



Bilim Fuarı Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarına Etkisi

The Impact of Science Fair Activities on Secondary School Students' Science Skills and Problem Solving Skills Perceptions

Ragıp ÇAVUŞ, Muhammed Doğukan BALÇIN, Muhammet Mustafa YILMAZ

Öğretmenlerin Değer Yargılarının Okul Paydaşları Üzerindeki Etkisine Yönelik Yönetici Görüşleri
Manager's Opinions on the Effect of Teachers' Values on School Stakeholders

Mukadder BOYDAK ÖZAN, Efraim ÖZTÜRK

Yazı Çemberi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi

The Effect of Writing Circle Technique on Prospective Teachers' Creative Thinking Skills

Sevda KOÇ AKRAN, Sevim AŞİROĞLU

Özel Okullarda Çalışan Tarih Öğretmenlerinin Özel Okul Yönetimi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

The Problems Experienced by Private School History Teachers with Schools Management and the Solution Offers to These Problems

Mehmet Ali ONARAN

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Akademik Erteleme Davranışları Üzerindeki Etkisi

The Effects of Social Media Addiction on Academic Procrastination Behaviors of University Students

Sertan Hamza GÜR, Özlem BAKIRCI, Beyza Nur KARABAŞ, Ferhat BAYOĞLU, Abdullah ATLI



Owner

On Behalf of İnönü University
Graduate School of Education
Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

Editors

Res. Asst. Metin KIRBAÇ
Res. Asst. Onur BALI

Advisory Board

Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Prof. Dr. Ahmet KARA
Asst. Prof. Dr. Betül KARAGÖZ
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Prof. Cemal YURGA
Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Prof. Dr. Feridon MERTER
Prof. Dr. Bilal ALTAY
Asst. Prof. Dr. Metin KAPIDERE

Language Editor

Asst. Prof. Dr. Bahar DOĞAN
Res. Asst. Onur BALI

Design

Res. Asst. Metin KIRBAÇ

Contact

İnönü University Graduate School of
Education 44280 - MALATYA /
TURKEY
Phone: +90 422 377 44 77
Fax: +90 422 341 05 06
Web: <http://dergipark.gov.tr/inujgse>

Abstracted & Indexed in

I2OR
Türk Eğitim İndeksi
DRJI
Sobiad
ResearchBib
JournalTOCS
Journal Factor

International Scientific Board

Abdurrahman GÜZEL, Başkent University - Turkey
Akmatali ALİMBEKOV, Kyrgyz-Turkish Manas University - Kyrgyzstan
Alim KAYA, Mersin University - Turkey
Ayperı SİĞİRTMAÇ, Çukurova University - Turkey
Bilal GENÇ, İnönü University - Turkey
Burhanettin DÖNMEZ, İnönü University - Turkey
Coşkun BAYRAK, Anadolu University - Turkey
Dilek İNAL, İstanbul University - Turkey
Eman AL-ZBOON, Hashemite University - Jordan
Gürer GÜLSEVİN, İnönü University - Turkey
Halil IŞIK, Van Yüzüncü Yıl University - Turkey
Hüseyin KIRAN, Pamukkale University - Turkey
Iuliana MARCHİS, Babeş-Bolyai University - Romania
İmam Bakır ARABACI, Fırat University - Turkey
Kakoma LUNETTA, University of Johannesburg - Republic of South Africa
Khalid ARAR, The Center for Academic Studies, Israil
Meral ATICI, Çukurova University - Turkey
Mesut AYDIN, İnönü University - Turkey
Mualla AKSU, Akdeniz University - Turkey
Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat University - Turkey
Murat TUNCER, Fırat University - Turkey
Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University - Turkey
Mustafa KUTLU, İnönü University - Turkey
Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe University - Turkey
Nesrin SİS, İnönü University - Turkey
Nevzat BAYRİ, İnönü University - Turkey
Olgun Adem KAYA, İnönü University - Turkey
Osman TİTREK, Sakarya University - Turkey
Ozan Deniz YALÇINKAYA, Dicle University - Turkey
Özcan SEZER, İnönü University - Turkey
Recep DÜNDAR, İnönü University - Turkey
Ruhan KARADAĞ, Adıyaman University - Turkey
Sadegül AKBABA ALTUN, Başkent University - Turkey
Selma YEL, Gazi University - Turkey
Serap NAZLI, Ankara University - Turkey
Sibel KAHRAMAN, İnönü University - Turkey
Songül TAŞ, İnönü University - Turkey
Songül TÜMKAYA, Çukurova University - Turkey
Süleyman DOĞAN, Ege University - Turkey
Süleyman Nihat ŞAD, İnönü University - Turkey
Tuncer CAN, İstanbul University - Turkey
Turan SAĞER, Yıldız Technical University - Turkey
Yaşare AKTAŞ ARNAS, Çukurova University - Turkey
Zaid AL-SHAMMARI, Kuwait University - Kuwait
Zülfü DEMİRTAŞ, Fırat University - Turkey



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

- Bilim Fuarı Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarına Etkisi
The Impact of Science Fair Activities on Secondary School Students' Science Skills and Problem Solving Skills Perceptions **1 - 17**

Rağıp ÇAVUŞ, Muhammed Doğukan BALÇIN, Muhammet Mustafa YILMAZ

- Öğretmenlerin Değer Yargılarının Okul Paydaşları Üzerindeki Etkisine Yönelik Yönetici Görüşleri
Manager's Opinions on the Effect of Teachers' Values on School Stakeholders **18 - 34**

Mukadder BOYDAK ÖZAN, Efraim ÖZTÜRK

- Yazı Çemberi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi
The Effect of Writing Circle Technique on Prospective Teachers' Creative Thinking Skills **35 - 48**

Sevda KOÇ AKRAN, Sevim AŞİROĞLU

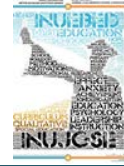
- Özel Okullarda Çalışan Tarih Öğretmenlerinin Özel Okul Yönetimi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri
The Problems Experienced by Private School History Teachers with Schools Management and the Solution Offers to These Problems **49 - 67**

Mehmet Ali ONARAN

- Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Akademik Erteleme Davranışları Üzerindeki Etkisi
The Effects of Social Media Addiction on Academic Procrastination Behaviors of University Students **68 - 78**

Sertan Hamza GÜR, Özlem BAKIRCI, Beyza Nur KARABAŞ, Ferhat BAYOĞLU, Abdullah ATLI





The Impact of Science Fair Activities on Secondary School Students' Science Skills and Problem Solving Skills Perceptions

Ragıp ÇAVUŞ

Sakarya University, Sakarya - TURKEY

Muhammed Doğukan BALÇIN

Ministry of National Education, İstanbul - TURKEY

Muhammet Mustafa YILMAZ

Ministry of National Education, Balıkesir - TURKEY

Article History

Submitted: 15.02.2018

Accepted: 11.06.2018

Published Online: 11.07.2018

Keywords

Science Fair
Science Skills
Problem Solving Skills
Secondary School Students



DOI: 10.29129/inujgse.395132

Abstract

Purpose: When the literature is examined, it is clear to see that out-of-school activities and learning environments as well as science lessons are important to develop students' science skills and problem-solving skills. Especially, in recent years, it is thought that increasing the number of science fair activities contribute to develop science skills as students' problem solving and scientific process skills. In this context, the purpose of this study is to determine the impact of science fair activities on the perceptions about secondary school students' science skills and problem solving skills.

Design & Methodology: In this research, it was used pre-test and post-test experimental design which are experimental designs. The study group of research is composed by 43 students who were participating to science fair activities on extracurricular time, and studying in a secondary school located in the Ivrindi District of Balıkesir Province during the academic year of 2014-2015. In the determination of study group, the criterion sampling method was used. "My Science Skills Scale" and "Problem Solving Skills Perceptions Scale for Secondary School Students" was used as the data collection tools in the research. The t-tests for dependent groups and descriptive analysis were used on data analysis.

Findings: In the research, as a result of the science fair activities, it was found out that there is meaningful difference between pre-and post-test average scores of the students' science skills. In addition to this finding, it was found out that there is meaningful difference between pre-and post-test average scores of the students' problem solving skills perceptions.

Implications & Suggestions: As a result of the research, it was determined that science fair activities became effective on perceptions about students' science skills. On the other hand, the science fair activities have effect on the students' problem solving skills perceptions. Based on these results, investigating science fair activities on the development of other skills related to science as well as science skills, problem solving skills and its effect on affective variables, and to increase the number of science fair activities are suggested.

Bilim Fuarı Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarına Etkisi

Ragıp ÇAVUŞ

Sakarya Üniversitesi, Sakarya - TÜRKİYE

Muhammed Doğukan BALÇIN

Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul - TÜRKİYE

Muhammet Mustafa YILMAZ

Milli Eğitim Bakanlığı, Balıkesir - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 15.02.2018
Kabul: 11.06.2018
Online Yayın: 11.07.2018

Anahtar Sözcükler

Bilim Fuarı
Fen Becerileri
Problem Çözme Becerileri
Ortaokul Öğrencileri



DOI: 10.29129/inujgse.395132

Öz

Amaç: Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin fen ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde fen bilimleri dersinin yanı sıra okul dışı etkinliklerin ve öğrenme ortamlarının önem taşıdığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda sayıca artan bilim fuarı etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme ve bilimsel süreç becerileri gibi fen becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı bilim fuarı etkinliklerinin, ortaokul öğrencilerinin fen becerileri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları üzerindeki etkisini belirlemektir.

Yöntem: Çalışmada deneysel desenlerden olan tek gruplu ön-test son-test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmamızın çalışma grubunu 2014 – 2015 eğitim – öğretim yılında Balıkesir ili İvrindi ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören ve ders dışı zamanlarda bilim fuarı etkinliklerine katılan 43 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmamızda veri toplama aracı olarak Fen Becerilerim Ölçeği ve Ortaokul Öğrencileri için Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde ilişkili örneklem için t-testi ve betimsel analiz kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmamızda, bilim fuarı etkinlikleri sonucunda öğrencilerin fen becerileri ön-test ve son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya ek olarak öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algıları ön-test ve son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Bu çalışmamızın sonucunda bilim fuarı etkinliklerinin, öğrencilerin fen becerilerine yönelik algıları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmamızdan elde edilen diğer bir sonuç da bilim fuarı etkinliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarına etki ettiğiidir. Bu sonuçlara bağlı olarak bilim fuarı etkinliklerinin fen becerileri ve problem çözme becerilerinin yanı sıra fen bilimleri ile ilgili diğer becerilerin ve duyuşsal değişkenlerin gelişimindeki etkisinin incelenmesi ve bilim fuarı etkinliklerinin sayıca artırılması önerilmektedir.

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemleri öğrenciyi aktif kılmaya, bireyin sürece etkin katılımını sağlamaya ve kendi bilgisini oluşturmaya yönelik olarak planlanmaktadır. Bu süreçte bireyler, kavramsallaştırma ve problem çözme işlemlerini kendileri yürüterek mevcut bilgileriyle elde ettikleri yeni bilgileri yaşamlarına uyarlamaktadır (Çakıcı, 2008; Çepni, 2015; Özden, 2014). Bu kapsamda öğrencilerin dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bilimsel ve teknolojik olaylara merak duymaları, fen, teknoloji, toplum ve çevre etkileşimini sağlamaları, araştırma ve yeni bilgiler oluşturma becerisi kazanmaları beklenmektedir. Bu beceriler sayesinde öğrencilerin, fen bilimleri ile ilgili meslekler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu mesleklere ilgi duymaları, edindikleri bilgileri karşılaştıkları problemleri çözmeye kullanmaları, karar almada bilimsel süreç ve becerileri kullanmaları mümkün olacaktır. Belirtilen durumlardan yola çıkarak fen bilimleri eğitimi faaliyetleri sürdürülmektedir. Öte yandan bireylerin fen bilimleri ile ilgili bilimi ve toplumu ilgilendiren konular hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu konularda karar alma becerilerine sahip olmaları, bilime, çevreye yönelik olumlu tutum ve değerlere sahip olmaları, edindikleri bilgi ve becerileri ekonomik kalkınmada kullanmaları da fen bilimleri eğitiminin amaçlarındandır (Çepni, 2015).

Çağdaş eğitim ve öğretimin benimsemiş olduğu anlayışa göre bireylerin, problem çözme becerisine ve yaratıcılığa sahip, bilgiyi araştıran ve üretebilen, dikkate değer büyüklükte teknolojiden yarar sağlayabilen, olayları bütünüyle değerlendirebilen, ekip olarak çalışma yapabilme gibi bazı beceri ve özelliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Benzer şekilde Fen Bilimleri Öğretim Programında da fen okuyazarı bireylerin araştırma-sorgulama, etkili karar verme, problem çözme, kendine güvenme, işbirliğine açık olma, etkili iletişim kurma, sürdürülebilir kalkınma bilincine sahip olma ve yaşam boyu öğrenen birey olma gibi 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen günümüz bireylerinde bulunması gerekli yaşam becerileri ile fen bilimlerine yönelik bilgi, beceri, tutum, motivasyon, değer, fen bilimlerinin teknoloji, toplum ve çevreyle ilişkisine dair düşünce ve becerilere sahip olması gerektiği açıkça vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Fen okuyazarı bir bireyin özelliklerinden yola çıkarak bireylerin, fen ve problem çözme becerilerine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Fen becerilerinin temelinde sorgulama becerileri de yer almaktadır. Aydoğdu (2003), fen eğitimi ile öğrencilere sorgulama becerilerinin kazandırılmasının temele alındığını ve bu doğrultuda öğrencilerin neden – sonuç ilişkilerini çözebileceğini vurgulamaktadır. Sorgulamaya dayalı yapılan fen eğitimi, bireylere deneyler ve yüksek düzey düşünce yoluyla evrenin doğasını ve yapısını araştırma ve sorgulama, bilime yönelik olumlu tutum oluşturma ve bilimin doğasına ilişkin anlayış kazanma gibi beceriler kazandırmaktadır (Chiappetta ve Adams, 2004; Lee, Hart, Cuevas ve Enders, 2004; Matson, 2006). Hançer, Şensoy ve Yıldırım (2003), öğrencilerin fen becerilerinin geliştirilmesi ile gündelik yaşamla ilgili diğer becerilerinin de gelişebileceğini ve bu sayede fen eğitiminin yanı sıra diğer konuları ve öğrenmeyi öğreneceklerini savunmaktadırlar. Sahin (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da proje tabanlı ve sorgulamaya dayalı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinliklerine katılan öğrencilerin aktif olarak katıldıkları bu etkinliklerle fen becerilerini geliştirdikleri vurgulanmıştır. Sorgulama becerileri, öğrencilerin sürece aktif katıldığı; gözlem yapma, soru sorma, kaynak tarama, araştırma sürecini planlama, veri toplama, verileri analiz etme, açıklama yapma, tahmin etme, tahminleri ve sonuçları paylaşma süreçlerini içeren, bilimsel düşüncelerin bilgi ve yaklaşımlarını kazanmalarını sağlayacak etkinlikler bütünü olarak ifade edilmektedir (Matson, 2006; NRC, 1996; Tüzün, 2006). Yaşar ve Duban (2009), öğrencilerin sorgulamaya dayalı öğrenme ile yaşamın içinden bilgileri araştırmada, elde ettiği bilgileri genelleyecek beceri ve tutumları geliştirmede bilgi edinme sürecini ve problem çözme becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bireylerin sosyal yeterliklerinden biri olarak kabul edilen problem çözme becerileri, bireylerin yaşayarak öğrendiği, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri barındıran karmaşık bir süreci içermektedir (Frey, Hirschgstein ve Guzzo, 2000; Korkut, 2002). Fen bilimleri öğretiminde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi önem taşımaktadır. Benzer şekilde Bulunuz ve Bulunuz (2013) da fen okuryazarlığı birey yetiştirme vizyonunun amacına ulaşılabilmesi için öğrenme – öğretme sürecinde kavramsal anlama ve sorgulama içerikli, gündelik hayatla ilişkili problemlere ve bu problemlerin çözümlenmesine yer verilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenme – öğretme sürecinde yürütülecek çeşitli etkinlikler ile öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. Öğrenme sürecinin ve öğretim programlarının da bu doğrultuda hazırlanması bireylerin problem çözme ve dolaylı olarak da bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Öğrencilerin fen ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde fen bilimleri dersinin yanı sıra ders veya okul dışında gerçekleştirilen etkinliklerin de önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim sınıfta gerçekleştirilen öğrenmeyi pekiştirmek için informal öğrenme ortamlarındaki etkinliklerin kullanılabilmesi Tatar ve Bağrıyanık (2012) tarafından da belirtilmektedir. Informal öğrenme, bireylerin günlük hayatındaki aile ve işyeri gibi çeşitli ortamlarda gerçekleştirdiği etkinliklerle boş zaman etkinlikleri gibi her türlü etkinliği içermektedir (Golding, Brown ve Foley, 2009). Informal öğrenme etkinlikleri kurumlarda (müze, hayvanat bahçesi vb.), organizasyonlarda (izci kampları vb.) veya günlük durumlarda (televizyon izleme, hobilerle uğraşma vb.) gerçekleşebilir (Gerber ve Marek, 2001; Salmi, 1993). Dolayısıyla informal öğrenme, sınıf dışında meydana gelen öğrenmeler şeklinde de betimlenebilir. Stocklmayer ve Gilbert (2003), bireylerin fen becerilerinin geliştirilmesinde okuldaki fen eğitiminin yanı sıra informal olarak gerçekleştirilen fen eğitimi etkinliklerinin de önemli olduğunu belirtmiştir. Informal fen eğitimi etkinliklerinin kendine özgü özelliği, bireyin neyi, nasıl ve ne zaman öğrendiğini irdeleyebilmesidir. Informal öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerle öğrencilerin fen derslerinde edindikleri bilgi ve becerileri deneyimledikleri, gündelik yaşama uyarladıkları, öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları, merak ettikleri sorulara cevap buldukları ve bu sayede bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirdikleri alanyazında belirtilmiştir (Laçın-Şimşek, 2011; Lakin, 2006; Tatar ve Bağrıyanık, 2012).

Fen eğitiminde informal öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bilim müzelerine (Atkins, Velez, Goudy ve Dunbar, 2008; Bozdoğan ve Yalçın 2009; Guisasola, Morentin ve Zuza, 2005), doğa tarihi müzelerine (Karataş, 2011), bilim kamplarına (Fields, 2009), doğa kamplarına (Yardımcı, 2009), bilim merkezlerine (Bozdoğan, 2008; Wellington, 1990), hayvanat bahçelerine (Yavuz ve Balkan-Kıyıcı, 2012), okul sonrası etkinliklere (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014) ve bilim şenliklerine (Aydın, Demir-Atalay ve Göksu, 2017; Camcı, 2008; Deniz-Çeliker ve Erduran-Avcı, 2015; Durmaz, Oğuzhan-Dinçer ve Osmanoğlu, 2017; Şahin, 2012; Tortop, 2013a; Yavuz, Büyükekşi ve Işık-Büyükekşi, 2014; Yıldırım, 2018; Yıldırım ve Şensoy, 2016) yönelik çalışmalara rastlanılmaktadır. Bilim şenlikleri, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin fene yönelik tutumlarını, problem çözme becerilerini, bilim insanına yönelik algılarını ve derslere yönelik içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Cancı, 2008; Deniz-Çeliker ve Erduran-Avcı, 2015; Durmaz, Oğuzhan-Dinçer ve Osmanoğlu, 2017; Yıldırım, 2018). Tortop'un (2013a) yürüttüğü çalışmada da öğrencilerin çeşitli becerilerinin geliştirilmesinde bilim şenliklerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Informal öğrenme ortamlarından biri olan bilim şenliklerinin öneminden yola çıkarak bilim kültürünü; öğrencilerin bilime, bilimsel çalışmalara, bilimle ilgili mesleklere yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını geliştirmek amacıyla MEB ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) arasında protokol imzalanmış ve okullarda "4006 Bilim Fuarları Destekleme Programı" 2015 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bilim fuarları ile öğrencilerin, problem durumlarını belirleyip konuyla ilgili araştırma yapmaları, veri elde etmeleri, ürün geliştirmeleri ve elde ettikleri araştırma

sonuçlarını paylaşmalarına yönelik çalışmalar yürütmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilimi gündelik hayatla ilişkilendirmeleri, araştırma, sorgulama ve sunum becerilerini geliştirmeleri, edindikleri bilgi ve becerileri akranları ve diğer bireylerle paylaşmaları, bilimin eğlenceli ve ilginç yönlerini tanımaları ve gerçek yaşam problemleri ile bilimsel süreci uyarlamaları da bilim fuarları destekleme programının hedefleri arasında yer almaktadır. Bu hedefler doğrultusunda bilim fuarları 2015 yılında 3300 okulda gerçekleştirilmiştir (Çolakoğlu, 2016; TÜBİTAK, 2017). TÜBİTAK desteğiyle okullarda gerçekleştirilen bilim fuarlarının sayısının ve öneminin artması, bu etkinliklerin öğrencilerin çeşitli becerilerini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin fen ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde fen bilimleri dersinin yanı sıra okul dışı etkinliklerin ve öğrenme ortamlarının önem taşıdığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda sayıca artan bilim fuarı etkinliklerinin öğrencilerin fen, problem çözme ve bilimsel süreç gibi becerilerinin ve fen bilimlerine, derse yönelik tutum ve motivasyonlarının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada da bilim fuarı etkinliklerinin, ortaokul öğrencilerinin fen ve problem çözme becerilerine yönelik algıları üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bilim fuarı etkinliklerinin öğrencilerin fen becerilerine yönelik algılarına etkisi nedir?
2. Bilim fuarı etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarına etkisi nedir?

YÖNTEM

Desen

Araştırma, deneysel desenlerden olan tek gruplu ön-test son-test deneysel desen ile yürütülmüştür. Tek gruplu ön-test son-test deneysel desende deney öncesi ölçme yapılarak bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve deney sonrasında da ölçme işlemi yeniden gerçekleştirilerek deneysel süreç tamamlanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Başka bir deyişle tek gruplu ön-test son-test deneysel desende deneysel süreç sonrasında elde edilen puanlar, deney öncesinde elde edilen puanlardan daha büyük ise bunun bağımsız değişkeninin etkisi nedeniyle olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırmada tek gruplu ön-test son-test deneysel desenin kullanılmasının ve dolayısıyla araştırmanın tek grup ile yürütülmesinin sebebi, uygulamalara katılan öğrencilerin bilim fuarına yönelik etkinlikleri gerçekleştirmesidir. Araştırma için benzer bir kontrol grubu seçildiğinde etkinliklerin içeriğinden ve süreçte yürütülecek çalışmalardan dolayı kontrol edilemeyen etkilerin oluşabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma tek grup ile yürütülmüştür. Benzer şekilde alanyazında da yeni bir etkinlik sürecinin uygulandığı araştırmalarda tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesinin araştırmanın doğasına daha uygun olacağı belirtilmiştir (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014 – 2015 eğitim – öğretim yılında Balıkesir ili İvrindi ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören ve ders dışı zamanlarda bilim fuarı etkinliklerine katılan 43 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2013). Çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçüt, öğrencilerin okulda farklı

sınıf seviyelerinde yer alan ve proje çalışmalarına katılabilecek özelliklere (bilimsel çalışmalara istek duyma, fene, teknolojiye ve tasarıma ilgi duyma gibi) sahip olmaları şeklinde belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	Grup	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	22	51.2
	Erkek	21	48.8
Sınıf düzeyi	5. sınıf	15	34.9
	6. sınıf	12	27.9
	7. sınıf	9	20.9
	8. sınıf	7	16.3
Toplam		43	100.0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrenci sayılarının cinsiyet bakımından birbirine yakın olduğu, öğrencilerin ağırlıklı olarak (% 62.8) 5. ve 6. sınıfa devam ettikleri görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Fen Becerilerim Ölçeği (Korur, Taşkın, İldemir, Acar, Üstündağ, Tıraş ve Yıldırım, 2014) ve Ortaokul Öğrencileri için Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği (İnel-Ekici ve Balım, 2013) kullanılmıştır.

Fen Becerilerim Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin fen becerilerine yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla Bourdeau ve Arnold (2009) tarafından geliştirilen, Korur ve arkadaşları (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan Fen Becerilerim Ölçeği kullanılmıştır. Tek faktörde toplanan 11 maddeden oluşan orijinal ölçeğin Türkçe uyarlamasının yapılması amacıyla yazarlardan izin alınmış ve ölçek Türkçe’ye çevrilmiştir. Orijinal ölçek maddeleri 4’lü Likert tipinde olup 0- Hiçbir zaman, 1- Bazen, 2- Genellikle ve 3- Her zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek Türkçe dil bilgisi uygunluğu bakımından iki Türkçe öğretmeni, görünüş geçerliği bakımından da fen eğitimi alanındaki iki akademisyen, bir lisansüstü öğrenci ve bir fen bilimleri öğretmeni tarafından incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile orijinal ölçeğin tek faktörlü yapısının uyarlamasında da korunduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı değeri .83 olarak belirlenmiş ve ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu ifade edilmiştir (Korur vd., 2014). Bu çalışmada da güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alpha değeri ön-test için .81 ve son-test için de .87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, verilerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015).

Ortaokul Öğrencileri için Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği: Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının tespit edilmesi amacıyla İnel-Ekici ve Balım (2013) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri için Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği kullanılmıştır. 15’i olumlu, 7’si olumsuz toplam 22 madde ve iki faktörden oluşan ölçeğin seçenekleri “kesinlikle katılmıyorum= 1” ve “kesinlikle katılıyorum= 5” arasında değişen 5’li Likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan da 110’dur. 850 öğrenciden elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle geliştirilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçek bütünü için .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğinde güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alpha değeri ön-

test için .87 ve son-test için de .93 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçekten elde edilen verilerin oldukça güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2015).

DeneySEL İşlem

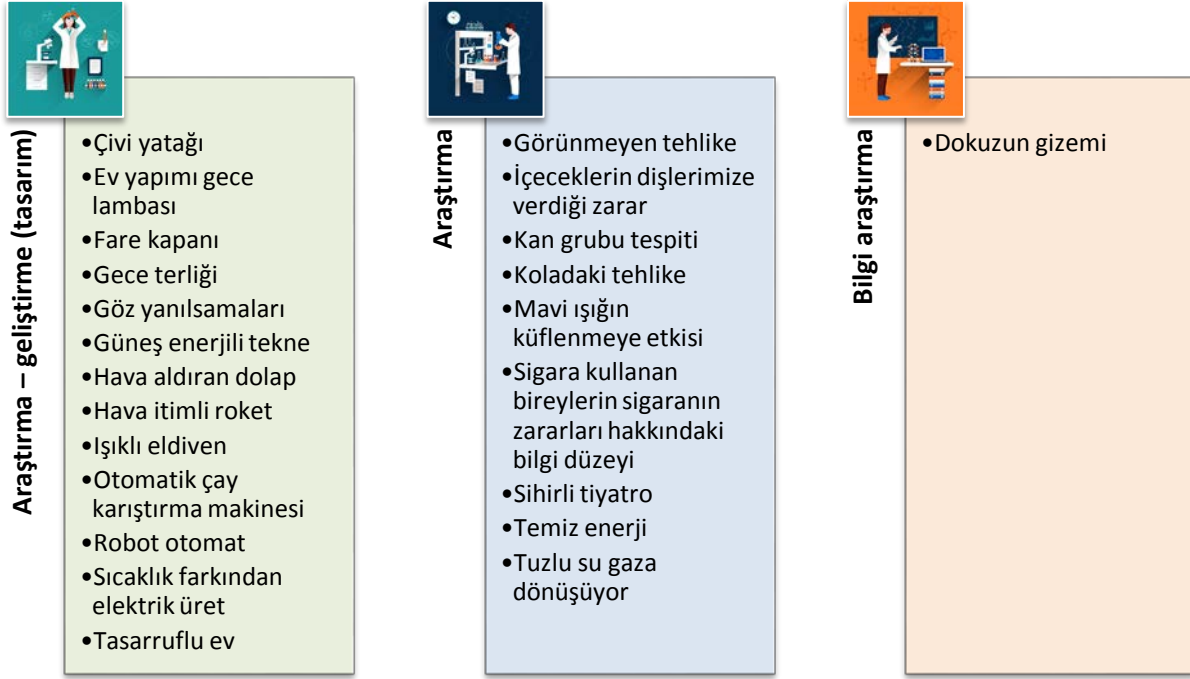
Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yer alan 18 hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bilim fuarıyla ilgili kabul yazısı alındıktan sonra çalışma sürecine katılmaya istekli olan öğrencilere bilim fuarı ve süreç ile ilgili bilgilendirme faaliyetleri yapılmıştır. Uygulama süreci, aşağıdaki program doğrultusunda okul dışı zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2

DeneySEL İşlem Süreci

Hafta	Etkinlik
1	Öğrencilere sürecin tanıtılması ve ön-testlerin uygulanması
2	Bir proje fikrinin oluşturulması
3 – 4	Araştırma konusunun belirlenmesi ve araştırma önerisinin hazırlanması
5 – 6	Konu ile ilgili literatür araştırmalarının yapılması
7	Hipotezin geliştirilmesi
8 – 9 – 10	Uygulamaların yapılması ve verilerin toplanması
11 – 12 – 13	Verilerin analiz edilmesi ve sonuçlandırılması
14 – 15	Araştırmanın raporlanması
16	Araştırmanın sunumu için poster hazırlanması
17	Araştırmanın sunumunun gerçekleştirilmesi
18	Son-testlerin uygulanması ve sürecin değerlendirilmesi

Araştırma süreci içerisinde öğrenciler, hafta içi bir gün ve üç ders saati olmak üzere toplam 54 ders saati boyunca uygulamaya katılmışlardır. Bu süreçte öğrenciler, fen bilimleri ile ilgili proje geliştirmeye yönelik faaliyetlerde görev almışlardır. Uygulama süreci boyunca Tablo 2’de de belirtildiği gibi süreç tanıtımı ve ön-test uygulaması, proje fikrinin oluşturulması, araştırma konusunun belirlenmesi ve araştırma önerisinin hazırlanması, konu ile ilgili literatür araştırmasının yapılması, hipotezlerin geliştirilmesi, uygulamaların yapılması ve verilerin toplanması, verilerin analizi ve sonuçlandırılması, araştırma raporunun hazırlanması, etkinliklerin sunumu için poster hazırlanması, bilim fuarında sunumun gerçekleştirilmesi ve son-testlerin uygulanmasıyla sürecin değerlendirilmesi uygulamalarına yer verilmiştir. Bilim fuarı etkinlikleri kapsamında öğrenciler araştırma – geliştirme (tasarım), araştırma ve bilgi araştırma projeleri geliştirmişlerdir. Araştırma – geliştirme (tasarım) projeleri belli bir problemin çözümüne yönelik bir ürün tasarımını, araştırma projeleri deney, gözlem ve anket uygulamalarını ve bilgi araştırma projeleri de seçilen konularla ilgili kapsamlı bilgilerin elde edilmesi ve bu bilgilerden sonuç çıkarma faaliyetlerini içermektedir. Bilim fuarı etkinlikleri kapsamında hazırlanan projeler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin Bilim Fuarı Etkinlikleri Kapsamında Gerçekleştirdikleri Proje İçerikleri

Öğrenciler, bilim fuarı etkinliklerine aktif olarak katılım sağlamış olup, bunun yanı sıra okul dışı zamanlarda da araştırmalarıyla ilgili çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bu süreçte araştırmacılarından biri öğrencilere süreçte rehberlik etme ve sürecin yürütülmesinde görev almıştır. Araştırma sürecinin ilk haftasında öğrencilere kişisel bilgi formu ve ölçekler ön-test olarak uygulanmıştır. 16 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında öğrencilere ölçeklerin son-test uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler için uygun analiz türlerinin belirlenmesi amacıyla puanların normal dağılım durumları normal dağılım eğrileri, çarpıklık – basıklık katsayısı ve Shapiro-Wilk testi değerleri incelenmiştir. Tablo 3'te analiz kapsamında yer alan puanların çarpıklık-basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

Ölçek	Uygulama	N	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk testi p
Fen Becerileri	Ön-test	43	.227	-.270	.198
	Son-test	43	.001	-.872	.173
Problem Çözme Becerileri	Ön-test	43	-.02	-1.341	.011
	Son-test	43	-.127	-1.077	.130

Tablo 3 incelendiğinde fen becerilerim ön-test ve son-test verileri ile problem çözme becerisi son-test verilerinin Shapiro-Wilk testi sonucunun $p > .05$ normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan

problem çözme becerisi ön-test verilerinin Shapiro-Wilk testi sonucunun $p < .05$ olduğundan verilere ilişkin çarpıklık – basıklık katsayıları ve normal dağılım eğrisi incelenmiştir. George ve Mallery'e (2003) göre çarpıklık – basıklık katsayılarının ± 2 aralığında değer aldığı veri setleri normal dağılım göstermektedir. Problem çözme becerisi ön-test verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları da belirtilen aralıkta yer aldığından dolayı veriler normal olarak dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi parametrik testlerin uygulanabileceği anlamına gelmektedir. Araştırmada ön-test ve son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesi amacıyla ilişkili örneklem için t-testi kullanılmış ve elde edilen veriler tablollaştırılarak sunulmuştur. Öte yandan ölçeklerden elde edilen ön-test ve son-test verilerindeki değişimlerin hangi maddelerde meydana geldiğinin net görülebilmesi amacıyla maddelerin ortalama puanları grafikler ile sunulmuştur.

BULGULAR

Öğrencilerin Fen Becerilerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin fen becerilerine ilişkin ön-test ve son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik, ilişkili örneklem için t-testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

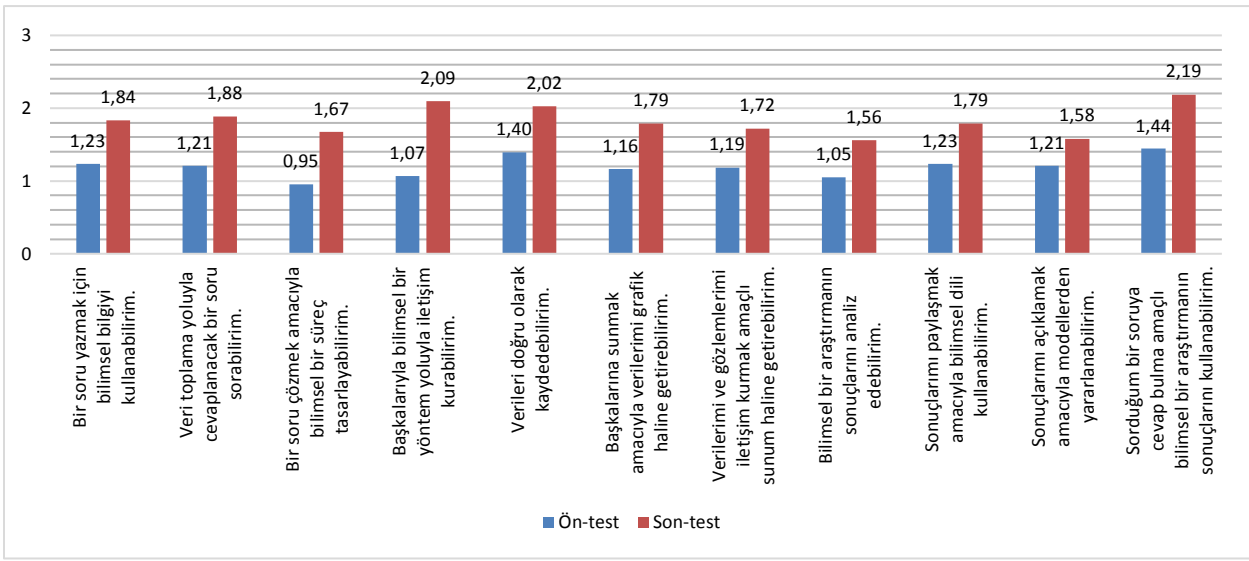
Öğrencilerin Fen Becerilerim Ölçeği Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının İlişkili Örneklem için t-Testi Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Fen Becerilerim Ölçeği	43	13.14	6.37	42	-4.604	.000*
	43	20.14	7.04			

* $p < .01$

Bilim fuarına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin fen becerileri üzerindeki etkisinin araştırıldığı 43 kişilik grupta, bilim fuarı etkinlikleri öncesinde ve sonrasında uygulanan Fen Becerilerim Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, etkinlikler öncesi ölçek puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{ön-test}} = 13.14$) ile etkinlikler sonrası ölçek puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{son-test}} = 20.14$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(42)} = -4.604$, $p < .01$]. Test sonucunda etki büyüklüğü $d = .70$ olarak hesaplanmış ve bu orta derecede etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür (Cohen, 1988). Bu bulgu, söz konusu grupta uygulanan bilim fuarına yönelik etkinliklerin, öğrencilerin fen becerilerinin üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin fen becerilerine yönelik algılarının değişimini ayrıntılı olarak incelemek amacıyla Fen Becerilerim Ölçeği'ndeki maddelerin ön-test ve son-test ortalama puanları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: Fen Becerilerim Ölçeği'ndeki Maddelerin Ön-test ve Son-test Ortalama Puanları

Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin fen becerilerim ölçeğindeki maddelere ilişkin ortalama puanlarının son-testte ön-teste göre artış gösterdiği görülmektedir. Öte yandan maddelerin ortalama puanları incelendiğinde en fazla artışın bilimsel yöntem yoluyla iletişim kurma ve bir soruya cevap bulurken bilimsel yöntemi kullanma becerilerinde meydana geldiği görülmektedir. Bu durumun bilim fuarı etkinlikleri süresince bilimsel yöntemi kullanmalarından ve süreç içerisinde ve sonunda gerçekleştirilen bilgi toplama ve sunum yapma faaliyetlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Madde ortalama puanlarındaki en az artış ise sonuçları açıklarken modellerden yararlanma becerisinde ortaya çıkmaktadır. Bu durumun da bilim fuarı etkinliklerinin tamamının bir ürün tasarlamaya yönelik olmaması nedeniyle gerçekleştiği düşünülmektedir. Bu bulgulardan hareketle bilim fuarına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin fen becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Algılarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin ön-test ve son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik, ilişkili örneklem için t-testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Testi Ön-test ve Son-test Ortalama Puanlarının İlişkili Örneklem için t-Testi Sonuçları

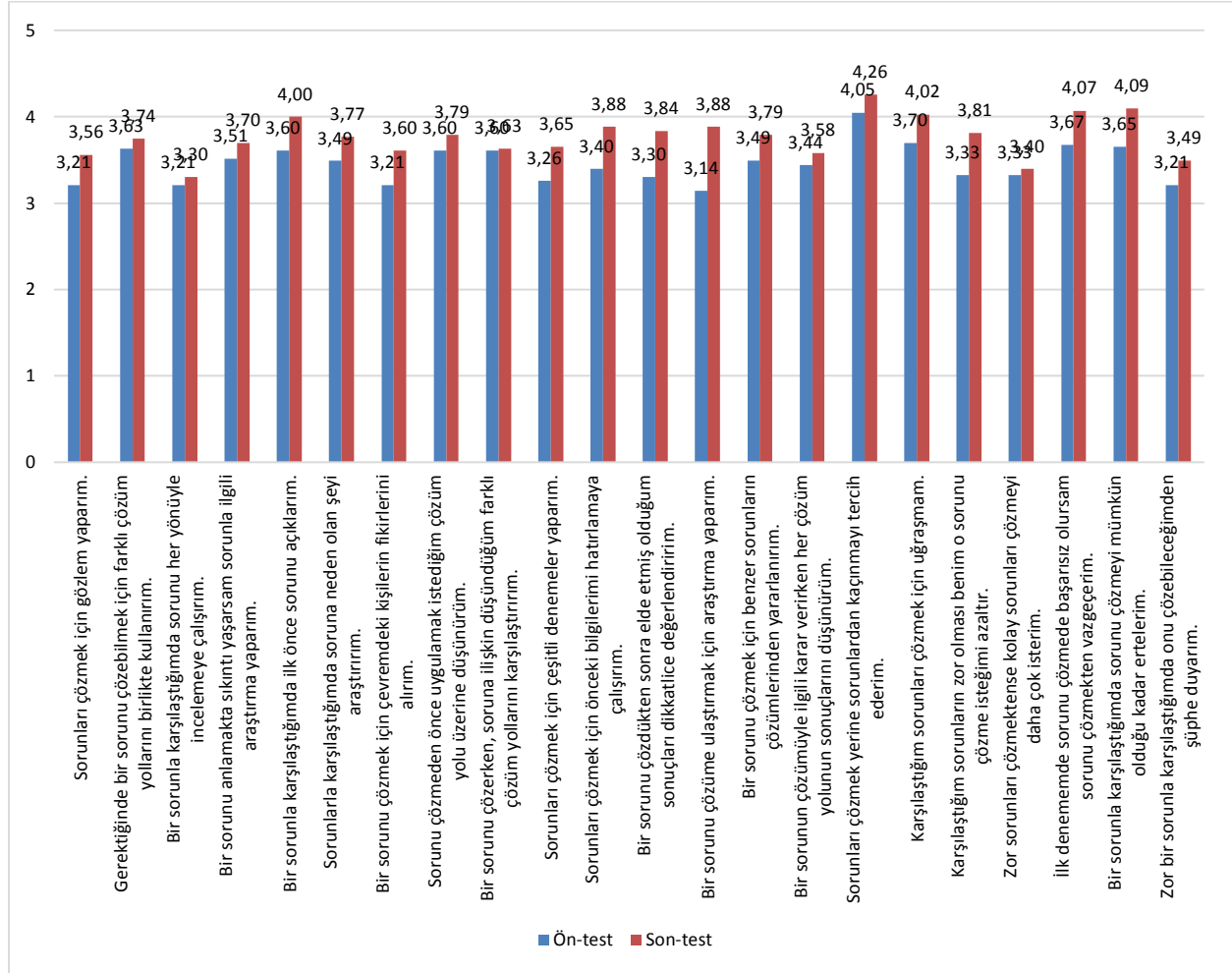
Testler	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği	43	76.02	14.57	42	-3.811	.000*
	43	82.86	16.41			

* p < .01

Bilim fuarına yönelik yürütülen etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı 43 kişilik grupta, bilim fuarı etkinlikleri öncesinde ve sonrasında uygulanan Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için yapılan ilişkili örneklem için t-testi sonucunda, etkinlikler öncesi ölçek puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{ön-test}} = 76.02$) ile etkinlikler sonrası ölçek puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{son-test}} = 82.86$)

arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(42)} = -3.81, p < .01$]. Test sonucunda etki büyüklüğü .60 olarak hesaplanmış ve bu farkın orta düzeyde olduğunu belirlenmiştir (Cohen, 1988). Elde edilen bu bulgu, söz konusu grupta uygulanan bilim fuarına yönelik etkinliklerin, öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu şeklinde de ifade edilebilir.

Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının değişimini detaylı olarak incelemek için ölçek maddelerine ait ön-test ve son-test ortalama puanları Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği'ndeki Maddelerin Ön-test ve Son-test Ortalama Puanları

Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeğindeki maddelere ilişkin ortalama puanlarının son-testte ön-teste göre artış gösterdiği görülmektedir. Maddelerin ön-test ve son-test ortalama puanları karşılaştırıldığında en fazla artışın sırasıyla bir sorunu çözmek için araştırma yapma, sorunları çözmek için önceki bilgileri hatırlamaya çalışma ve zor sorunlarla karşılaşılsa bile o sorunu çözmeye isteğine yönelik becerilerde olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin sürece aktif katılarak araştırma yapmalarından ve yeni bilgileri oluştururken eski bilgilerinden yararlandıklarından dolayı meydana geldiği düşünülmektedir. Öte yandan maddelerin ön-test ve son-test ortalama puanları arasındaki en az artışın da sorunu çözerken sorunu ilgili düşünülen farklı çözüm yollarını karşılaştırma ve kolay sorunlardan zor sorunları çözmeye isteğine yönelik becerilerde olduğu görülmektedir. Bu durumun

ise farklı çözüm yollarını karşılaştırma ve zor sorunları çözme isteği gibi becerilerin kazanılması için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç duyulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgulardan hareketle bilim fuarına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda bilim fuarına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin fen becerilerine yönelik algıları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin fen becerilerine yönelik algıları ile ilgili bilimsel yöntem yoluyla iletişim kurma ve bir soruya cevap bulurken bilimsel yöntemi kullanma becerilerinde en fazla değişimin görüldüğü ortaya konmuştur. Benzer şekilde Yaşar ve Duban (2009) da yürüttükleri araştırmada öğrencilerin gözlem, karşılaştırma, sınıflama, çıkarım, yapma, tahminde bulunma, deney planlama ve yapma, verileri ölçme ve kaydetme, model oluşturma, verilerde sonuç çıkarma ve elde ettiği bilgileri paylaşma becerilerinin geliştirilmesinde sorgulama içerikli etkinliklerin önem taşıdığını belirtmişlerdir. Ediger (2001) de bilimsel sorgulama sürecinde öğrencilerin soru sorma, araştırma planlama ve yürütme, araç-gereçleri kullanarak veri toplama, verileri kaydetme ve sonuç ortaya koyma faaliyetlerini gerçekleştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Kanlı ve Yağbasan (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin aktif olarak katıldıkları laboratuvar etkinlikleri ile değişkenleri belirleme ve kontrol etme, işevuruk tanımlama ve hipotez kurma, grafik ve verileri yorumlama ve araştırma tasarlama becerilerinin geliştirildiği belirtilmiştir. Bostan-Sarioğlu, Gedik ve Can (2016) da yürüttükleri araştırmada öğrencilerin elde edilen verileri yorumlama ve karar verme becerilerinin düşük seviyede olduğunu; aynı zamanda öğrenme sürecinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların arttırılmasının gerektiğini belirtmişlerdir. İnel-Ekici (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğrenme sürecinde öğrencilerin bilimsel sorgulama becerilerini geliştirmelerine yönelik etkinliklere yer vermenin önemli olduğu ve bu durumun öğrencilerin fen kavramlarını daha etkili öğrenmelerine katkı sağlayarak fen bilimleri dersine yönelik akademik başarılarını arttırabileceği vurgulanmıştır. Genel olarak fen becerileri içerisine dahil edilen sorgulama becerilerinin geliştirilmesinde ders içerisindeki etkinliklerin yanı sıra ders dışı etkinlikler de büyük önem taşımaktadır. Akay (2013), öğrencilerin aktif olarak katıldıkları, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin hakim olduğu okul dışı öğrenme ortamlarındaki süreçlerin öğrencilerin, bilime ve bilimsel bilgiye olumlu bakış açısı ve ileride bilimsel çalışmalara katılım sağlamalarına yönelik olumlu motivasyon kazanmalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Korur ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin orta düzeyde fen becerilerine sahip olduklarını düşündükleri ve öğrenme sürecinde tasarım yapma, oluşturma ve analiz yapma etkinliklerine yer verilmesinin öğrencilerin fen becerilerini geliştirmede önemli bir yer taşıdığı vurgulanmıştır.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç da bilim fuarına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarına etki ettiğidir. Araştırmada öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının olumlu yönde etkilendiği ve bu etkinin en çok bir sorunu çözmek için araştırma yapma, sorunları çözmek için önceki bilgileri hatırlamaya çalışma ve zor sorunlarla karşılaşılsa bile o sorunu çözme isteğine yönelik becerilerine ilişkin algılarında meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2018) tarafından yürütülen araştırmada da bilim şenliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmayı genel olarak ele aldığımızda sınıf ortamının ötesinde yani informal ortamlarda gerçekleştirilen bilim fuarı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde bilim şenlikleri, proje

çalışmaları gibi öğrencilerin ders dışı zamanlarda katıldığı bilimsel faaliyetlerin, öğrencilerin bir ürün ortaya koyma, bilime, bilimsel araştırmalara yönelik ilgi ve tutumlarını arttırma, bilimsel bilgi ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olma, yaparak ve yaşayarak öğrenme, problem çözme, yaratıcılık ve girişimcilik becerilerine katkı sağladığı görülmektedir (Bolat, Bacanak, Kaşıkçı ve Değirmenci, 2014; Özel ve Akyol, 2016; Tortop, 2013b). Ayrıca literatürde yer alan çalışmalar (Camcı, 2008; Deniz-Çeliker ve Erduran-Avcı, 2015; Durmaz, Oğuzhan-Dinçer ve Osmanoğlu, 2017), bilim fuarı, bilim şenliği, proje çalışmaları gibi faaliyetlerin öğrencilerin fene yönelik tutumlarının, bilim insanına yönelik algılarının ve derslere yönelik motivasyonlarının gelişmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Garnet (2004) bilim merkezleri ve müzeleri ziyaret eden kişilerin elde ettikleri deneyimlerinden bir şeyler öğrendiklerini belirtmiştir. Bazı araştırmacılar da aynı şekilde bilim merkezine, uzay merkezine, akvaryuma yapılan ziyaretlerin ve burada yapılan etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgilerini, tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkilediğini ortaya koymuştur (Bozdoğan, 2007; Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Falk ve Adelman, 2003; Jarvis ve Pell, 2002). Altıntaş (2014) araştırmasında informal öğrenme ortamlarının öğrencilerin merak etme, soru sorma, tahminlerde bulunma, deney ve gözlemlerden yola çıkarak araştırma ve keşfetme, bilgiyi yapılandırma gibi fen becerilerinin gelişmesine imkân sağladığını ve fen okuryazarı bireylerin yetişmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Erten ve Taşçı (2016) da yapmış oldukları çalışmada okul dışı öğrenme ortamı aktiviteleri sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin ortalama puanların kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin ortalama puanından daha yüksek olduğunu; gözlem, veri kullanımı ve model oluşturma gibi becerilerinin olumlu bir gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit (2010) da yapmış oldukları çalışmada okul dışı ortamlarının öğrencilere gözlem yapmaları için olanak sağladığını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Wulf, Mayhew ve Finkelstein (2010), informal eğitimlerin öğrencilerin tutumlarında önemli bir değişiklik meydana getirmediğini ifade etmiştir. Erten ve Taşçı (2016) da fen becerileri olarak belirtebileceğimiz veri kaydetme, ölçme ve sınıflama gibi becerilerde çalıştıkları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak bilim fuarı etkinliklerinin genel fen becerileri ve problem çözme becerilerinin yanı sıra fen bilimleri ile ilgili diğer becerilerin, fen bilimlerine ve fen bilimleri dersine yönelik tutum ve motivasyon gibi duyuşsal değişkenlerin gelişimindeki etkisinin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bilim fuarı gibi etkinliklerinin sayısının artırılması önem taşımaktadır. Bilim fuarlarının etkisinin farklı derslere ait becerilere ve farklı öğretim kademesindeki öğrencilere yönelik etkisinin incelenmesi de araştırmacılara yönelik önerilerdendir. Öte yandan benzer araştırmaların diğer okul dışı öğrenme ortamlarında da yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

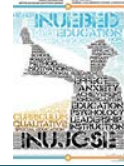
- Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin "TÜBİTAK 4004 yapıyorum öğreniyorum yaz bilim okulu" projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338.
- Altıntaş, F. (2014). *Doğa ve toprağa yönelik hazırlanan informal öğrenme ortamının ilköğretim öğrencileri üzerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Atkins, L. J., Velez, L., Goudy, D., & Dunbar, K. N. (2008). The unintended effects of interactive objects and labels in the science museum. *Science Education*, 92(1), 161-184.

- Aydın, S., Demir-Atalay, T., & Göksu, V. (2017). Proje tabanlı öğrenme sürecinin ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 676-688, DOI: 10.14686/buefad.302796.
- Aydoğdu, C. (2003). Kimya eğitiminde yapılandırmacı metoda dayalı laboratuvar ile doğrulama metoduna dayalı laboratuvar eğitiminin öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 14-18.
- Balkan-Kıyıcı, F., & Atabek-Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Bolat, A., Bacanak, A., Kaşıkçı, Y., & Değirmenci, S. (2014). Bu benim eserim proje çalışması hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 100-110.
- Bostan-Sarioğlan, A., Can, Y., & Gedik, İ. (2016). 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1004-1025.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95-114.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2009). Ankara'daki bilim ve teknoloji müzelerinin eğitim amaçlı kullanım düzeyleri. *Millî Eğitim*, 182, 232-248.
- Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2013). Fen öğretiminde biçimlendirici değerlendirme ve etkili uygulama örneklerinin tanıtılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(4), 119-135.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Camcı, S. (2008). *Bilim şenliğine katılan ve katılmayan öğrencilerin bilim ve bilim insanlarına yönelik ilgi ve imajlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chiappetta E. L., & Adams, A. D. (2004). Inquiry-based instruction. *The Science Teacher*, 71(2), 46-50.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakıcı, Y. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar* (Ed.: Özgür Taşkın). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (Ed.). (2015). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, M. H. (2016). STEM applications in Turkish science high schools. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 2(2), 176-187.
- Deniş-Çeliker, H., & Erduran-Avcı, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin bilim insanı algıları: Öğrencilerin bilimsel faaliyetlere katılması bilim insanı algılarını nasıl etkiler? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 90-104.
- Durmaz, H., Dinçer, E. O., & Osmanoğlu, A. (2017). Bilim şenliğinin öğretmen adaylarının fen öğretimine ve öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 364-378.

- Ediger, A. (2001). Teaching children literacy skills in a second language. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Falk, J. H., & Adelman, L. M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 163-176.
- Fields, D. A. (2009). What do students gain from a week at science camp? Youth perceptions and the design of an immersive, research oriented astronomy camp. *International Journal of Science Education*, 31(2), 151-171.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(4), 102-112.
- Garnet, R. (2004). *The impact of science centers/museums on their surrounding communities: Summary report*. Retrieved from http://www.astc.org/resource/case/Impact_Study02.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gerber, B. L., & Marek, E. A. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583.
- Golding, B., Brown, M., & Foley, A. (2009). Informal learning: A discussion around defining and researching its breadth and importance. *Australian Journal of Adult Learning*, 49(1), 34-56.
- Guisasola, J., Morentin, M., & Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: A complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544-549.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 80-88.
- İnel-Ekici, D. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 497-516.
- İnel-Ekici, D., & Balım, A. G. (2013). Ortaokul öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Jarvis, T., & Pell, A. (2002). The effect of the challenger experience on elementary children's attitudes to science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 979-1000.
- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 91-125.
- Karataş, A. (2011). Çevre bilincinin geliştirilmesinde doğa tarihi müzelerinin rolü. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-15.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Korur, F., Taşkın, G., İldemir, G., Acar, B., Üstündağ, T., Tıraş, O., & Yıldırım, M. Z. (2014). Fen becerilerim ölçeğinin uyarlanarak pratik etkinlikler sonrası öğrencilerin becerilerine yönelik algılarının tespit edilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 95-117.
- Laçın-Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (Ed.: Canan Laçın Şimşek). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.

- Lee, O., Hart, J. E., Cuevas, P., & Enders, C. (2004). Professional development in inquiry-based science for elementary teachers of diverse student groups. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1021-1043.
- Matson, J. O. (2006). Misconceptions about the nature of science, inquiry-based instruction, and constructivism: Creating confusion in the science classroom. *Electronic Journal of Literacy through Science*, 5(6), 1-10.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, M., & Akyol, C. (2016). Bu benim eserim projeleri hazırlamada karşılaşılan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 141-173.
- Sahin, A. (2015). *A practice-based model of STEM teaching STEM students on the stage (SOS)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education* (Yayımlanmamış doktora tezi). Helsinki Üniversitesi, Finlandiya.
- Stocklmayer, S., & Gilbert, J. (2003). *Informal chemical education in international handbook of science education*. Netherlands: By Kluwer Academic Publishers.
- Şahin, Ş. (2012). Bilim şenliklerinin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarına olan etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 89-103.
- Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1-26.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tortop, H. S. (2013a). Science teachers' views about the science fair at primary education level. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(2), 56-64.
- Tortop, H. S. (2013b). Bu benim eserim bilim şenliğinin yönetici, öğretmen, öğrenci görüşleri ve fen projelerinin kalitesi odağından görünümü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-88.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (2017). *Bilim ve toplum*. <http://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari> adresinden 14.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Tüzün, H. (2006). Eğitsel bilgisayar oyunları ve bir örnek: Quest Atlantis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 220-229.
- Wellington, J. (1990). Formal and informal learning in science: The role of the interactive science centres. *Physics Education*, 25(5), 247-252.
- Wulf, R., Mayhew, L. M., & Finkelstein, N. D. (2010). Impact of informal science education on children's attitudes about science. *2010 Physics Education Research Conference*, Portland, Oregon, 21-22 July 2010. AIP Conference Proceedings, 1289, 337-340.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yaşar, Ş., & Duban, N. (2009). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(2), 457-475.
- Yavuz, M., & Balkan-Kıyıcı, F. (2012). İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı*. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.

- Yavuz, S., Büyükeksi, C., & Işık-Büyükeksi, S. (2014). Bilim şenliğinin bilimsel inanışlar üzerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 168-174.
- Yıldırım, H. İ. (2018). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 390-409.
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2016). Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 23-40.



Manager's Opinions on the Effect of Teachers' Values on School Stakeholders

Mukadder BOYDAK ÖZAN

Firat University, Elazığ - TURKEY

Efraim ÖZTÜRK

Firat University, Elazığ - TURKEY

Article History

Submitted: 20.03.2018

Accepted: 22.09.2018

Published Online: 25.09.2018

Keywords

Value
Teacher
School Stakeholder
School Administrator

Abstract

Purpose: Values are the basic beliefs that help to distinguish between right and wrong. Values cannot be brought in from nature, but they are learnt by living and internalized. The place where the values are first learned is the family, then the place where it is shaped and internalized is the school. The teacher, who is the most important element of education, is very important in learners' acquisition of the correct and useful values. The purpose of the research is to determine the values that the teacher, as the leader of society, should exemplify in the school and how these values can be transferred effectively to the school stakeholders. It is expected that this study will be a guide to the transfer of vital values for society to a new generation in a more permanent and effective way.

Design & Methodology: The phenomenology design, one of qualitative research methods, was used in the research. The convenience sampling method was used to determine the study group, and the study group consisted of 33 administrators studying in non-thesis master's program in Firat University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Administration and also working in primary and secondary schools located in the central district of Elazığ province. The interview form consisting of three questions prepared by having expert opinions was applied to school administrators, and these interview forms were regarded as the basic data source of the research. The "content analysis" method was used in the analysis of the data.

Findings: The results obtained indicate that the participants regards teacher values as having an impact on education and on the value of school stakeholders. In particular, students are adopting teacher as a role model in this regard. The most important values are found as honesty, morality and love. It has been determined that these values can be gained in general by social activities and by teachers' expressing the value in his/her behaviors.

Implications & Suggestions: Values found in the study can be added to the value education program in schools' programme. Teacher training faculties



Öğretmenlerin Değer Yargılarının Okul Paydaşları Üzerindeki Etkisine Yönelik Yönetici Görüşleri

Mukadder BOYDAK ÖZAN

Fırat Üniversitesi, Elazığ - TÜRKİYE

Efraim ÖZTÜRK

Fırat Üniversitesi, Elazığ - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.03.2018
Kabul: 22.09.2018
Online Yayın: 25.09.2018

Anahtar Sözcükler

Değer
Öğretmen
Okul Paydaşı
Okul Yöneticisi

Öz

Amaç: Değerler, doğru ve yanlış ayırt etmeye yardımcı olan temel inançlardır. Değerler, doğuştan getirilemez, ancak yaşanılarak öğrenilir ve içselleştirilir. Değerlerin, ilk öğrenildiği yer aile, daha sonra şekillenerek içselleştirildiği yer ise okuldur. Öğrencinin doğru ve faydalı değerler kazanımında, eğitimin en önemli elemanı olan öğretmenin önemi çok büyüktür. Araştırmanın amacı, toplumun lideri niteliğindeki öğretmenin, okulda örnek olması gereken değerleri tespit etmek ve bu değerleri okul paydaşlarına etkili bir şekilde aktarabileceği yolları belirlemektir. Bu çalışmanın toplum için hayati önem taşıyan değerlerin, yeni nesillere kalıcı ve daha etkili bir şekilde aktarımı açısından yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu belirlemek için kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında tezsiz yüksek lisans eğitimi alan ve aynı zamanda Elazığ il merkezindeki okullarda görev yapan 33 yöneticiden oluşmaktadır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan ve 3 sorudan oluşan görüşme formu, okul yöneticilerine uygulanmış ve bu görüşme formları araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Verilerin analizinde "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Katılımcılar, öğretmen değerlerini eğitim-öğretim üzerinde ve okul paydaşlarının değer kazanımları üzerinde etkili görmektedirler. Özellikle öğrenciler, bu konuda öğretmeni rol model olarak benimsemektedirler. En önemli değerler dürüstlük, ahlak ve sevgi olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin genelde sosyal etkinliklerle ve öğretmenin sahip olduğu değeri davranışlarında göstermesiyle kazanılabileceği tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler: Okulların programlarında bulunan değerler eğitime, programda yer almayan ve araştırmada bulunan diğer değerler de eklenebilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin ders programlarında, öğretmen adaylarının



GİRİŞ

İnsanoğlu, yaşamı boyunca birçok sorunla karşılaşır. Bu sorunları çözerken bazen sorunlar dahada büyüyebilir. Bu durumda olaylara kayıtsız kalmaz ve tepkili davranışlarda bulunabilir. Bireylerin her türlü davranışları, eylemleri, dolaylı ya da dolaysız, değerler tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 1994). Aristoteles'in ifadesiyle değerler, insanlara işlerini yapabilecek duruma gelmeleri için yardımcı olmakta, insana özgü diğer bütün etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktadır. Diğer bir deyişle değerler kişilere, doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin ve doğru eylem içinde olmanın yol haritasını sunarlar (Aydın, 2003).

Değer, Türk Dil Kurumunun Büyük Türkçe Sözlüğü'nde, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Değer, bir toplum, bir inanç ve ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş veya yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural veya kıymetlerdir (Çelikkaya, 1996). Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır (Özgüven, 1994; Kızılcelik ve Erjem, 1996). Şirin (1983)' e göre ise değerler, belli bir durum ve şarta bağlı kalmaksızın arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak tarif edilebilir. İnsanın ne yaptığını ve nasıl yaptığını sahip olduğu değerler belirler (Balay, Kaya ve Gençdoğan, 2014). Kısacası olay ve olgulara ilişkin seçimler yapmada rehberlik ederler (Schwartz, 1992).

Değerler, doğru ve yanlış ayırmamıza yardım eden temel inançlardır. Hayata denge ve anlam katarak, toplumu oluşturan bireylerle birlikte yaşamamıza imkân tanırırlar. Değerler, bireyin kendisinin ve diğerlerinin yaşantısının niteliğini yükseltirler. Değerler, doğuştan getirilmeyip, gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilirler (Bostrom, 1991; Akt. Akbaş, 2004). İnsan davranışlarını yönlendiren değerler, toplumsal baskıya gerek kalmaksızın davranışa dönüşürler. Davranışlar ya zorunlu uyma davranışı, yani dış disiplin yoluyla olur ya da içselleştirilerek kişinin kendine mal ettiği değerler vasıtasıyla olur. Onurlu bir yaşam için insan davranışlarını yönlendiren korku ve disiplin değil, değerler olmalıdır. Korkudan kaynaklanan disiplin korku kaynağı ortadan kalktığı zaman kaybolur. Değerlerden kaynaklanan iç disiplin ise, değerler değişmediği sürece devam eder (Cüceloğlu, 1999). Kısacası değerler için, yaşadıkça kazanılan ve insanların davranışlarına yön veren inanışlar biçimi denilebilir.

Değerler, davranışlara yön verdikleri ve bir toplumdaki insanlar tarafından ortaklaşa benimsedikleri için davranışlarda benzeşmeye, dolayısıyla kalıplaşmaya yardım ederler (İçli, 2011). Bu özelliği ile değerler, aslında toplumda bir düzenleme ve denetim aracı olarak görev yaparlar (Tezcan, 2012). Dolayısıyla değeri olmayan bir toplum, en güçlü toplumsal kontrol aracını yitirmiş demektir (Bozkurt, 2011). Christias (2003)'a göre değerler, kalbi besleyen damarlara benzer (Akt. Yapıcı vd, 2012). Kalbi besleyen damarlarda yaşanan bir problemin kalp krizine sebep olması gibi, değerlerde bir kriz yaşandığı zaman sarmal bir biçimde kültür, kimlik ve kişilik krizi ortaya çıkabilir (Yapıcı, Kutlu ve Bilican, 2012).

Değerler, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç boyutludur. Bilişsel boyutu, değerlerin farkına varmayı, kavramayı, nerede kullanılacağını bilmeyi; duyuşsal boyutu, iyi-kötü gibi olumlu veya olumsuz yargıları ve duyguları; psikomotor boyutu ise bilişsel ve duyuşsal olan diğer boyutlarda oluşan öğrenmelerin davranışa yön vermesini kapsar. Değerin psikomotor boyutuyla davranışa dönüşebilmesi için, bilişsel ve duyuşsal olan diğer yönlerin tamamlanması gerekmektedir (Akbaş, 2008).

Değerlerin kazanımının önemine dikkat çeken Bağcı, Kayhan ve Erişen'e göre (2018), temel değerleri özümsemiş ve kabullenmiş bireyleri yetiştirmek her toplumun vazgeçilmez bir görevidir. Değerler olmadan, o toplumun yarınlarında baki kalması düşünülemez. Yapılan araştırmalar, çocukların değerleri kazanmasında gelişimsel özelliklerinin, yaşantılarının ve etkileşimde bulunduğu ortam ve kişilerin etkilerinin çok büyük olduğunu göstermektedir (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016). Çocuğun toplumsallaşması sürecinin başladığı ilk yer aile olduğu düşünüldüğünde, ailenin değer kazanımındaki önemi de ortaya çıkmaktadır. Değerlerin kazanımı, model olarak ailede başlar. Her yetişkin, çocuk için iyi ya da kötü bir model teşkil etmektedir (Kirschenbaum, 1994; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Bu bakımdan ailenin çocuklarına kazandıracığı ya da kazandıramayacağı değerler, toplum hayatını olumlu ya da olumsuz etkileyecektir. Çünkü aile, toplumsal yapıyı oluşturan temel kurumlardan biridir. Çocuk değerleri ve duyguları ailenin her üyesi ile yaptığı etkileşimler yoluyla öğrenir.

Bireylerin toplumsallaşmasında etkili olan unsurlardan birisi de okullardır. Okullar, eğitim-öğretimin planlı, programlı yapıldığı yerlerdir. Dolayısıyla değer öğretiminin en etkili sahalarından biridir. Bu yüzden değerlerin öğretiminde eğitim kurumlarına, yani okullara ve bu işi büyük ölçüde yürüten öğretmenlere çok büyük iş düşmektedir. Değerlerin aktarılmasında ve öğrencilerin bu değerleri içselleştirmelerinde öğretmenin önemi büyüktür. Öğretmen, öğrenci için doğru bilgilerle donanımlı, kültürlü ve dürüst olmalıdır (Sönmez, 2010). Ayrıca, öğrenciler bir olayı ya da kavramı kendi kendilerine keşfettiklerinde daha çok heyecan duyacakları için, öğretmen değerleri öğrencinin keşfetmesine yardımcı olmalıdır.

Okulda giyiminden yürüyüşüne, konuşmasına kadar her sözü ve davranışı ile öğretmenler, öğrenciler tarafından gözlenmekte ve model alınmaktadır. Öğretmen sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerde davranışlarıyla öğrencilerine rehberlik yapar ve değerlerini aktarır. Öğrenciler, öğretmenin davranışlarından neyi önemseydiğini veya neye değer verdiğini bilirler (Welton ve Mallan, 1999). Bu bakımdan öğretmenin vermek istediği değerlerle davranışlarında tutarlı olması gerekmektedir. Bir öğretmen sürekli demokratik değerlerden bahsediyor ancak öğrencilerin sınıfta düşüncelerini özgürce ifade etmelerine engel oluyorsa bu ortamda demokratik değerlerin kazanılması oldukça zordur (Doğanay ve Sarı, 2004).

Öğretmenin sergilediği herhangi bir davranış, öğrencilerin gelişimlerini etkileyen ahlaki anlamlara sahiptir (Everston ve Neal, 2006). Öğretmen, öğrenci davranışlarını kontrol ederek, sınıfta neyin iyi neyin kötü olduğunu öğrenciye göstermelidir. Bunu yaparken örnekler vermesi, öğrencinin davranışlarını onaylayıp onaylamadığını işaret ederek sebeplerini açıklaması, sorumluluğunun gereğidir (Akbaş, 2008). Örneğin öğretmenin dersine zamanında ve hazırlıklı gelmesi, kılık kıyafetine özen göstermesi, verdiği sözü yerine getirmesi, öğrencilerde sorumluluk, temizlik ve dürüstlük gibi değerlerin oluşmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğrencide mevcut olan potansiyel üzerine yeni değerlerin kazanımını sağlamak ve öğrenci olumsuz değerlere sahipse, onları yapıcı bir yöntem izleyerek düzeltmek de öğretmenin temel sorumluluğudur (Gökdere ve Çepni, 2003).

Sahip olduğumuz ulusal ve evrensel değerlerin yeni nesillere aktarılmasında eğitimin önemi büyüktür (Öztürk ve Özkan, 2018). Belki de aileden sonra gelen en önemli eğitim kurumu olan okullarda değer kazanımının süreci bir bütündür. Değerler sadece sınıf içinde, öğretim programlarına yönelik uygulamalarda değil, tüm eğitim etkinlikleri esnasında, ders saatleri dışında, okul koridorlarında, program dışı aktivitelerde, okul bahçesinde, okul yöneticileriyle, okuldaki diğer öğretmenlerle ve arkadaşlarla sosyal etkinlikler esnasında da kazanılabilir (Bacanlı, 2006). Bu bakımdan değer kazanımında resmi olmayan öğretim etkinliklerinden oluşan örtük program da (Yüksel, 2002), en az planlı ve yazılı program kadar etkilidir. Kısacası, öğrencilere planlı bir şekilde verilen değerler eğitiminin yanında, plansız bir

şekilde model olarak, hissettirerek, yaşatarak kazandırılacak bir değer kalıcılığı da süreklilik gösterecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Toplumsallaşma için, toplumun bütünlüğü ve refahı için, kültürel mirasın korunumu ve kuşaklara aktarılması açısından bu kadar önemli olan değerler sisteminin içinden daha çok hangi değerlerin önemli olduğu ve bu değerlerin öğretmenler tarafından nasıl ve hangi etkinliklerle daha rahat aktarılacağı ve kalıcılığının sağlanabileceği merak konusudur. Toplumun lideri niteliğindeki öğretmenin, okulda örnek olması gereken değerleri tespit etmek ve bu değerleri okul paydaşlarına etkili bir şekilde aktarabileceği yolları belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın, toplum için hayati önem taşıyan değerlerin, yeni nesillere kalıcı ve daha etkili bir şekilde aktarımı açısından yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilecek bulguları ortaya çıkarmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenin sahip olduğu değerlerin, eğitim-öğretimde, okul kültüründe, okulun iç ve dış paydaşları üzerinde etkileri var mıdır?
2. Bir öğretmen hangi değerlere sahip olmalıdır?
3. Öğretmenin sahip olduğu olumlu değerlerin okul paydaşlarına aktarılmasında hangi yollar ve etkinlikler izlenebilir?

YÖNTEM

Desen

Toplumun lideri niteliğindeki öğretmenin, okulda örnek olması gereken değerleri tespit etmek ve bu değerleri okul paydaşlarına etkili bir şekilde aktarabileceği yolları belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, bir olgu üzerinde bireylerin yaşadığı deneyimlerin betimlendiği, felsefi ve psikolojik temeller üzerinde şekillenen bir araştırma desendir. İlgili olgu ve söz konusu bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşıldığında betimlemeler şekillenir (Creswell, 2013). Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011) ise olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ayrıca bize tamamen uzak olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmada uygun bir araştırma yöntemidir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabilir durum yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda tezsiz yüksek lisans eğitimi gören ve aynı zamanda Elazığ ili Merkez ilçede bulunan, farklı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 33 yönetici oluşturmaktadır. Okulun tüm paydaşlarını, özellikle öğretmen ve öğrencileri en objektif bir şekilde gözlemleyecek kişilerin okul yöneticileri oldukları düşünüldüğünden, araştırmanın örnekleme de bu doğrultuda belirlenmiştir. Örnekleme, kolay ulaşılabilir yöntemle belirlendiği için, görüşler 33 katılımcı ile sınırlıdır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de paylaşılmıştır.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Okul Türü	Görevi	Cinsiyet	Katılımcı	Okul Türü	Görevi	Cinsiyet
K1	Ortaokul	M.Yardımcısı	Erkek	K18	Ortaokul	M.Yardımcısı	Erkek
K2	İlkokul	Müdür	Erkek	K19	Ortaokul	Müdür	Erkek
K3	İlkokul	Müdür	Erkek	K20	İlkokul	Müdür	Erkek
K4	Ortaokul	Müdür	Erkek	K21	Ortaokul	Müdür	Erkek
K5	Ortaokul	M.Yardımcısı	Kadın	K22	İlkokul	Müdür	Erkek
K6	İlkokul	Müdür	Erkek	K23	Ortaokul	Müdür	Erkek
K7	İlkokul	Müdür	Erkek	K24	İlkokul	Müdür	Erkek
K8	İlkokul	M.Yardımcısı	Erkek	K25	İlkokul	Müdür	Erkek
K9	Ortaokul	Müdür	Erkek	K26	Ortaokul	Müdür	Erkek
K10	İlkokul	M.Yardımcısı	Erkek	K27	İlkokul	M.Yardımcısı	Erkek
K11	İlkokul	M.Yardımcısı	Erkek	K28	Ortaokul	Müdür	Erkek
K12	İlkokul	Müdür	Erkek	K29	İlkokul	Müdür	Erkek
K13	Ortaokul	M.Yardımcısı	Kadın	K30	Ortaokul	Müdür	Erkek
K14	İlkokul	Müdür	Erkek	K31	İlkokul	Müdür	Erkek
K15	İlkokul	Müdür	Erkek	K32	Ortaokul	Müdür	Erkek
K16	İlkokul	Müdür	Erkek	K33	İlkokul	Müdür	Erkek
K17	İlkokul	Müdür	Erkek				

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın amacını gerçekleştirmek için detaylı bir literatür taraması sonucunda, araştırmacılar tarafından, okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak dört açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun, uzman görüşüne başvurularak geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda (n=2) ve Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda (n=1) görev yapan öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alan dört sorudan bir tanesi diğer sorularla benzerlik gösterdiği gerekçesiyle formdan çıkarılmıştır. Kalan üç soruyu içeren görüşme formları okul yöneticilerine verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmış ve bu formlardaki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Okul yöneticileri tarafından doldurulan bu görüşme formları araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Yöneticilerin görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yolla veriler tanımlanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme formları, okul yöneticilerine birebir uygulanmış, katılımcıların görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve toplanan bütün veriler (33 görüşme formu) geçerli kabul edilmiştir. Daha sonra bu görüşme formları üzerinde çözümlemeler yapılmış ve formların her birine sırayla sayı numarası verilerek her bir soru için bir word belgesi oluşturulmuş ve bilgisayar ortamına aktarılan yanıtlar

istatistiksel veri analiz programı Nvivo 8 (demo versiyonu) paket programı ile analiz edilmiştir. Yönetici görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler, uygun temalara yerleştirilmiştir.

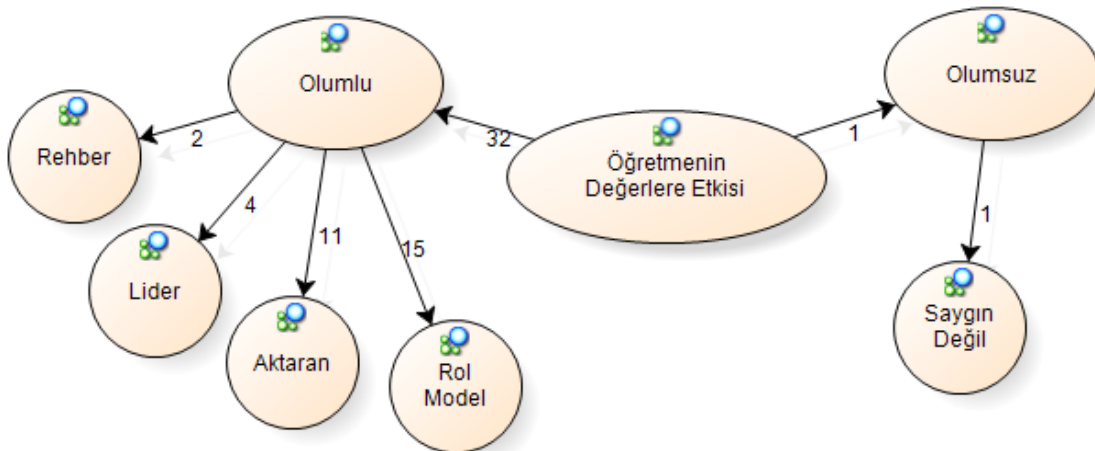
Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için, katılımcı görüşlerinin yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini görebilmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda uzman tarafından incelenmesi istenen soru formlarından elde edilen yanıtlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiçbir yanıt dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirilmiştir. Güvenilirliği ölçmek için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği; $Uzlaşma\ Yüzdesi(P) = \frac{Görüş\ Birliği\ (Na)}{Görüş\ Birliği\ (Na) + Görüş\ Ayrılığı\ (Nd)} \times 100$ formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008, s.467). Buna göre görüşüne başvuru uzman sadece üç ifadeyi araştırmacıdan farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Bu hesaplamanın ardından araştırmanın güvenilirliği; $P = \frac{130}{130 + 3} \times 100 = \%97.7$ olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin görüşleri K1, K2, ..., K33 şeklinde kodlanarak her bir temada dikkat çeken katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Ana tema ve alt temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri de hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya ait bulgular ve analiz sonuçları yorumlanmıştır. Çalışmanın içerik analiz sonuçları ve bu analize ait tablolar aşağıda verilmiştir. Görüşme formunda yer alan üç farklı soruya verilen yanıtlar dikkate alınarak, temalar, temalara bağlı kategoriler ve kategorilere bağlı kodlar oluşturulmuştur. Katılımcı görüşlerinden birden fazla koda yerleşen görüş olduğundan toplam görüş sayısının, katılımcı sayısından fazla olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Değerlerinin Okul Paydaşlarında Oluşacak Değerlere Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcılardan, öğretmenin sahip olduğu değerlerin, eğitim-öğretimde, okul kültüründe, okulun iç ve dış paydaşları üzerinde oluşacak değerlere etkilerinin olup olmadığını belirtmeleri, varsa öğretmenin bu etkilerinin sahip oldukları hangi vasıflarıyla ortaya çıktığını ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcı görüşlerinden yararlanılarak, öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin, okul paydaşlarında oluşacak değerlere etkilerine ilişkin oluşturulan tema, temaya bağlı kategoriler, bu kategorilere bağlı kodlar ve frekans değerleri Şekil 1'deki gibi gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Değerlerinin Okul Paydaşlarında Oluşacak Değerlere Etkisi

Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcı görüşlerine göre öğretmen değerlerinin, okul paydaşlarının değerlerinin oluşumunda etkisinin olduğuna ilişkin görüşlerin (f=32), etkisinin olmadığına ilişkin görüşlerden (f=1) bir hayli fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerlerinin okul paydaşlarının değerleri üzerinde etkisinin olduğuna yönelik görüşlerden 15'i öğretmenin rol model vasfıyla, 11'i öğretmenin aktaran vasfıyla, 4'ü öğretmenin lider vasfıyla ve 2'si ise öğretmenin rehber vasfıyla değerlere etkide bulduklarına yöneliktir. Katılımcı görüşlerinden yararlanılarak, öğretmen değerlerinin, okul paydaşlarının değer oluşumuna katkısına ilişkin oluşturulan tema, temaya bağlı kategoriler, kategorilere bağlı kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Değerlerinin Okul Paydaşlarında Oluşacak Değerlere Katkısı

Kategori Adı	Kod Adı	Katılımcılar	f	%
Olumlu	1. Rol Model	K 3, 6, 11, 15, 16, 18, 20, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33	15	45
	2. Aktaran	K 2, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 17, 22, 24, 26	11	33
	3. Lider	K 4, 8, 12, 32	4	13
	4. Rehber	K 1, 19	2	6
Olumsuz	5. Saygın Değil	K21	1	3

Katılımcılara göre, öğretmenler en çok öğrenci ve velilere rol model vasıflarıyla değerlerini aktarmaktadırlar. Özellikle öğrenciler, her anlarında ailelerinden daha çok öğretmenlerinin hareketlerini, tavırlarını, ifadelerini ve dolayısıyla değerlerini kendilerine yakıştırıp ona göre davranmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin bilgiyi aktarma vasıflarıyla da değer oluşumunda okul paydaşlarına katkıda buldukları görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak öğretmenlerin, liderlik ve rehberlik rolleriyle de toplumda değer oluşumunda katkıda buldukları söylenebilir. Katılımcıların öğretmen değerlerinin, okul paydaşlarının değerler oluşumundaki etkisine ilişkin görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

K6: "Bizim toplumumuzda öğretmen rol model olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin sahip olduğu değerler önemlidir. Toplum ve öğrenci gözünde öğretmen her şeyi doğru bilen ve yapan kişidir." (Rol Model)

K2: "Öğretmen hangi değerlere önem veriyorsa, o değerleri eğitim-öğretimde iç ve dış paydaşlara anlatır ve kabul ettirmeye çalışır." (Aktaran)

K32: "Öğretmenler, topluma yön veren liderlerdir. Tabii ki düşünceleri, değerleri ile topluma yön vereceklerdir." (Lider)

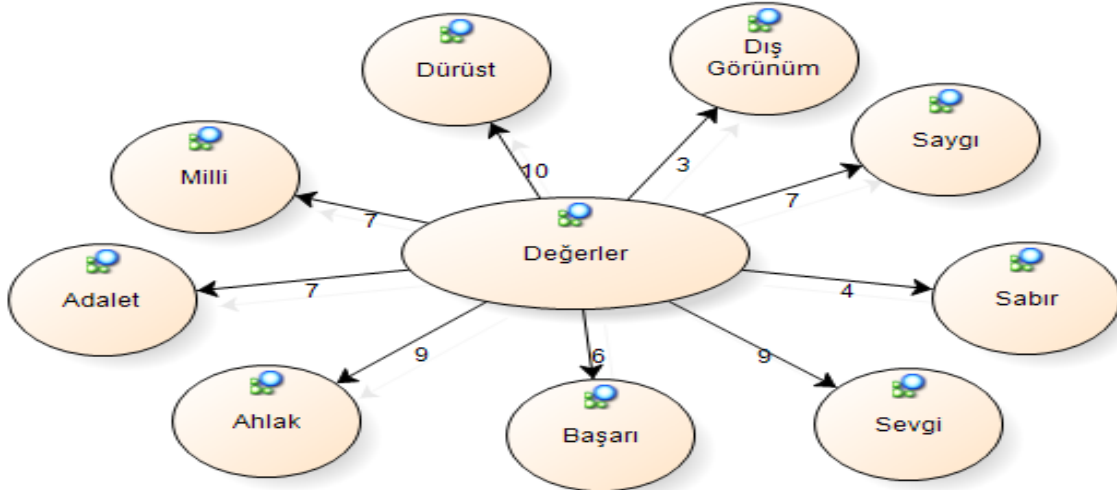
K19: "Öğretmen, çocuğa rehberlik eder ve hangi değeri kazanması gerektiğini ona hissettirir." (Rehber)

Öğretmenlerin değerlerinin okul paydaşlarının değerleri üzerinde etkisinin olduğuna yönelik tek görüş **saygın değil** (%3) kategorisinde yer almaktadır. Katılımcının, öğretmenlerin meslekleri icabı artık eskisi kadar saygınlıklarının kalmadıkları ve değer aktarımında etkisiz kaldıkları görüşünde olduğu söylenebilir. Katılımcının öğretmen değerlerinin, okul paydaşlarının değerler oluşumundaki etkisine ilişkin görüşü ile ilgili doğrudan alıntı aşağıda verilmiştir:

K21: “Mevcut dönemde öğretmenlerin çok bir saygınlıklarının olmadığını ve değerlerini tam olarak yansıtamadıklarını düşünüyorum. Ki bu da öğretmenlerin, etkililik derecelerinin az olduğunu gösterir.” (Saygın Değil)

Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılardan öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerleri belirtmeleri istenmiştir. Katılımcı görüşlerinden yararlanılarak, öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlere ilişkin oluşturulan kategori, bu kategoriye bağlı kodlar ve frekans değerleri Şekil 2’deki gibi gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler

Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlere ilişkin görüşlerin 10’unun **dürüst**, 9’unun **sevgi** ve **ahlak**, 7’sinin **saygı**, **adalet** ve **milli**, 6’sının **başarı**, 4’ünün **sabır** ve 3’ünün ise **dış görünüm** kategorilerinde tekrarlandığı görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden yararlanılarak, öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlere ilişkin oluşturulan kategori, bu kategoriye bağlı kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Değerler

Kod Adı	Katılımcılar	f	%
1. Dürüst	K 1, 5, 9, 16, 20, 22, 27, 28, 29, 32	10	16
2. Sevgi	K 4, 11, 15, 16, 22, 24, 26, 28, 33	9	15
3. Ahlak	K 1, 6, 12, 15, 18, 23, 24, 26, 33	9	15
4. Saygı	K 3, 5, 9, 13, 22, 24, 31	7	11
5. Adalet	K 7, 8, 13, 20, 21, 24, 28	7	11
6. Milli	K 1, 10, 11, 14, 19, 26, 28	7	11
7. Başarı	K 2, 7, 8, 15, 16, 29	6	10
8. Sabır	K 15, 16, 17, 30	4	6
9. Dış Görünüm	K 18, 20, 25	3	5

Katılımcılara göre, öğretmenler dürüst, sevgiye ve saygıya önem veren ahlaklı, milli değerlerine bağlı, adaletli, başarıyı önemseyen, sabırlı ve dış görünümüne önem nitelikte bir eğitimci olmalıdırlar. Bu değerlere dikkat edildiğinde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu içinde yer alan milli eğitimin amacına yönelik yetiştirilmek istenen öğrenci profilini oluşturmaya yönelik değerler oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların, öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlere ilişkin görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

K9: “Öğretmen, dürüst olmalı ve dürüst bir öğrenci yetiştirmelidir.” (Dürüst)

K22: “Öğretmen, öğrencilerini sevmeli ve sevmeyi öğretmelidir.” (Sevgi)

K23: “Öğretmen, özellikle ahlak değeri ile ön plana çıkmalı ve eğitim-öğretime katkıda bulunmalıdır.” (Ahlak)

K3: “Öğretmen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına dikkat etmeli ve bu farklılıklara saygı duymalıdır.” (Saygı)

K24: “Öğretmen, öğrencilerine tarafsız davranabilmeli ve her işleminde adil olmalıdır.” (Adalet)

K19: “Öğretmende olması gereken temel değerlerden birisi vatansever olmasıdır.” (Milli)

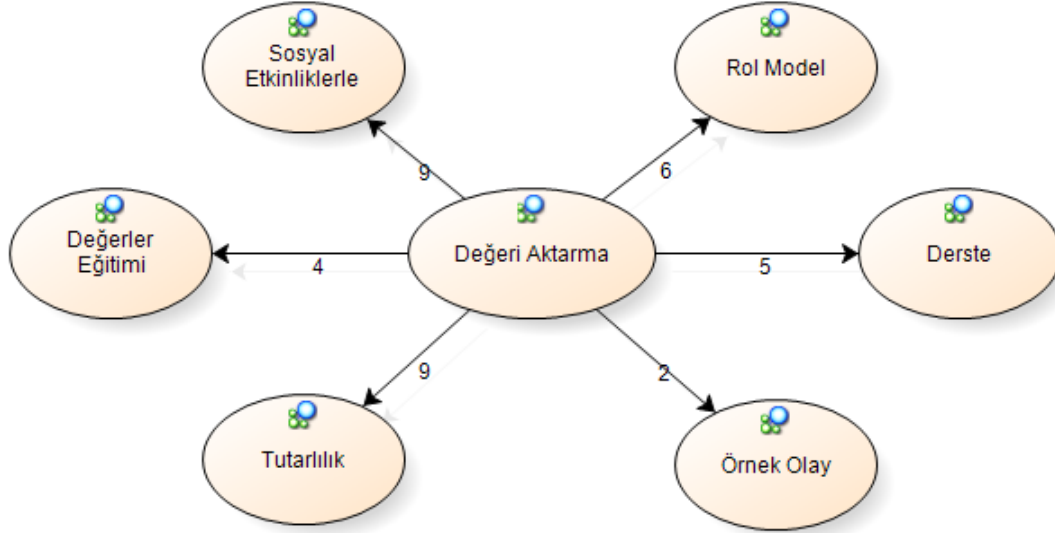
K7: “Öğretmen, yaptığı işi başarmalı ve bu konuda öğrencilere örnek olmalıdır.” (Başarı)

K17: “Öğretmen sabırlı olmalı ve öğrenciye zaman tanımalıdır.” (Sabır)

K25: “Öğretmen, rol model olduğundan dolayı özellikle temizliğine ve kılık kıyafetine özen göstermelidir.” (Dış Görünüm)

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Olumlu Değerleri Okul Paydaşlarına Aktarmada Kullanabilecekleri Yol ve Yöntemlere İlişkin Bulgular

Katılımcı görüşlerinden yararlanılarak, öğretmenlerin sahip olduğu olumlu değerleri, okul paydaşlarına aktarmada kullanacağı yol ve yöntemlere ilişkin oluşturulan kategori, bu kategoriye bağlı kodlar ve frekans değerleri Şekil 3'teki gibi gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Olumlu Değerleri Okul Paydaşlarına Aktarmada Kullanabilecekleri Yol ve Yöntemler

Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların, öğretmenlerin sahip oldukları olumlu değerleri okul paydaşlarına aktarmada kullanabilecekleri yol ve yöntemlere ilişkin görüşlerinin 9'unun **sosyal etkinliklerle** ve **tutarlılık**, 6'sının **rol model**, 5'inin **derste**, 4'ünün **değerler eğitimi** ve 2'sinin ise **örnek olay** kategorilerinde tekrarlandığı görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden yararlanılarak, öğretmenlerin sahip oldukları olumlu değerleri okul paydaşlarına aktarmada kullanabilecekleri yol ve yöntemlere ilişkin oluşturulan kategori, bu kategoriye bağlı kodlar, frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Sahip Oldukları Olumlu Değerleri Okul Paydaşlarına Aktarmada Kullanabilecekleri Yol ve Yöntemler

Kod Adı	Katılımcılar	f	%
1. Sosyal Etkinliklerle	K 1, 5, 9, 16, 17, 22, 26, 29, 33	9	26
2. Tutarlılık	K 6, 10, 14, 19, 23, 27, 28, 30, 31	9	26
3. Rol Model	K 2, 8, 11, 18, 20, 24	6	17
4. Derste	K 7, 12, 21, 25, 32	5	14
5. Değerler Eğitimi	K 1, 13, 15, 28	4	11
6. Örnek Olay	K 3, 4	2	6

Bulgular incelendiğinde katılımcıların, öğretmenlerin değer aktarımında daha çok sosyal etkinliklerle okul paydaşlarına faydalı olabilecekleri ve öğrencilere kazandıracakları değerlere uygun tutumlar içinde olmaları gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin rol model vasıflarını da kullanarak gerek derste, gerek ders dışında değer kazanımı konusunda okul paydaşlarına etkili olabileceklerini savunan katılımcılar, öğretmenlerin değerler eğitimi ve örnek olaylarla da değerleri aktarabilecekleri görüşündedirler. Katılımcıların, öğretmenlerin sahip oldukları olumlu değerleri okul paydaşlarına aktarmada kullanabilecekleri yol ve yöntemlere ilişkin görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

K9: "Bu değerlere sahip olan öğretmenler, bunları olduğu gibi anlatmayıp, özellikle sosyal etkinliklerle öğrencilerine yaşatıp aktarabilmelidir." (Sosyal Etkinliklerle)

K6: “Bence öğretmen okulda vereceği değerlerle tutarlı davranmalıdır.” (Tutarlılık)

K20: “Toplumsal davranışlarıyla örnek olarak istediği değeri aktarabilir.” (Rol Model)

K12: “Toplumsal değerleri eğitim-öğretime, derse yansıtırsa daha etkili olacaktır.” (Derste)

K15: “Değerler eğitimi, eğitim-öğretim yılı başında MEB tarafından belirlenecek olan bir program dahilinde düzenlenmelidir.” (Değerler Eğitimi)

K3: “Değerler, örnek bir olayda yaşatılarak aktarılırsa da etkili olabilir.” (Örnek Olay)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2016-2017 eğitim-öğretim yılı Elazığ il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görevli 33 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenin, okulda örnek olması gereken değerler, öğretmenin sahip olduğu değerlerin okul paydaşlarında oluşacak değerlere etkileri ve bu değerleri okul paydaşlarına etkili bir şekilde aktarabileceği yollar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma ile elde edilen bulgular, katılımcıların öğretmen değerlerini eğitim-öğretim üzerinde ve okul paydaşlarının değer kazanımları üzerinde etkili gördüklerini göstermektedir. Katılımcılara göre öğretmenin değerlerinin bu etkisi, öğretmenin daha çok rol model ve aktarıcı vasıflarıyla oluşmaktadır. Öğretmenler, topluma yol gösterici nitelikte olduklarından dolayı, değerleri de benimsenmekte ve kabul görmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin olumlu değerlerle donanımlı olmaları, toplumca kabul görülen olumlu değerlerin gelişiminde belirleyici bir rol oynaması açısından etkili olacağı söylenebilir. Araştırmanın bulgusu Fidan (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulgusu ile de örtüşmektedir. İlgili çalışmada öğretmen adayları, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu (2013)'nin yapmış oldukları çalışmalarında da öğretmen değerlerinin, öğrenci davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin değerlerinin okul paydaşlarını etkilemediği çünkü öğretmenlik mesleğinin artık eskisi kadar saygınlığının kalmadığına ilişkin görüş de dikkat çekmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007)'in araştırmalarında elde ettikleri bulgu ile de örtüşmektedir. İlgili araştırmada öğretmenlik mesleğinin, toplumsal statüsü ile toplumsal saygınlığına yönelik ortalamaların oldukça düşük düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlerin başında dürüstlük, sevgi, ahlak, saygı, adalet ve milli değerlerin geldiği görülmektedir. Bu bakımdan ilgili değerlerin Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ile de tutarlılık gösterdiği görülmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları içinde vatanını seven, insan haklarına saygılı, adalet ve toplumsal değerlere bağlı, dürüst insanlar yetiştirmek ifadelerinin vurgulandığı görülmektedir (MEB, 1973). Araştırmanın bu bulgusu bazı çalışmalarda da tespit edilmiştir. Karatekin ve arkadaşlarının (2013) yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenin daha çok sevgi, hoş görü ve vatanseverlik değerlerini benimsedikleri belirtilmiştir. Balcı ve Yelken (2013)'in yapmış oldukları çalışmalarında da öğretmenler tarafından en önemli görülen ilk beş değer sırayla adil olma, barış, dürüstlük, duygu ve düşüncelere saygı ve hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin oldukları saptanmıştır. Sergiovanni (1992) de özellikle adalet değerine

vurguda bulunarak, eğitim ve öğretim ortamında öğretmenin öğrenciye gösterebileceği iyiliklerin başında ona adaletli davranmanın geldiğini belirtmiştir. Bir öğretmenin, kendini çocuğun yerine koyup, onun dünyasından bakarak beklentilerini karşılamaya çalıştığında adaletli davranma ihtimalinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kendilerinde var olan olumlu değerleri okul paydaşlarına aktarırken sosyal etkinlikleri, rol model olmalarını, ders anlatımlarını, örnek olay kullanımlarını, tutarlı davranışlarını ve değerler eğitimi kullanabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerine göre özellikle öğretmen sahip olduğu değerlere göre yaşamalı ve davranışları ile tutumları buna uygun olmalıdır. Gerek derste gerekse sosyal etkinliklerde değerleri hissettirmeli, gerekirse de değerler eğitimi altında bu değerleri öğrencilere kazandırmalıdır. Ayrıca öğretmenin değer aktarımında kendine yarayan en önemli özelliği ise okul paydaşları tarafından rol model olarak benimsenmesidir. Öğretmenin bu açıdan davranışları, düşünceleri, değerleri örnek alınmakta ve benimsenmektedir. Araştırmanın bu bulguları farklı çalışmaların bulguları ile de örtüşmektedir. Fidan (2009)'ın yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adayları değer öğretiminde öğrencilere örnek olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Balcı ve Yelken (2013)'in çalışmalarında da, öğretmenlerin değer eğitimi en etkili buldukları yöntemlerin sırasıyla örnek olay inceleme ve öğretmen olarak model olma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim yöneticilerinin ilgili görüşleri ışığında, öğretmenin sahip olduğu değerler sisteminin okul paydaşları açısından büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Özellikle öğrenciler, öğretmeni rol model olarak benimsediklerinden dolayı hareketlerinin, davranışlarının, tavırlarının yanında öğretmenin inançlarını, ahlakını ve değerlerini de benimsemektedirler. Öğretmenimizden beklenenler ise, toplumca olumlu olarak görülen ve özellikle Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçlarında yer alan değerlere sahip olmalarıdır. Dürüst, insanları seven, saygılı, adaletli, ahlaklı, vatan sevgisi ile dolu bir öğretmen, okul paydaşlarının da, özellikle öğrencilerin de bu değerlerle donanımlı olmasına katkıda bulunacaktır. Katılımcı görüşlerinden hareketle bu değerlerin daha etkili ve hızlı bir şekilde aktarılabilmesi için öğretmenin kullanabileceği bazı yöntemlerin olduğu görülmüştür. Öğretmen, derste ya da dışarıda her şekilde bu değerleri kendini izleyenlere aktarabilir. Rol modelliği ile örnek oluşunun yanında, sosyal etkinliklerle, örnek olaylarla ya da sadece değerler eğitimi başlığı altında dersle bile değerleri kazandırabilir. Araştırmanın birinci bulgusu ile üçüncü bulgusu arasında "rol model" temasındaki tutarlılık da ayrıca dikkat çekmektedir. Öğretmenin rol model vasfı yoluyla sahip oldukları değerlerin etkisi ile yaptıkları ve yaşadıkları sayesinde örnek olarak değerleri aktarma şekillerine ilişkin görüşler örtüşmektedir. Yalnız unutulmamalıdır ki, öğretmen tüm bunları yaparken savunduğu değerlere aykırı davranmamalıdır. Yani, söyledikleri ile yaptıkları tutarlı olmalıdır.

İlgili sonuçlar günümüz eğitim sisteminde yorumlanacak olursa, milli ve ahlaki değerlerin diğer değerlere göre toplumca daha çok benimsendiği söylenebilir. Öğretmen, toplum için halen bir önder niteliğinde önemli bir değere sahiptir. Yarının geleceğini şekillendiren öğretmenlerimizin, adaletli, dürüst, vatan ve millet aşkıyla yoğrulmuş kişiler olması toplumun en büyük beklentilerindedir. Bulgular ışığında ortaya çıkan bu değerlerin, ortak bir kimlik anlayışını doğurduğu ve bu ortak noktanın da toplumumuza güç verdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan ve katılımcı görüşlerinden hareketle, uygulamacılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Değerler eğitimi etkinliklerindeki konular arasına, araştırmada elde edilen bulgular ışığında ihtiyaç olan ahlak ve başarı gibi değerler de eklenebilir.
2. Öğretmen yetiştiren fakültelerin ders programlarında, öğretmen adaylarının değer yargılarını geliştirecek derslere yer verilebilir.
3. Öğretmenler toplumca rol model olarak benimsedikleri için, sahip oldukları olumlu değerleri aktarmada yaptıklarıyla tutarlı olmalı ve topluma önder olmalıdırlar.
4. Öğretmenlere adaylık süreçlerinde ya da yetiştirilme süreçlerinde, değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi için öğrenciyi aktif olarak sürece katan etkinliklerin nasıl oluşturulacağı aktarılabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin hangi değerlere sahip olduğunun belirlenebilmesi için ilgili bir çalışma öğretmenlere yönelik de yapılabilir.
2. Bu çalışma sadece Elazığ ili ile sınırlıdır. İlgili bir çalışma, Türkiye'nin farklı coğrafi bir konumunda, farklı bir sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgesinde de yapılabilir.
3. Bu çalışma örneklem belirleme yöntemi nedeniyle sadece ilkokul ve ortaokul yöneticilerine uygulanmıştır. Farklı bir çalışma lise yöneticilerine de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. Kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R., Kaya, A., & Gençdoğan, Y. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlilikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 229-249.
- Bağcı, Ö., Kayhan, E., & Erişen, Y. (2018). Sibyan mektepleri ve okul öncesi öğretim programlarında değerler eğitimi. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*(No.4).
- Balcı, F. A., & Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Bozkurt, V. (2011). *Değişen dünyada sosyoloji*. Bursa: Ekin.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamli ve coşkulu bir yaşam için savaşıcı*. İstanbul: Sistem.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Alfa.
- Doğanay, A., & Sarı, A. G. M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 356-383.
- Evertson, C. M., & Neal, K. W. (2006). Looking in to Learning - Centered classrooms: Implications for classroom management. Working Paper. *National Education Association Research Department*.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(20), 1-18.

- Gökdere, M., & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93-107.
- İçli, G. (2011). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı.
- Karatekin, K., Gençtürk, E., & Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerinin değer hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 411-458.
- Kızılçelik, S. & Erjem, Y. (1996). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü*. Konya: Saray.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete 14574, 24 Haziran 1973.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özgüven, G. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu.
- Öztürk, T., & Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Sapsağlam, Ö., & Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of value theoretical advances and empirical test in 20 countries: Advances in experimental. *Social Psychology*, 25, 1-65.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, A. (1983). *Gençlerin değerler sıralaması üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TDK. (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts" adresinden erişilmiştir.
- Tezcan, M. (2012). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Welton, A. D., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O., & Bilican, F. I. (2012). Öğretmen adaylarının değer yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(42), 129-151.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.

The Effect of Writing Circle Technique on Prospective Teachers' Creative Thinking Skills

Sevda KOÇ AKRAN

Siirt University, Siirt - TURKEY

Sevim AŞIROĞLU

Maltepe University, İstanbul - TURKEY

Article History

Submitted: 02.07.2018

Accepted: 21.09.2018

Published Online: 07.10.2018

Keywords

Writing
Writing Circle
Creativity
Creative Thinking Skills

Abstract

Purpose: The purpose of this research is to specify the effect of writing circle technique on prospective teachers' creative thinking skills.

Design & Methodology: In total, there are 82 students in this group, 42 students in experimental group and 40 students in control group. In the research, "creative thinking scale" of Akay (2006) and "semi-structured interview form" improved by researchers have been used as data collection tools. Quantitative data of this mixed-method research are obtained from "creative thinking scale" and qualitative data are from semi-structured interview form and students diaries. In addition, some data are collected by document review method. In the process of data analysis, the following methods have been used; frequency (f) and percentage (%) calculation to determine the prospective teachers' creativity levels; Mann-Whitney U Test as the creativity scores do not range in a normal way; descriptive analysis regarding the contribution of writing circle to teaching-learning process; and descriptive and content analysis method for the effectiveness of the writing circle.

Findings: According to the findings of the research, it can be said that the activities carried out with the writing circle technique provided important contributions to the creative skill levels of the experimental group and they developed high level skills. Control group students' creative thinking skills are at an intermediate level can be interpreted.

Implications & Suggestions: At the end of the research, students have improved further their critical and creative thinking skills; they were confronted with some problems and tried to overcome them by applying different methods and techniques. Certain suggestions are offered in accordance with the obtained data.



DOI: 10.29129/inujgse.439757

Yazı Çemberi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi

Sevda KOÇ AKRAN

Siirt Üniversitesi, Siirt - TÜRKİYE

Sevim Aşıroğlu

Maltepe Üniversitesi, İstanbul - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 20.07.2018

Kabul: 21.09.2018

Online Yayın: 07.10.2018

Anahtar Sözcükler

Yazma
Yazı Çemberi
Yaratıcılık
Yaratıcı Düşünme Becerisi

Öz

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, yazı çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemektir.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt Üniversitesi, Eğitim fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitiminin Türkçe Öğretmenliği bölümünün 2.sınıfında öğrenim gören 42 deney grubu, 40 kontrol grubundan toplam 82 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akay'ın (2006) "yaratıcı düşünme ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel verileri "yaratıcı düşünme ölçeğinden" nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini belirlemek için frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları; yaratıcılık puanlarının normal dağılım göstermemesi sonucu Mann Whitney-U testi; yazı çemberinin öğrenme-öğretme sürecine katkısına yönelik betimsel analiz ve yazı çemberinin etkililiğine yönelik betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, yazı çemberi tekniği ile yapılan etkinlikler deney grubu öğrencilerinin yaratıcı beceri düzeylerine önemli katkılar sağladığı, onlarda üst düzey beceriler geliştirdiği söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise yaratıcı düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonucunda öğrencilerde daha çok eleştirel, yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş, karalama aşamasında bir takım problemlerle karşılaşmışlar ve bu problemleri farklı yöntem –teknikler kullanarak çözmeye çalışmışlardır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.



DOI: 10.29129/inujgse.439757

GİRİŞ

Yazı, dilin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. Bu unsuru kullanan bireyler bazen belirli bir kuralı dikkate almakta bazen de bu kuralları göz ardı edebilmektedir. Ama önemli olan yazı yazarken, belirli kuralların göz ardı edilmemesi ve yazılan düşüncelerin, duyguların herkes tarafından anlaşılmasıdır (Nunan, 2003; Ungan, 2007). Bireylerin yazdığı yazılarının anlaşılması ve bir plan doğrultusunda kurallara uyularak ifade edilmesi için farklı teknikler, modeller/yaklaşımlar kullanılabilir. Bunlardan biri Bobbi Deporter tarafından geliştirilen, beyindeki sinirsel yapının ürünü olan ve anlamlı bilgilerin bütünü dikkate alan kuantum öğrenme modelidir (Ayvaz, 2007).

Kuantum öğrenme, gerek sınıf gerekse sınıf dışında bireylerin öğrenme yollarını dikkate alan, onlarda eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerileri geliştiren çağdaş eğitim anlayışının benimsediği modeldir. Bireyin çoklu ve duygusal zekâsını, beynin çalışma sürecini dikkate alan eklettik bir yapıya sahiptir (DePorter ve Hernacki, 1992; LeTellier ve Deporter, 2002). Kuantum öğrenme modeli ile birey, sahip olduğu zekâsıyla bilgileri hafızasına kodlamakta, doğru not alma tekniklerini kullanmakta ve öğrenme stili ile öğrenmesini anlamlı hale getirmektedir (Vella, 2002; Demirel, 2005). Bireyin bilgileri bu şekilde anlamlandırması ve uzun süreli belleğine kodlaması akademik başarısına, kendisine olan güveninin artmasına, yakın çevresiyle işbirliği içerisinde bulunmasına neden olacaktır. Nitekim yapılan birçok araştırma (Nourie, 1998; Le Tellier ve Depoter, 2002; Benn, 2003; Myer, 2005; Ayvaz, 2007; Demir, 2006; Kusno ve Purwanto, 2011; Kristiani ve Saragih, 2012; Acat ve Ay, 2014) kuantum öğrenmenin bireyin başarısına önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Kuantum öğrenme kısaca bireyin öğrenmesi ve başarısı yolunda birçok yöntem ve teknik sunmaktadır. Bu yol ve tekniklerden biri “kendine güvenerek yazma tekniği içinde vurgulanan yedi aşamalı yazı çemberi tekniğidir. Yazı çemberi tekniğiyle birey, ilk önce konu hakkında ne biliyorsa yazıp, karalamakta, sonra bunları başka insanlarla paylaşmaktadır. Paylaştığı bilgileri gözden geçirmekte, gerektiği zaman tekrar başkalarıyla bir görüş alış verişi içinde bulunmaktadır. Gelen dönütlerle, tekrardan bir gözden geçirme aşaması olmaktadır. Bu aşamadan sonra, paylaşma ve gözden geçirme son kez olmakta ve gerekli düzeltmeler yapılmaktadır. Dönütler sonucu yapılan düzeltmeler dikkate alınarak tekrardan bir yazma aşaması olmakta ve değerlendirme yapılarak konu hakkında yazma işlemi tamamlanmaktadır (De Porter ve Hernacki, 1992).

Birey yazı çemberi ile hem başkaları ile bilgi alış verişi yaparak etkili bir iletişim sürecinin içinde yer almakta hem de bu süreçte sürekli dönüt alarak hatalarını kısa sürede düzeltmektedir. Süreçte sürekli zihinsel olarak aktif olan birey öğrenme-öğretme sürecine açık katılım göstermektedir. Bu durum bireyin kendine güven duymasını sağlamaktadır. Çünkü birey öğrenme-öğretme sürecinde yalnız değildir. Öğretmenleri, arkadaşlarıyla sürekli çift yönlü bir iletişim içerisinde (Gürbültürk ve Koç, 2011; Ayvaz Tuncel, 2011).

Görüldüğü üzere, kuantum öğrenme tekniklerinden yazı çemberiyle birey öğrenme-öğretme sürecinde pasif olmamaktadır. Aksine birey, süreç boyunca hem zihinsel, hem duygusal hem de fiziksel olarak aktiftir. Bu yüzden çağdaş yaklaşımların kullanabileceği ve önerebileceği, özellikle öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde başvuracağı önemli bir teknik olabilir. Buna karşın, öğrenme-öğretme sürecinde bireye önemli katkılar sağlayan bu teknik konusunda her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmada dikkate alınmış ve geleceğin öğretmenlerinin mesleki bilgilerine katkı sağlayacağı düşünülecek yazı çemberi tekniği ile etkili yazı nasıl yazılacağı öğretilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle, yazı çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu problem cümlesi doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlara göre sahip oldukları yaratıcılık düzeyine ilişkin dağılım nasıldır?
2. Deney grubu öğrencilerinin ön test - son test yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yazı çemberi tekniği öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl katkı sağlamaktadır?
6. Yazı çemberinin etkililiğine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Desen

Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte ele alındığı baskın-az baskın karma yöntem kullanılmıştır. Creswell'e (2008) göre karma yöntem nitel ve nicel araştırmaları birlikte ele almaktadır. Bu yöntem ölçek ve anketleri vs. geliştirmede, farklı veri toplama araçlarından elde edilen verileri değerlendirmede, test edilmesinde, benzer konuların farklı yönleri keşfetmede vs. kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2004). Araştırmada ise baskın nicel, az baskın nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Siirt Üniversitesi, Eğitim fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitiminin Türkçe Öğretmenliği bölümünün 2.sınıfında öğrenim gören 42 deney grubu, 40 kontrol grubundan toplam 82 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-Test Yaratıcılık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Sahip Oldukları Yaratıcılık Düzeyleri

Yaratıcılık Grubu	Puan Aralığı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Yaratıcılığı Olmayan	10'dan az	6	14.28	8	20
Ortanın Altında Yaratıcı	10-19	5	11.90	1	2.5
Orta	20-39	15	35.71	24	57.14
Ortanın Üzerinde Yaratıcı	40-64	10	23.80	5	12.5
Oldukça Yaratıcı	65-94	6	14.28	2	5
Olağanüstü Yaratıcı	95-116	-	-	-	-
Toplam		42	100	40	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlara göre sahip oldukları yaratıcılık düzeyleri verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin %35.71'i, kontrol grubu öğrencilerinin ise %57.14'ü "orta"; deney grubu öğrencilerinin %14.28'i, kontrol grubu öğrencilerinin %5'i "oldukça yaratıcı" düzeye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin "orta" düzeyde yaratıcı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerine öğretim ilke ve yöntemleri dersinde yazı çemberi tekniği uygulanmış ve öğrenciler yöntem ve teknikler doğrultusunda belirledikleri etkinlikleri yazı çemberi

teknini kullanarak uygulamışlardır. Kontrol grubu öğrencilerine ise öğretim üyesinin belirlemiş olduğu ve etkinliklerin yer almadığı normal program dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Birinci Veri Toplama Aracı: Araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Whetton ve Cameron (2002: 176)'dan alınan "how creative are you?" ve Türkçe uyarlaması Akay (2006) tarafından yapılan 40 maddelik Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?) kullanılmıştır. Ölçekteki 39 madde, öğretmen adaylarının yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yöneliktir. Öğretmen adayları ölçekte yer alan maddelere "Katılıyorum", "Kararsızım" ve "Katılmıyorum" seçeneklerini işaretleyerek katılım göstermişlerdir. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanlaması farklı olmuştur ve ölçekte 39 maddenin sahip olduğu en düşük puan (-2), en yüksek puan ise 4 olarak hesaplanmıştır. Buna karşılık 40. soru dereceleme ölçeği türünde değildir. Bu soruda yaratıcılıkla ilgili 54 tane sıfat verilmiş ve bu sıfatların ölçekteki puan değerleri 0 ile 2 arasında değişmiştir. 40.sorudaki sıfatların puan değerleri her öğretmen adayının toplam yaratıcılık puanlarının hesaplanmasında kullanılmıştır.

İkinci Veri Toplama Aracı: Araştırmada aynı zamanda araştırmacılar tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Formda yer alan soruların araştırmanın problem cümlesi ile tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Problem cümlesi doğrultusunda hazırlanan sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü alınarak güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan görüşme formu için öğretmen adaylarıyla 20 dakikalık görüşmeler yapılmıştır.

Üçüncü Veri Toplama Aracı: Araştırmada deney grubu öğrencilerinin yazı çemberi konusundaki düşüncelerini belirlemek amacıyla günlükler tutturulmuştur. Nitel verileri desteklemek için günlüklerden bir takım alıntılar yapılmıştır. Son olarak araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla doküman incelemesi yoluyla öğrenci etkinliklerinin fotoğraflarından alıntılar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Baskın-az baskın karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nicel verileri "yaratıcı düşünme ölçeğinden" nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir. Araştırmada ayrıca doküman incelemesi yoluyla nitel ve nicel veriler desteklenmiştir. Verilerin analizinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-sontest yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlar f (frekans) ve yüzdeler (%) halinde tablolarda gösterilmiştir. Daha sonra, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcılıklar ile ilgili ölçekten aldıkları puanların karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi, grupların kendi içindeki ön test - son test puanlarını karşılaştırmak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Son olarak, yazı çemberinin öğrenme-öğretme sürecine katkısına yönelik betimsel analiz ve yazı çemberinin etkililiğine yönelik betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılmış elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguları, araştırmanın alt amaçlarına göre sırasıyla verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Yaratıcılık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Sahip Oldukları Yaratıcılık Düzeyinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlara göre sahip oldukları yaratıcılık düzeyinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Yaratıcılık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Sahip Oldukları Yaratıcılık Düzeyleri

Yaratıcılık Grubu	Puan Aralığı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Yaratıcılığı Olmayan	10’dan az	-	-	6	15
Ortanın Altında Yaratıcı	10-19	3	7.14	3	7.5
Orta	20-39	20	47.61	29	72.5
Ortanın Üzerinde Yaratıcı	40-64	12	28.57	2	5
Oldukça Yaratıcı	65-94	6	14.28	-	-
Olağanüstü Yaratıcı	95-116	1	2.38	-	-
Toplam		42	100	40	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test yaratıcılık ölçeğinden aldıkları puanlara göre sahip oldukları yaratıcılık düzeyleri verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin %47.61’i “orta” ve %28.57’si “ortanın üzerinde yaratıcı”, %2.38’i “olağanüstü yaratıcı”; kontrol grubu öğrencilerinin ise %72.5’i “orta” düzeyde yaratıcı olduğu görülmüştür. Bu bulgu yazı çemberi tekniği ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı beceri düzeylerine önemli katkılar sağladığı, kontrol grubu öğrencilerinin ön testteki gibi yaratıcı düzeylerinin “orta” olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Yaratıcılık Puanları Arasında Anlamlı Farklılığın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Yaratıcılık Puanları Arasında Anlamlı Farklılığın Olup Olmadığına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test – Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0		
Pozitif Sıralar	42	21.50	903	-5.649	.00*
Fark Olmayan	0				
Toplam	42				

* $p \leq .05$

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test-son test yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir [$z = -5.649$, $p \leq .05$]. Buradan hareketle, yazı çemberi tekniği uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin yaratıcılıklarına katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Yaratıcılık Puanları Arasında Anlamlı Farklılığın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Yaratıcılık Puanları Arasında Anlamlı Farklılığın Olup Olmadığına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test – Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	13	15.31	199	-.690	.49
Pozitif Sıralar	17	15.61	266		
Fark Olmayan	10				
Toplam	40				

Tablo 4’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test-son test yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür [$z = -.690$, $p > 0.05$]. Buradan hareketle, yazı çemberi tekniği uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin yaratıcılıklarına katkı sağlamadığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Yaratıcılık Puanları Arasında Anlamlı Farklılığın Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-Test Yaratıcılık Puanlarının Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Son Test	42	51.14	2148	435	.00*
Kontrol Son Test	40	31.18	1255		

* $p \leq 0.05$

Tablo 5’te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test yaratıcılık puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($U=435$, $p<0.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında, yazı çemberi tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, yazı çemberinin kullanılmadığı ve etkinliklerde uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerine göre yaratıcılık becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle deney grubu öğrencileri etkinliklerini yaparken bir plan ve program doğrultusunda etkinliklerini belirlemişler, bu etkinliklere yönelik duygu ve düşüncelerini bir kâğıda karalayarak not almışlardır. Sonra etkinlikler konusunda yakın çevresinden, farklı kaynaklardan yardım alarak, gerekli düzeltmeleri yapmışlardır. En son olarak öğrenciler gerekli dönütler aldıktan sonra, etkinlikler konusunda tekrardan fikirlerini kâğıda yazmışlar ve bir değerlendirme süreci ile etkinliğini tamamlamışlardır.

Yazı Çemberinin Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Nasıl Katkı Sağladığına İlişkin Bulgular

Yazı çemberinin öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl katkı sağladığına ilişkin betimsel analiz Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Yazı Çemberi Tekniğinin Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Nasıl Katkı Sağladığına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Kategoriler	Kodlama Yoğunluğu	
	f	%
Eleştirel Düşünme	12	28.57
Yaratıcı Düşünme	9	21.42
Problem Çözme	8	19.04
Öğrenme Yolunu Tercih Etme	6	14.28
İletişim	4	9.52
Öz Değerlendirme	3	7.14
Toplam	42	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere, yazı çemberi tekniği öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerisini geliştirmekte ve öğrenme-öğretme sürecinde bu becerilerini kullanmalarını sağlamaktadır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde yazı çemberini tekniğini kullanarak etkinlikler yapan öğretmenler adayları, çemberin ön yazma aşamasında bağımsız düşünerek yapacağı etkinlik konusunda bir analiz yaparlar. Karalama aşamasında, duygu ve düşünceler arasında ilişki kurarak açık bir şekilde ifade ederler. Duygu ve düşüncelerini başka insanların yorumlarına sunarlar. Gelen öneri ve eleştirel doğrultusunda varsa bir çelişki o çelişkiyi ortadan kaldırmak için tekrardan etkinlikleri nasıl yapacağı konusunda bir yazma eylemi yapar ve elde ettiği veriler değerlendirirler. Bu konuda T₁ kodlu öğrencinin yazı çemberi tekniği ile etkinlikleri nasıl planladığı ve eleştirel düşünme becerisini nasıl kullandığı tutmuş olduğu günlükte görülmektedir.

“... Daha önceleri bir etkinlik yaparken bu kadar planlı hareket etmemiştim. Meğerse ben her zaman yazı tekniğinin paylaşma aşamasını kullanmışım. Başta bir ön yazma ve karalama aşaması yapmamışım.Nasıl ki bir ağacın kökü toprağa bağlıysa ve kökü ile topraktan besleniyorsa yazı çemberinin kökü ön yazma ve karalama aşamasıdır. Bende bu teknikle birilerine bağımlı kalmadan olaylara çok yönlü bakmamı sağladı” (T₁, 10.11.2016).

Yazı çemberi tekniğinin “ön hazırlığı” aşaması yaratıcı düşünmenin “hazırlık dönemi gibidir. “Yazı çemberi tekniğini kullanan öğrenciler çemberin ilk aşamasında bir hazırlık yapmaktadır (ön yazma). Bu aşamada öğrenciler bilgileri almakta, özümsemekte, bilgiler toplamaktadır. Başka bir deyişle, ön hazırlık aşamasında öğrenciler akla gelen her şeyi yazmaktadır. Yazdıkları her şeyi karalama aşamasında sınırlandırmaktadır. Sınırladıkları bilgileri yaratıcılıklarını kullanarak akılcı, esnek ve yeni durumlara ilgili olacak şekilde düzenler ve paylaşır. Farklı kaynaklardan, kişilerden elde ettiği bilgilerde yeni ve ilgi çekici bir durumla karşılaştıklarında olaylara çok yönlü bakmayı tercih eder. Yaratıcı düşünmenin doğrulama aşamasında olduğu gibi bu çok yönlü bakış açılarının doğruluğu test edilmektedir. Her test etme aşamasında düzeltmeler yapılmakta, tekrar etkinliklerin uygulama aşaması için yazma işlemi yapılmakta ve bütün süreçler için genel bir sonuç çıkarılmaktadır.

Öğrencilerden T₃, yazı çemberi tekniği basamaklarında yaratıcı düşünme becerilerini nasıl kullandığını şu şekilde açıklamıştır.

“... etkinliğimi yaparken orijinal fikirler bulmaya çalıştım. Basmakalıp düşünceleri sevmiyorum. Özellikle karalama aşamasında farklı düşünceleri ön planda tuttum. Bunu

yaparken başkalarının düşüncelerini de önemsedim. Olaylara mantıksal yaklaşmaya özen gösterdim. Yazıp tekrar düzeltmekten sıkılmadım” (T₃, 17.11.2016).

Yazı çemberini tekniğini kullanan öğrenciler özellikle karalama, tekrardan yazma aşamalarında problemlerle karşılaşmışlardır. Bu aşamalarda karşılaştıkları problemleri çözerken uzmanlardan destek aldıklarını, problemi tanımlamaya çalıştıkları, problemle ilgili bilgiler topladıkları görülmüştür. Yazı çemberinde problemle karşılaşan öğrenciler problem çözme becerilerini kullanarak etkinliklerini tamamlamaya çalışmışlardır. T₂₄ öğrencisi bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

“... karalama aşamasında tercihler yaparken zorlandım. Ön yazmada güzel aklıma gelen her duyguyu, düşünceyi yazdım. Ama bunlar arasında bir eleme yapmam gerektiğinde açıkçası zorlandım. Ama bu zorluklar etkinliğimi tamamlamama engel olmadı. Nerede zorlandım. Nasıl problemi çözebilirdim ... araştırdım ... benzer problemle karşılaştığımda çözüm sürecim daha hızlı oldu” (T₂₄, 20.10.2016).

Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde farklı yolları tercih ederek öğrenmelerini gerçekleştirirler. Çünkü her öğrencinin öğrenme stilleri bir birinden farklıdır. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme tercihlerini kullanarak etkinliklerini yapmışlardır. Özellikle yazı çemberi tekniği aşamalarını kullanırken bu öğrenme tercihlerini ön planda tutmuşlardır. Öğrenme tercihleri konusunda T₃₆ ve T₁₉ öğrencisinin görüşleri şu şekildedir:

“... teorik bilgimi uygulamaya dönüştürecek çalışmalarını tercih ettim. Karalama aşamasında çalışmama nasıl yapacağım konusunda birçok seçenek belirledim ve bunlar arasında en hoşuma gideni seçtim” (T₃₆, 27.10.2016).

“... tekrar yazma aşamasına ulaşıncaya kadar bir çok yolu denedim. Hep deneme yanılma yoluyla öğrendim. Ön hazırlık yaparken rastgele bir hazırlık yaptım. Karalama aşamasında tekrardan denedim. Denediklerimi paylaştım arkadaşarımdan gelen dönütlerle çalışmamı düzelttim. Deneme yanılma yoluyla tekrardan yazdım sonra bütün bilgileri raporlaştırdım” (T₁₉, 8.11.2016).

Yazı çemberi tekniğinde öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin iyi bir şekilde yapılandırmasında iletişim becerilerini kullanmışlardır. Yazı çemberinin paylaşma aşamasında farklı kişilerin (sınıf arkadaşı, daha önce dersi alan öğrenciler, ders sorumlusu, farklı akademisyenler vb.) görüşlerini alırken alıcı, ifade edici, eleştirel dil becerilerinden yararlanmışlardır. Öğrenme-öğretme sürecinde kendi düşünceleri kadar başkalarının düşüncelerinde önem vermişlerdir.

Yazı çemberi tekniği paylaşma, gözden geçirme, düzeltme, tekrar yazma ve değerlendirme basamaklarına öğrenciler yaptıkları etkinliklerin her aşamasında gerek akran gerek uzman değerlendirmesine tabi tutulmuşlardır. Fakat öğrenciler akran değerlendirmesinden çok ön yazma, karalama ve diğer aşamalarında kendilerini kendi kendilerini değerlendirmektedirler. Bu konuda T₂₈ kodlu öğrenci düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... başkaları değil ama kendi hatalarımı görünce ve eksiklerimi kendim değerlendirince daha iyi anlıyorum. İnsan başkalarının değerlendirmesinden çok kendisinin değerlendirmesini ön planda tutmalıdır. Ben öyle yaptım ve etkinliklerimde başarılı oldum ... daha çok karalama aşamasında kendimi değerlendirdim” (T₂₈, 8.11.2016).

Yazı Çemberinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Bu Görüşlere Ait Bulgular

Yazı çemberinin etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Yazı Çemberinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adayları Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Görüşme Soruları	Kategori	Kaynak		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Yazı çemberini dikkate alarak yapmış olduğun etkinlikler sende hangi beceriler geliştirdi?	Yaratıcı Düşünme	11		16	
	Eleştirel düşünme	9		13	
	Problem çözme	9		9	
	Etkin öğrenme	9		9	
	Yansıtıcı Düşünme	4		4	
	Toplam	42	100	51	100
Etkinliklerini yazı çemberi ile yaparken çemberin hangi basamaklarında problemlerle karşılaştın?	Karalama	12		12	
	Ön yazma	11		12	
	Tekrardan yazma	10		10	
	Toplam	33	100	34	100
Yazı çemberi basamaklarında karşılaştığın problemlere nasıl çözümler buldun?	Farklı yöntem teknik kullanma	15		20	
	Uzmanlardan görüş alma	12		16	
	İşbirliği içinde çalışma	10		10	
	Toplam	37	100	46	100

Tablo 7’de, yazı çemberinin etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri yer almaktadır. Deney grubunda yer alan 42 öğretmen adayı ile yapılan görüşlerin betimsel analizinde öğretmen adaylarının yazı çemberinin “yaratıcı düşünme” [çok yönlü düşünme (f=4), merak (f=3), hayal güçlerini kullanma (f=3), yeni durumları keşfetme (f=2), ayrıntıları dikkate alma (f=2), yanlış ve eksikleri kolay saptama (f=2)] ve “eleştirel düşünme” [düşünmeden hareket etmeme (f=4), ön bilgileri kullanma (f=3), araştırma ve sorgulama (f=3), çalışmalarını kontrol etme (f=3)] becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarında “problem çözme” [karşılaşılan problemle ilgili bilgi toplama (f=3), olaylara farklı açılardan çözümler üretme (f=2), problemi hissetme (f=2), problemi tanımlama (f=2)]; “etkin öğrenme” [farklı kaynaklardan bilgiler ulaşma bilgisine sahip olma (f=3), grup çalışmalarında bulunma (f=2), kaynaklara bireysel ulaşma (f=2), yapılan çalışmalarda etkili kararlar verme (f=2)] ve “yansıtıcı düşünme” [etkinlikleri yapılırken hedefleri belirleme (f=2), sorumluluk almaya istekli olma (f=2)] becerilerde yazı çemberi yoluyla geliştiği bulgusu elde edilmiştir.

Yazı çemberini kullanan 42 öğretmen adayının çemberin hangi basamağında problemlerle karşılaştıklarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Öğretmen adaylarına göre yazı çemberinin “karalama” [duygu ve düşüncelerini bir araya getirme (f=5), ön yazmadaki bilgileri duygularımı net bir şekilde ifade etme (f=4), ön yazmada oluşturmuş olduğu bilgileri analiz etme (f=3)]; “ön yazma” [aklına gelen ilk bilgileri yazma (f=4), ilk elde ettiği bilgileri kullanma (f=3), neyin nasıl yapılacağını ilk belirlemede (f=3), ön hazırlık yapmada (f=2)]; “tekrardan yazma” [düzeltmeler sonucu elde edilen bilgileri sentezleme (f=4), eski-yeni bilgileri kullanma (f=3), tekrardan yazma basamağına kadarki aşamalar arasında ilişki kurma (f=3)] basamaklarında problemlerle karşılaştıklarıdır.

Tablo 7’de, öğretmen adaylarının yazı çemberinde karşılaştıkları problemlere buldukları çözümler ve bu çözümlerin betimsel analiz sonuçları verilmiştir. Öğretmen adaylarına göre, yazı çemberi kullanılarak yapılan ve uygulanan etkinliklerde karşılaşılan problemlere “farklı yöntem-teknik ve araçlardan”[beyin fırtınası tekniği (f=5), tartışma yöntemi (f=4), görüşme tekniği (f=4), düşün-tartış yaz-paylaş tekniği (f=4), kavram haritası (f=3) kullanılarak] çözümler bulunduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları çözüm yolu olarak “uzmanlardan” [ders sorumlusundan (f=6), farklı öğretim elemanlarından (f=5), öğretmenlerden (f=5)]; işbirliği içinde” [sınıf arkadaşlarından (f=4), farklı bölümdeki öğrencilerden (f=3), daha önce dersi alan öğrencilerden (f=3)] yardım alınarak problem/problemler çözüldüğü görülmüştür.

Görüldüğü üzere, yazı çemberi tekniği ile öğretmen adaylarında çok yönlü düşünme becerileri gelişmektedir (örn.1-2-3-4). Fakat yazı çemberi tekniği kullanırken düşünmeden hareket etmeme (örn.5-6-7-8-9), karalama aşamasında duygu ve düşüncelerini bir araya getirmede (örn.10-11-12-13) ve ön yazma basamağında aklına gelen bilgileri yazma konusunda (örn.14-15-16-17) problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları karşılaştıkları problemlere farklı yöntem-teknik ve araçlardan yararlanarak, farklı yöntem-teknik ve araçlardan (örn.18-19-20-21-22), ders sorumlusundan (örn.23-24-25-26-27-28) ve sınıf arkadaşlarından (örn.29-30-31-32) destek alarak çözdüğü söylenebilir.

- [1] “ yazı çemberi tekniği ile olaylara farklı açıklardan bakmayı öğrendim”
- [2] “... bir olaya ne kadar farklı açıklardan bakarsak o kadar olayların çözümüne rahat ulaşabiliriz”
- [3] “tekrar yazma aşamasında ve paylaşma aşamasında olaylara farklı açıklardan yaklaştım”
- [4] “en çok paylaşma aşamasında başkalarının düşünceleriyle olaya çok yönlü bakabildim”
- [5] Bazen olaylara düşünerek yaklaşmak gerek ben bunu yapmakta zorlanıyorum”
- [6] “karalama aşamasında bir plan yapamadım”
- [7] “değerlendirme aşamasında bütün düşüncelerimi bir araya getiremedim”
- [8] “ insanı diğer canlılardan ayıran özellik düşünmektir. Etkinliklerimde planlı hareket edemedim”
- [9] “bir olaya neden sonuç ilişkisi kurarak yaklaşmak gerek ama ben bunu yapamadım”
- [10] “etkinlikleri yaparken birçok düşünceyi kâğıda yazamadım”
- [12] “karalama aşamasında tek bir düşünceyle kendimi sınırlandırdım”
- [13] “farklı düşünceler, duygular karalama aşamasında bir araya getiremedim”
- [14] “ön yazma özgür fikirlerin olduğu bir aşamadır, fakat ben bunu göz ardı ettim”
- [15] “ön yazma bir evin çatısı gibi aklıma ne geldiyse yazdım ama çok zaman kaybettim”
- [16] “ilk aşama çok hoşuma gitti bir sınırlama yoktu fakat ben onu değerlendiremedim”
- [17] “belleğimdeki bütün duygu ve düşünceleri ön yazmada kâğıda dökemedim”
- [18] “Beyin fırtınası, örnek olayı kullandım”
- [19]”tartışma tekniklerine çok fazla başvurdum”
- [20] “bilgisayardan çok araştırma yaptım”
- [21] “belirlediğim etkinlik için farklı kaynaklardan tarama yaptım.”
- [22]”grup çalışmalarının olduğu yöntem-teknikleri seçtim başkasından yardım aldım”
- [23] “dersimizin hocası bize çok yardım etti”
- [24] “uzman olarak hocamızın desteğini çok gördük”
- [25] “Özellikle paylaşma aşamasında hocamdan çok destek aldım”
- [26] “paylaşma aşamasında hocamız bize rehber oldu”
- [27] “ön yazma ve karalama aşamasında hocamız hep yanımızdaydı”
- [28] “tekrar yazma aşamasında hocamın her zaman düşüncelerini aldım”
- [29]”sınıftakiler çok yardım ettiler”
- [30]”sıra arkadaşımın düşünceleri bana yol haritası çizmeme yardım etti”
- [31] “grup oluşturduk bir birimizin problemlerine çözüm bulmak için”

[32] “sınıfça bir birimize karşılaştığımız problemlerde yardımcı olduk”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının son test yaratıcılık düzeylerinin orta, oldukça yaratıcı ve olağanüstü yaratıcı, kontrol grubunun ise ortanın altında ve orta düzeyde yaratıcı oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarına göre, herhangi bir konuda araştırma yapılırken empati kurulmalı, farklı açılardan olay değerlendirmeli, bireyde özgüven becerisi olmalı ve bireyler bir birlerine yardım etmelidir. Demirci (2007) belirttiği gibi yaratıcılık bireyin yeni fikirler üretmesi ve sorgulamasıdır. Bireyler bu sorgulama süreciyle gerçek dünya problemlerine çözümler üretmekte, üretirken işbirliği içerisinde çalışmakta ve kendisine olan güveni artmaktadır (Lim, 2001; Manlove, Lazonder ve De Jong 2006). Başka bir deyişle yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri de gelişmektedir (Wilson ve Jan, 1993; Colburn, 2000). Çünkü yaratıcı düşünen bireyler dünyaya farklı pencereden bakmaktadır. Dünyayı gözlemleyerek, algılayarak, sorular sorarak ve elde edilen sonuçları sentezleyerek orijinal düşünceler ortaya koymaya çalışır (Kadayıfçı, 2008; Kanpolat ve Erözel, 2011). Bireylerin sahip olduğu bu düşünce sistemini daha iyi kullanabilmesi alacağı/aldığı eğitim sistemine, ülkelerin uygulayacağı eğitim politikalarına, uygulanan öğretim programlarına ve ailelere bağlıdır. Birey için ne kadar etkili ve verimli bir ortam, düşünmeye yönelik etkinlikler, sorgulamaya dayalı sınıf içi-dışı faaliyetler vs. olursa birey o kadar olaylara farklı pencereden bakar. Öğrenme-öğretme sürecine pasif, ezberci değil, aktif katılım gösterir. Bu sebeple başta öğretmenin öğretim programlarında yer alan yaratıcı düşünme becerisi için sınıf içerisinde her öğrencinin öğrenme yolu doğrultusunda etkinliklere, çalışmalara yer vermesi beklenir. Orkestra şefi gibi öğrenme sürecini yönetmelidir (Ayvaz, 2007) ve her öğrencinin aynı olmadığını, bireysel farklılıklar doğrultusunda öğrenmelerini gerçekleştirdiğini göz ardı etmemelidir. Fakat yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çoğunlukla sınıf içerisindeki uygulamalarda bu farklılıkları dikkate almadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu tutumları gelecekte bireylerin farklı eğitim kademelerinde kendilerini ifade edememe, işbirliği içerisinde çalışamama, olayları analiz-sentez edememe durumlarıyla karşı karşıya kalmalarına neden olacaktır. Böyle bireyler ilkokuldan yükseköğretime kadarki eğitimlerinin her aşamasında mevcut öğretmen tarafından verilen bilgi ile yaşamını devam ettirecektir. Bir meslek sahibi olduklarında yine bu bireyler kendileri gibi yeni nesiller yetiştirecektir.

Yazı çemberi uygulamaları deney grubu öğrencilerinin yaratıcılık puanlarına önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, problem çözme gibi üst düzey becerilerini etkili kullanmasını sağlamıştır. Öğrencilere göre, yazı çemberi tekniğiyle öğrenme yollarını, insanlarla iletişim kurma yollarını ve kendini değerlendirme yollarını keşfetmişlerdir. Kuantum öğrenme modelinin önemli tekniklerinden biri olan yazı çemberi, bireyde neden-sonuç ilişkisi kurmasına ve bireyin kendisine olan öz güven, öz yargılama becerisine katkı sağlamaktadır. Yazı çemberinin her aşamasında birey eski-yeni bilgilerini ilişkilendirmekte ve elde ettiği yeni bilgileri bilişsel yapısında kodlamaktadır. Yani birey bu teknikle ilk önce bütün bilgilerini ortaya koymaktadır. Sonra kendisi için gerekli olan bilgileri seçmektedir. Seçtiği bilgiler hakkında farklı kaynaklardan dönütler, eleştiriler, öneriler almaktadır. Gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeleri yapmaktadır. Sürekli bilişsel süzgeçlerden geçen bilgiler son olarak değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (Demir, 2006). Tabi bu süreçler yapılırken bireyin bazı problemlerle karşılaşması kaçınılmaz olmaktadır. Birey bazen ön hazırlık, bazen karalama, bazen tekrardan yazma bazen de değerlendirme vs. aşamalarında engellerle karşı karşıya kalabilmektedir. Önemli olan bireyin bu aşamaların çözümüne nasıl yaklaştığıdır. Bireyden beklenen bu aşamalarda üst düzey becerilerini kullanmasıdır. Çünkü yazı tekniğinin her aşamasında bireyin zihinsel olarak etkin

olması, farklı fikirler üretmesi gerekmektedir (Ay, 2010). Bu şekilde olaylara yaklaşan bireyin, yaşadığı topluma uyum sağlaması, çağdaş yaklaşımları-modelleri kullanılması ve gelecekteki mesleğinde başarılı olması kaçınılmaz olacaktır. Özellikle öğretmenlik gibi toplumların kalkınmasında birincil öneme sahip mesleklerin icra edilmesinde bu çağdaş yaklaşım/teknikler büyük rol oynamaktadır. Öğretmenlik bir sanattır, topluma - bireye karşı sorumluluk ve iyi bir eğitim gerektirir.

Öneriler

- Farklı derslerde yazı çemberi tekniği ile ilgili karma çalışmalar yapılabilir ve bu çalışmalarda yazı çemberi tekniğinin öğrencinin akademik başarısına katkısı araştırılabilir.
- Yazı çemberi tekniğinin farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin üst düzey becerilerine etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Ay, Y. (2014). An Investigation the Effect of Quantum Learning Approach on Primary School 7th Grade Students' Science Achievement, Retention and Attitude. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 5(2), 11 – 23.
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ay, Y.(2010). *Kuantum öğrenme modeline dayalı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayvaz, Z. (2007). Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Ed.), *Kuantum öğrenme içinde*. Ankara: Pegem A.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2011). Kuantum öğrenme modeli. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Benn, W. (2003). *Evaluation study of quantum learning's impact on achievement in multiple settings* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). California University Department of Education, California.
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 23(6), 42-44.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Demir (2006). *Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Demirci, C. (2007) Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.
- DePorter, B. & Hernacki M, (1992). *Quantum learning: Unleashing the genius in you*. New York: Dell Publishing.
- Gürbüzürk, O. & Koç, S. (5-8 Ekim 2011). *İlköğretim öğretmenlerinin kuantum öğrenme modelini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü sunum olarak sunulmuştur. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kadayıfçı, H. (2008). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kanpolat, Y. & Erözel, A. (2011). Düünden bugüne sorgulamaya dayalı eğitim. *TÜBA Günce*, 42, 25-28.
- Kristiani, S. & Saragih, A. (2012). The effect of quantum learning on the students' achievement in writing argumentation. *GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed*, 1 (1), 1 – 10.
- Kusno, M. & Purwanto, J. (2011). Effectiveness of quantum learning for teaching linear program at the Muhammadiyah Senior High School of Purwokerto in Central Java, Indonesia. *EDUCARE: International Journal for Educational Studies*, 4(1), 83 – 92.
- LeTellier, P. J. & DePorter, B. (2002). *Quantum learning for teacher*. Oceanside, California: Learning Forum.
- Lim, B. R. (2001). *Guidelines for designing inquiry-based learning on the web: Online Professional development of educators* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Department of Instructional Systems Technology Indiana University Bloomington, Indiana.
- Manlove, S., Lazonder, A. W. & De Jong, T. (2006). Regulative support for collaborative scientific inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. 22, 87-98.
- Myer, K. (2005). Quantum learning impact in three third grade classes at Buena Vista Enhanced Option School, Nashville. www.quantumlearning.com/pdf/statistics_from_bveos_nashville_teachers.pdf adresinden erişilmiştir.
- Nourie, S. S. (1998). *Results of implementing quantum learning in the Thornton Township High School District* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Saint Xavier University, Chicago.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. USA: McGraw-Hill.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Vella, J. (2002). Quantum learning: Teaching as dialogue. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 93, 73-84. doi:010.1002/ace.51.
- Wilson, J. & Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtin.
- Whetton, D.A., Cameron, K. S. (2002). Answer to Exercises Taken From Developing Management Skills (3rd Ed). Kellogg School of Management at Northwestern University. <http://www.kellogg.northwestern.edu/faculty/uzzi/ftp/answers.html#page176> adresinden erişilmiştir.

The Problems Experienced by Private School History Teachers with Schools Management and the Solution Offers to These Problems

Mehmet Ali ONARAN

Gazi University, Ankara - TURKEY

Article History

Submitted: 23.07.2018

Accepted: 11.10.2018

Published Online: 08.11.2018

Keywords

History
History Teacher
Private School



DOI: 10.29129/inujgse.446906

Abstract

Purpose: This study aims to determine the opinions of history teachers working in private schools about the problems experienced with school management and the solutions to these problems.

Design & Methodology: A quantitative approach was adopted in this study to determine the views of history teachers working in private schools on the problems experienced with school management and the solutions to these problems, and a screening model was used. The study's population is made of 44 history teachers who work in 32 private schools in the province of Malatya in the academic year of 2017-2018. No sampling was made in the study; rather, the whole universe was reached. The data collection tool used in the research consists of three parts. In the first part, the instruction was given. In the second part, the personal information form was presented, and in the third part, the scale developed by Uğraş (2009) was used. The data collected for the study were analysed using the SPSS 25 package program. Frequency and percentage calculations were made in the analysis of scale items.

Findings: In the study, it has been seen that private school managements use history teachers' unemployment problem as a pressure tool for teachers and try to make contracts with them accordingly. The number of history teachers who point out that this is a problem constitutes the majority of the participants.

Implications & Suggestions: As a result of the research, it has been found out that private school managements care only about student expectations, that they see teachers as employees, and that for them parents are always right.

Özel Okullarda Çalışan Tarih Öğretmenlerinin Özel Okul Yönetimi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Mehmet Ali ONARAN

Gazi Üniversitesi, Ankara - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 23.07.2018
Kabul: 11.10.2018
Online Yayın: 08.11.2018

Anahtar Sözcükler

Tarih
Tarih Öğretmeni
Özel Okul

Öz

Amaç: Araştırmada özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin özel okul yönetimi ile yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara getirilen çözümlere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin özel okul yönetimi ile yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara getirilen çözümlere ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılan bu araştırmada nicel yaklaşım benimsenmiş olup, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde bulunan 32 özel okulda çalışan 44 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş olup evreninin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yönerge ikinci bölümde kişisel bilgi formu ve üçüncü bölümde Uğraş (2009) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma için toplanan veriler SPSS 25. Paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Anket maddelerinin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmada özel okul yönetimlerinin tarih öğretmenlerinin işsizlik problemi yaşamalarını öğretmenlere baskı aracı olarak kullanıp sözleşmeleri buna göre yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu konuda sorun olduğunu belirten tarih öğretmenlerin sayısı katılımcıların büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonucunda özel okul yönetimlerinin yalnızca öğrenci beklentilerini dikkate aldıkları, öğretmenleri çalışan olarak gördükleri ve veliye müşteri her zaman haklıdır tutumu ile yaklaştıkları belirlenmiştir.



DOI: 10.29129/inujse.446906

GİRİŞ

İnsanların öğrenme ihtiyacı insanlık tarihi kadar eskidir. Eski çağlarda örgütlü bir öğretim sistemi yaygınlık arz etmediğinden, bu doğrultudaki ilk çalışmalar bire bir yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Zamanla öğreticinin tek, öğrenenlerin birden fazla olması ile örgütlü öğretim sistemine yani okullaşmaya doğru gidilmiştir.

Dünyada giderek yükselen eğitilmiş yetişkin oranı, çocuğun ailede daha çok ve zengin uyarıcı ile karşılaşmasına olanak sağlamaktadır. Artan teknoloji ve bilişim ortamı ile birlikte çocuk, anne babasının kendisi ile aynı yaşta bildiklerinden çok daha fazlasını bilir hale gelmektedir (Yapıcı, 2004).

“Toplumun bir minyatürü” (Ülken, 2001) olan okula gelmeden önce alışmış olduğu zengin uyarıcıyı okulda bulamayan çocuk, kalıplaşmış ve kendisini yenileme sorumluluğunu hissetmeyen bu kurumda, zamanla körelmekte ve yaratıcılığını kaybetmektedir (Yapıcı, 2004). Eğitim sisteminin toplumun çok yönlü eğitim gereksinimlerini karşılayacak miktar, çeşitlilik ve kalitede bir arz kapasitesi yoktur (Tekeli, 2004).

İnsanların daha çok öğrenme isteği duyması ise okul sistemi dışında ders alma ihtiyacını ve bu da ücretli özel dersleri ortaya çıkarmıştır. Güzel sanatlarda eskiden beri bazı tanınmış isimlerden özel ders almak bir ayrıcalık olarak görülmüştür. Bu durum günümüzde de devam etmektedir. Okul yolu ile öğrenme sistemi geliştikten sonra da, daha çok öğrenme, daha iyi öğrenme isteği ile beraber, ücretli ders alma ihtiyacı yine devam etmiştir. Bununla da ücretli öğretim yapan kurumlar, Türkiye’deki adıyla “Özel Öğretim Kurumları” doğmuştur. Bu kurumların Türkiye’deki geçmişi Cumhuriyet döneminden öncedir. 1915 yılında yayınlanan “Mekteb-i Hususiye Talimatnamesi” ile özel okullar, yasal statü kazanmıştır.

Türkiye’de 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren özel okulların toplam eğitim kurumları içindeki oranının 2019-2020 eğitim-öğretim yılına kadar %5’ten %15’e çıkarılması hedefi doğrultusunda özel okullaşmanın arttığı gözlemlenmiştir (MEB, 2015). Bu süreç, dershanelerin özel okula dönüştürülmesi, özel okul açma koşullarının hafifletilerek yenilenmesi öğrencilere özel eğitim-öğretim desteğinin sağlanması uygulamalarıyla güçlendirilmektedir. Öte yandan öğretmenlerin kamuda istihdamına devam edilmektedir ancak öğretmen adayı sayısı kamunun öğretmen ihtiyacı arasında birçok branşta bariz farklar görülmektedir.

Buna rağmen kamuda öğretmen olarak çalışmak isteyenler için 21 Mayıs 2017 tarihinde yapılan KPSS’ye giren öğretmen adayı sayısı 412.185’tir (ÖSYM, 2018). Bu durum da öğretmen adaylarını özel okullarda çalışmaya sevk etmektedir.

Öğretmen adaylarının nitelikli bir iş, özel okulların da nitelikli öğretmen yokluğundan yakındığının gözlemlendiği bir ortamda özel okullarda çalışan öğretmenlerle ilgili sorunların mevcut olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmanın amacı çerçevesinde özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin sorunlarının ele alınmasını da gerektirmiştir.

Tarihin sadece savaşlar ve olaylardan ibaret olmadığını insanı ilgilendiren her şeyin tarih olduğunu öğretmeye çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları sadece eğitsel değil, aynı zamanda okul yönetimi ile ilgili sorunları da kapsamaktadır.

Özel Okullar

Özel okullar; Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetimi altında çalışan, bir ücret karşılığı eğitim hizmeti veren, yerli, yabancı, gerçek ya da tüzel kişilerin açtığı özel eğitim-öğretim yeri olarak tanımlanabilir. Bu kurumlar ancak Türk Milli Eğitimi'nin amaçları doğrultusunda eğitimin kalitesini yükseltmek, gelişmelerine fırsat ve imkân verecek yatırımlar yapmak üzere gelir sağlayabilirler. Yine de kurucularının sermayelerini koydukları bir teşebbüsten, kâr elde etmeyecekleri düşünülmemelidir. Özel okulların devlet okullarından en büyük farkı da kâr elde eden işletmeler olmalarıdır.

Özel okullar bilgiyi üretilip, sosyal yapının gereksinimlerine göre şekillenip pazarlayabilen örgütlerdir (Demirci vd. 2006). Özel okullara baktığımızda kanuna uygun olarak öğrencilerinin var olan müfredatın kazanımlarına sahip olmalarını sağlarken, bilgiyi pazarlama işlevini de yerine getirmektedir. Birer işletme olarak çalışan özel okulların yönetim kurulları, müdür ve müdür yardımcıları ve hatta öğretmenleri değişime uyum sağlamakta, hızlı kararlar almakta, veli ve öğrencilerinin mümkün olan en üst seviyede memnuniyetlerini sağlama konusunda çalışmaktadırlar. Değişim bu kadar hızlıyken kendilerini yetiştiremeyen, değişimi yakalayamayan özel okullar yok olup gitmeye mahkûmdur. Özel okullardan eğitim hizmeti satın almak isteyen öğrenci ve veliler, özel okulların niteliklerini incelemekte, okul seçimine de inceledikleri bu niteliklere göre karar vermektedirler. Bazı veli ve öğrenciler için bu niteliklerin hepsinin varlığı önemli kabul edilirken, bazıları için ise bir kısmının varlığı yeterli görülmemekte ve böylece etkili okul kavramının oluşturulduğu düşünülmektedir (Balci, 2002; Nohutçu, 1999; Şişman, 2002).

Özel okulların kanun ve yönetmeliklerde belirtilen amaçları şu şekilde sıralanabilir (Aydoğan, 1998; İzgar ve Gürsel, 2001):

- Öğrencilerin sadece öğretim hayatını değil; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli olmaları ve sağlıklı biçimde gelişmiş bir karaktere sahip olarak yetiştirilmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin özgür ve bilimsel düşünme gücüne sahip olmasını, geniş bir dünya görüşüne sahip olmalarının yanında, insan haklarına da saygılı kişiler olarak yetiştirilmelerini sağlamak,
- Öğrencilerinin topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler olarak yetişmelerini sağlamak,
- Okulun bir öğretim kurumu olmakla birlikte, çevrenin bir kültür merkezi olmasını sağlamak, aileler ve diğer okullarla iyi ilişkiler kurmak,
- Öğrencilerin yetenek ve niteliklerini modern metotlarla geliştirmek, bu konuda program ve projeler üretmek,
- Öğrencilerinin Türkçeyi çok iyi kullanarak sözlü ve yazılı iletişimde düşüncelerini, fikirlerini, duygularını açıkça ifade edebilmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin müzik, sahne sanatları, resim gibi güzel sanatlardaki yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak ve bu konuda öğrencilerini teşvik etmek,
- Öğrencilerin aktüel olay ve sorunların bilincinde olmalarını sağlamak, barış, demokrasi ve adalet duygularını yaşamalarını sağlamaya yardımcı olmak,
- Öğrencilerin sosyal ve kültürel hizmetlerini de kapsayan eğitici çalışmalarını gerçekleştirip, bu çalışmalara katılmalarını sağlamak.

Özel Öğretim Kurumları Yasal Dayanaklar

Özel Öğretim Kurumları kanununun kapsam ve amacı; Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılacak özel öğretim kurumlarına kurum açma izni verilmesi, kurumun nakli, devri, personel çalıştırılması, kurumlara yapılacak malî destek ve bu kurumların eğitim-öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarının; eğitim-öğretim, yönetim, denetim, gözetim ve personel çalıştırılmasına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir. Bu Kanun, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişilerce açılan özel öğretim kurumları ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarını kapsar (5580 sayılı kanun, Madde-1).

Özel okullar, Anayasanın 42. maddesindeki “... Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.” hükümlerine dayanılarak çıkartılan 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve bu kanun gereğince yayımlanan yönetmelik, yönerge ve emirlere göre gerekli izinleri alarak faaliyette bulunmaktadır.

Özel okullar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetimi altında faaliyet gösteren, işleyişleri yasal esaslara dayanan ve bir ücret karşılığında eğitim hizmeti veren örgütlerdir (Subaşı ve Dinler, 2003). Türkiye’de faaliyet gösteren özel okullar, dört ana grupta toplanabilir. Bunlar:

1. Türk Okulları,
2. Azınlık Okulları,
3. Yabancı Okulları,
4. Milletlerarası Özel Öğretim Kurumları.

Özel Türk Okulları; T.C uyruklu özel ve tüzel kişiler tarafından açılan anaokulu, ilköğretim ve lise düzeyindeki resmi okullar statüsünde program uygulayan okullardır.

Özel azınlık okulları; Osmanlı döneminde Musevi, Rum ve Ermeni azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan antlaşması ile güvence altına alınan anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarıdır. Bu okullara Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olup Türkiye’de yaşayan azınlık ailelerin çocukları okuyabilir (5580 sayılı kanun, Madde-5/c).

Özel Yabancı Okulları; Osmanlı döneminde Almanlar, İtalyanlar, Amerikalılar ve Avusturyalılar tarafından kurulmuştur. Bu okulların kurulma dayanağı Lozan Antlaşmasıdır. Türk ailelerin çocuklarının da gidebileceği okullardır. Amerikan okulları ile ilgili olarak 01 Ekim 1931 tarihinde yapılan antlaşmada yer alan “Corporation” kelimesinin farklı ve tartışmaya açık yorumlamaları sonucunda Amerikalılar tarafından açılan eğitim kurumları da İngiliz, İtalyan ve Fransız eğitim kurumlarına tanınan statüyü kazanmıştır (Eren, 2005).

Milletlerarası Özel Öğretim Kurumları; Yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebilecekleri yüksek öğretim dışındaki milletlerarası özel öğretim kurumu; yabancı uyruklu gerçek ve tüzel kişiler tarafından veya Türk vatandaşlarıyla ortaklık yolu ile 4875 sayılı Doğrudan Yabancı Yatırımlar Kanunu çerçevesinde Bakanlar Kurulunun izniyle açılabilir. Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler de kendi adlarına aynı amaçla milletlerarası mahiyette özel öğretim kurumu açabilir. Bu öğretim kurumlarında; Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim-öğretim yapılamaz. Bu kurumlarda öğretim programları, eğitim-öğretim faaliyetleri ve diğer hususlarla ilgili işlemler, kurum yönetimince hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan esaslara göre yürütülür (5580 sayılı kanun, Madde-5/a).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmada özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin özel okul yönetimi ile yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara getirilen çözüme ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde üç problem belirlenmiştir. Bu problemler şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre dağılımı nedir?
2. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin özel okul yönetimi ile ilgili olarak yaşadıkları;
 - a) Ders materyali temin etmeye ilişkin,
 - b) Öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonuna ilişkin,
 - c) İş ve ücret dağılımına ilişkin,
 - d) Öğretmenlere karşı tutumlara ilişkin,
 - e) Dersin işlenişi ve ek öğretim hizmetlerine ilişkin,
 - f) Öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci sorunlarına ilişkin,
 - g) Eğitim-öğretim planlanmasına ilişkin,
 - h) Okul yönetimi ve veli ilişkisine ilişkin,
 - i) Özel okullara öğrenci teminine ilişkin,
 - j) Öğretmenlerin sözleşmelerine ilişkin sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Tarih öğretimi ile ilgili sorunları ve kamu alanında görev yapan öğretmenlere yönelik birçok araştırma bulunmasına rağmen özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin sorunlarının incelenmesine yönelik araştırmaların kısıtlı olması bu alanda araştırma yapılmasını önemli kılmaktadır. Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin pek çok sorunu vardır. Bu araştırmanın özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin yaşadığı yönetim bazlı sorunları ortaya koyması ve bu sorunların çözümüne yönelik yapılacak düzenlemelere kaynak olabilmesi açısından önemli olabileceği değerlendirilmektedir.

YÖNTEM

Desen

Özel okulda çalışan tarih öğretmenlerinin özel okul yönetimi ile ilgili sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek için yapılan bu araştırmada nicel yaklaşım benimsenmiş olup, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca tarama modelinde araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde bulunan 32 özel okulda çalışan 44 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş olup evrenin tamamına ulaşılmıştır. Bu kapsamda tüm evrene ulaşılmış ve evrende bulunan tarih öğretmenleri ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Değişken	Grup	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	28	63.6
	Erkek	16	36.4
Yaş	25 yaş ve altı	2	4.5
	26-35	23	52.3
	36-45	17	38.6
	45 yaş ve üstü	2	4.5
Hizmet Süresi	1-5	12	27.3
	6-10	15	34.1
	11-15	13	29.5
	16-20	1	2.3
	21 yıl ve üstü	3	6.8
Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	1-5	37	84.1
	6-10	6	13.6
	11-15	1	2.3
Öğrenim Durumu	Lisans	29	65.9
	Y. Lisans	13	29.5
	Doktora	2	4.5
Toplam		44	100

Tablo-1’de araştırmaya katılan özel okullardaki tarih öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablodan araştırmaya katılan öğretmenlerin %63.6’sının erkek, %36.4’ünün ise kadın olduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğretmenlerin sayısının kadınlara göre fazla olmasına özel okullardaki çalışma şartları ve erkeklerin iş hayatına erken atılma isteği gibi gerekçeler söylenebilir.

Tablo-1’de araştırmaya katılan özel okullardaki tarih öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablodan araştırmaya katılan öğretmenlerin %4.5’inin 25 yaş ve altı, %52.3’ünün 26-35 yaş aralığında, %38.6’sının 36-45 yaş aralığında ve %4.5’inin ise 45 ve üstü yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun genç tabir edilen yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Özel okullarda genç tarih öğretmenlerinin çalışmasında son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’nın tarih öğretmen alımındaki sayı düşüklüğü, atama bekleyen öğretmen sayısının fazlalığı, ihtiyaç fazlası tarih öğretmeni adayının yetiştirilmesinin büyük etkisi olduğu ileri sürülebilir. Bu etmenlerden dolayı mezun olan öğretmen adayları özel okullarda çalışma yönünde çaba göstermektedirler.

Tablo-1’de araştırmaya katılan özel okullardaki tarih öğretmenlerinin hizmet süresine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablodan araştırmaya katılan öğretmenlerin %27.3’inin 1-5, %34.1’inin 6-10, %29.5’inin 11-15, %2.3’ünün 16-20 ve %6.8’inin ise 21 ve üstü yıl hizmet süresine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin yarıdan fazlasının 10 yıl ve altında görev yaptığı görülmektedir.

Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin yarıdan fazlasının 10 yıl ve altında görev yapması ile öğretmenlerin yaş aralığı arasında paralellik olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin yaş aralığına ilişkin bulgularda öğretmenlerin genç tabir edilen yaş grubunda yer aldıkları görülmüştü. Diğer bir ifade ile yaş ve hizmet yılı verileri birbirini desteklemektedir.

Tablo-1’de araştırmaya katılan özel okullardaki tarih öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablodan araştırmaya katılan öğretmenlerin %84.1’inin 1-5, %13.6’sının 6-10, %2.3’ünün 11-15 yıl arasında aynı okulda çalıştıkları anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin tamamına yakınının 10 yıl ve altında aynı okulda görev yaptığı görülmektedir.

Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin yaş, hizmet süresi ve çalışılan okuldaki hizmet süresi bulguları arasında paralellik olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin genç olması gerekçe olarak gösterilebilir.

Tablo-1’de araştırmaya katılan özel okullardaki tarih öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablodan araştırmaya katılan öğretmenlerin %65.9’unun lisans, %29.5’inin yüksek lisans, %4.5’inin doktora düzeyinde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için Malatya Valiliği’nden gerekli yasal izinler alınıp tarih öğretmenlerinin çalıştığı kurumlara gidilip anketler dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerin tamamı araştırmacı tarafından toplanmış ve evrende bulunan 44 tarih öğretmenine ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Yönerge”, ikinci bölümde “Kişisel Bilgiler Formu” ve üçüncü bölümde ise Uğraş (2009) tarafından “Özel Dershanelerde Çalışan Tarih Öğretmenlerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı çalışma için geliştirilen anket kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri dershanelerde çalışan tarih öğretmenlerine yönelik hazırlandığı için bu maddeler özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerine uygun şekilde değiştirilmiştir. Bu konuda Uğraş’tan (2009) gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için kullanılan veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen veriler “SPSS 25” paket programına işlenmiştir. Programda gerek demografik değişkenlere ilişkin verilerin analizinde gerekse anket maddelerinin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Verilerin analiz edilmesi aşamasında ölçeğin maddelerine verilen Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Katılıyorum (3), Tamamen Katılıyorum (4) şeklinde SPSS 25. Programına kodlanmıştır. Ayrıca demografik değişkenler; Cinsiyet Erkek 1, Kadın 2; Yaş 25 yaş ve altı 1, 26-35 yaş arası 2, 36-45 yaş arası 3, 45 yaş ve üstü 4; Hizmet Süresi 1-5 yıl 1, 6-10 yıl 2, 11-15 yıl 3, 16-20 yıl 4, 21 yıl ve üstü 5; Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi 1-5 yıl 1, 6-10 yıl 2, 11-15 yıl 3, Öğrenim Durumu Lisans 1, Yüksek Lisans 2, Doktora 3 şeklinde kodlanarak SPSS 25 Programına işlenmiş ve analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin özel okul yönetimi ile ilgili olarak karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğuna dair alt problemler 10 başlık altında incelenmiş ve tablolaştırılmıştır. Bu başlıklar: *Ders Materyali Temin Etmeye İlişkin, * Öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonuna İlişkin, * iş ve ücret dağılımına ilişkin, * Öğretmenlere karşı tutumlara ilişkin, * Dersin işlenişi ve ek öğretim

hizmetlerine ilişkin, * Öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci sorunlarına ilişkin, * Eğitim-öğretim planlanmasına ilişkin, * Okul yönetimi ve veli ilişkisine ilişkin, * Özel okullara öğrenci teminine ilişkin, * Öğretmenlerin sözleşmelerine ilişkin bulgulardır.

Ders Materyali Temin Etmeye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri, tarih dersi materyali temin etmede yeterli çabayı göstermektedir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ders Materyali Temin Etmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	5	11.4
Az Katılıyorum	14	31.8
Katılıyorum	14	31.8
Tamamen Katılıyorum	11	25.0
Toplam	44	100

Tablo-2’de yer alan “Özel okul yönetimleri, tarih dersi materyali temin etmede yeterli çabayı göstermektedir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 11.4’ü Hiç Katılmıyorum, % 31.8’i Az Katılıyorum, % 31.8’i Katılıyorum, % 25’i ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimlerinin, tarih dersi materyali temin etmede yeterli çabayı gösterdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan az sayıda tarih öğretmeni özel okul yönetimlerinin tarih dersi materyali temin etmede yeterli çabayı göstermediğini bildirmiştir. Araştırma bulgularında tarih dersi materyali temin etme konusunda manidar düzeyde bir sorun olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri tarih dersi materyali temin etmede yeterli çabayı göstermelidir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-3’te verilmiştir.

Tablo 3

Ders Materyali Temin Etmede Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	-	-
Az Katılıyorum	1	2.3
Katılıyorum	14	31.8
Tamamen Katılıyorum	29	65.9
Toplam	44	100

Tablo-3’te yer alan “Özel okul yönetimleri tarih dersi materyali temin etmede yeterli çabayı göstermelidir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 2.3’ü Az Katılıyorum, % 31.8’i Katılıyorum, % 65.9’u ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimlerinin, tarih dersi materyali temin

etmede yeterli çabayı göstermeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan bütün katılımcılar bu öneriye destek vermiştir.

Öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonuna ilişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonunu başarılı bir şekilde sağlayabilmektedir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenci- Öğretmen-Veli Koordinasyonunda Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	-	-
Az Katılıyorum	9	20.5
Katılıyorum	18	40.9
Tamamen Katılıyorum	17	38.6
Toplam	44	100

Tablo-4’te yer alan “Özel okul yönetimleri öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonunu başarılı bir şekilde sağlayabilmektedir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 20.5’i Az Katılıyorum, % 40.9’u Katılıyorum, % 38.6’sı ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimlerinin, öğrenci- öğretmen-veli koordinasyonunu başarılı bir şekilde sağlayabildikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri arasında özel okul yönetimlerinin, öğrenci- öğretmen-veli koordinasyonunu sağlama konusunda bir sorun yaşamadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonunu başarılı bir şekilde sağlayabilmelidir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrenci- Öğretmen-Veli Koordinasyonunda Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	-	-
Az Katılıyorum	2	4.5
Katılıyorum	11	25.0
Tamamen Katılıyorum	31	70.5
Toplam	44	100

Tablo-5’te yer alan “Özel okul yönetimleri öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonunu başarılı bir şekilde sağlayabilmelidir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 4.5’i Az Katılıyorum, % 25’i Katılıyorum, % 70.5’i ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada özel okul yönetimlerinin, öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonunu sağlama konusunda bir sorun yaşamadıkları görülmüştür (Tablo-4). Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri, bu tarz bir sorun yaşayanlara öğrenci-öğretmen-veli koordinasyonunu başarılı bir şekilde sağlamaları gerekmektedir önerisine destek vermişlerdir.

İş ve Ücret Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğretmenler arasında iş ve ücret dağılımı konusunda adil davranmaktadır.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-6’da verilmiştir.

Tablo 6

İş ve Ücret Dağılımı Konusunda Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	16	36.4
Az Katılıyorum	14	31.8
Katılıyorum	8	18.2
Tamamen Katılıyorum	6	13.6
Toplam	44	100

Tablo-6’da yer alan “Özel okul yönetimleri öğretmenler arasında iş ve ücret dağılımı konusunda adil davranmaktadır.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 36.4’ü Hiç Katılmıyorum, % 31.8’i Az Katılıyorum, % 18.2’si Katılıyorum, % 13.6’sı ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını özel okul yönetimlerinin öğretmenler arasında iş ve ücret dağılımı konusunda adil davranmadıklarını belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri ücret dağılımı konusunda sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğretmenler arasında iş ve ücret dağılımı konusunda adaleti gözetmelidir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-7’de verilmiştir.

Tablo 7

İş ve Ücret Dağılımı Konusunda Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	1	2.3
Az Katılıyorum	1	2.3
Katılıyorum	8	18.2
Tamamen Katılıyorum	34	77.3
Toplam	44	100

Tablo-7’de yer alan “Özel okul yönetimleri öğretmenler arasında iş ve ücret dağılımı konusunda adaleti gözetmelidir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 2.3’ü Hiç Katılmıyorum, % 2.3’ü Az Katılıyorum, % 18.2’si Katılıyorum, % 77.3’ü ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu veriler doğrultusunda Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen tamamı ücret dağılımı konusunda sıkıntı yaşayan öğretmenlere çözüm olarak, özel okul yönetimlerinin öğretmenler arasında iş ve ücret dağılımı konusunda adil davranmalıdır önerisini getirmişlerdir.

Öğretmenlere Karşı Tutumlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğretmenlerini sadece çalışan olarak görmektedir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-8’de verilmiştir.

Tablo 8

Okul Yönetimlerinin Öğretmenlere Karşı Tutumları Nedeniyle Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	10	22.7
Az Katılıyorum	16	36.4
Katılıyorum	11	25.0
Tamamen Katılıyorum	7	15.9
Toplam	44	100

Tablo-8’de yer alan “Özel okul yönetimleri öğretmenlerini sadece çalışan olarak görmektedir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 22.7’si Hiç Katılmıyorum, % 36.4’ü Az Katılıyorum, % 25’i Katılıyorum, % 15.9’u ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimleri öğretmenlerini sadece çalışan olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Yani özel okul yönetimleri öğretmenleri özel işletmede çalışan işgörenler gibi gördükleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle okulda çalışan öğretmenlere eğitimci gözüyle bakmadıkları iddia edilebilir.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğretmenlerini sadece bir çalışan olarak görmemelidir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-9’da verilmiştir.

Tablo 9

Okul Yönetimlerinin Öğretmenlere Karşı Tutumları Nedeniyle Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	4	9.1
Az Katılıyorum	1	2.3
Katılıyorum	9	20.5
Tamamen Katılıyorum	30	68.2
Toplam	44	100

Tablo-9’da yer alan “Özel okul yönetimleri öğretmenlerini sadece bir çalışan olarak görmemelidir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 9.1’i Hiç

Katılmıyorum, % 2.3'ü Az Katılıyorum, % 20.5'i Katılıyorum, % 68.2'si ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu veriler doğrultusunda Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını özel okul yönetimleri öğretmenlerini sadece çalışan olarak görmemeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Okulun bir fabrika, öğrencilerin hammadde, öğretmenlerin de işçi olarak görülebileceği bir işletme bakış açısı ile özel okul yönetimlerinin kurumlarını idare etmemeleri gereklidir.

Dersin İşlenişi ve Ek Öğretim Hizmetlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri, tarih öğretmenlerine dersin işlenişi ve ek öğretim (ek ders, etüd, soru çözümü...vb.) hizmetleri konusunda müdahaleci tutum sergilemektedir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-10'da verilmiştir.

Tablo 10

Dersin İşlenişi ve Ek Öğretim Hizmetleri Konusunda Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	14	31.8
Az Katılıyorum	13	29.5
Katılıyorum	11	25.0
Tamamen Katılıyorum	6	13.6
Toplam	44	100

Tablo-10'da yer alan “Özel okul yönetimleri, tarih öğretmenlerine dersin işlenişi ve ek öğretim (ek ders, etüd, soru çözümü... vb.) hizmetleri konusunda müdahaleci tutum sergilemektedir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 31.8'i Hiç Katılmıyorum, % 29.5'i Az Katılıyorum, % 25'i Katılıyorum, % 13.6'sı ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimlerinin, tarih öğretmenlerine dersin işlenişi ve ek öğretim (ek ders, etüd, soru çözümü... vb.) hizmetleri konusunda müdahaleci tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu sorunu katılımcıların büyük çoğunluğunun yaşadığı bir sıkıntı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri, tarih öğretmenlerine dersin işlenişi ve ek öğretim (ek ders, etüd, soru çözümü... vb.) hizmetleri konusunda müdahaleci tutum sergilememelidir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-11'de verilmiştir.

Tablo 11

Dersin İşlenişi ve Ek Öğretim Hizmetleri Konusunda Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	1	2.3
Az Katılıyorum	4	9.1
Katılıyorum	13	29.5
Tamamen Katılıyorum	26	59.1
Toplam	44	100

Tablo-11’de yer alan “Özel okul yönetimleri, tarih öğretmenlerine dersin işlenişi ve ek öğretim (ek ders, etüd, soru çözümü... vb.) hizmetleri konusunda müdahaleci tutum sergilememelidir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 2.3’ü Hiç Katılmıyorum, % 9.1’i Az Katılıyorum, % 29.5’i Katılıyorum, % 59.1’i ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimlerinin, tarih öğretmenlerine dersin işlenişi ve ek öğretim (ek ders, etüd, soru çözümü...vb.) hizmetleri konusunda müdahaleci tutum sergilemelerine yönelik olarak yaşanan soruna çözüm için, okul yönetimlerinin dersin işlenişine yönelik müdahaleci tutum sergilememeleri önerilmektedir.

Öğretmen-Öğretmen, Öğretmen-Öğrenci Sorunlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğretmenlerin birbirleriyle ya da öğrencilerle sorun yaşanması durumunda öğretmenler ve velileri karşı karşıya getirmemeye özen göstermektedir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen-Veli, Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	3	6.8
Az Katılıyorum	8	18.2
Katılıyorum	18	40.9
Tamamen Katılıyorum	15	34.1
Toplam	44	100

Tablo-12’de yer alan “Özel okul yönetimleri öğretmenlerin birbirleriyle ya da öğrencilerle sorun yaşanması durumunda öğretmenler ve velileri karşı karşıya getirmemeye özen göstermektedir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 6.8’i Hiç Katılmıyorum, % 18.2’si Az Katılıyorum, % 40.9’u Katılıyorum, % 34.1’i ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel okul yönetimlerinin öğretmenlerin birbirleriyle ya da öğrencilerle sorun yaşanması durumunda öğretmenler ve velileri karşı karşıya getirmemeye özen gösterdikleri görülmüştür. Bu konuda sıkıntı yaşandığı durumlarda okul yönetimlerinin pozitif tutum sergilemediklerini bildiren öğretmen sayısı katılımcıların çok az bir bölümünü oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğretmenin öğrenciyle sorun yaşanması durumunda öğretmen ve veliyi karşı karşıya getirmemeye özen göstermelidir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmen-Veli, Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	1	2.3
Az Katılıyorum	-	-
Katılıyorum	7	15.9
Tamamen Katılıyorum	36	81.8
Toplam	44	100

Tablo-13’te yer alan “Özel okul yönetimleri öğretmenin öğrenciyle sorun yaşanması durumunda öğretmen ve veliyi karşı karşıya getirmemeye özen göstermelidir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 2.3’ü Hiç Katılmıyorum, % 15.9’u Katılıyorum, % 81.8’i ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel okul yönetimlerinin öğretmenlerin birbirleriyle ya da öğrencilerle sorun yaşanması durumunda öğretmenler ve velileri karşı karşıya getirmemeye özen göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Eğitim-Öğretim Planlanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri eğitim öğretimin planlanmasında yalnızca öğrenci beklentilerini dikkate almaktadırlar.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-14’te verilmiştir.

Tablo 14

Eğitim Öğretimin Planlanmasında Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	11	25.0
Az Katılıyorum	14	31.8
Katılıyorum	13	29.5
Tamamen Katılıyorum	6	13.6
Toplam	44	100

Tablo-14’te yer alan “Özel okul yönetimleri eğitim öğretimin planlanmasında yalnızca öğrenci beklentilerini dikkate almaktadırlar.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 25’i Hiç Katılmıyorum, % 31.8’i Az Katılıyorum % 29.5’i Katılıyorum, % 13.6’sı ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimleri eğitim öğretimin planlanmasında yalnızca öğrenci beklentilerini dikkate aldıkları görülmektedir. Katılımcıları dörtte biri özel okul yönetimlerinin öğrenci dışında başka faktörlerin etkisi eğitim-öğretim planlaması yaptıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri eğitim öğretim planlanmasında öğrenci beklentilerinin yanında öğretmen görüşlerine de yer vermelidir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-15’te verilmiştir.

Tablo 15

Eğitim Öğretimin Planlanmasında Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	-	-
Az Katılıyorum	2	4.5
Katılıyorum	5	11.4
Tamamen Katılıyorum	37	84.1
Toplam	44	100

Tablo-15’te yer alan “Özel okul yönetimleri eğitim öğretim planlanmasında öğrenci beklentilerinin yanında öğretmen görüşlerine de yer vermelidir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 4.5’i Az Katılıyorum, % 11.4’ü Katılıyorum, % 84.1’i ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimleri eğitim öğretimin planlanmasında yalnızca öğrenci beklentilerini dikkate almamaları, öğretmenlerin de beklentilerini göz önünde bulundurmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim-öğretimin planlanmasında yalnızca bir faktör belirleyici olmamalıdır. Eğitim-öğretimde öğrenci, öğretmen, veli, okul yönetimi ve okul çevresinin beklentileri dikkate alınmalıdır.

Okul Yönetimi ve Veli İlişkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri veliyi müşteri olarak görerek “müşteri her zaman haklıdır” prensibiyle hareket etmektedir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-16’da verilmiştir.

Tablo 16

Okul Yönetimlerinin Veliyi Müşteri Olarak Görmelerinden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	15	34.1
Az Katılıyorum	14	31.8
Katılıyorum	10	22.7
Tamamen Katılıyorum	5	11.4
Toplam	44	100

Tablo-16’da yer alan “Özel okul yönetimleri veliyi müşteri olarak görerek “müşteri her zaman haklıdır” prensibiyle hareket etmektedir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 34.1’i Hiç Katılmıyorum, % 31.8’i Az Katılıyorum, % 22.7’si Katılıyorum, % 11.4’ü ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda katılımcıların yarıdan fazlası özel okul yönetimleri veliyi müşteri olarak görerek “müşteri her zaman haklıdır” prensibiyle hareket ettikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri veliyi müşteri olarak görerek “müşteri her zaman haklıdır” prensibiyle hareket etmemelidir.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-17’de verilmiştir.

Tablo 17

Okul Yönetimlerinin Veliyi Müşteri Olarak Görmelerinden Kaynaklanan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	3	6.8
Az Katılıyorum	1	2.3
Katılıyorum	5	11.4
Tamamen Katılıyorum	35	79.5
Toplam	44	100

Tablo-17’de yer alan “Özel okul yönetimleri veliyi müşteri olarak görerek “müşteri her zaman haklıdır” prensibiyle hareket etmemelidir.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 6.8’i Hiç Katılmıyorum, % 2.3’ü Az Katılıyorum, % 11.4’ü Katılıyorum, % 79.5’i ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu veriler doğrultusunda katılımcıların büyük çoğunluğu özel okul yönetimleri veliyi müşteri olarak görerek “müşteri her zaman haklıdır” prensibiyle hareket etmemeleri gerektiği yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Özel Okullara Öğrenci Teminine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğretmenleri öğrenci temininde aracı olarak kullanmaktadır.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-18’de verilmiştir.

Tablo 18

Okul Yönetimlerinin Öğretmen-Öğrenci İlişkilerini Kullanmalarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	10	22.7
Az Katılıyorum	16	36.4
Katılıyorum	13	29.5
Tamamen Katılıyorum	5	11.4
Toplam	44	100

Tablo-18’de yer alan “Özel okul yönetimleri öğretmenleri öğrenci temininde aracı olarak kullanmaktadır.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 22.7’si Hiç Katılmıyorum, % 36.4’ü Az Katılıyorum, % 29.5’i Katılıyorum, % 11.4’ü ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimleri öğretmenleri öğrenci temininde aracı olarak kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu durumu sorun olarak görmüştür.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri öğrenci temininde aracı olarak kullanmamalıdır.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-19’da verilmiştir.

Tablo 19

Okul Yönetimlerinin Öğretmen-Öğrenci İlişkilerini Kullanmalarından Kaynaklanan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	1	2.3
Az Katılıyorum	4	9.1
Katılıyorum	15	34.1
Tamamen Katılıyorum	24	54.5
Toplam	44	100

Tablo-19’da yer alan “Özel okul yönetimleri öğretmenleri öğrenci temininde aracı olarak kullanmamalıdır.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 2.3’ü Hiç Katılmıyorum, % 9.1’i Az Katılıyorum, % 34.1’i Katılıyorum, % 54.5’i ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Özel okul yönetimleri öğretmenleri öğrenci temininde aracı olarak kullandıkları sorun olarak gören öğretmenlerin tamamına yakını bu sorunun çözümü için özel okul yönetimlerinin öğretmenleri öğrenci temininde aracı olarak kullanmamaları gerektiğini önermişlerdir.

Öğretmenlerin Sözleşmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri tarih öğretmenlerinin işsizlik problemi yaşamalarını öğretmenlere baskı aracı olarak kullanıp sözleşmeleri buna göre yapmaya çalışmaktadırlar.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-20’de verilmiştir.

Tablo 20

Okul Yönetimleri ve Öğretmenlere Arasında Yapılan Sözleşmelerde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	9	20.5
Az Katılıyorum	13	29.5
Katılıyorum	10	22.7
Tamamen Katılıyorum	12	27.3
Toplam	44	100

Tablo-20’de yer alan “Özel okul yönetimleri tarih öğretmenlerinin işsizlik problemi yaşamalarını öğretmenlere baskı aracı olarak kullanıp sözleşmeleri buna göre yapmaya çalışmaktadırlar.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 20.5’i Hiç Katılmıyorum, % 29.5’i Az Katılıyorum, % 22.7’si Katılıyorum, % 27.3’ü ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler doğrultusunda özel okul yönetimleri tarih öğretmenlerinin işsizlik problemi yaşamalarını öğretmenlere baskı aracı olarak kullanıp sözleşmeleri buna

göre yapmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu konuda sıkıntı belirten öğretmenlerin sayısı katılımcıların büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan özel okullarda çalışan tarih öğretmenleri “Özel okul yönetimleri tarih öğretmenlerinin işsizlik problemini sözleşmeler sırasında öğretmenlere baskı aracı olarak kullanmamalıdır.” maddesine ilişkin olarak görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo-21’de verilmiştir.

Tablo 21

Okul Yönetimleri ve Öğretmenlere Arasında Yapılan Sözleşmelerde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

	N	%
Hiç Katılmıyorum	3	6.8
Az Katılıyorum	-	-
Katılıyorum	10	22.7
Tamamen Katılıyorum	31	70.5
Toplam	44	100

Tablo-21’de yer alan “Özel okul yönetimleri tarih öğretmenlerinin işsizlik problemini sözleşmeler sırasında öğretmenlere baskı aracı olarak kullanmamalıdır.” maddesine ilişkin cevapları incelendiğinde araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 6.8’i Hiç Katılmıyorum, % 22.7’si Katılıyorum, % 70.5’i ise Tamamen Katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 20’de öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel okul yönetimlerinin öğretmenlerin işsizlik problemi yaşamalarını baskı aracı olarak kullanıp sözleşmeleri buna göre yapmaya çalıştıkları yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Tablo 21’de ise bu sorunun çözümüne yönelik olarak özel okul yönetimlerinin öğretmenlerin işsizlik problemini yaşamalarını baskı aracı olarak kullanmamaları ve iş sözleşmelerini işsiz kalma kaygısından uzak bir şekilde hazırlamaları gerektiği yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin okul yönetimi boyutunda yaşadıkları sorunlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını özel okul yönetimlerinin öğretmenler arasında iş ve ücret dağılımı konusunda adil davranmadıkları belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin ücret dağılımı konusunda yaşadıkları bu sorunun performans dayalı ücret ödeme sisteminden veya tarih öğretmenlerinin işsizlik problemini yaşamalarını baskı aracı olarak kullanmalarından kaynaklı olduğu araştırma verilerinden yola çıkılarak söylenebilir. Şahin (2006) yaptığı çalışmada özel kurumlarda çalışan tarih öğretmenlerinin ekonomik ve yönetim bazlı sorunları olduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışma ve ilgili araştırma verileri paralellik göstermektedir.

Araştırmada özel okul yönetimlerinin öğretmenlerini sadece çalışan olarak gördüklerine ilişkin verilere ulaşılmıştır. Yani özel okul yönetimleri öğretmenleri özel işletmede çalışan işgörenler gibi gördükleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle okulda çalışan öğretmenlere eğitimci gözüyle bakmadıkları iddia edilebilir. Bu sıkıntılı durumun eğitim-öğretim faaliyetleri üzerine olumsuz manada etki edebilir.

Araştırmada, özel okul yönetimleri, tarih öğretmenlerine dersin işlenişi ve ek öğretim (ek ders, etüd, soru çözümü...vb.) hizmetleri konusunda müdahale ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunun yaşadığı bu durum öğretmenler için büyük sıkıntı oluşturmaktadır. Öğretmen gerektiği zamanda ek ders ve etüd yapabilmeli veya ders içeriğinde esnek olup soru çözümü yapabilmelidir. Okul yönetimlerinin bu müdahaleci tutumu öğretmeni değersiz kılmaktadır. Sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetlerinde tam olarak etkin olamayan bir öğretmenin motivasyonunun veya veriminin istenilen seviyede olması beklenemez.

Araştırmada özel okul yönetimlerinin eğitim öğretimin planlanmasında yalnızca öğrenci beklentilerini dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Böylesine bir durumun yaşandığı özel kurumlarda öğretmen ve veli pasif konumda olmaktadır. Oysaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenci-öğretmen ve veli işbirliği önemli faktörlerdendir.

Araştırmada özel okul yönetimleri veliyi müşteri olarak gördükleri belirlenmiştir. Nohutçu (1999) tarafından yapılan çalışmada özel okulların gerçek müşterisinin öğrencilerin değil veliler olduğu tespit edilmiş ve velilere yönelik yapılacak olan faaliyetlerin daha iyi sonuçlar verileceği ifade edilmiştir. Benzer şekilde başka bir çalışmada velilerin kurum için bir reklam aracı oldukları ve potansiyel velilere kurumu önerdikleri görülmüştür (Dönmez, 2015). Bu bağlamda değerlendirme yapıldığında çalışmada okul yönetimlerinin “müşteri her zaman haklıdır” prensibini benimsedikleri ilgili çalışmalarla desteklendiği söylenebilir. Özel okul yönetimlerinin veliyi müşteri olarak görmeleri ve her zaman haklı olduklarını benimsedikleri bir yönetim yaklaşımı eğitim kurumlarında tasdik edilecek bir durum değildir. Velinin haksız olduğu durumlarda onu öğretmen veya okulun diğer paydaşları karşısında sırf müşteri olduğu için haklı göstermek okulun eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyebilir.

Araştırmada özel okul yönetimlerinin öğretmenleri öğrenci temininde aracı olarak kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bu durumu sorun olarak gördükleri belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenler özel okul yönetimlerinin öğrenci teminini ticari bir faaliyet olarak gördüklerini ve bu işte kendilerinin aracılık edilmesinde kullanılmasını eleştirmektedirler.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara sunulan öneriler şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını özel okul yönetimlerinin öğretmenler arasında iş ve ücret dağılımı konusunda adil davranmadıkları belirlenmiştir. Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin ücret dağılımı konusunda yaşadıkları bu sorunun performansa dayalı ücret ödeme sisteminden veya tarih öğretmenlerinin işsizlik problemi yaşamalarını baskı aracı olarak kullanmalarından kaynaklı olduğu araştırma verilerinden yola çıkılarak söylenebilir.
- Özel okul yönetimlerinin öğretmenlerini sadece çalışan olarak görmemeleri gereklidir. Öğretmenin eğitim-öğretimin faaliyetlerinin önemli bir belirleyicisi olarak bilinmesi gereklidir. Hangi program veya yöntem uygulanırsa uygulansın öğretmenin etkin olmadığı hiçbir sistem çalışmaz. Bu yüzden öğretmenlere gerekli önemin verilmesi gereklidir.
- Özel okul yönetimleri, tarih öğretmenlerine dersin işlenişi ve ek öğretim (ek ders, etüd, soru çözümü...vb.) hizmetleri konusunda müdahaleci tutum sergilememeleri gereklidir. Öğretmenin ders ii eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda serbest bırakılmalıdır.
- Özel okul yönetimlerinin eğitim öğretimin planlanmasında yalnızca öğrenci beklentilerini dikkate almamaları, öğretmen-veli ve öğretim programlarının beklentilerini de dikkate almalıdırlar.

- Özel okul yönetimlerinin veliyi müşteri olarak değil öğrenci velisi olarak görmeleri gereklidir. Ayrıca okul paydaşları ve veliler arasında herhangi bir anlaşmazlık durumunda “müşteri her zaman haklıdır” prensibiyle değil durum ve olaylar incelenerek hakkaniyetli tutum sergilenmelidir.
- Özel okul yönetimlerinin öğretmenleri öğrenci temininde aracı olarak kullanmamaları gereklidir. Özel okulların öğrenci temininde başka enstrümanlar kullanmaları gerekmektedir. Öğretmen ticari bir araç olarak kullanılmaması gereklidir.
- Çalışma, farklı illerde farklı örneklemeler üzerinde yapılabilir.
- Çalışmaya devlet okulları da dahil edilerek özel ve devlet okulunda çalışan tarih öğretmenlerinin özel okul yönetimi ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydoğan, İ. (1998). *Özel okullarda yönetim süreçlerinin işleyişi, Kayseri ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2002). *Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Nasıl Olmalı?* Panelist Olarak Konuşmacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Demirci, M. K., Taşkın E. & Yuca, U. (2006). Öğrenen örgüt/pazarlama yönelimli öğrenen okul boyutlarının analizi: Kütahya ili özel eğitim kurumları uygulaması. *Akademik Bakış*, 9, 1-12.
- Dönmez, M. A. (2015). *Özel okullarda tutundurma uygulamaları: Ankara’daki özel okullarda bir alan çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, H. (2005). *Özel okullar*, İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Izgar, H. & Gürsel, M. (2001). *Eğitim bilimlerinin gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- MEB. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik, <https://www.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Nohutçu, A. (1999). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖSYM, (2018). 2017-Kamu Personeli Seçme Sınavı Lisans (Genel Yetenek – Genel Kültür, Eğitim Bilimleri, Alan Bilgisi) Sonuçları <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/KPSS16062017SayisalVeriler.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özel Öğretim Kurumları Kanunu, (2007). *T.C. Resmi Gazete*. 26434. 8Şubat 2007.Subaşı, B. & Dinler, A. (2003). *Dünya’da ve Türkiye’de özel okullar*, İstanbul: İTO Yayınları.
- Şahin, M. T. (2006). *Özel dersanelerde tarih öğretimi ve tarih öğretmenlerinin sorunları: Kastamonu ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A.
- Tekeli, İ. (2004). *Eğitim üzerine düşünmek*. Ankara: Türkiye Bilim Akademisi.
- Uğraş, K. (2009). *Özel dersanelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri (Ankara ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Ülken.
- Yapıcı, M. (2004). *Okul ve insan*. Ankara: Ocak.

The Effects of Social Media Addiction on Academic Procrastination Behaviors of University Students

Sertan Hamza GÜR National Education Ministry - TURKEY
Özlem BAKIRCI National Education Ministry - TURKEY
Beyzanur KARAKAŞ National Education Ministry - TURKEY
Ferhat BAYOĞLU National Education Ministry - TURKEY
Abdullah ATLI İnönü University, Malatya - TURKEY

Article History

Submitted: 02.10.2018

Accepted: 05.11.2018

Published Online: 08.11.2018

Keywords

Social Media
Addiction
Academic Procrastination
University Students

Abstract

Purpose: The aim of this study is to investigate the effects of social media addiction on academic procrastination behaviors of university students. In this study, the effects of social media dependency and other demographic variables on academic procrastination behaviors of university students were investigated.

Design & Methodology: The sample of the study consisted of 251 (55.4%) girls and 202 (44.6%) boys, 453 university students who continue their education in İnönü University in 2017-2018 academic year. Data on the social media addiction levels of the participants in the study group Social Media Addiction Scale and data on academic procrastination behavior were collected with the Academic Procrastination Behavior Scale and the data related to their personal information was collected with the Personal Information Form. For the purpose of the study, causal comparative research design was used to determine the causal effect of independent variables on dependent variables.

Findings: According to the findings, it was observed that the academic procrastination levels of male students were significantly higher than the female students. In addition, it was observed that the level of academic procrastination behavior of the students who were in highly dependent and highly dependent düzey at the level of social media addiction, which is another variable of the study, was statistically higher than the other groups.

Implications & Suggestions: At the end of the study, it was observed that the academic procrastination levels of the male students were higher than the female students, and the academic procrastination behavior level of the students who were bağımlılık highly dependent and highly dependent ve at the level of social media addiction, which is another variable of the study, was higher than the other groups. With these results, it is recommended to determine the social media addiction levels of university students as a preventive guidance service and the students who have high dependency level, and the possible academic postponement and failure problems to be experienced by these students, should be carried out.



Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Akademik Erteleme Davranışları Üzerindeki Etkisi

Sertan Hamza GÜR Milli Eğitim Bakanlığı - TÜRKİYE
Özlem BAKIRCI Milli Eğitim Bakanlığı - TÜRKİYE
Beyzanur KARAKAŞ Milli Eğitim Bakanlığı - TÜRKİYE
Ferhat BAYOĞLU Milli Eğitim Bakanlığı - TÜRKİYE
Abdullah ATLI İnönü Üniversitesi, Malatya - TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 02.10.2018
Kabul: 05.11.2018
Online Yayın: 08.11.2018

Anahtar Sözcükler

Sosyal Medya
Bağımlılık
Akademik Erteleme
Üniversite Öğrencileri

Öz

Amaç: Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Bu araştırmada sosyal medya bağımlılığının ve diğer demografik değişkenlerin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yöntem: Araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında İnönü Üniversitesinde öğrenim görmeye devam eden 251'i (%55,4) kız, 202'si (%44,6) erkek olmak üzere toplamda 453 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin veriler Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği ile, akademik erteleme davranışları ile ilgili veriler Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği ile, kişisel bilgilerine ilişkin veriler Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki nedensel etkisinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı araştırma deseni kullanılmıştır.

Bulgular: Elde edilen bulgulara göre, erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin kız öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bir diğer değişkeni olan sosyal medya bağımlılık düzeyinde ise "yüksek bağımlı ve çok yüksek bağımlı" olan öğrencilerin akademik erteleme davranış düzey ortalamalarının diğer gruplardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu ve araştırmanın bir diğer değişkeni olan sosyal medya bağımlılık düzeyinde ise "yüksek bağımlı ve çok yüksek bağımlı" olan öğrencilerin akademik erteleme davranış düzey ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarla önleyici bir rehberlik hizmeti olarak üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve yüksek bağımlı düzeyde olan öğrencilerin, yaşayacakları olası akademik erteleme ve başarısızlık sorunlarının bu öğrencilere fark ettirici seminer çalışmalarının yapılması önerilmektedir.



GİRİŞ

Öğrenciler arasında yaygın olarak görülen akademik erteleme davranışı (Clark & Hill, 1994; Day, Mensink & O'Sullivan, 2000; Harriott & Ferrari, 1996; Onwuegbuzie, 2004; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Senecal, Koestner & Vallerand, 1995) öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen bir sorun olarak görülmektedir (Kim & Seo, 2015; Korkmaz, 2017; Lakshminarayan, Pordar & Reddy, 2013). Akademik erteleme davranışı genel olarak ev ödevlerinin, sınavlara hazırlanmanın veya teslim edilecek ödevlerin son dakikada yapılması olarak (Solomon & Rothblum, 1984), başka bir tanımda da bireyin yerine getirmesi gereken akademik görevlerini yüksek derecede kaygı yaşayana dek ertelemesi olarak tanımlanmaktadır (Senecal vd. 1995). Akademik erteleme davranışı öğrencilerin ödev teslim tarihini unutmalarına, sınava hazırlanmayı ertelemelerine, düşük akademik başarıya (Beswick, Rothblum & Mann, 1988; Clark & Hill, 1994; Lay & Burns, 1991; Rothblum, 1990; Wesley, 1994), haftalık okuma çalışmalarını yapmayı geciktirmeye ve yönetimle alakalı işleri geri plana atmaya neden olabilmektedir (Solomon & Rothblum, 1984).

Akademik erteleme davranışı üzerine yapılan araştırmaların daha çok başarısızlık korkusu (Özer, Demir & Ferrari, 2009; Schouwenburg, 1992; Solomon & Rothblum, 1984), mükemmeliyetçilik (Akkaya, 2007; Çakıcı, 2003; Flett, Blankstein, Hewitt & Koledin, 1992; Onwuegbuzie, 2000; Saddler & Sacks, 1993), güdülenme (Akbaş, 2009; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Lee, 2005; Lekich, 2006), umutsuzluk (Alexander & Onwuegbuzie, 2007; Özer, 2009), düşük benlik saygısı (Aydoğan, 2008; Beck, Koons & Milgrim, 2000; Beswick vd. 1988; Ferrari, 2000), akılcı olmayan inançlar (Bridges & Roig, 1997), karar verme güçlüğü (Frost & Shows, 1993; Özer, 2016), kaygı (Akdoğan, 2013; Carden, Bryant & Moss, 2004; Milgram, Dangour & Ravi, 1992), tembellik ve risk alma davranışı (Özer vd. 2009; Özer, 2016) ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öncelikle Facebook ile 2006 yılında yaşamımıza giren sosyal ağlar sürekli güncellenen yeni programlar ile yaygınlık kazanmıştır. Son yıllarda bireylerin sosyal medyayı günlük işlerini aksatacak derecede kullandıkları kendilerini bağımlı hissettikleri ve bu bağımlılığında sosyal medya bağımlılığı olarak tanımlandığı görülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı sosyal medya platformlarının aşırı kullanımı olarak tanımlanmıştır (Tutgun-Ünal, 2015). Sosyal medya bireyleri çok çeşitli yönlerden etki edebilmektedir. Özellikle sosyal medya kullanan kişiler günün büyük bir kısmını sosyal medya hesapları ile ilgilenerek geçirmektedirler (Fox & Moreland, 2015). Hatta bunun sonucunda oluşan sürekli güncellemeler ve takip etme davranışları Fear of Missing Out (FoMO, Fırsatı kaçırma korkusu) denilen kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Przybylski, Murayama, DeHaan & Gladwell, 2013). Sosyal medyanın fazla kullanımı özellikle bireylerin yaşamlarında iki alanı ciddi şekilde olumsuz etkilemektedir. Bunlardan biri az ve kalitesiz uyku (Andreassen, 2012; Çam & İşbulan, 2012; Mesquita & Reimão, 2010; Wolniczak, Ca'ceres-DelAguila, Palma-Ardiles, Arroyo & Soli's-Visscher, 2013), bir diğeri de akademik performansta düşüştür (Çam & İşbulan, 2012; Huang & Leung, 2009; Kirschner & Karpinski, 2010; Paul, Baker & Cochran, 2012; Sarıçam, 2015; Ulusoy 2016).

İlkokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalarda (Binali, 2015; Duman, 2016; Impraim, 2012; Kaya, 2010; Toraman, 2013) internet bağımlılığının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Benzer şekilde lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımının akademik başarılarını olumsuz etkilediğine dair benzer bulgulara ulaşılmıştır (Bedir, 2016; Kar, 2015; Uzun, 2016). Lise öğrencileri üzerine yapılan bir başka çalışmada (Gürültü, 2016) sosyal medya bağımlılığı arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışının arttığını belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Literatür incelendiğinde sosyal medya bağımlılığının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Üniversite öğrencileri arasında sosyal medyanın yaygın olarak kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının öğrenciliğin temel görevlerinden biri olan akademik süreçleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Desen

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ortaya çıkmış/var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türü olan nedensel karşılaştırmalı araştırma deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmada, sosyal medya bağımlılığının akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisinin belirlenmesinde etkili olduğu düşünülen cinsiyet, sınıf ve fakülte değişkenleri dikkate alınarak uygun örnekleme yöntemi ile 251'i (%55.4) kız, 202'si (%44.6) erkek toplamda 453 üniversite öğrencisine uygulama yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 18 ile 28 arasında değişmektedir ($\bar{x}=21.87$, $ss=2.18$).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve fakülte değişkenlerini belirlemeye yönelik bilgiler yer almıştır.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ): Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Tutgun-Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen SMBÖ toplam 41 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert ölçeği şeklinde geliştirilmiş olan ölçek "Her zaman", "Sık sık", "Bazen", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" ifadeleri ile derecelendirilmektedir. Ölçek "meşguliyet", "duygu durum düzenleme", "tekrarlama" ve "çatışma" adında dört alt boyuttan oluşmakta ve ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin güvenirliği kapsamında yapılan analizlerde bulunan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .97'dir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin toplamı için yapılan analizde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı daha önceki sonuçlara benzer şekilde .97 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. SMBÖ'den elde edilen puanlar bağımlılığın seviyesini belirlemek amacıyla kullanılması için aralık hesaplamaları yapılmakta ve 5'li dereceleme ölçeğine uygun olarak aralık katsayıları hesaplanmaktadır. SMBÖ'den alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'tir. En yüksek puanın en düşük puandan çıkartılması sonucunda elde edilen aralık uzunluğu, ölçme aracı 5'li derecelendirildiğinden dolayı 5'e bölünerek aralık katsayıları elde edilmektedir. Buna göre, ölçeğin geneli için belirlenen aralıklar "41-73 arası: bağımlılık yok", "74-106 arası: az bağımlı", "107-139 arası: orta bağımlı", "140-172 arası: yüksek bağımlı" ve "173-205 arası: çok yüksek bağımlı" olarak sıralanmaktadır. Bu araştırma kapsamında da öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar belirlenen standartlar çerçevesinde kategorileştirilmiş ve nitel bağımsız değişkenler belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan üniversite öğrencilerinden "173-205 arası: Çok yüksek

bağımlı” gruplamasında sadece dört öğrenci yer aldığı için bu grupta bulunan öğrenciler bir alt grup olan “yüksek bağımlı” grubu ile birleştirilmiştir.

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (AEDÖ): Ocak ve Bulut (2015) tarafından geliştirilen akademik erteleme davranışı ölçeği 11 olumsuz (örn: İşlerimi öncelik sırasına göre belirlemediğim için akademik görevlerimi yapmayı son güne bırakırım) 27 olumlu (örn: Üzerinde düşünmeye sevk eden akademik görevleri sevdiğim için onları zamanında yaparım.) olmak üzere toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert ölçeği şeklindedir. Ölçek dört boyuttan (sorumsuzluk, akademik görevin algılanan niteliği, öğretmenlere ilişkin olumsuz algı, akademik mükemmeliyetçilik) oluşmakta ve toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında yapılan analizlerde bulunan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .95’tir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin toplamı için yapılan analizde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı benzer şekilde .92 olarak yüksek düzeyde bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde uygulama yapılabilmesi için İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli resmi izinler alınmış ve uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun istatistik yöntemleri belirlemek amacı ile normal dağılım eğrisi, basıklık ve çarpıklık değerleri ve varyansların homojenliği incelenmiş ve elde edilen verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin akademik erteleme davranışları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-test’i, sosyal medya bağımlılık düzeyini belirten gruplar (bağımlılık yok, az bağımlı, orta bağımlı, yüksek bağımlı, çok yüksek bağımlı) değişkenine göre akademik erteleme davranışı arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Cinsiyet bağımsız değişkenin etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen d (.20 küçük, .50 orta, .80; Field, 2009), sosyal medya bağımlılık düzeyi değişkeninde etki büyüklüğünün hesaplanması için Omega kare (ω^2) yöntemi (01 küçük, .06 orta, .14; Field, 2009) kullanılmıştır.

BULGULAR

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Tablo 1.

Üniversite öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranış Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	n	\bar{x}	ss	sd	t	p	Cohen’s d
Erkek	202	105.02	25.74	451	5.66	.000	.53
Kız	251	91.52	24.80				

* $p < .05$

Yapılan analizler sonucunda erkek öğrencilerin akademik erteleme davranış düzeylerinin ($\bar{x}=105.02$) kız öğrencilerin akademik erteleme davranış düzeylerinden ($\bar{x}=91.52$) yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetler arasındaki bu fark anlamlıdır $t(451)=5.66, p<.05$; ve bu farka ilişkin etki büyüklüğü (Cohen’s d =.53) orta düzeydedir. Bu durumda cinsiyetin akademik erteleme davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Sosyal Medya Bağımlılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 2.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranış Düzeylerinin Sosyal Medya Bağımlılıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	n	\bar{x}	ss	F	Omega Squared (ω^2)
Bağımlılık yok	134	81.36	21.97	65.844	0.30
Az Bağımlı	137	94.05	20.76		
Orta Bağımlı	146	107.05	22.75		
Yüksek Bağımlı ve Çok Yüksek Bağımlı	36	132.50	21.09		

* $p < .05$

Yapılan analiz sonucunda bağımlı olmayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=81.36$), az bağımlı olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=94.05$), orta bağımlı olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=107.05$) ve yüksek bağımlı ve çok yüksek bağımlı olan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{x}=132.50$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F_{(3,449)}= 65.844$; $p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\omega^2=0.30$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma test sonucunda bütün gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Sonuç olarak sosyal medya bağımlılıkları yüksek olan grupların akademik erteleme davranışlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde cinsiyet ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri değişkenlerinin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan sosyal medya bağımlılık düzeyinde ise “yüksek bağımlı ve çok yüksek bağımlı” olan öğrencilerin akademik erteleme davranış düzey ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cinsiyetin akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda bu araştırma ile benzer olarak erkek öğrencilerin akademik erteleme davranış düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Uzun-Özer, Demir & Ferrari, 2010). Benzer şekilde Çelikkaleli ve Akbay (2013) kız öğrencilerin sorumluluk duygusuna daha fazla sahip oldukları için erkek öğrencilere göre görevlerini yerine getirmede daha dikkatli davrandıkları, kız öğrencilerin özellikle akademik görevleri yerine getirmede erkek öğrencilere göre daha fazla sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Aydoğan ve Özbay da (2012) yaptıkları araştırma sonucunda benzer bulguya ulaşmış, bu durumu küçük yaştan itibaren çalışma alışkanlıkları ve ödevlerini yapma konusunda sorumlulukları yerine getirmeleri bakımından ailelerin kız çocukları üzerinde beklentilerinin daha yüksek olması ve kız çocuklarının daha fazla kontrol edilmesi gibi geçmiş deneyimlere bağlamaktadır. Bu araştırmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri kullanılan ölçeğin alt boyutlarını içeren üç kategori (az bağımlı, orta bağımlı, yüksek ve çok yüksek) halinde incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin artışına paralel olarak akademik erteleme davranış düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Örneğin en düşük akademik

erteleme düzeyi “az bağımlı” kategorisinde yer alan öğrenciler iken; en yüksek akademik erteleme davranış düzeyi bağımlılık düzeyi en yüksek olan “yüksek ve çok yüksek” kategorisinde bulunan öğrencilerdir. Araştırmalar sosyal medya sitelerinde (Kirschner & Karpinski, 2010) ve WhatsApp gibi uygulamalarda (Demir, 2017; Huang & Leung, 2009) geçirilen süre arttıkça akademik performansın düştüğünü göstermektedir. Sonuç olarak sosyal medya kullanım süresi arttıkça üniversite öğrencilerinin temel sorumlulukları olan ödev yapma, proje hazırlama, vize ve final sınavlarına hazırlanma gibi etkinliklere daha az zaman ayırdıkları söylenebilir. Bu araştırmada da sosyal medya bağımlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının yüksek düzeyde çıkması daha önce benzer konuda yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilmesi için farklı örneklem gruplarında uygulanması gerekir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri cinsiyet ve sosyal medya bağımlılığı değişkenleri üzerinden yapılmıştır. İlerde yapılacak araştırmalarda romantik ilişkinin varlığı, sınıf, gelecek beklentisi, sosyal ilişki gibi akademik erteleme üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin etkisi üzerine çalışmalar yürütülebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak şu önerilerde bulunabilir:

Yapılan araştırmalar sonucunda erkek öğrencilerin sorumluluk alma ve görevlerini yerine getirme konusunda daha fazla erteleme davranışında bulunduğu dolayısıyla, erkek öğrencilerin sorumluluk duygularını artıracak kişisel ve eğitsel rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. Bağımlılık zaman, para gibi kaynakların boşa kullanılmasına neden olan bir durum olarak görünmektedir. Akademik sorumluluklar da zaman isteyen etkinliklerdir. Sosyal medya bağımlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin zamanlarının çoğunu mevcut bağımlılıkları için harcamaktadır. Bu durumda öğrencilerin temel sorumlulukları olan akademik etkinlikler için yeterince zaman ayırmamaya ya da bağımlı olan sosyal medya sitelerinde daha fazla vakit geçirmek için sınavlara hazırlanma, ödev hazırlama gibi görevleri ertelemeye neden olabilmektedir. Önleyici bir rehberlik hizmeti olarak üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve yüksek bağımlı düzeyde olan öğrencilerin, yaşayacakları olası akademik erteleme ve başarısızlık sorunlarının bu öğrencilere fark ettirici seminer çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akdoğan, A. (2013). *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alexander, S. E., & Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Andreassen, C. S. (2012). Development of a facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501-517.

- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem, and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 3–13.
- Bedir, A. (2016). *Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Binalı, R. (2015). *Lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı ve akademik başarı durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Person Individ*, 22(6), 941-944.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95(2), 581-582.
- Clark, J. L., & Hill Jr, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports*, 75(2), 931-936.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, E., & İşbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: Social networks. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 11(3), 14-19.
- Çelikkaleli, Ö., & Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik erteleme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Duman, S. (2016). *Ergenlerin problemleri internet kullanımı ile akademik başarı ve ertelemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 185–196.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. baskı). London: SAGE Publications Inc.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94.
- Fox, J., & Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45, 168-176.
- Frost, R. O., & Shows, D. L. (1993). The nature and measurement of compulsive indecisiveness. *Behaviour Research and Therapy*, 31(7), 683-692.

- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports, 78*(2), 611-616.
- Huang, H., & Leung, L. (2009). Instant messaging addiction among teenagers in China: shyness, alienation, and academic performance decrement. *CyberPsychology & Behavior, 12*(6), 675-679.
- Impraim, S. (2012). *The relationship among internet addiction, use of Facebook and academic performance* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kar, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin interneti oyun ve sosyal ağ amaçlı kullanmaları ile akademik başarılarının arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, S. (2010). *İnternet kullanımının seviye belirleme sınavlarına (SBS) hazırlanan öğrencilerin başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*, 26-33.
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior, 26*, 1237-1245.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 915-931.
- Korkmaz, O. (2017). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde öz-yeterlik, denetim odağı ve akademik ertelemenin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Reddy, S. G. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of Dental Education, 77*(4), 524-528.
- Lay, C. H., & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an examination: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality, 6*(3), 605-617.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology, 166*, 5-14.
- Lekich, N. (2006). *The relationship between academic motivation, self-esteem, and academic procrastination in college student* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Truman State University, Missouri.
- Lenhart, A., & Madden, M. (2007). Social networking websites and teens: An overview. *Pew Internet and American Life Project Report*, Ocak, 2-3.
- Mesquita, G., & Reimão, R. (2010). Quality of sleep among university students: Effects of nighttime computer and television use. *Arquivos de Neuro-psiquiatria, 68*(5), 720-725.
- Milgram, N. A., Dangour, W. & Ravi, A. (1992). Situational and personal determinants of academic procrastination. *The Journal of General Psychology, 119*(2), 123-133.
- Ocak, G., & Bulut, R. (2015). Akademik erteleme davranışı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 1*(2), 709-726.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 103-109.

- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Paul, J. A., Baker, H. M., & Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2117-2127.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Rothblum, E. D. (1990). Fear of failure. H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (ss. 497-537). New York: Springer Science+Business Media.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 863-871.
- Sarıçam, F. (2015). *Öğrencilerin okul dışı sosyal medya kullanım amaçlarının öğrencilerin ders başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225-236.
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: A critical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 83-94.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Toraman, M. (2013). *İnternet bağımlılığı ve sosyal ağ kullanım düzeylerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutgun Ünal, A., & Deniz, L. (2015). Development of the social media addiction scale. *AJIT-e*, 6(21), 51-70. doi:10.5824/1309-1581.2015.4.004.x
- Ulusoy, K. (2016). Tarih öğretmenlerinin madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı ile ilgili düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 385-400.
- Uzun Özer, B. (2009). Academic procrastination in group of high school students: Frequency, possible reasons and role of hope. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 12-19.
- Uzun Özer, B. (2016). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Uzun, A. E. (2016). *Farklı liselere devam eden ergenlerin Facebook bağlanma stratejileri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408.
- Wolniczak, I., Cáceres-DelAguila, J. A., Palma-Ardiles, G., Arroyo, K. J., & Solís Visscher, R. (2013). Association between Facebook dependence and poor sleep quality: A study in a sample of undergraduate students in Peru. *PLoS ONE*, 8(3). doi:10.1371/journal.pone.0059087