranışları algılamaları arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Anket ile toplanan verilerin frekans ve yüzdeler dağılımları bulunmuş ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	378	53.8
Erkek	325	46.2
Toplam	703	100.0
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl arası	19	2.7
6-10 yıl arası	106	15.1
11-15 yıl arası	193	27.5
16-20 yıl arası	209	29.7
21 yıl ve üstü	176	25.0
Toplam	703	100.0
Çalışılan Okul Türü		
İlköğretim	232	33.0
Ortaöğretim	471	67.0
Toplam	703	100.0

Öğretmenlerin % 53,8’i kadın ve % 46,2’si erkek olup, % 2,7’si 1-5 yıl arası, % 15,1’i 6-10 yıl arası, % 27,5’i 11-15 yıl arası, % 29,7’si 16-20 yıl ve % 25’i 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 67’si ortaöğretim, % 33’ü ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Tablo 2. Araştırma Grubuna Uygulanan Veri Toplama Aracı Madde Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	Bağımlı değişkenler		Asla	Çok ender	Ara sıra	Sık sık	Daima	\bar{X}	ss
1	Okulda işbirliğine önem verir.	N	12	264	285	122	20	2.82	0.84
		%	1.7	37.6	40.5	17.4	2.8		
2	Düşüncelerini en açık şekilde ifade eder.	N	2	64	252	300	85	3.57	0.83
		%	.3	9.1	35.8	42.7	12.1		
3	Okul çalışanlarının güvenini kazanmak için çaba gösterir.	N	0	65	247	270	121	3.64	0.87
		%	0	9.2	35.1	38.4	17.2		
4	Yönetim sürecinde yaptığı hataları kabul eder.	N	147	237	286	24	9	2.30	0.88
		%	20.9	33.7	40.7	3.4	1.3		
5	Değişime ve yenileşmelere karşı kendisini geliştirmeye çalışır.	N	64	144	318	111	66	2.96	1.05
		%	9.1	20.5	45.2	15.8	9.4		
6	Mesleki etik ilkelere uygun davranır.	N	35	99	273	244	52	3.25	0.96
		%	5.0	14.1	38.8	34.7	7.4		
7	Öğretmen ve öğrenciler için ideal davranış modeli oluşturur.	N	4	22	174	374	129	3.86	0.77
		%	.6	3.1	24.8	53.2	18.3		
8	Çevre ile okul arasında etkili işbirliği sağlar.	N	18	171	235	215	64	3.19	0.99
		%	2.6	24.3	33.4	30.6	9.1		
9	Okul çalışanlarına güvenir.	N	160	182	293	68	0	2.38	0.94
		%	22.8	25.9	41.7	9.7	0		
10	Okul çalışanlarının profesyonel gelişimlerini destekler.	N	222	236	245	0	0	2.03	0.81
		%	31.6	33.6	34.9	0	0		
11	Okulun geleceğine ilişkin planlar yapar.	N	0	24	153	388	138	3.91	0.74
		%	0	3.4	21.8	55.2	19.6		
12	Astlarına yetki ve sorumluluk devreder.	N	160	251	280	11	1	2.21	0.81
		%	22.8	35.7	39.8	1.6	.1		
13	Okul çalışanlarının düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri demokratik bir ortam hazırlar.	N	160	223	258	48	14	2.34	0.97
		%	22.8	31.7	36.7	6.8	2.0		
14	Olumlu bir çalışma iklimi oluşturur.	N	96	148	255	172	32	2.85	1.08
		%	13.7	21.1	36.3	24.5	4.6		
15	Karşılaşılan sorunları çağdaş bir anlayışla çözmeye önem verir.	N	60	278	264	101	0	2.58	0.84
		%	8.5	39.5	37.6	14.4	0		

Tablo 2'nin Devamı

Madde No	Bağımlı değişkenler		Asla	Çok ender	Ara sıra	Sık sık	Daima	\bar{x}	ss
			N						
16	Çatışmayı etkin bir biçimde yönetir.	N	1	44	175	369	114	3.78	0.79
		%	.1	6.3	24.9	52.5	16.2		
17	Olaylara farklı boyutlardan bakabilir.	N	23	139	335	154	52	3.10	0.91
		%	3.3	19.8	47.7	21.9	7.4		
18	Öğretmen ve öğrencilerin takım halinde çalışması için ortam hazırlar.	N	51	220	283	130	19	2.78	0.92
		%	7.3	31.3	40.3	18.5	2.7		
19	İnsanlarla ilişkilerinde samimi davranır.	N	22	281	288	100	12	2.71	0.81
		%	3.1	40.0	41.0	14.2	1.7		
20	Karşılaşılan sorundan yakınma yerine, çözüm yolları bulmaya çalışır.	N	131	218	208	136	10	2.54	1.05
		%	18.6	31.0	29.6	19.3	1.4		
21	Yeniliklere açıktır	n	17	150	296	192	48	3.15	0.91
		%	2.4	21.3	42.1	27.3	6.8		
22	Davranışlarında tutarlılık vardır.	N	98	269	180	137	19	2.59	1.04
		%	13.9	38.3	25.6	19.5	2.7		
23	Okul geliştirme bakımından fırsatları değerlendirir.	N	36	188	326	114	39	2.90	0.92
		%	5.1	26.7	46.4	16.2	5.5		
24	Okuldaki farklılıklar ve bunlara dair düşüncelere saygı gösterir.	N	60	271	293	67	12	2.57	0.84
		%	8.5	38.5	41.7	9.5	1.7		
25	Eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesine önem verir.	N	181	246	243	30	3	2.19	0.88
		%	25.7	35.0	34.6	4.3	.4		
26	Okul çalışanlarına adil davranır.	N	22	206	261	170	44	3.01	0.95
		%	3.1	29.3	37.1	24.2	6.3		
27	Risk alma ve risk yönetimi konusunda yeterliliğe sahiptir.	N	22	281	288	100	12	2.71	0.81
		%	3.1	40.0	41.0	14.2	1.7		
28	Okul çalışanlarının performanslarını objektif bir şekilde değerlendirir.	N	131	218	208	136	10	2.54	1.05
		%	18.6	31.0	29.6	19.3	1.4		
29	Beden dilini iyi kullanır.	N	17	150	296	192	48	3.15	0.91
		%	2.4	21.3	42.1	27.3	6.8		
30	Eleştiriye açıktır.	N	309	300	94	0	0	1.69	0.69
		%	44.0	42.7	13.4	0	0		

Ortalama: 2.84

Veri toplama aracının tüm maddelerinin aritmetik ortalamaları sıralandığında en yüksek ortalamanın, $\bar{x}=3.91$ "sık sık" ile "Okulun geleceğine ilişkin planlar yapar." maddesine ait

olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “Öğretmen ve öğrenciler için ideal davranış modeli oluşturur.”, $\bar{x} = 3.86$ “sık sık”, “Çatışmayı etkin bir biçimde yönetir.”, $\bar{x} = 3.78$ “sık sık”, ve “Okul çalışanlarının güvenini kazanmak için çaba gösterir.”, $\bar{x} = 3.64$ “sık sık”, maddeleri takip etmiştir. Bu maddelerde öğretmenler, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını sık sık gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunda, müdürlerin yetiştirilme biçimlerinin etkili olduğu düşünülebilir.

En düşük ortalamanın, $\bar{x} = 1.69$ “asla” ile “Müdürler eleştiriye açıktır.” maddesine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu maddeye ilişkin olarak müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını asla göstermediklerini dile getirmişlerdir. Bunu sırasıyla “Okul çalışanlarının profesyonel gelişimlerini destekler.”, $\bar{x} = 2.03$ “çok ender” ve “Astlarına yetki ve sorumluluk devreder.”, $\bar{x} = 2.21$ “çok ender”, maddeleri takip etmektedir. Öğretmenler, bu maddelere ilişkin olarak okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını çok ender gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunda müdürlerin hâlâ klasik anlayışa sahip olduklarının etkisinin olduğu söylenebilir.

Bütün maddelerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 2.84$, “ara sıra”dır. Buna göre müdürler etkili liderlik davranışlarını ara sıra göstermektedirler. Müdürlerin yetiştirilme ve sahip oldukları yönetim anlayışının bu sonucu doğurduğu söylenebilir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Değişime ve Yenileşmelere Yönelik Kendisini Geliştirmeye Çalışmasının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
1-5 yıl arası	19	385.84			
6-10 yıl arası	106	364.02			
11-15 yıl arası	193	322.58	10.17	4	.03
16-20 yıl arası	209	344.67			
21 yıl ve üstü	176	382.09			
Toplam	703				

“Okul yöneticilerinin değişime ve yenileşmelere yönelik kendilerini geliştirmeye çalışması” ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($X^2 = 10.17$; $sd = 4$; $p(0.3) < 0.05$). Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U ikili karşılaştırma analizi yapılmıştır. Mann Whitney-U ikili karşılaştırma analizi sonucunda, farklılığın 1-5 yıl ve 11-15 arası mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir ($U = 14118.00$; $Z = -2.94$; $p(0.3) < 0.05$). 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler, ($\bar{x} = 201.28$), kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere ($\bar{x} = 170.15$) nazaran okul yöneticilerinin değişime ve yenileşmelere yönelik kendilerini geliştirmek için daha çok çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunda, kıdemli öğretmenlerin müdürden bu yöndeki beklentilerinin daha yüksek olmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Karşılaşılan Sorunlardan Yakınma Yerine, Çözüm Yolları Bulmaya Çalışmasının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
1-5 yıl arası	19	302.37			
6-10 yıl arası	106	422.50			
11-15 yıl arası	193	342.92	17.075	4	.002
16-20 yıl arası	209	343.33			
21 yıl ve üstü	176	335.14			
Toplam	703				

“Okul yöneticilerinin karşılaşılan sorunlardan yakınma yerine, çözüm yolları bulmaya çalışması” ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($X^2=17.075$; $sd=4$; $p(.002)<.05$). Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney-U ikili karşılaştırma analizi yapılmıştır. Mann Whitney-U ikili karşılaştırma analizi sonucunda, farklılığın 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığı görülmüştür ($U=659.500$; $Z=-2.486$; $p(.002)<.05$). 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler ($\bar{x}=66.28$), 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{x}=44.71$) göre, okul yöneticilerinin karşılaşılan sorunlardan yakınma yerine, daha çok çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Mann Whitney-U ikili karşılaştırma analizi sonucunda, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=7992.000$; $Z=-3.237$; $p(.002)<.01$). 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler ($\bar{x}=171.10$), 11-15 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x}=138,41$) göre, okul yöneticilerinin karşılaşılan sorunlardan yakınma yerine, daha çok çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca 6-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=6990.500$; $Z=-3.656$; $p(.002)<.01$). 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler ($\bar{x}=163.55$), 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{x}=128.22$) göre, okul yöneticilerinin karşılaşılan sorunlardan yakınma yerine, daha çok çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bunda, genç öğretmenlerin okuldaki sorunları algılama düzeylerinin etkili olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mesleki etik ilkelere uygun davranmasının öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Mesleki Etik İlkelere Uygun Davranmasının Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Arasındaki Farklılığı Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sıra}$	Mann-Whitney U	Z	p
Kadın	378	332.93			
Erkek	325	374.18	54216.00	-2.83	.005
Toplam	703				

Okul yöneticilerinin “mesleki etik ilkelere uygun davranması” ile öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($U=54216.000$; $z = -2.836$; $p (.005) < .05$). Erkek öğretmenler ($\bar{x}=374.18$), kadın öğretmenlere ($\bar{x}=332.93$) göre, okul yöneticilerinin “mesleki etik ilkelere” daha uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan crosstabs sonucunda, erkek öğretmenlerin % 60’ı ve kadın öğretmenlerin % 40’ı okul yöneticilerinin mesleki etik ilkelere her zaman uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Okul çalışanlarının duyarlı davranmaları ve tepkilerini yansıtmalarının bu sonucu doğurduğu söylenebilir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Olaylara Farklı Boyutlardan Bakabilmelerinin Öğretmenlerinin Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılığı Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{x}_{sıra}$	Mann-Whitney U	Z	p
İlköğretim	232	301.10			
Ortaöğretim	471	377.07	42828.00	-4.99	.000
Toplam	703				

Okul yöneticilerinin “olaylara farklı boyutlardan bakabilmeleri” ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($U=42828.000$; $z = -4.991$; $p(.000) < .01$). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=377.07$), ilköğretimde görev yapanlara ($\bar{x}=301.10$) göre, okul yöneticilerinin olaylara daha farklı boyutlardan bakabildiklerini belirtmişlerdir. Yapılan crosstabs sonucunda, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin % 48.3’ü ve ortaöğretim öğretmenlerinin ise % 47.3’ü okul yöneticilerinin olaylara bazen farklı boyutlardan baktıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu müdürlerin vizyon yetersizliği ile açıklamak mümkündür.

Okul yöneticilerinin okul çalışanlarına adil davranmasının öğretmenlerinin okul türü değişkeni arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Okul Çalışanlarına Adil Davranmasının Öğretmenlerinin Okul Türü Değişkeni Arasındaki Farklılığı Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{x}_{sıra}$	Mann-Whitney U	Z	p
İlköğretim	232	380.52			
Ortaöğretim	471	337.95	48019.00	-2.741	.05
Toplam	703				

“Okul yöneticilerinin okul çalışanlarına adil davranmaları” ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($U=48019,000$; $Z=-2,741$; $p(.05)<.05$). İlköğretimde görev yapan öğretmenler ($\bar{x}=380,52$), ortaöğretimde görev yapanlara ($\bar{x}=337,95$) göre, müdürlerin, okul çalışanlarına daha adil davrandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan crosstabs sonucunda, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin % 43.3’ü ve ortaöğretim öğretmenlerin ise % 34.2’si okul yöneticilerinin adil davrandıklarını belirtmişlerdir. Müdürlerin yetiştirilme sürecindeki eksikliklerin bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada müdürlerin etkili liderlik davranışlarını “ara sıra” gösterdikleri ortaya konmuştur. Bu sonuç, Cankara (2008), Chapman (2005), Elmore (2002), Manges ve Wilcox (1997), Razi (2003), Taş (2000) ve Toker (2007)’nin yaptığı araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Oysa müdürlerin etkili liderlik özelliklerini üst düzeylerde göstermeleri gerekmektedir. Çünkü lider müdürlerin vizyon geliştirme, geleceğe yönelik analiz yapabilme, yaratıcı düşüncüyü teşvik etme, çalışanlarına yol gösterme, hem kendini hem de grubu yönlendirebilme ve inisiyatif alabilme konularında beceri sahibi olmaları gerekmektedir.

Etkili müdürler, okulun amaçlarına ulaşması için öğrenme hedeflerini kolaylaştıran uzmanlardır (Fullan, 2001). Etkili liderlerin, kendi özellikleri ve becerilerinin farkında oldukları, kendilerini, örgütü, grupları ve bunlar arasındaki ilişkileri iyi tanıdıkları (Strang, 2007), örgütsel ihtiyaçları anladıkları ve genel yönetim yapısını iyi bildikleri görülmüştür (Johnston, 2003). Etkili liderler, insanları istenilen biçimde davranmaya, o yönde hareket etmeyi istemeye güdülerken, öte yandan, buldukları hiyerarşik konumun yasal gücü ile grup tarafından sağlanan doğal gücü birleştirmeye çalışırlar (Aydın, 1994). Yine etkili liderlerin okul geliştirme çalışmalarında ve okullarda yapılan reformların başarıya ulaşmasında önemli görevleri bulunmaktadır.

Veri toplama aracının tüm maddelerinin aritmetik ortalamaları sıralandığında en yüksek ortalamanın “Okulun geleceğine ilişkin planlar yapar.” Maddesine ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “Öğretmen ve öğrenciler için ideal davranış modeli oluşturur.”, “Çatışmayı etkin bir biçimde yönetir.” ve “Okul çalışanlarının güvenini kazanmak için çaba gösterir.” maddeleri takip etmiştir. Bu maddelerde öğretmenler, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını “sık sık” gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu davranışlar, müdürlerin etkili lider olma yolunda birtakım olumlu hamlelerin olduğunu göstermektedir. Bu, olumlu bir gelişmedir. Sıralamada en

düşük ortalamayı ise, “Müdürler eleştiriye açıktır.” maddesinin aldığı görülmektedir. Öğretmenler bu maddeye ilişkin olarak müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını “asla” göstermediklerini dile getirmişlerdir. Cankara (2008)’in yaptığı çalışmada da, öğretmenler, müdürlerin “Okulun yalnızca şimdiki durumunu değil, gelecekteki durumunu da düşünür.” maddesine en yüksek ortalama ile katılırken en düşük katılım ise, “Eleştiriye açıktır.” maddesine olmuştur. Müdürler eleştirilerin doğrusu bulmada önemli bir yol gösterici olduğunu kabul ederek yapılan eleştirileri yapıcı ve olumlu bir adım saymalı ve eleştirilere karşı hoşgörülü olmalıdır.

Okul yöneticilerinin “mesleki etik ilkelere uygun davranması” ile öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin “mesleki etik ilkelere” daha uygun davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Cankara (2008)’in yaptığı araştırma sonucu ile uyumlu değildir çünkü Cankara (2008)’in çalışmasında okul müdürleri “Mesleki ahlâk kurallarına dikkat eder.” maddesine, bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır. Diğer yandan müdürlerin liderlik görevlerini yerine getirmelerine ilişkin yapılan araştırmaların bir kısmında erkek katılımcılar müdürleri daha yeterli görürken (Can, 2007; Gökyer, 2010; Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009), bir kısmında da kadınlar müdürleri daha yeterli (Bayraker, 2003; Cankara, 2008; Razi, 2003) görmüşlerdir. Bir kısım çalışmada ise (Arslan & Beytekin, 2004; Toker, 2007; Turan & Ebiçlioğlu, 2002), cinsiyet değişkeni müdürlerin liderlik davranışlarının algılanışında farklılık yaratmamıştır.

“Okul yöneticilerinin karşılaşılan sorunlardan yakınma yerine, çözüm yolları bulmaya çalışması” ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin karşılaşılan sorunlardan yakınma yerine, daha çok çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Cankara (2008)’in yaptığı çalışmada, müdürler “Herhangi bir sorun karşısında şikâyet etmek yerine çözüm yolları aramaya çalışır.” ifadesine 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır.

“Okul yöneticilerinin değişime ve yenileşmelere yönelik kendilerini geliştirmeye çalışması” maddesine 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin katılımı, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre, daha yüksek olmuştur. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)’un ve Toker (2007)’nin yaptıkları benzer çalışmalarda ise kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmüştür.

“Okul yöneticilerinin olaylara farklı boyutlardan bakabilmeleri” maddesine ilişkin olarak, ortaöğretimde görev yapan öğretmenler, ilköğretimde görev yapanlara göre, okul yöneticilerinin olaylara daha farklı boyutlardan bakabildiklerini belirtmişlerdir.

“Okul yöneticilerinin okul çalışanlarına adil davranmaları” maddesine ilişkin olarak, ilköğretimde görev yapan öğretmenler, ortaöğretimde görev yapanlara göre, müdürlerin, okul çalışanlarına daha adil davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Bu çalışma sonuçlarına göre, müdürlerin okullarında etkili liderlik yapabilmeleri için olaylar gerçekleştiikten sonra tepki vermek yerine, geleneksel müdür rollerinden farklı bir şekilde önceden olayları öngören ve ona göre önlemler alan proaktif liderler olmaları gerekmektedir. Çağdaş eğitim kurumları değişimin öncüsü olmalı ve değişime hızla ayak uydurmalıdırlar. Bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1-Müdürlere, okullarında sergilemeleri gereken etkili liderlik rollerine ilişkin hizmet içi eğitim verilmelidir.

2-Müdürler astlarından gelen eleştirileri, gelişmenin bir adımı olarak görmeli ve eleştirileri hoşgörüyü karşılamalıdır.

3-Müdürler, eğitim-öğretim sürecinin ve okul çalışanlarının profesyonel gelişimine daha çok önem vermelidirler.

4-Müdürler, okullarındaki işlerin daha etkin yapılabilmesi için astlarına yetki ve sorumluluk devretmelidirler.

KAYNAKÇA

- Arslan, H. & Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Kitabı, cilt(sayı)*, 1-16. Öncü Basım Evi.
- Avolio, B. J. (1994). The alliance of total quality and the full range of leadership. In B. M. Bass & B. J. Avolio (Eds.), *Improving organizational effectiveness: through transformational leadership* (pp. 121-145). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayraker, B. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları (Denizli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Can, N. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışlarının, öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Caruso, D., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. Riggio, S. Murphy, & F. J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple Intelligences and leadership* (pp. 55-74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cavanagh, F. R. & Romanoski, J. T. (2006). Development of a model of school principal behaviours: Rasch model and structural equation model analyses of teacher observations. *Research Paper, No:2145, Australian Research Council*.
- Chapman, J. D. (2005). Recruitment, retention and development of school principals, international institute for educational planning. *Educational Policy Series, 2*, 1-37.
- Cankara, Ş. (2008). *Meslek liselerinde görev yapan müdürlerin etkili liderlik düzeylerinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Davis, S. F. & Palladino, J. J. (1997). *Psychology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Edmonds, R. (1981). Making public schools effective. *Social Policy, 12(2)*, 56-60.
- Elmore, R. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: the imperative for professional development in education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. (2001). The role of principal in school reform. *Teachers Collage Press, 29(1)*, 1-24.
- Gamage, D., Adams, D., & McCormack, A. (2009). How does a school leader's role influence student achievements? A review of research findings and best practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 4(1)*, 1-15.
- Gökyer, N. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 113-129.
- Gordon, J. R. (1996). *Organizational behaviour: a diagnostic approach*. NJ: Prentice Hall International.
- Groome, D., Dewart, H., Esgate, A., Gurney, K., Kemp, R., & Towell, N. (2001). *An introduction to cognitive psychology: processes and disorders*. East Sussex: Psychology Press.

- Hale, E. L. & Moorman, H. N. (2003). *Preparing school principals: a national perspective on policy and program innovations*. Institute for Educational Leadership.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1991). Developing leaders for tomorrow's schools. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 514-520.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hausman, C., Crow, G., & Speery, D. (2000). Portrait of the ideal principal: context and self. *NASSP Bulletin*, 84(617), 5-14.
- Hughes, R. L., Ginnet, R. C., & Curphy, G. L. (1999). *Charisma and transformational leadership. leadership: enhancing lessons from experiences*. Boston: McGraw-Hill.
- Janerrette, D. & Sherretz, K. (2007). *School leadership and student achievement: education policy brief*. Retrieved October 17, 2007, from <http://www.rdc.udel.edu/>
- Johnston, W. S.(2003). Faculty governance and effective academic administrative leadership, new directions for higher education. *Wiley Periodicals*, 124, 57-63.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. bs.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. (1998). *Organizational behaviour*. Boston: McGraw-Hill.
- Kreitz, P. (2007). Best practices for managing organizational diversity. *SLAC Publication*, 12874, 1-49.
- Lombardo, M. M., & McCall, M. W. Jr. (1978). Leadership. In M. W. McCall Jr. & M. M. Lombardo (Eds.), *Leadership: where else can we go?*(pp. ?-?). Durham, NC: Duke University.
- Lopez, C. M. (2008). School management in multicultural contexts. *The International Journal Of Leadership In Education*, 11(1), 63-82.
- Manges, C. & Wilcox, D. (1997). *The role of the principal in rural school reform*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 545106)
- Matters, P. (2005). Future school leaders: who are they and what are they doing? expect the unexpected, Australian *AARE Conference, Center For Educational Studies*, Sydney Australia
- McCall, M. W. Jr., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: how successful executives develop on the job*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Milstein, M. (1993). *Changing the way we prepare educational leaders*. New York: Teachers College Press.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper and Row.
- Northouse, P.G. (2001). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Razi, S. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin çağdaş liderlik eğilimleri (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Quinn, R. E. (1988). *Beyond rational management: mastering paradoxes and competing demands of high effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salazar, S. P. (2007). Professional development needs of rural principals: a seven state-study. *The Rural Educator*, 29(3), 20-27.
- Sava, S. & Koerner, T. (1998). *Is there a shortage of qualified candidates for openings in the principalship? An exploratory study*. (In ERS Report No. 1741). Arlington, VA: Educational Research Service.
- Schneider, M. (2002). *Do school facilities affect academic outcomes?* Washington, DC:National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Strang, K. D. (2003). *Achieving organizational learning across projects*. Paper presented at the PMI North America Global Congress, Baltimore, MD, USA.
- Strang, D. K. (2007). Examining effective technology project leadership traits and behaviours. *Computers in Human Behaviours*, 23, 424-462.

- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yay.
- Tahaoglu, F. & Gedikoglu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 274-298.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Burdur-Isparta İlleri Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Thomas, M. & Bainbridge, W. (2002). Sharing the glory: educational leadership in the future will emanate not from positions, but from knowledge, wisdom, the ability to persuade and a personal commitment to fairness and justice. *Leadership*, 31(3), 12-16.
- Tirozzi, G. (2000, February 23). *Our time has come: principals my get a share of the federal pie*. *Education Week*, (February 23).
- Toker, T. (2007). *Sınıf öğretmenlerin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Townsend, T. (1997). What makes school effective? A comparison between school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326.
- Turan, S. & Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31, 444-458.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.