

EKU

Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Yılda dört kez yayınlanan uluslararası hakemli dergi /
A quarterly peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

Aralık 2018 / December 2018

Cilt 14 Sayı 4 / Volume 14 Issue 4



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi /
Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART
UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION

Eğitimde Kuram ve Uygulama **Journal of Theory and Practice in Education**

Aralık 2018, 14(4) December 2018, 14(4)

Yılda dört kez yayımlanan hakemli uluslararası dergi A quarterly peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

Dizinlendiği Veri Tabanları / Indexing

- Education Source
- EBSCOhost Education Research Complete
- EBSCO A-Z Journals
- ERA (Educational Research Abstracts)
- HERDC (Higher Education Research Data Collection)
- AERA (American Educational Research Association)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- ISETL (International Society for Exploring Teaching and Learning)
- Ulrich's Periodical Directory (ProQuest)
- Google Scholar
- Türk Eğitim İndeksi

İletişim Adresi / Contact Address:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitimde Kuram ve Uygulama
Çanakkale, Turkey
Tel: 0 286 217 13 03
e-posta: eku@comu.edu.tr

Copyright © 2018 – Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Her hakkı saklıdır. Eğitimde Kuram ve Uygulama'da yayımlanan makalelerin her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Bu dergide yayımlanan makalelerin bir bölümü veya tamamı editörün izni olmadan başka bir yerde yayımlanamaz.

All rights reserved. All kinds of legal and scientific responsibility of the articles published in the Journal of Theory and Practice in Education belong to the authors. All of the articles published in this journal may not be reproduced, in whole or in part, without the permission of the Editor.

Sahibi / Owner

Prof.Dr. Salih Zeki GENÇ
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına)
(On Behalf of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education)

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ,
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editörler / Editors

Dr. AybÜke PABUÇCU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Barış USLU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Bekir ÇELİK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Durmuş ÖZBAŞI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Engin ŞAHİN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Meryem ALTAY, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey*
Dr. Mustafa TEKİN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Orçin KARADAĞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey*
Dr. Salim RAZI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Serdar ARCAGÖK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Serkan İZMİRLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Sibel TELLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Tugay TUTKUN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Dr. Yahya Han ERBAŞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey*
Yusuf Mete ELKIRAN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

Yayın Kurulu / Publication Board

Alejandro J. GALLARD	Georgia Southern University	USA
Bertram C. BRUCE	University of Urbana-Champaign	USA
Diljit SINGH	University of Malaya	Malaysia
Filomena CAPUCHO	Catholic University	Portugal
Gunta KRAGE	University of Latvia	Latvia
Heinke RÖBKEN	University of Oldenburg	Germany
Kadir DEMIR	Georgia State University	USA
Megan Madigan PEERCY	University of Maryland	USA
Michael A. BUHAGIAR	University of Malta	Malta
Richard DLC GONZALES	University of Santo Tomas	Manila
Riikka ALANEN	University of Jyväskylä	Finland

Sayın Okuyucu,

EKU Editrler kurulu, 6 makale içeren 2018 yılının dördüncü sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktadır. İindekiler blmnde makalelerin başlıklarına ve yazarlara ilişkin bilgileri bulabilirsiniz.

İyi okumalar dileriz...

Prof. Dr. Salih Zeki GEN
Baş Editr

Dear Reader,

The editorial team of JTPE is proud to publish the fourth issue of 2018 with 6 new articles. The content pages present the titles of articles and the names of authors.

Enjoy reading...

Prof. Dr. Salih Zeki GEN
Editor-in-Chief

İçindekiler / Table of Contents

- Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanlarının İsmiyle Özdeşleşen Bilimsel Terimlerin Yazımıyla İlgili Yanılgıları
The Misconceptions of Pre-Service Teachers Regarding the Spelling of Terms Identified with the Names of Scientists 347-360
Mehmet Yılmaz, Osman Çimen, & Ferhat Karakaya
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Dünyadaki Önemli Keman Ekolleri ve Türkiye’de Uygulanan Ekoller
Leading Violin Schools Around the World and Schools Applied in Turkey 361-375
Özlem Akın-Şişman
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Okul Öncesi Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Evaluation of Pre-School Education Administrators’ Levels of Leadership Roles According to Teachers’ Perceptions 376-388
Haydar Durukan & Arzu Bayındır
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- 5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi
The Effects of Respect for Diversity Program with Family Involvement on 5 and 6 Year Old Children’s Respect for Diversity 389-403
Özgül Polat & Tuba Özkabak-Yıldız
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının Okunabilirlik ve Yaş Düzeyine Uygunluk Açıklarından Değerlendirilmesi
Assessment of the Human Rights, Citizenship and Democracy Course Book for Readability and Age Level Compliance 404-416
Cevat Eker, Murat İnce, & Duygu Sağlam
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İlişkiler ve İletişime Yönelik Görüşleri
Preschool Teachers’ Views on Relationship and Communication in Classroom Management 417-433
Nurbanu Parpucu, Ash Yıldırım-Polat, & Berrin Akman
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article



Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanlarının İsmiyle Özdeşleşen Bilimsel Terimlerin Yazımıyla İlgili Yanılgıları

Mehmet Yılmaz¹, Osman Çimen¹, Ferhat Karakaya¹

¹*Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye*

Sorumlu Yazar: Ferhat Karakaya, ferhatk26@gmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Bu makalede yer alan veriler, 23-25 Mart 2018, Afyonkarahisar, Türkiye’de düzenlenen “Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi’nde (UBEK2018)” sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynak Gösterimi: Yılmaz, M., Çimen, O., & Karakaya, F. (2018). Öğretmen adaylarının bilim insanlarının ismiyle özdeşleşen bilimsel terimlerin yazımıyla ilgili yanılgıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 347-360. doi: 10.17244/eku.421145

The Misconceptions of Pre-Service Teachers Regarding the Spelling of Terms Identified with the Names of Scientists

Mehmet Yılmaz¹, Osman Çimen¹, Ferhat Karakaya¹

¹*Department of Mathematics and Science Education, Gazi Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey*

Corresponding Author: Ferhat Karakaya, ferhatk26@gmail.com

Article Type: Research Article

Acknowledgement: The data in this article was presented as an oral presentation in the International Congress of Science and Education (UBEK2018), 23-25 March, Afyonkarahisar, Turkey.

To Cite This Article: Yılmaz, M., Çimen, O., & Karakaya, F. (2018). Öğretmen adaylarının bilim insanlarının ismiyle özdeşleşen bilimsel terimlerin yazımıyla ilgili yanılgıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 347-360. doi: 10.17244/eku.421145



Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanlarının İsmiyle Özdeşleşen Bilimsel Terimlerin Yazımıyla İlgili Yanılgıları

Mehmet Yılmaz¹, Osman Çimen¹, Ferhat Karakaya¹

¹Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6700-6579>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6651-6849>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5448-2226>

Öz

Bilimin hızla ilerlemesi, fen eğitiminin niteliğinin kapsam ve amaçlarının güncellenmesine neden olmuştur. Fen eğitiminin amaçlarından biri, öğretmen ve öğrencilerin bilimin doğasını anlamalarını sağlamaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin bilimsel okuryazarlık ve bilimin doğası hakkında sahip olduğu farkındalık ve görüşler öğrencilerinin görüşlerini de etkilemektedir. Bu araştırmada, fen bilgisi ve biyoloji eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilim insanların adlarıyla özdeşleşen bilimsel terimlerin yazımından kaynaklanan yanılgılarının nedenlerini ortaya koymak ve bilimin doğasına yönelik farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında 152 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler çalışma metni, kavramsal değişim metni ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının biyoloji alanında bilim insanların adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerin yazımı ile ilgili farkındalıklarının ve terimlerin doğru yazım oranlarının arttığı belirlenmiştir. Ayrıca bu terimlerin yazımına yönelik yanılgıların beş farklı nedenden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, Bilim insanı, Farkındalık, Fen eğitimi

Makale Geçmişi:

Geliş: 04 Mayıs 2018
Düzeltilme: 26 Temmuz 2018
Kabul: 18 Ağustos 2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

The Misconceptions of Pre-Service Teachers Regarding the Spelling of Terms Identified with the Names of Scientists

Abstract

The rapid progress of science has caused the scope and purpose of science education to be updated. One of the aims of science education is to ensure that teachers and students understand the nature of science. In this context, the awareness and opinions of teachers about scientific literacy and the nature of science affect the opinions of their students. This study was carried out to elucidate the reasons for the misconceptions of science and biology pre-service teachers regarding the spelling of terms associated with the names of the scientists and promote their awareness regarding these terms and the nature of science. The study was carried out with 152 pre-service teachers studying in Gazi University in 2016 – 2017 academic year. The study was based upon a qualitative research model and the data were collected using a study text, conception change text and semi-structured interview form. It has been determined that pre-service teachers' awareness of scientific terms that are identified with the names of scientists in the field of biology and the correct spelling rates of terms increase with increased awareness. It was also observed that the misconceptions for the written forms of these terms stem from five different reasons.

Article Info

Keywords: Nature of science, Scientist, Awareness, Science education

Article History:

Received: 04 May 2018
Revised: 26 July 2018
Accepted: 18 August 2018

Article Type: Research Article

Giriş

Günümüz dünyasında bilimsel ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler, okullarda öğrencilerin aldığı fen eğitiminin niteliğinin ve kalitesinin daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur. Yaşanılan gelişmeler ülkelerin eğitim sisteminde değişiklikler yapmasını zorunda kılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri ve pek çok Avrupa ülkesinde Fen eğitiminin programları, öğrencilere daha fazla bilimsel bilgi aktarmak yerine, her öğrenciyi bilimsel düşünme becerilerine sahip “bilim/fen okur-yazarı” bireyler olarak yetiştirmeyi hedefleyecek şekilde düzenlenmiştir (Çakıcı, 2009). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 ve 2013 yıllarında Fen dersi öğretim programlarında düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın amacı, “bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi” olarak belirlenmiş (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) ve bu amaç 2013 yılında yeniden düzenlenen fen dersi öğretim programında aynen yer almıştır (Timur, Karatay & Timur, 2013). Temel bilimsel kavramları ve çeşitli becerileri bünyesinde bulunduran bilim okuryazarlığının önemli bir parçası da bilimin doğasıdır (Köseoğlu, Tümay & Üstün, 2010; Roberts, 2007). Bir toplumun bilim okuryazarlık konusunda iyi bir noktaya gelebilmesi için öncelikle öğrencilerin bilimin doğası hakkında yeterli seviyeye ulaşması gerekmektedir (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993; National Research Council [NRC], 1996). Bilimin çok yönlü, karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olması (Köseoğlu vd, 2010), bilimin doğası üzerinde bilim felsefecilerinin, tarihçilerinin ve sosyologlarının fikir ayrılıklarına yaşamasına neden olmaktadır (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000). Genel anlamda bilimin doğası, bilim epistemolojisi, sosyolojisi ve bilimsel bilgiye ait değerler ve inançlar olarak ifade edilmektedir (Lederman, 1992). McComas ve Olson (1998)' a göre ise, bilimin doğası, farklı alanları bir araya getirerek “bilim nedir, nasıl işler, bilim insanları nasıl çalışır, sosyal ve kültürel bağlamların bilime etkisi nedir?” gibi konuları incelemektedir.

Fen eğitiminin öncelikli amaçlarından birisi, öğretmen ve öğrencilerin bilimin doğasını yeterince anlamalarını ve geliştirmelerini sağlamaktır (Kang, Scharmann & Noh, 2005). Öğretmen ve öğrencilerin bilimin doğasına yönelik inanışlarının geliştirilmesi için öğretim uygulamaları ve dönütleri büyük önem taşımaktadır (Aikenhead, 1997; Bravo, Matthews, 2000; Merce & Anna, 2001). Nitekim Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı (2017) incelendiğinde, Bilimsel Bilginin Doğası ve Biyoloji ünitesinde “Biyolojinin tarihsel gelişim sürecine katkı sağlayan bilim insanlarını tanı” kazanımına yer verildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar (Deniz & Adıbelli, 2015; Hanuscin, Lee & Akerson, 2011; Ratcliffe, 2008) öğretmenlerin sahip oldukları bilimin doğası anlayışının ve bilimin doğası öğretimlerinin, fen eğitim ve öğretimi açısından önemini bir kez daha ortaya koymuştur (Mıhladız & Doğan, 2012).

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin bilimsel bilgiyi, bilim insanının özelliklerini ve toplum-bilim ilişkisini doğru şekilde aktardığında öğrencilerin bilimsel düşünce gelişimlerinde pozitif etki oluşturduğu belirlenmiştir (Khishfe, 2008; Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2000). Bilimsel okuryazarlık ve bilimin doğasını anlamaya yönelik çalışmalar (Gess-Newsome, 2002; Khishfe & Abd-El Khalick, 2002; Lederman, 1999; NRC, 1996; Posnanski, 2010; Solomon, Scott & Duveen, 1996; Taber, 2008) eğitim uygulamalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Uluslararası alanyazında öğrenci ve öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik bakış açılarını belirlemek için farklı ölçek çalışmalarının olduğu görülmüştür. Türkiye’de araştırmacıların, veri toplamak için Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından deneysel yolla geliştirilen ve 114 çoktan seçmeli sorudan oluşan “Fen’in Doğası Hakkındaki Görüşler” (VOSTS)” anketi içinden maddeler seçilerek Türkçeye uyarlanan VOSTS-TR anketini kullandıkları görülmektedir (Aslan, Yalçın & Taşar 2009; Aslan, 2010; Aslan & Taşar, 2013; Ayvacı & Özbek, 2015; Çetin 2009; Çınar & Köksal, 2013; Doğan-Bora, Arslan & Çakıroğlu, 2006; Doğan, Çakıroğlu, Çavuş, Bilican & Arslan, 2011; Mıhladız, 2010; Mıhladız & Doğan, 2012; Zorlu & Baykara, 2015).

Uluslararası (Abd-El-Khalick & BouJaoude, 1997; Chen, 2001; Tairab, 2001) ve ulusal (Yakmacı, 1998; Taşar, 2003; Erdoğan, 2004; Doğan, 2005; Aslan, Yalçın & Taşar, 2009) araştırmalarda, eğitimin farklı kademelerinde yer alan öğretmen ve öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin yeterli düzeyde olmadığı ve yanlış kavrama sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca uluslararası alanyazında ülkelerin eğitim-öğretiminde kullandıkları fizik, kimya ve biyoloji ders kitapları incelenmiş ve kitapların bilimin doğasını temsil etme düzeylerinin belirlendiği araştırmalar yer almaktadır (Abd-El-Khalick vd, 2017; DiGiuseppe, 2013; Vesterinen vd, 2013).

Bilimin doğasının öğrenciler tarafından anlaşılmasının nedenlerinden birisi öğretmenlerin bilimin doğası hakkında yeterli görüşlerinin olmamasıdır (Lederman, 1992). Bilimsel okuryazarlık ve bilimin doğası hakkında öğretmenlerin sahip olacağı farkındalık ve görüşler öğrencilerinin görüşlerini de etkilemektedir (Water-Adams, 2006). Bu nedenle geleceğin eğitim sisteminde yer alacak olan öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik

farkındalıklarının artırılması ve bilimin doğasına yönelik görüşlerini geliştirecek çalışmaların yapılması önem kazanmaktadır. Nitekim Türkiye’de “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Biyoloji Dersi Öğretim Programında” öğrencilerin Bilim tarihi süreci içerisinde biyoloji alanına katkı sağlayan bazı bilim insanlarını tanımaları özel amaç olarak hedeflenmiştir. Bu özel amaç sayesinde ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin bilimin doğasına yönelik farkındalıkları artırılması sağlanacaktır. Öğretim programında yer alan özel amacın hedeflerine ulaşabilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu noktada araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Fen bilgisi ve Biyoloji eğitiminde öğrenim gören lisans, formasyon ve yüksek lisans öğrencilerinin bilimin doğası kapsamında, bilim insanlarının adlarıyla özdeşleşen bilimsel terimlerin yazımında, bu terimlerin özel isim olduğuna dikkat edilmemesinden kaynaklanan yanlışlarının nedenlerinin ortaya koyulması ve bilimin doğasına yönelik farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Biyoloji alanında bilim insanlarının adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerle ilgili yapılan uygulama öğretmen adaylarında nasıl değişim sağladı?
2. Biyoloji alanında bilim insanlarının adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerin yazılmasıyla ilgili öğretmen adaylarının bugüne kadar sahip olduğu yanlışlar neden kaynaklanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sistem içerisinde gerçekleşen durum ya da olayların detaylandırılarak açıklanmasını ifade etmektedir (Creswell, 2007).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören Fen bilgisi ve Biyoloji eğitiminde öğrenim gören lisans, formasyon ve yüksek lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma 2016-2017 akademik yılında hayata geçirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan biyoloji öğretmen adaylarını lisans eğitiminin ilk 3.5 (üç buçuk) yılında alan dersleri sonraki 1.5 (bir buçuk) yılında ise alan eğitimi dersleri görmektedirler. Bu nedenle çalışmada 3.sınıf ve 5.sınıf düzeyinde öğrenim gören biyoloji öğretmen adayları tercih edilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubunun frekans, yüzde dağılımı

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Fen bilgisi öğretmen adayı	3.sınıf	32	21.1
	4.sınıf	29	19.1
Biyoloji öğretmen adayı	3.sınıf	8	5.3
	5.sınıf	12	7.9
Yüksek lisans öğrencisi	Fen Bilgisi eğitimi	18	11.8
	Biyoloji eğitimi	21	13.8
Formasyon öğrencisi		32	21.1
Toplam		152	100.0

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan biyoloji çalışma metni, kavramsal değişim metni ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Metinlerin hazırlanmasında, fen bilgisi ve biyoloji eğitiminde çok sık kullanılan ve bilimsel okuryazarlık bakımından hata yapılan başlıklar seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veriler aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilerek toplanmıştır:

- a) Çalışma metni, araştırmanın çalışma gruplarına cümleler halinde okunarak katılımcılardan bunları yazmaları istenmiştir.
- b) Amaca yönelik hazırlanan kavramsal değişim metni çalışma gruplarına dağıtılarak incelemeleri istenmiştir.

- c) Çalışma gruplarına iki hafta sonra uygulamaya konu olan bilim insanlarının ismiyle özdeşleşen biyolojik kavramlar verilerek bunları içeren anlamlı cümleler yazmaları istenmiştir.
- d) Araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında (her bir gruptan öğretmen adayı olacak şekilde) gönüllülük esasına göre belirlenen 16 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu yazılı olarak uygulanmıştır. Katılımcıların formlara isim yazmamaları istenmiş ve verdikleri bilgilerin sadece bu bilimsel çalışmada kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılardan toplanan formlar Ö1,Ö2,Ö3,...Ö16 şeklinde kodlanmış ve katılımcı görüşlerini yansıtan ifadeler bu kodlar kullanılarak aslına uygun şekilde alıntılanmıştır.

İçerik analizinde görüşmelerden elde edilen veriler dikkatli bir şekilde okunmuş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaya çıkan anlamlara göre kodlar oluşturulmuştur. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, bilimin doğasına yönelik farkındalıklarının artırılması amacıyla hazırlanan metinler ve bilim insanlarının adlarıyla özdeşleşen bilimsel terimlerin yazımından kaynaklanan yanlışların sebeplerine yönelik elde edilen veriler sunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak “*Biyoloji alanında bilim insanlarının adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerle ilgili yapılan uygulama öğretmen adaylarında nasıl değişim sağladı?*” sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılanların en çok yanlışı Corti organının yazımında (f=137; %90.1), en çok doğruyu ise Turner sendromunun yazımında (f=105; %69.1) yaptıkları belirlenmiştir.

Tablo 2. Çalışma metni uygulamalarının frekans, yüzde dağılımı

Bilimsel Terim	Yanlış		Doğru	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Golgi aygıtı	120	78.9	32	21.1
Punnett karesi	112	73.7	40	26.3
Barr cisimciği	102	67.1	50	32.9
Down sendromu	51	33.6	101	66.4
Klinefelter sendromu	92	60.5	60	39.5
Turner sendromu	47	30.9	105	69.1
Malpighi tüpleri	128	84.2	24	15.8
Bowman kapsülü	123	80.9	29	19.1
Henle kulpu	125	82.2	27	17.8
Schwann hücreleri	134	88.2	18	11.8
Ranvier boğumları	112	73.7	40	26.3
Alzheimer hastalığı	126	82.9	26	17.1
Parkinson hastalığı	114	75.0	38	25.0
Corti organı	137	90.1	15	9.9
Kaspari şeridi	129	84.9	23	15.1
Krebs döngüsü	86	56.6	66	43.4

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılanların en çok yanlışı Corti organının yazımında (f=140; %92.1), en çok doğruyu ise Golgi aygıtının yazımında (f=152; %100) yaptıkları belirlenmiştir.

Kavramsal değişim metni uygulamasından sonra araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilim insanları ile özdeşleşen terimlere yönelik farkındalık ve terimlerin doğru yazımı ile ilgili öne çıkan görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö4: *Öğretmen olduğum günden itibaren öğrencilerime bu şekilde doğru yazmalarını öğretmeye gayret göstereceğim ve bu terimlerin bilim insanlarının isimleri olduğuna ve büyük harfle yazılması gerektiğini anlatacağım.*

Ö8: *Bu tür biyolojik terimlerin yazımına dikkat etmem gerektiğini anladım. Bunların farkında olunması gerektiğini ve çok ufak detayların önemli etkiler yarattığını anladım.*

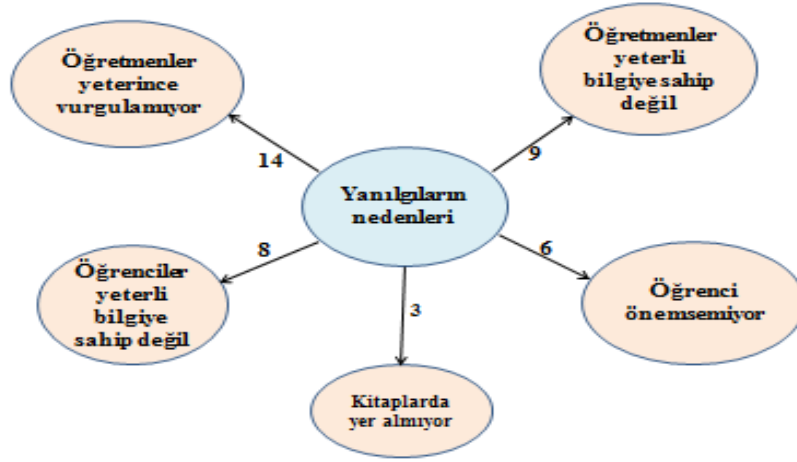
Ö10: *Söylenen kelimeler üzerinde kimse bana daha önceden vurgu yapmadı. Yani yanlış yapmam ilkokuldan beri uyarılmamış olmamdan kaynaklanmaktadır. Bu çalışma sırasında yanlışlarımın farkına vardım.*

Ö14: Öğretmen olduğumda öğrencilerime bu kavramları öğretirken kim tarafından ve nasıl bulunduğunu öğreteceğim. Bu sayede öğrencilerim kavramları ezberlemeden öğrenecek ve derslerinde bu kavramları doğru bir şekilde kullanacaklar.

Tablo 3. Kavramsal değişim metni uygulamalarının frekans, yüzde dağılımı

Bilimsel Terim	Yanlış		Doğru	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Golgi aygıtı	0	0	152	100.0
Punnett karesi	76	50.0	76	50.0
Barr cisimciği	102	67.1	50	32.9
Down sendromu	4	2.6	148	97.4
Klinefelter sendromu	65	42.8	87	57.2
Turner sendromu	6	3.9	146	96.1
Malpighi tüpleri	96	63.2	56	36.8
Bowman kapsülü	47	30.9	105	69.1
Henle kulpu	31	20.4	121	79.6
Schwann hücreleri	117	77.0	35	23.0
Ranvier boğumları	67	44.1	85	55.9
Alzheimer hastalığı	115	75.7	37	24.3
Parkinson hastalığı	11	7.2	141	92.8
Corti organı	140	92.1	12	7.9
Kaspari şeridi	15	9.9	137	90.1
Krebs döngüsü	46	30.3	106	69.7

Araştırmada “Biyolojik terimlerin yazılmasıyla ilgili öğretmen adaylarının bugüne kadar sahip olduğu yanlışlar neden kaynaklanmaktadır?” sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Yanlış nedenlerine yönelik temalar ve frekans dağılımı

Şekil 1’deki bulgular incelendiğinde, Biyoloji alanında bilim insanlarının adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerin yazılmasıyla ilgili öğrencilerin bugüne kadar sahip olduğu yanlışların beş farklı nedenden kaynaklandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerindeki bu şekildeki yanlışların en önemli nedeninin “öğrenimleri sırasında öğretmenlerin bilim insanlarının adıyla özdeşleşen bilimsel terimleri yeterince vurgulamamasından kaynaklandığını” belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından, öğretmenlerin biyoloji alanında bilim insanlarının adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerin yazılmasıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak görülmüştür. Bu konuda öne çıkan öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö4: Daha önceden bize bu konuları öğreten öğretmenlerimiz bunların bilim insanı isimleri olduklarını bahsetmediklerinden, konuyu tahtaya yazarken yazıma dikkat etmediklerinden ve yazarken yeterince vurgu yaparak anlatmadıklarından dolayı bu zamana kadar ben bunların bilim insanı isimleri olduklarını bilmeden geldim.

Ö5: Öğrencilerin eğitim hayatı boyunca fen dersi aldıkları öğretmenlerin derslerinde kullandıkları özel isimleri belirtmeden kullanmaları yanlış yazmamın nedenidir.

Ö8: Bilimsel terimler kullanırken dikkat etmeden yazmamın sebeplerinden biri okulda bunların bizlere layığıyla anlatılmamasıdır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, bugüne kadar sahip olduğu yanlışların bir diğer nedeni olarak da öğretmenlerinin bu terimlerin yazımı hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu konuda öne çıkan öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Öğretmenlerin dersleri anlatırken ya da onları yazdıkları zaman yanlış yazmalarından dolayı öğrenciler de yanlış yazmaktadırlar.

Ö7: Öğretmenlerin hazır bulunuşluk ve deneyimleri az olduğundan bu kavramların yazımında öğrenciler hata yapmaktadır. Öğretmenlerin yanlışları doğrudan öğrenciyi de yanlış yönlendirmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, bugüne kadar sahip olduğu yanlışların bir diğer nedeni olarak da ortaöğretim ders kitaplarında bu terimlerin yazımı hakkında bilginin yer almadığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu konuda öne çıkan öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Bu terimlerin bilim insanları ile ilgili olduğuna dair kitaplarda bir bilgiye daha önce rastlamadım.

Ö8: Lise ders kitaplarında bu terimler küçük harf ile yazılıyor. Bu nedenle bende öyle öğrendim.

Ö15: Gerek ders kitaplarında gerekse soru bankalarında bu terimlerin bilim insanlarıyla özdeşleşen bilimsel terimlerine yönelik bilgi veya vurguyu hiç görmedim.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Fen bilgisi ve Biyoloji eğitiminde öğrenim gören veya mezun olan öğretmen adaylarının bilimin doğası kapsamında, bilim insanların adlarıyla özdeşleşen bilimsel terimlerin yazımından kaynaklanan yanlışlarının nedenlerinin ortaya koyulması ve bilimin doğasına yönelik farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının çalışma metninde en çok yanlış Corti organının yazımında, en çok doğruyu ise Turner sendromunun yazımında yaptıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin biyoloji alanında bilim insanların adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerin yazımı ile ilgili farkındalıklarını artırmak amacıyla kavramsal değişim metni uygulanmıştır. Kavramsal değişim metni sonucunda öğrencilerin en çok yanlış Corti organının yazımında, en çok doğruyu ise Golgi cisimciği yazımında yaptıkları belirlenmiştir. Çalışma metni bulguları (Tablo 2) ve kavramsal değişim metni bulguları (Tablo 3) karşılaştırıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin biyoloji alanında bilim insanların adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerin yazımı ile ilgili farkındalıklarının ve terimlerin doğru yazım oranlarının arttığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bilimin doğası etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine olumlu katkı sağladığını belirten araştırmaların (Arslan, 1995; Can & Pekmez, 2010; Carey & Evans, 1989; Rivas, 2003; Roberts, 2001) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda (Bartholomew, Osborne & Ratcliffe, 2004; Doğan vd., 2011) öğretmenlerin öğretim programlarında hedeflenen bilim eğitimi verebilmeleri için üniversiteden başlamak üzere hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada, biyoloji alanında bilim insanların adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerin yazılmasıyla ilgili öğrencilerin bugüne kadar sahip olduğu yanlışların beş farklı nedenden kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde (Şekil 1), biyoloji alanında bilim insanların adları ile özdeşleşen teknik terimlerin yazılmasıyla ilgili öğrencilerin bugüne kadar sahip olduğu yanlışların en önemli nedeninin, öğretmenlerin bu terimleri yeterince vurgulamadıklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Alan yazına bakıldığında birçok araştırmada (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000b; Aslan, 2009; Mıhladız & Doğan, 2012; Murcia & Schibeci, 1999; Tsai, 2002) öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğası konusunda yetersizliğinin olduğu tespit edilmiştir. Canbazoglu (2008)'na göre, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde deneyimlerinin artması onların programa yönelik bilgilerini de arttıracaktır. Leden ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik ihtiyaçlarının farkında oldukları ancak bu ihtiyaçların giderilmesi için nasıl uygulamalar yapmaları gerektiğini bilmediklerini belirtmiştir. Mıhladız ve Doğan (2012) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilimin

doğası konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca kitaplarda bilim insanların isimleriyle özdeşleşen bilimsel terimlere yönelik bilgilerin yer almaması ve bu terimlerin ders kitaplarında yanlış yazılmaları öğretmen adayların yanlışlarının nedenlerinden biri olarak belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim biyoloji dersi kapsamında okutulan ders kitaplarında bu terimlerin yazımı ile ilgili hataların olması ve bu terimlerin bilim insanlarıyla özdeşleşen bilimsel terimler olduğuna dair bilgilerin yeterince yer almaması araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Öneriler

Bu araştırma sonucunda biyoloji alanında bilim insanlarının adları ile özdeşleşen bilimsel terimlerin yazılmasıyla ilgili öğretmen adaylarının yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bu yanlışlarının nedenleri ortaya çıkartılmıştır. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Alanyazında bilim insanlarının adının verildiği bilimsel terimlerden bahsedilirken özel isim yazım kuralına göre bu terimlerin büyük harfle başlayarak yazılması gerektiği vurgulanmalıdır.
- Bu tür bilimsel terimlerin geçtiği yerlerde, ilgili bilim insanlarının hayatı ve çalışmalarından örneklerin yer aldığı küçük okuma parçaları verilebilir. Bu uygulamaların öğrencilerin ilgili konuyu kodlayarak öğrenmelerinde ve bilimsel terimlerin yazımında daha duyarlı davranmalarında etkili olacağı öngörülmektedir.
- Öğretmenlerin ders anlatımları sırasında böyle bir bilimsel terimin bir bilim insanının çalışmasına atfen verildiğini vurgulamaları, gerek sınıf içi ve gerekse sınav uygulamalarında buna dikkat etmeleri gerekli görülmektedir.
- Araştırma kapsamı genişletilerek farklı çalışma gruplarına uygulanabilir.

Extended Summary

Introduction

Rapid developments in science and technology in today's world have led to the importance of the quality of science education that students have received. This situation has forced countries to make changes in the education system. Many countries, especially the United States and European countries, have updated their science curricula. Turkey has also updated the science curriculum. Science education programs are designed to target each student as "science / science literate" individuals with scientific thinking skills, rather than giving more scientific information to the students (Çakıcı, 2009). Arrangements in science teaching programs were made by the Ministry of Education in Turkey (MEB, 2005; 2013). The aim of the Science and Technology Curriculum was determined as "educating all students, regardless of individual differences, in science and technology literacy" (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2005) and this aim was exactly observed in the science course curriculum reorganized in 2013 (Timur, Karatay & Timur, 2013). An important part of science literacy, that holds basic scientific concepts and various skills, is the nature of science (Köseoğlu, Tümay & Üstün, 2010, Roberts, 2007). According to McComas and Olson (1998), the nature of science brings together different fields and examines issues like "what is science, what works, how do scientists work, what is the influence of social and cultural contexts?" The understanding of the nature of science is very important. However, the nature of science is not fully understood by students. One of the reasons why the nature of science is not understood by students is that teachers do not have enough opinions about the nature of science (Lederman, 1992).

Teachers have a great responsibility to raise awareness of the nature of science for secondary school students. This study was carried out to elucidate the reasons for the misconceptions of the science and biology pre-service teachers regarding the spelling of the terms identified with the names of scientists and promote their awareness regarding these terms and the nature of science.

Methodology

In this case study, qualitative research methods were used. The case study describes in detail the situation or events occurring within a system (Creswell, 2007). The study group consisted of undergraduates, postgraduates and persons who receive educational pedagogy courses but are not graduated from education faculties. 152 pre-service teachers were studying in the Department of Science Education and Biology Education in a state university, Turkey. The research was conducted in the 2016-2017 academic year. In the research, data were collected with a biology study text, conceptual change text, and semi-structured interview form prepared by the researchers. In the preparation of the texts, chapters were used which are frequently used in science and biology education and included mistakes in terms of scientific literacy. The semi-structured interview form consisted of two open-ended questions. In the content analysis, the data obtained from the interviews were generated in line with the objectives of the research. The coded data were examined and grouped according to their similarities and differences. Then, the codes related to each other were put together and the themes were created.

Discussion and Conclusion

In this context, the awareness and opinions of teachers about scientific literacy and the nature of science affect the opinions of their students. This study was carried out to elucidate the reasons for the misconceptions of the science and biology pre-service teachers regarding the spelling of the terms identified with the names of the scientists and promote awareness regarding these terms and the nature of science. In the study, when the writings of the pre-service teachers were examined, it was determined that the most frequently misspelt term was Corti and the most accurate one was Turner syndrome.

As a result of the conceptual change text, it was determined that the students made the most mistakes in the writing of Corti, and the most correctly written one was Golgi. It was determined that the students who participated in the research increased the correct spelling rates and the awareness related to the writing of scientific terms which are identified with the names of scientists in the field of biology. When the literature is examined, it is determined that the nature activities of science contribute positively to the scientific process skills of the students (Arslan, 1995; Can & Pekmez, 2010; Carey & Evans, 1989; Roberts, 2001, Rivas, 2003).

The research has identified five different reasons for the misconceptions that students in the field of biology have had about writing scientific terms associated with scientists' names. When the research findings were examined (Figure 1), it was found that the most important reason for the misconceptions that students in the field of biology have to date about the technical terms associated with the names of scientists is that teachers do not emphasize these terms sufficiently. In the literature, it has been found in many studies that teachers and pre-service teachers are inadequately informed about the nature of science (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000b; Aslan, 2009; Mihaladiz & Doğan, 2012; Murcia & Schibeci, 1999; Tsai, 2002). Leden et al., (2015) found that teachers were aware of the natural needs of science, but they do not know how to implement factors in order to overcome these needs.

As a result of this research it has been determined that in the field of biology there are mistakes of pre-service teachers related to the writing of scientific terms which are identified with the names of scientists. Moreover, the reasons for these misconceptions of teacher candidates have been revealed.

Kaynakça / References

- Abd-El-Khalick, F., Myers, J. Y., Summers, R., Brunner, J., Waight, N., Wahbeh, N., ... & Belarmino, J. (2017). A longitudinal analysis of the extent and manner of representations of nature of science in US high school biology and physics textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 82-120.
- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000a). Improving science teachers conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, (22), 665–701.
- Abd-El-Khalick, F. & Lederman N. G. (2000b). The Influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), 1057-1095.
- Abd-El-Khalick, F., & BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(7), 673-699.
- Aikenhead, G. S. (1997). Toward a first nations cross-cultural science and technology curriculum. *Science Education*, 81(2), 217-238.
- American Association for the Advancement of Science (1993). *Benchmarks for science literacy: A project 2061 report*. NewYork: Oxford University Press.
- Arslan, A. (1995). *İlkokul öğrencilerinde gözlenen bilimsel beceriler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst. Ankara.
- Aslan, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel bilginin doğası hakkındaki görüşleri. *EJournal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 20-31.
- Aslan, O., Yalçın N. & Taşar M. F. (2009). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-8.
- Aslan, O. (2009). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf uygulamalarına yansımaları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayvacı H. Ş. & Özbek D. (2015). Fen teknoloji toplum dersi kapsamında yapılan uygulamaların fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası algılarına etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 131-152.
- Bartholomew, H., Osborne, J. & Ratcliffe, M. (2004). Teaching students 'ideas-about-science': Five dimensions of effective practice. *Science Education*, 88(5), 655-682.
- Bravo, L. A., Merce, I., & Anna, E. (2001, April). A characterisation of practical proposals to teach the philosophy of science to prospective science teachers. *Paper presented at the IOSTE Symposium*, Paralimni, Cyprus.

- Can, B., & Pekmez, E. Ş. (2010). Bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 113-123.
- Canbazoğlu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carey, S. & Evans, R. (1989). An experiment is when you try it and see if it works: A study of grade 7 students' understanding of the construction of scientific knowledge. *International Journal of Science Education*, 11(5), 514-529.
- Chen, S. (2001). *Prospective teachers' views on the nature of science and science teaching*. (Unpublished Doctoral Dissertation) Indiana University, Indiana, USA.
- Çakıcı, Y. (2009). Fen Eğitiminde Bir Önkoşul: İlimin doğasını anlama. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 57-74
- Çetin, P. S. (2009). *Effect of conceptual change oriented instruction on understanding of gases concepts*. (Unpublished Doctoral Thesis). Middle East Technical University, Ankara 2009.
- Çınar, M. & Köksal, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilime ve bilimin doğasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 43-57.
- Deniz, H. & Adibelli, E. (2015). Exploring how second grade elementary teachers translate their nature of science views into classroom practice after a graduate a level nature of science course. *Research in Science Education*, 45(6), 867-888.
- DiGiuseppe, M. (2013). Representing nature of science in a science textbook: Exploring author-editor-publisher interactions. *International Journal of Science Education*, 36(7), 1061-1082
- Doğan, N., Çakıroğlu J., Çavuş, S., Bilican, K. & Arslan, O. (2011). Öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi: hizmetiçi eğitim programının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2011) 127-139.
- Doğan, B. N. (2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, .
- Doğan-Bora, N., Arslan, O. & Çakıroğlu, J. (2006). Lise öğrencilerinin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 32-44.
- Erdoğan, R. (2004). *Investigation of the preservice science teachers' views on nature of science*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Gess-Newsome J. (2002). The use and impact of explicit instruction about the nature of science and science inquiry in an elementary science methods course. *Science & Education*, 11(1), 55-67.
- Hanuscin, D., Lee, M. H. & Akerson, V. L. (2011). Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. *Science Education*, 95(1), 145-167. DOI: 10.1002/sce.20404.
- Kang, S., Scharmann, L. C., & Noh, T. (2005). Examining students' views on the nature of science: Results from Korean 6th, 8th, and 10th graders. *Science Education*, 89(2), 314-334.
- Khishfe R. & Abd-El-Khalick F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578.
- Khishfe, R. (2008). The development of seventh graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(4), 470-496.
- Köseoğlu, F., Tümay, H., & Üstün, U. (2010). Bilimin Doğası Öğretimi Mesleki Gelişim Paketinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarına Uygulanması İle İlgili Tartışmalar. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(4), 129-162.
- Leden, L., Hansson, L., Redfors, A. & Ideland, M. (2015). Context-rich vs. context-stripped approach to NOS teaching: teachers' reflections. In *The 11th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA)*, Helsinki, August 31-September 4, 2015.
- Lederman, N. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Researching Science Teaching*, 36(8), 916- 929.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. & Lederman, J. S. (2004). Project ICON: A professional development project to promote teachers' and students' knowledge of nature of science and scientific inquiry. In *Buffler, A. & Laugksch, R. (Eds.) Proceedings of the 12th annual conference of the Southern African Association for research in Mathematics, Science and technology education*. Durban: SAARMSTE.
- Matthews, M. (2000). *Time for science education: How teaching the history and philosophy of pendulum motion can contribute to science literacy*. NY: Plenum Publishers.
- McComas, W. F., & Olson, J. K. (1998). International science education standards documents (41-52). In *McComas (Ed.) The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

- MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2017). *Ortaöğretim Kurumları Biyoloji Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınevi.
- Mıhladı G. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Mıhladı, G., & Doğan, A. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki alan bilgilerinin karşılaştırılması. *E-International Journal of Educational Research*, 3(1), 78-96.
- Murcia, K. & Schibeci, R. (1999). Primary student teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 21(11), 1123-1140.
- National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Posnanski, T. J. (2010). Developing understanding of the nature of science within a professional development program for inservice elementary teachers: project nature of elementary science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 21(5), 589-621.
- Ratcliffe, M. (2008, June). Pedagogical content knowledge for teaching concepts of the Nature of Science. *Paper presented at the Nordic Symposium on Science Education*, University of Iceland, Reykjavik, Iceland. Retrieved September 8, 2008, from http://symposium9.khi.is/synopsis/nfsun9_submission_5.doc
- Rivas, M.G.(2003). *The nature of science and preservice elementary teacher: change in understanding and practice*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) University of California.
- Roberts, D. A. (2007). Scientific Literacy/Science Literacy. In S. A. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.729-780). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Roberts, R. (2001).Procedural understanding in biology: The thinking behind the doing. *The Journal of Biological Education*, 35(3),113-117.
- Solomon, J., Scott L. & Duveen J. (1996). Large-Scale exploration of pupils' understanding of the nature of science. *Science Education*, 80(5),493-508.
- Taber, K. S. (2008). Towards a curricular model of the nature of science. *Science & Education*,17(2-3), 179-218.
- Tairab, H. H. (2001). How do pre-service and in-service science teachers view the nature of science and technology. *Research in Science and Technological Education*, 19(2), 235-250.

- Taşar, M. F. (2003). Teaching history and the nature of science in science teacher education programs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 30-42.
- Timur, S., Karatay, R., & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8),771-783.
- Vesterinen, V. M., Akesla, M., & Lavonen, J. (2013). Quantitative analysis of representations of nature of science in Nordic upper secondary school textbooks using framework of analysis based on philosophy of chemistry. *Science & Education*, 22(7), 1839–1855.
- Water-Adams S. (2006). “The relationship between understanding of the nature of science and practice: The influence of teachers beliefs about education”. *International Journal of Science Education* 28(8), 919-944.
- Yakmacı, B. (1998). *Science (biology, chemistry and physics) teachers' views on the nature of science as a dimension of scientific literacy*. (Yayınlanmamış Master Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86(3), 343–367.
- Zorlu, Y. & Baykara O. (2015). Teknoloji bilimin uygulaması mıdır? Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 123-144.



Dünyadaki Önemli Keman Ekolleri ve Türkiye’de Uygulanan Ekoller

Özlem Akın-Şişman¹

¹ GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye

Sorumlu Yazar: Özlem Akın Şişman, oakin@pau.edu.tr

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Makale daha önce MÜZED Uluslararası 2. İpekyolu Müzik Konferansı’nda bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynak Gösterimi: Akın-Şişman, Ö. (2018). Dünyadaki önemli keman ekolleri ve Türkiye’de uygulanan ekoller. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 361-375. doi: 10.17244/eku.420858

Leading Violin Schools Around the World and Schools Applied in Turkey

Özlem Akın-Şişman¹

¹ Department of Music Education, Faculty of Education, Pamukkale University, Denizli, Turkey

Corresponding Author: Özlem Akın Şişman, oakin@pau.edu.tr

Article Type: Research Article

Acknowledgement: This article was presented in the 2nd International SilkRoad Music Conference of MÜZED.

To Cite This Article: Akın-Şişman, Ö. (2018). Dünyadaki önemli keman ekolleri ve Türkiye’de uygulanan ekoller, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 361-375. doi: 10.17244/eku.420858



Dünyadaki Önemli Keman Ekolleri ve Türkiye’de Uygulanan Ekoller

Özlem Akın-Şişman¹

¹GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2115-8416>

Öz

Milyonlarca yıl içerisinde gelişimi ve evrimi tamamlanan dünyanın ve dolayısıyla insanoğlunun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişiminin oluşmasında sanatın çok farklı ve kendine özgü bir yeri vardır. İnsanın yaşamında çok önemli bir yere sahip olan sanatın en önemli dallarından biri kuşkusuz müzik sanatıdır. Bu çalışmada, müzik sanatının içerisinde kendine yer edinmiş olan kemanın tarihçesine göz gezdirilmiş, Avrupa’da ve dünyada öne çıkmış önemli keman okulları araştırılmıştır. Türkiye’deki durumu belirlemek üzere uzman görüşlerine başvurulmuş, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarları, Gazi Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları keman öğretim elemanları ile görüşme yapılmıştır. Uzmanlara dört açık uçlu soru sorulmuş, bulgular ışığında Türkiye’deki duruma ilişkin saptamalarda bulunularak, konuyla ilgili sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Keman, Keman eğitiminde ekoller, Kemanın evrimi, Türk keman ekolü

Makale Geçmişi:

Geliş: 03 Mayıs 2018

Düzeltilme: 25 Eylül 2018

Kabul: 05 Ekim 2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Leading Violin Schools Around the World and Schools Applied in Turkey

Abstract

Art has a very different and unique place specific to itself in the cognitive, affective and psycho-motor development of the world, and therefore human beings, whose evolution was completed in millions of years. One of the most important branches of art, which has a very significant place in human life, is undoubtedly the art of music. In this study, the history of the violin, which has taken its place in music, is examined and important violin schools which have come to prominence in Europe and in the world are investigated. Expert opinions were used to determine the situation in Turkey, interviews were held with faculty members of Dokuz Eylül University and Anadolu University State Conservatoires, and with instructors in the Music Education Department of Fine Arts Education in Gazi University, Niğde University and Mehmet Akif Ersoy University. The experts were asked four open-ended questions and the situation in Turkey was explained while conclusions and suggestions related to the topic were presented in the light of the findings.

Article Info

Keywords: Evolution of violin, Schools in violin education, Turkish violin school, Violin

Article History:

Received: 03 May 2018

Revised: 25 September 2018

Accepted: 05 October 2018

Article Type: Research Article

Giriş

İnsanoğlu, varoluşundan bu yana kendini ifade etmek için çeşitli yollara başvurmuştur. Bunlardan ilki tahmin edileceği gibi kendi sesi ve vücudu olmuştur. Kendi sesini keşfeden insan zamanla konuşarak birbiri ile iletişime geçmiştir. Kendi sesini ve vücudunu kullanan insanoğlu, zamanla doğada bulunan malzemeleri de kullanarak farklı sesleri keşfetmiş ve bunu müziğe çevirmesini bilmiştir. Bunların yanısıra kendini ifade etmek ve arasındaki iletişimi sağlayabilmek için mağara duvarlarına resimler de çizerek ilk sanat eserlerini vermiştir.

Müzik enstrümanları, insanlık tarihinin evrensel bileşenlerinden biridir. Müzik enstrümanlarının önemli bir kısmı antik mağaralardan, mezar ve tapınaklardan çıkarılmıştır. Bilim insanları çıkarılan bu müzik enstrümanlarını yeniden inşa edebilmiş, ve bazen birebir ölçüklerini dahi belirleyebilmişlerdir. Ancak hiçbiri de bu enstrümanlarla yapılmış olan müziği tekrar yaratamamışlardır (Miller, 1973, s. 8).

İnsanoğlunun alet yapmaya başlamasıyla ilk düşünce ve kültür üretimi başlar. Alt, orta ve üst paleolitik dönemlerden oluşan Paleolitik Çağ, Neolitik Devre hazırlık niteliğindedir. Üst paleolitik dönemde yapılan aletler genel olarak av amacıyla yapılıyordu. Kendisini korumak ya da avlanmak amacıyla yaptığı aletlerin yanısıra insanoğlu, doğal olarak müzik aletleri de yapmıştır. Curt Sachs'ın teorilerinden yola çıkıldığında, çalgıların da basitten karmaşığa doğru yapıldığını, bu şekilde meydana getirildiklerini görüyoruz. Ayrıca Sachs, müziğin birincil kökeninin, zaman akışını tempo, vuruş ve ölçülerle temin eden ritim olması nedeniyle ilk etapta vurmali çalgıların üretildiğini söylemektedir (Sachs, 2006, ss. 25-26, aktaran Dönmez, 2015, ss. 59-60).

Binlerce yıl süren gelişim evresinde insanoğlu bilim ve teknikte olduğu kadar sanatta da büyük ilerleme kaydetmiştir. Müzik alanında da ilkçağlardan bu yana çalgıların, nota yazım biçimlerinin, besteleme teknik ve formlarının sürekli gelişim ve değişim gösterdiği görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak insanoğlunun yarattığı çalgılar da zaman içerisinde değişim ve gelişime uğramış, çağın gerektirdiği şekilde evrimleşmişlerdir.

Yaylı Çalgıların Kökeni ve Kemanın Evrimi

Hornbostel ve Sachs (1914), enstrümanları yaylı, üflemeli ve vurmali olarak üç ana kategoriye ayırmışlardır (Baines & Wachsmann, 1961, s. 5). Yaylı sazlar ailesinden olan kemanın atalarını gözden geçirecek olursak, organologlar, yaylı çalgıların öncelikle telli olarak kullanıldıklarını belirtmekle birlikte, telli çalgıların kökeninin ise İ.Ö. 3000'e kadar uzandığını ve eski Mısır'da ortaya çıktığını dile getirmektedirler. Yayla çalınan telli çalgıların kökeninin ise büyük bir olasılıkla Orta Asya'ya, 9. yüzyıla kadar giden bir tarihinin olduğu düşünülür. Avrupa'da yayla çalınan telli çalgılar ilk kez 10. yy'da görülmüştür (<https://vsl.co.at/en/Violin/History>, erişim tarihi: 10.02.2016).

Kemanın bugünkü şeklini alması Rönesans'ın son dönemlerine rastlamaktadır. İncil'de ve eski mezmurda parmakla çalınan telli çalgıların olduğundan da bahsedilmekte olup yayın çok daha sonra ortaya çıktığı bilinmektedir. Bachmann yaptığı araştırmalarla, 10. ve 11. yüzyıllarda Bizans ve İslam tarihindeki resimlere ve o dönemdeki yazmalara dayanarak, yayın tarihinin bu döneme kadar gittiğini bulmuştur. Yay Avrupa'ya, doğudan İslami fetihlerle yayılmıştır. 10.yy. sonuna kadar Arap ve Bizans'ın sınırları içinde kalmış olan "yay" 11. yüzyılda İspanya'dan Avrupa'ya yayılmıştır (Nelson, 2003, ss. 1-2).

Yaylı çalgılardan şüphesiz ki en çok bilineni kemandır. Kemanın evrimi konusunda çok fazla görüş olmasıyla birlikte, "keman gelişim sürecinde birkaç telli çalgının karmaşık etkileşimi sonucu oluşmuştur. Atasının gitara benzer fidel çalgısı olduğu düşünülse de kemanın evrimi Batı Avrupa'da bilinen rebec ve lira da braccio çalgısıyla ilerlemiştir" (Struve, 1959, s. 211, aktaran Kerimov, 2015, s. 248).

20. Yüzyılda yapılan araştırmalarda kemanın gelişiminin Rebec-Fidel-Lira da braccio-Keman şeklinde geliştiğine değinilmiştir (Kerimov, 2015, s. 248). Rebec çalgısının kökeninin ise Arap çalgısı rebapa dayandığı bilinmektedir. Dokuzuncu yüzyıla kadar geçmişi olduğu yazılı kaynaklardan bilinen rebap çalgısını, 14. yy'da İbn-i Haldun, Mukaddime adlı eserinde anlatmış, dize koyularak, yayla çalınan rebap çalgısından bahsetmiştir. Bundan önce, rebap'ın 11. yy.'da haçlı seferleri esnasında Kuzey Afrika'dan Avrupa'ya gittiği tahmin edilmektedir.



Resim 1. Solda: Bizans rebapı İ.S. 1000, Museo Nazionale, Florence. Sağda: İspanya antifonu İ.S. 1109 British Library (<http://earlymusicmuse.com/rebec/> erişim tarihi: 31.3.2016)



Resim 2. İ.S. 950, Yaylı Çalgılar, Serafin Estebanez Calderon Kütüphanesi: San Millan de la Cogolla, İspanya (<http://davidofsantabarbara.com/Galleries/Art/Gallery%20-%20Art%20-%200950%20AD%20%20Bowed%20Strings.htm> erişim tarihi: 2.5.2016).



Resim 3. Solda: Avrupa rebek çalgısı, İ.S. 1050 Katalan Mezmuru'ndan. Sağda: 12. yy'ın ilk çeyreğinde rebek çalgısı (<http://earlymusicmuse.com/rebec/> erişim tarihi: 31.3.2016).

Resimlerde görüldüğü gibi dize dayalı olarak çalınan rebap çalgısı, Avrupa'da değişime uğramış ve omuzla dayanarak çalınmaya başlanmıştır. 11. yüzyılla 13. Yüzyıllarda şarkı söyleyip şiir okuyan gezgin ozanlar [minstrels (İlyasoğlu, 2009, s. 25)] tüm Avrupa'yı dolaşarak kemanın atası olan rebek'in yayılmasını sağlamışlardır. “Kemanın oluşumu sürecindeki bir diğer etkin çalgı olan Fidel yaklaşık 13. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Ortaçağ Avrupası'nda dönemin en yaygın çalgısı, modern kemanın ataları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda Vielle adıyla anılan bu çalgı Rönesans Dönemine ait viol'ların ön biçimi ve bugünkü viyolanın atası sayılır (Chisholm, 1910, s.320, aktaran: Kerimov, 2015, s. 250).



Resim4. Fidel (vielle). (<https://mrcaseyhistory.com/2014/03/12/study-tunes-unit-five-music-of-the-vielle/> erişim: 31.3.2016).

Bizans lirası, diğer bir deyişle fidel, vielle ya da viyola Ortaçağ Avrupası'nın ana çalgısı olmuştur. Avrupa fidelinin 10. ve 11. yüzyıllar arasındaki resimlemelerinde 1, 3, 4 ya da 5 telli olduğu görülmektedir. Batıda fidelin akord düzenini sadece 1250 yılında Paris'te yaşayan Hieronimus de Moravia dile getirmiştir. Buna göre çalgının akordu "d G g d' d', d G g d' g' ya da G c g d'" şeklinde yapıyordu. Başlarda çello gibi dikey olarak tutularak çalınan fidel, Avrupa'ya geldiğinde hemen hiç dikey olarak çalınmamış, tutuş pozisyonu aynı modern kemanda olduğu gibi omuza yaslanmıştı (Sachs, 2006, ss. 276- 277).



Resim5. Lira Da Braccio 1525, Giovanni Maria da Brescia, (<http://www.ashmoleanprints.com/image/1056136/giovanni-maria-da-brescia-lira-da-braccio-c-1525>, Ashmolean Museum of Art and Archaeology University of Oxford, erişim:5.4.2016).

Lira ailesi, 15. ve 17. Yüzyıllar arasında popüler olarak kullanılan fidel soyundan gelen kemanla aynı forma sahip çalgılardır. Lira da braccio'nun, 5 teli olup, 2 de monoton eşlik teli bulunmakta idi. Soprano ses rengine sahip olan lira da braccio'nun *f* ya da *c* delikleri bulunmakla birlikte, üç dört telin aynı anda çalınmasını sağlayacak şekilde eşiği düz yapılmıştır. Akordu ise bugünkü kemanın akordu gibi yapılırdı (Sevsay, 2013, s. 70).

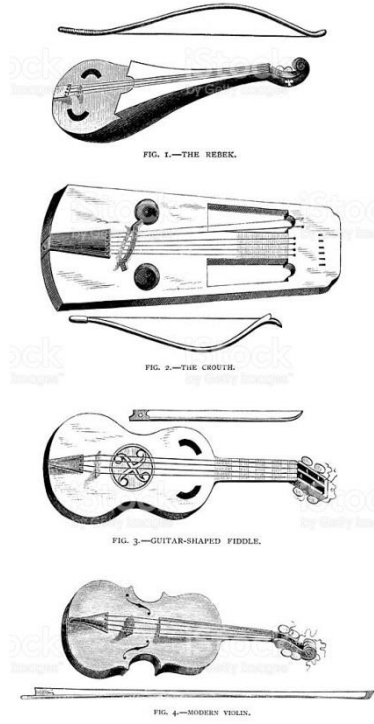
Rönesans ile birlikte tüm çalgılar değişim ve gelişim yaşamışlardır. Kemanla ilgili ilk ayrıntılı betimleme Philibert Jambe de Fer's Epite musical (Lyons, 1556) eserinde görülmekle birlikte, çalgı, çeyrek yüzyıl kadar önce Kuzey İtalya'da gelişmiştir. İkonolojik kanıtlar da geç 15. Yüzyıl İtalyan fresklerinde keman benzeri üç telli çalgıları destekler niteliktedir. Özellikle Gaudenzio Ferrari'nin freskleri keman ailesinin resimlenmesi açısından önemlidir (Stowell, 2004, s. 28).



Resim6. Keman ailesi (1535), Gaudenzio Ferrari, Saronno Katedrali, İtalya. (<http://www.orpheon.org/OldSite/Seiten/education/OldestViolin.htm> Erişim tarihi: 5.04.2016)

XVI. yüzyılda evrim süreci içinde birçok melez türüne rastlanabilen lira da braccio'nun üç telli bir versiyonu olan lira viola yeni yeni ortaya çıkacak olan kemanın habercisi gibidir. XVI. yüzyılın başında ismi bilinmeyen bir mucit, Rönesans kemanının potansiyelini, rebeklerin akort etmedeki avantajlarını ve lira da braccio'nun tınıyı (sonorite) çok olumlu yönde etkileyen can direği unsurunu aynı enstrüman bünyesinde toplama düşüncesini geliştirmiştir. Beşli aralıkların kulak tarafından daha kolay algılanması, daha az telle sol el tekniğinin daha etkin kullanılabilmesi burada etkin rol oynamış olabilir (Erdal, 2010, s. 7).

Az önce bahsi geçen rebap, rebec, fidel, lira da braccio ve lira viyola çalgılarının tümünün evrimleşip gelişerek bugünkü keman formunu oluşturduğu görülmektedir. Son zamanlardaki yapılan araştırmalara göre kemanın, 15. yy. sonu ya da 16. yy. başlarında Kuzey İtalya'da büyük ihtimalle Brescia ve Cremona yakınlarında yapılmış bir çalgı olduğu düşünülmektedir. Birkaç yıl içerisinde buradan tüm Avrupa'ya yayılmış, kısa sürede geçerli ve tercih edilen bir çalgı olarak kabul görmüştür. Keskin tonu, esnek ve geniş ses perdesi ile eğlence mekanlarının, kilise, tiyatro ve sarayların toplantı yerlerinin gözde çalgısı olmuştur (Zaslaw, 1990, s. 515). “Keman ve yaylı çalgılar ailesinin diğer üyeleri evrimlerini tamamladıktan sonra özellikle keman; luthierler tarafından en çok üretilen enstrüman olmuştur. Tarihte bilinen en büyük keman yapımcısı luthierler arasında İtalya'dan Gasparo da Salo, Andrea Amati ve oğulları, Francesco Rugeri, Antonio Stradivari ve oğulları, Giuseppe Guarneri ve oğlu Giuseppe 'del Gesu' Guarneri, Carlo Bergonzi, Giovanni Paolo Maggini; Almanya'dan Jacob Stainer, Fransa'dan Nicolas Lupot, Francois Pique, Jean Baptiste Vuillaume sayılabilir. Sonuç olarak denebilir ki; XVI. yüzyılda temel yapısal özelliklerine kavuşmuş olan keman başta İtalyan ustalar olmak üzere luthierlerin ve luthierlik mesleğinin gelişimiyle paralel olarak ilerleyip mükemmelleşmiş, 1710 yılında da günümüz modern kemanı, son değişiklikleri yapılmış olarak müzik evreninde yerini almıştır” (Erdal, 2010, s. 9).



Resim8. Kemanın evrimi (<http://www.istockphoto.com/tr/vekt%C3%B6r/evolution-of-the-violin-victorian-illustration-gm466419723-20301530> Erişim tarihi: 26.10.2017)

Problem: Dünyada kullanılan keman eğitimi ekolleri hangileridir ve Türkiye’de kullanılan ekoller ile Türk Keman Okulu’na ilişkin uzman görüşleri nelerdir?

1. Dünyada kullanılagelen keman eğitimi ekolleri hangileridir?
2. Türkiye’de keman eğitiminde kullanılan ekoller hangileridir?
3. Türk keman ekolüne ilişkin uzman görüşleri nelerdir?

Amaç ve Önem:

Bu çalışma, 17. yy.’dan itibaren keman edebiyatında ortaya çıkan keman eğitimi ekollerini araştırarak, bu konudaki alanyazına katkıda bulunması ve Türkiye’de kullanılan ekolleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Türkiye’de keman eğitimi ekolleri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması dikkati çekmektedir. Bu bağlamda araştırmancının, bu konuda bilgi edinmek isteyen ve araştırmalarını bu doğrultuda gerçekleştirmek isteyen kemancılara yol göstermesi ve bilinçlendirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, betimsel bir çalışma olup ilk aşamada kaynak tarama yöntemi ile bilgiler bir araya getirilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise deneyimli keman sanatçı eğitimcileri ve uzman keman eğitimcileri ile görüşme yapılarak konuya ilişkin görüş ve önerileri çalışmaya eklenmiştir.

Nitel araştırmalarda, bir dersin nasıl öğretildiği, bu ders için nasıl hazırlandığı, öğrencilerin neler yaptıkları, ne tür etkinliklerin işe koşulduğu, öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel , 2016, s. 244).

“Nitel bir çalışmada detaylı alan kayıtlarının alınması, araştırma ekibi tarafından doğru ve kapsamlı bilgi sağlanması, doğruluk için alan notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, resimlerin çekilmesi, katılımcılardan alıntılarının yapılması ve alıntılarının ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi güvenilirliği artırmaktadır” (Büyüköztürk vd., 2016, s. 256). Buradan hareketle bu çalışmada uzmanlarla yapılan yüzyüze görüşmelerde hem kısa notlar alınmış hem de ses kaydı yapılarak bilgilerin kaybolmaması sağlanmış, araştırmancının güvenilirliği açısından tüm veriler açık ve net bir şekilde gruplandırılarak bulgular ve yorum kısmında sunulmuştur. Ayrıca uzmanların cümleleri olabildiğince değiştirilmeden çalışmaya yansıtılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin veriler toplanırken, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Konuya ilişkin sorulması gereken sorular liste halinde sıralanmış ve keman eğitimi alanında uzman üç öğretim elemanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın nitel kısmı örneklemini üç müzik eğitimi bölümü öğretim üyesi ve iki devlet konservatuarı öğretim üyesi olmak üzere toplam beş keman eğitimcisi oluşturmaktadır. Katılımcıların çalıştığı kurumlar Gazi Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümleri, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuarlarıdır. Çalışma grubu random sistemle seçilmiş öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Sanatın İçinde Ekol Kavramı

Öncelikle “ekol” kelimesini açıklamak faydalı olacaktır. Fransızca *ecole* kelimesinden dilimize geçmiş olan kavram Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde “bir bilim ve sanat kolunda ayrı nitelik ve özellikleri bulunan yöntem veya akım, okul” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005, s. 612) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkarak, bir grup sanatçının kendilerine özgü oluşturdukları farklı tarz ve biçimlerde eserler vermeleri bir akım oluşturmakta ve aynı zamanda *okul* olarak da adlandırılmaktadır. Ülkelerin kendilerine özgü oluşturdukları ekolleri olabileceği gibi, aynı görüş ve düşünceleri paylaşan, ortak paydada birleşen düşünürler, benzer üslupta eserler veren edebiyatçılar, ressamlar ve müzisyenler de bir ekolü oluşturabilirler.

Plastik sanatlarda daha çok karşımıza çıkan ekol kavramı müzik sanatında da kendini göstermektedir. Özellikle konunun ilgili olması açısından keman eğitiminde İtalya, Fransa, Alman, Fransa-Belçika ve Rus ekollerinden bahsetmek mümkündür. “Önceleri sadece usta-çırak ilişkisi ile bilgi aktarma geleneği, sonradan bir sistem ve anlayış çerçevesinde devam ettirilmiş; bu sayede bir düzen dahilinde gerçekleşen usta-çırak ilişkisi “Ulusal Okul” oluşumunu meydana getirmiştir. Bu okulun farklı anlayışlarını benimseyen temsilcileri de, kendi ekollerini oluşturarak ‘Ulusal Okul’larının gelişmesine ve ilerlemesine katkıda bulunmuştur” (Ulucan Weinstein, 2011, s. 1).

Keman Eğitiminde Ekoller

Günümüzde küreselleşme ve kültürlerarası iletişimin artması ile birlikte bilim, sanat ve eğitimde bir sentez ve birbirlerinden etkilenmesi kaçınılmaz ortak bir kültür oluşmuştur denilebilir. Bu durumda keman eğitimi ekolleri özeline bakılacak olursa, “binlerce müzisyen artık tek bir ekole bağlı olduğu söylenemeyecek şekilde yaylı çalgı çalmakta ve eğitim sürecinde farklı ekollerin temsilcileriyle çalışarak, farklı özelliklerini kendi beğenisiyle birleştirerek kullanabilmektedir” (Göküstün, 2012, s. 69). Bu süreci daha iyi algılayabilmek ve günümüzdeki oluşumları daha başarılı sentezleyebilmek açısından 17. yy.’dan günümüze var olmuş keman ekollerini gözden geçirmekte fayda vardır. Burada sırası ile İtalyan, Fransız, Alman, Fransız-Belçika ve Rus keman ekolleri araştırılmış, bu okulların oluşmasına katkı sağlayan isimlerden kısaca bahsedilmiştir.

İtalyan Keman Ekolü

17. yy. başlarında İtalya’da Biagio Marini (1587-1663) *tardo*, *presto*, *forte*, *piano* gibi ifade terimleri ve çeşitli triller ile keman çalma tekniği ve keman icrasının gelişiminde daha yüksek bir ustalık mertebesine ulaşmasında önemli bir yer tutmaktadır. Keman için yazmış olduğu *Capriccio Stravagante* (1627) eserinde *Farina*, *col legno* ve *pizzicato* tekniklerini kullanmıştır. Bu dönemde Mario Ucellini (1603-1680), Giovanni Legrenzi (1626-1690), Tomaso Antonio Vitali (1663-1745), kemanın ilk kez solo olarak kullanıldığı *concerto grossolar* yazan Giuseppe Torelli, tüm kemancıların atası kabul edilen Arcangelo Corelli (1653-1713), Corelli’nin öğrencileri Francesco Geminiani, Pietro Locatelli ve Giovanni Battista Somis ve J.B.Anet; ikiyüz otuz keman eseri yazan ve kemanın yerini yücelten besteci Antonio Vivaldi (1678-1741), İtalyan keman çalma sanatının Fransa’ya aktarılması yönünden önemli bir geçiş noktası olarak kabul edilen Corelli’nin ve Vivaldi’nin öğrencisi olmuş Antonio Vivaldi (1678-1741), Francesco Maria Veracini (1690-1768), Padua’daki Ulusların Okulu olarak adlandırılan School of Nations’ın kurucusu, aynı zamanda 1754 yılında yayınlanan *Müzik Bilgisi* kitabının yazarı Guiseppe Tartini (1692-1770), Pietro Locatelli (1695-1764),

arco mango olarak adlandırılan *grand bow* (geniş-büyük yay) kullanımını ve zengin ve dolgun ses üretimini öğrencilerine aktaran Gaetano Pugnani (1731-1798), Pietro Nardini (1722-1793), Francesco Geminiani (1687-1762) İtalyan Keman Okulu'nun temsilcileri olmuşlardır (Ulucan Weinstein, 2011, ss. 8-20).

18. yy'ın başında, Arcangelo Corelli (1653 - 1713), Giuseppe Torelli (1658 - 1709), Antonio Vivaldi (c. 1675 - 1741), Giovanni Battista Somis (1676 - 1763), Francesco Geminiani (1680 - 1762), Francesco Maria Veracini (1690 - 1750), Pietro Locatelli (1693 - 1764) ve Giuseppe Tartini (1692 - 1770) gibi kemancı – besteciler tarafından temsil edilen İtalya, müzik alanında diğer ülkelere göre daha baskındır. Sonat ve konçerto formunu geliştirmeleri, **cantabile** melodiler, parlak figürizasyon, ifade ve “aklı etkileyerek tutkulara yön vermek” üzere kullanılan dramatik efektleri içeren icra ve kompozisyon stilleri, müziğin diğer ülkelerdeki gidişatını da oldukça etkilemiştir. Bu dönemde, özellikle İngiltere başta olmak üzere pek çok ülkede müzikle ilgili önemli görevlerde İtalyanlar bulunmaktadır (Stowell, Aktaran: Öztürk: 3).

Fransız Keman Ekolü

Araştırma konularımızdan biri de Fransız Keman Okulu'dur. Fransız Keman Okulu tüm kemancıların bildiği, tanıdığı büyük kemancılar tarafından kurulmuş ve döneminin en iyi öğrencilerini yetiştirmiştir.

Bunlar içerisinde; 1704 yılında yayınlanan *Sonatas and other Pieces* isimli albümü yayınlanan, sıcak ve duygulu İtalyan sonat yazım stilini akılcı ve kibar Fransız sonatı stiline dönüştüren besteciler arasında yer alan François Duval, Jean-Fery Rebel, İtalyan keman çalma sanatını Fransa'ya taşıyan önemli isim Jean Baptiste Anet, Jean Marie Leclair (1697-1764) ve Louis-Gabriel Guillemain (1705-1770) ile Fransız keman okulunun temelleri atılmaya başlanmıştır. Jean Cassanea de Mondoville (1711-1772), Vivaldi ve Corelli'den etkilenen Jean Marie Leclair ve öğrencisi Fransız konçerto formunun ilk örneklerini veren Gavines (1728-1800) *24 Matinees* adlı etütlerinde teknik zorluk açısından Paganini'ye yakın bir içerik sergilemiştir (Ulucan Weinstein, 2011, ss. 27-29). İtalyan asıllı Giovanni Battista Viotti Fransız Keman Okulu'nun kurucusu olarak kabul edilir. 29 keman konçertosu ve keman düolarıyla, ayrıca yaylı sazlar kuartetleri ile keman edebiyatına katkılarda bulunmuş önemli öğrenciler yetiştirmiştir (Karakaya, 2015, s. 5).

Fransız Keman Okulu'nun yetiştirdiği öğrenciler arasında Pierre Rode (24 Capriccios, 13 keman konçertosu), aynı zamanda çok iyi bir keman eğitimcisi olan Rodolphe Kruetzer (“42 Etudes ou Caprices”, baleleri ve operaları da vardır), ve Pierre Baillot (“L'art du Violon”), sayılabilir. Fransız Okulu'nda önemi yadsınamaz eserleriyle yer alan bu kemancılar keman edebiyatında büyük önem arz etmektedirler (Karakaya, 2015, ss. 13-17).

Alman Keman Ekolü

Almanya 18. yy'da, Heinrich von Biber (1644 - 1704), J.J.Walther (1650 - 1717), ve J.J.Walther (1650 - 1717) gibi erken dönem temsilcileriyle başlar ve L. Mozart'ın Versuch ...adlı eseriyle zirveye ulaşır. Bu ekolün önemli isimlerinden biri de şüphesiz ki Ludwig Spohr'dur (1784-1859). Rode'dan büyük ölçüde etkilenen Spohr'un yazdığı eserler Rode, Kruetzer ve Viotti'nin eserlerini gölgede bırakır niteliktedir. Yazdığı *Violinschule*, konçertoları, oda müziği eserleri ve düetleri Fransız Keman Ekolü'nün karakteristiklerini yansıtır. Belki de kemanın gelişim süreci içerisinde en büyük katkılardan birini yapmış, 1820 yılında çeneliği bulmuştur. Spohr'un yanısıra onun öğrencilerinden Leipzig Keman Çalma Okulu'nun babası sayılan Ferdinand David, Joseph Joachim ve Andreas Moser sayılabilir (Öztürk, 2012, ss. 6-9). Ferdinand David *Gewandhaus Leipzig Orkestrası*'nın liderliğinin yanısıra, 1843 yılından itibaren Leipzig Konservatuari'nda keman profesörü olarak görev yapmıştır (Ulucan Weinstein, 2011, s. 67).

Fransız - Belçika Keman Ekolü

Belçika Keman Okulu'nun temeli; Viotti ilkeleri ile Baillot, Rode ve Kreutzer tarafından geliştirilen Fransız Keman Okulu yapısı geleneği ile Paganini'nin çarpıcı ihtişamının da etkileri görülen bir icracı ve besteci olan Charles Auguste de Beriot (1802-1870) tarafından 1840 yılları dolaylarında atılmıştır (Ulucan Weinstein, 2011, s. 77). Paganini'den ilham aldığı söyleyen ve Schumann'ın, “etrafinda topladığı hayranlarının “sihirli çemberinden” bahsettiği Henry Vieuxtemps de Fransız –Belçika Ekolü'nün önemli kemancıları arasında yerini alır. Bu ekolün diğer iki önemli ismi ise Pablo de Sarasate (1845 – 1908) ve Eugene Ysaye (1858 – 1931)'dir (Öztürk, 2012, s. 10).

“Keman öğreniminde ilk yay hareketini en kalın tel olan sol telinde başlatan Beriot, sol el pozisyonunu yine aynı tele konumlandırılan la -si - do - re notaları üzerine konumlandırılan 1-2-3-4 parmakları ile göstermektedir. Buna göre Alman Okulu ve Fransız Okulunun aksine sol el başparmağı işaret parmağı ile karşılıklı değil, işaret ve orta parmak karşısında yer almaktadır” (Ulucan Weinstein, 2011, s. 79).

Rus Keman Ekolü

İtalya, Almanya ve Fransa gibi ülkelerin aksine Rusya'da, 19. yy'ın sonlarına, hatta 20. yy'a dek, 'ulusal' bir ekolün varlığından söz edilemez. Yine de bu dönemde iki büyük keman sanatçısından söz edilebilir ki bunlar Ivan Khandoshkin (1747– 1804) ve Nikolai Afanasiev (1821 – 1898)'dir. Rus keman okulu'nu oluşturan Wieniawsky, Auer, Stolyarsky, Galamian, Yampolsky ve Yankelevich gibi önemli isimler de sayılabilir.

Türkiye'de Keman Eğitiminde Kullanılan Ekoller

Türk keman eğitimi hayatına oldukça önemli katkılarda bulunan eğitimcilerin hatırı sayılır bir kısmı Almanya'dan gelmiş müzisyenler; bir kısmı Almanya'da eğitim görmüş hocalar, bir kısmı da Fransa'da eğitim almış kişilerdir. Dolayısıyla ülkemizde ekollerden bahsedilirken doğal olarak eğitim alınan ülkelerin ekolleri, ülkemizdeki keman eğitimini etkilemiştir denilebilir. Türkiye'deki keman eğitiminden söz ederken aşağıda sıralanmış olan keman sanatçıları ve sanatçı keman öğretmenlerini mutlaka anmak gerekir.

Henry Charles Wondra (Vondra Bey, 1868-1905-08) Osman Zeki Üngör (1880-1959) Fransa'da, Basri Bey, Licco Amar (1891-1959) Budapeşte'de başlayıp Berlin, Karl Berger (1894 – 1947) Avusturya, İzzet Nezihi Albayrak (1898-?) Almanya, Seyfettin Asal (1901- 1955) Avusturya'da, Halil Rıfat Onayman (1902- 1962) Almanya'da, Ekrem Zeki Ün (1910-1987) Paris'te, Orhan Borar (1910-1983), Necdet Remzi Atak (1911-1972) Almanya'da, Fethi Kopuz (1915- 1996) İngiltere'de, Edip Günay (1931-2010) Almanya'da, Ayla Erduran (1934-) Fransa'da, Ömer Can (1934-) Almanya'da, Suna Kan (1936-) Fransa'da, Oktay Dalaysel (1938-) Almanya'da, Saim Akçıl (1940 -) Almanya'da, Ali Uçan (1941 -) Almanya'da, Hazar Alapınar (1942 -) Almanya'da, İsmail Aşan (1951 -) Fransa'da, Tunç Ünver (1953 -) Fransa'da, Cihat Aşkın (1963-) ise İngiltere'de eğitim almışlardır (Ulucan Weinstein, 2011, ss. 159-198).

Türkiye'de kullanılan keman ekollerine değinirken çok önemli bir yere sahip olan Prof. Dr. Cihat Aşkın'ın görüşlerine de yer vermek yerinde olacaktır. Sanatçı, Ayla Erduran ve Suna Kan'dan sonra Türk Keman Okulu'nun üçüncü temsilcisidir. Ancak bu okulun adı Cihat Aşkın ortaya çıkana kadar konulmamıştı. Cihat Aşkın Türk Keman Okulu'nun temsilcisi olarak çok sayıda uluslararası davet almıştır. Ayrıca Türk kemancılarının ve ülkemizdeki keman sanatının tarihinin aydınlatılması, ayrıca keman eserlerinin ortaya çıkarılıp seslendirilmesi konusunda da çalışmaları ve katkıları büyüktür (Doğanay, 2015, s. 82). Türkiye'deki ekollere baktığımızda, özellikle kemancıların yüz yıl içinde katettikleri mesafe oldukça iyi bir mesafe sunar. Osman Zeki Üngör'le başlayıp Suna Kan ve Ayla Erduran'a kadar varan dünya çapında sanatçılarımız bulunmaktadır. Osman Zeki Üngör Ankara'da, oğlu Ekrem Zeki ise İstanbul'da keman öğretmenliği yapmıştır. Ankara ekolünü Alman ve Belçikalı hocalar geliştirirler. Orta kuşak kemancıardan Tunç Ünver ve İsmail Aşan sayılabilir (Doğanay, 2015, s. 90).

Türk Keman Okuluna İlişkin Uzman Görüşleri

Türkiye'de Keman eğitiminde kullanılagelmekte olan keman ekolleri üzerine yaptığımız bu çalışmada, konu ile ilgili Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında görev yapmakta olan 3 uzman keman eğitimcisi ve devlet konservatuvarlarında görev yapan 2 uzman sanatçı keman eğitimcisi ile görüşme yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ülkemizdeki keman eğitiminden bahsedilmiş ve Türkiye'ye özgü bir keman ekolü olup olmadığı konusundaki görüşleri alınmıştır.

Keman eğitimi aldığınız okul/okullar hangileridir. Bu okul/okullarda keman eğitiminde hangi ekoller kullanılıyordu?

Çalışmaya katılan uzmanlarımızın mezun oldukları okullar sırası ile:

Gazi Eğitim Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Moskova Çaykovski Devlet Konservatuvarı, Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı.

Çalışmaya katılan uzmanlarımızın eğitim aldıkları ekoller sırasıyla:

-Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bu okullarda eğitimcilerin yetiştikleri ekol ve tecrübeleri doğrultusunda, Alman, Fransız-Belçika ve Rus ekolleri kullanılıyordu.

-Gazi Eğitim Enstitüsü. Alman, Fransız ve İtalyan ekolleri

-Hocam Almanya'da eğitim gördüğü için aldığım eğitimde Alman Ekolü kullanılıyordu

-Sadece DEÜ Devlet Konservatuvarı'nda okudum. Rus ve Alman Ekolü ağırlıkta idi.

Tablo 1. Uzmanların eğitim almış oldukları ekoller

Ekoller	n
Alman	4
Fransız	1
İtalyan	1
Rus	3
Fransız-Belçika	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi uzmanların 4’ü Alman, 2’si Fransız ve 1’er tanesi de Fransız, Fransız Belçika ve İtalyan ekolüne bağlı kalarak eğitim almışlardır.

Siz derslerinizde öğrencilerinizi yetiştirirken hangi ekole bağlı kalarak eğitim veriyorsunuz?

-İtalyan ve Fransız ekolleri olduğunu söyleyebilirim.

-Ekollerin kesin çizgilerle ayrılmadığını düşünsem de eğitimim itibariyle öğrencilerime de Rus Ekolü’nü aktarıyorum.

-Alman ve Fransız-Belçika ekollerini kullanmaktayım.

-Usta çırak ilişkisinden dolayı Alman Ekolüne bağlı kaldığım söylenebilir.

-Herhangi bir ekole bağlı çalışmıyorum. Bütün ekollerde öğrencinin fiziksel yapısına uygun en doğal tutuş un olması gerektiğine inanıyorum. I. Galamian’ın eğitim yöntemi benim düşüncelerimi destekler niteliktedir.

Tablo 2. Eğitimde kullandıkları ekoller

Ekoller	n
Alman	2
Fransız	1
İtalyan	1
Rus	2
Fransız-Belçika	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi, uzmanlarımız eğitim verirken Alman ve Rus ekollerini ağırlıklı olarak kullanmaktadır.

Türkiye’de en çok kullanılan keman ekolü sizin gözlemlerinize göre hangisi/hangileridir?

-Fransız, Alman ve Rus

-Önceleri Fransız ekolü, daha sonra Macar, Alman ve Rus müzisyenlerin Türkiye’ye gelmesiyle bu ekoller de ülkemizde kullanılmıştır. Dolayısıyla ülkemizde Alman, Macar ve Rus ekollerinin ağırlıklı olarak kullanıldığını söyleyebilirim.

-Ülkemizde de daha çok Alman ekolünün, son 10-15 yıllık süreçte de Rus ekolünün daha çok kullanıldığını gözlemlemekteyim.

-Sanırım okullardaki hocaların eğitim almış oldukları ülkelere göre farklılaşıyor. Fakat Rus Ekolü ve Alman Ekolü en çok kullanılanlar.

-Yurt dışından gelen hocalara göre bir ara Rus ağırlıklı bir ara Alman ağırlıklı olabiliyor.

Tablo 3. Türkiye’de kullanılan keman ekolleri

Ekoller	n
Alman	3
Fransız	1
İtalyan	1
Rus	4
Macar	1
Fransız-Belçika	-

Tablo 3’te görüldüğü gibi ülkemizde Rus ve Alman ekolleri ağırlıklı olarak kullanılmaktadır.

Sizin açıntzdan bakıldığında; Cumhuriyet’in kurulmasından bu yana dolayısıyla günümüzde bir Türk Keman Ekolü oluşmuş mudur? sorusuna verilen yanıtlar şu şekilde derlenmiştir:

-Türk keman ekolünün oluşması için tamamen Türk müziğinden yola çıkılması gerektiği dile getirilmiştir. Türk müzikçilerinin makamlar ve usuller hakkında henüz birleşemediklerini, bu nedenle Türk müziğinden yola çıkılarak keman eğitimi için bir sistematığın olabilmemesinin zor bir süreç olduğu saptanmıştır. Ancak Türk müziği çıkışlı arayış çalışmalarının mevcut olması ile birlikte, henüz Türk keman ekolü oluşmuştur denemeyeceği, zamana ihtiyacın olduğu vurgulanmıştır.

-Artık dünyada böyle kesin çizgilerin bulunmadığını dile getiren eğitimci, teknik ve müzikal özellikleri belirtebileceğimiz net bir Türk Keman Ekolü'nden bahsedilemeyeceği gibi Türkiye'de uluslararası standartlarda müzisyen yetiştirilebildiğini dile getirmiştir.

-Bir takım çabalar olsa da ülkemizde bir keman ekolünün henüz oluşmadığı belirtilmektedir.

-Bunlarla birlikte uzmanlarımız keman ekolü oluşturma konusunda başarılı olmadığımızı dile getirmiş, başka bir uzman eğitimci ise bir "Türk Keman Okulu yoktur" gibi keskin bir ifade ile düşüncelerini belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Avrupa'da yüzlerce yılın kültürü ile beslenerek gelen klasik müzik geleneğinin içerisinde yer alan keman müziği, 17. yy'dan itibaren başta İtalya olmak üzere Almanya, Fransa ve Rusya gibi ülkelerde gelişmiştir. Her biri keman konusunda okul geleneğini oluşturabilmiş ve Vivaldi, Beriot, Viotti, Biber gibi keman edebiyatında önemli yer tutan müzisyenleri yetiştirmişlerdir. Bu besteci ve kemancılar, zamanla kemanda elde ettikleri ustalıklarla kendi ülkelerinin ekollerini oluşturmuşlardır.

Ülkemizdeki müzik okullarında görüşme yapılan keman eğitimcilerinin ağırlıklı olarak Alman, Rus, Fransız, İtalyan ve Fransız – Belçika ekollerine bağlı kaldıkları belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada Türkiye'de en çok kullanılan ekollerin Rus, Alman, Fransız ve İtalyan ekolleri olduğu, ayrıca günümüzde okullarda kullanılan ekollerin keskin çizgilerle ayıramayacağı saptanmıştır.

Prof. Dr. Cihat Aşkın'ın çok önemli hatırı sayılır çalışmalarının olmasının yanında genel resme daha yakından bakıldığında, ülkemizde bir keman eğitimi ekolünün henüz oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de, bu konuda Avrupa ülkelerine göre çok yeni bir geçmişimiz olması nedeniyle yakın gelecekte bir keman ekolü oluşumunun da zor olduğu uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Ayrıca Türk Keman Ekolü'nün oluşabilmesi için Türk müziğinden yola çıkılması gerektiği belirlenmiştir.

İçinde kendi kültürünün yapıtaşlarını barındıran bir eğitim sistemi, dolayısıyla kendi müzik öğelerimize bağlı kalınarak oluşturulmuş bir keman eğitimi Türk Keman Ekolü'nün sağlıklı bir şekilde oluşturulmasını sağlayacaktır.

Türk Keman Ekolü'nün oluşabilmesinin önemli koşullarından birisi de, öğretim teknik ve materyallerin geliştirilmesine bağlıdır. Bu materyallerin geliştirilmesinde temelde Türk müziğinden yola çıkılmalı ve buna yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bir ekolün oluşabilmesi için başlangıç düzeyinden en üst düzeylere kadar yazılan eser ve etütlerin bulunduğu bir külliyata ihtiyaç vardır. Bunun oluşabilmesi için uzun zamana ihtiyaç olmakla birlikte, her zaman yapılan çalışmaların üzerine konularak ilerleme sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Extended Summary

Introduction

Mankind has always resorted to various ways to express himself since he has existed and first achieved this with his own voice and body, as might be expected. Man, who discovered his own voice, carried out the action of speaking in time, to communicate with others. Man, having used his own voice and body, identified different sounds using different materials in nature and learned to transform them into music. In addition, in order to be able to express himself and maintain communication with others, by also painting cave walls, he presented his first works of art in a visual and auditory context.

The first thought and culture production appeared when human beings began to make tools. The Paleolithic Age, which consisted of lower, middle and upper Paleolithic periods, qualifies as a preliminary period for the Neolithic Period. The tools made in the upper Paleolithic period were generally for hunting purposes. In addition to the tools he used to protect himself or hunt, man made musical instruments as well. Based on the theories of Curt Sachs, it can be seen that the instruments were made simply at first to more complicated later, and created in this way. Besides, Sachs stated that percussion instruments were produced first since the basis of music is rhythm, which provided a flow of time with tempo, beat and meters (Sachs, 2006, ss. 25-26, in Dönmez, 2015, pp. 59-60).

The emergence of the violin in its present form, which is the subject matter of the present research, coincides with the final period of the Renaissance. It is also mentioned in the Bible and old psalms that there were stringed instruments played with fingers and it is known that the bow appeared a long time later. With the studies he conducted based on the paintings and manuscripts of the Byzantium period and from Islamic history in the 10th and 11th centuries, Bachmann found out that the history of the bow dated back to those periods. The bow was spread to Europe from the east through conquests. The use of the bow, which had been reserved by the Arabian and Byzantines till the end of the 10th century, was spread to Europe from Spain in the 11th century (Nelson, 2003, p. 1-2).

In the research studies carried out in the 20th century, it was emphasized that the evolution of the violin occurred in the form of Rebec-Fidel-Lira da braccio-violin (Kerimov, 2015, p. 248).

It is also known that the origin of the Rebec instrument is based upon the Arabic instrument Rebab. In his work called *Mukaddimah* (Introduction), Ibn Khaldun described the Rebab instrument which is known, thanks to the written sources, to date back to the 9th century and he mentioned a type of Rebab that is put on the lap and played with a bow. Before this, it is assumed that the Rebab was spread during the crusades in the 11th century, from North Africa to Europe.

Problem: What are the schools of violin education utilized around the world and what are the expert opinions on the schools in Turkey and the Turkish Violin School?

1. What are the violin education schools that are presently being utilized around the world?
2. What are the schools applied in violin education in Turkey?
3. What are the expert opinions on the Turkish violin school?

Method

In this study, which is a descriptive study, information regarding the research topic was gathered through a literature review in the first step. On the other hand, in the qualitative part of the study, opinions and suggestions were provided via interviews with experienced violin artist educators and expert violin educators.

Sampling

The sample of the study in the qualitative part comprised of a total of five violin educators consisting of three faculty members in the department of music education and two lecturers in a state conservatory. The institutions where the participants work are the Department of Music Education at Gazi University, Nigde University, and Mehmet Akif Ersoy University and the State Conservatories of Dokuz Eylul University and Anadolu University.

Findings and Interpretations

Schools in Violin Education

When you look at Italian violin art schools, it is highly possible to encounter some really well known composers like Ucellini, Vitali, Torelli, Corelli, Vivaldi, Veracini. These composers have a great role in the evolution of the violin in

Italy. In the Italian violin art school, small and large scale works were provided for violin and stringed instruments, which contributed to the development of this instrument in its technical and physical aspects.

As for the French violin school, it is seen that study books which are of critical importance for violin literature have been written. Among these, Leclair, who provides works in sonata form, and Rode, Kruetzer and Baillot, who stand out with their studies, can be given as examples.

When it comes to the German violin school, it is seen that, while the prominent figure is Spohr, David, Moser and Joachim are among the leading violinists of this school.

In the French-Belgian violin school, on the other hand, Beriot, Vieuxtemps and Sarasate and Ysaye are considered as outstanding composers.

In the Russian school, Khandoshkin, Afanasiev, Wieniawski, Auer, Stolyarsky, Galamian, Yampolsky and Yankelevich can be given as some of the important names.

Schools Utilized in Violin Education in Turkey

It was revealed that experts who were interviewed received their education mainly from German and Russian schools as well as French, Italian and French-Belgian schools. Schools applied in education, on the other hand, were identified to be predominately German and Russian again. According to their observations in Turkey, the most frequently applied schools are Russian and German schools; they also stated that they observed the existence of some other schools. The experts answered the question whether a violin school has emerged in Turkey by stating that there has been no violin school yet. It was asserted that in order to create a Turkish violin school, it should be completely established on the basis of Turkish music. They came to the conclusion that Turkish musicians haven't agreed on modes and procedures yet and so the process to create a system in violin education based on Turkish music would be a difficult one. However, it is emphasized that despite the efforts to reach a Turkish-music-based approach, it cannot be said yet that a Turkish violin school has been created; some time is needed for this. On the other hand, the experts stated that there are no such sharp differentiations in the world any more, and argued that it is not possible to mention a clear-cut Turkish violin school whose technical and musical qualities can be identified, and that musicians can be educated with international standards in Turkey. Moreover, our experts claimed that we are not that successful about creating a violin school and another expert trainer, on the other hand, said "There is no Turkish Violin school" with a clear and sharp expression.

Conclusion and Discussion

Violin music that existed in the classical music tradition with its rich cultural accumulation in Europe for hundreds of years evolved starting from the 17th century in countries such as Italy (in the first place), Germany, France and Russia. Each of them has been able to develop their own violin school traditions and raised the most prominent figures in violin literature such as Vivaldi, Beriot, Viotti, and Biber. These composers and violinists, with the specialization they had in the violin, created the schools of their own countries over time. It has been determined that the violin educators interviewed in the music schools in our country are mostly under the influence of the German, Russian, French, Italian, and French - Belgian schools.

Despite the fact that Professor Dr. Cihat Aşkın produced remarkable studies, when we look closer at the general picture, it was concluded that a violin education school has not been created yet in our country. In Turkey, it was also revealed that as we have a more recent history compared to European countries regarding this issue, the emergence of a violin school in the near future seems difficult. Moreover, it is stated that Turkish music must be the basis in order for a Turkish Violin School to be formed. An education system that contains the essence of its own culture, and therefore a violin education that is built on the basis of our own musical pieces, will ensure the healthy formation of the Turkish Violin School.

One of the important conditions for the formation of the Turkish Violin School is the development of teaching techniques and materials. In the development of these materials, Turkish music should be the basis and studies regarding this issue should be conducted. In order for a school to form, there is a need for a collection of works and

studies written from the beginner level to the highest level. It is thought that in order to reach this, it will require a long time and the development must be sustained through an accumulation of studies.

Kaynakça / References

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Doğanay, H. (2015). *Cihat Aşkın artık melekleri hissetme vaktidir*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Erdal, A. (2010). *XVIII. yüzyıl ve erken XIX. yüzyıl müziğinin keman tekniği ve yorumculuğuna getirdiği yenilikler*, (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yaylı Çalgılar Sanat Dalı Keman Programı, İstanbul.
- Göküstün, M. (2012), Galamian yöntemi'nin keman çalma performansı üzerindeki etkisi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Anasanat Dalı, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi.
- Hornbostel, E.M., & Sachs, C. (1961). Classification of musical instruments, *The Galpin Society Journal*, 14 (Mar., 1961), 3-29. (Çev: Anthony Baines and Klaus P. Wachsmann), (Özgün çalışma: 1914).
- Karakaya, E. (2015). *G. B. Viotti, Fransız keman okulundaki yeri ve 23 nolu keman konçertosunun analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı, Sivas.
- Kerimov, R. (2015). Kemanın oluşum süreci bağlamında eski yaylı çalgıların etkisi üzerine genel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 40, 247-258. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3167>.
- Miller, H. M. (1973). *History of music*. New York: Barnes Noble Books.
- Mustan Dönmez, B. (2015). *Müziğin kökeni üzerine*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Nelson, S. (2003). *The violin and viola history, structure, techniques*. New York: Dover Publications Inc.
- Öztürk, Ö.D. (2012). *20. Yüzyıl Rus keman ekolünde pedagojik yaklaşımlar ve sağ el teknikleri ile ilgili uygulamalar*. (Müzik Anasanat Dalı Yaylı Çalgılar Sanat Dalı Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Sachs, C. (2006). *The history of musical instruments*. New York: Dover Publications, Inc.
- Sevsay, E. (2013). *The cambridge guide to orchestration*. New York: Cambridge University Press.
- Stowell, R. (2004). *The early violin and viola a practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türkçe Sözlük (2005). Şehir: Türk Dil Kurumu.
- Ulucan Weinstein, S. (2011). *Türk keman okulu'nun oluşumu* (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yaylı Çalgılar Sanat Dalı Keman Programı, İstanbul.
- Zaslaw, N. (1990). The italian violin school in the 17th century. *Early Music*, 18(4), 515-518.



Okul Öncesi Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Haydar Durukan¹, Arzu Bayındır¹

¹Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

Sorumlu Yazar: Arzu Bayındır, arzubayindir@comu.edu.tr

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Durukan, H., & Bayındır, A. (2018). Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 376-388. doi: 10.17244/eku.482292

Evaluation of Pre-School Education Administrators' Levels of Leadership Roles According to Teachers' Perceptions

Haydar Durukan¹, Arzu Bayındır¹

¹Department of Elementary Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey

Corresponding Author: Arzu Bayındır, arzubayindir@comu.edu.tr

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Durukan, H., & Bayındır, A. (2018). Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 376-388. doi: 10.17244/eku.482292



Okul Öncesi Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Haydar Durukan¹, Arzu Bayındır¹

¹Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0236-9269>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8214-9292>

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerini gerçekleştirmeleri konusunda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2014 - 2015 eğitim - öğretim yılı Çanakkale ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında (bağımsız anaokulu, bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkokul ve ortaokul) görev yapan 310 okul öncesi öğretmenleri teşkil etmektedir. Araştırma örneklemini ise, evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 210 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırma verileri sekiz soruluk ve beş seçenekten oluşan ölçek yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından faydalanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin, liderlik rollerini “çoğu zaman” sergiledikleri görülmektedir. Bu görüşlere göre, okulöncesi eğitim yöneticilerin, yönetimlerinde liderlik rollerini bilimsel anlamda yerine getirdikleri belirtilebilir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Eğitimsel liderlik, Liderlik, Liderlik rolleri, Okul liderliği

Makale Geçmişi:

Geliş: 13 Kasım 2018

Düzeltilme: 27 Kasım 2018

Kabul: 06 Aralık 2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Evaluation of Pre-School Education Administrators' Levels of Leadership Roles According to Teachers' Perceptions

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of pre-school teachers about the realization of the leadership roles of the principals working in pre-school education institutions. The survey model was used in this research. The population of the study consisted of 310 preschool teachers working in preschool education institutions in Çanakkale in the 2014 - 2015 academic year. The research sample consisted of 210 teachers randomly selected. The data were collected by means of a scale that consisting of 8 questions and 5 options. Data analysis was carried out using the SPSS program. As a result, according to the teachers' opinions, it was seen that managers “often” exhibit their leadership roles. To sum up, it can be stated that preschool education administrators behaved with a leadership role in the academic sense when carrying out their management activities.

Article Info

Keywords: Educational leadership, Leadership, Leadership roles, School leadership

Article History:

Received: 13 November 2018

Revised: 27 November 2018

Accepted: 06 December 2018

Article Type: Research Article

Giriş

İnsanlar toplumsal yaşam ve işbölümü gereği, birlikte ve gruplar halinde çalıştıklarından, grupları yönlendirerek ve amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak liderlere her zaman ihtiyaç duymuşlardır.

Liderlik kavramı XX. Yüzyıl batı dünyasının en popüler kavramlarından biri olmuştur. Bunun en başat nedeni sanayi devriminden sonra gelişen dünya ekonomisinin etkili şekilde yönetilmesi arayışında gizlidir (Aytürk, 1990). Sanayileşme ile beraber geleneksel ifade ettiğimiz birçok toplum radikal değişikliğe uğramıştır. Sanayi toplumlarıyla birlikte toplumlarda hızlı gelişim; modern yönetim anlayışlarını, kültürlerarası ve uluslararası kavramları da beraberinde getirmiştir.

Sanayi devriminden sonra baş gösteren yönetim ve organizasyon problemleri, o dönemin klasik yönetim ve bürokrasi teorisyenleri olan Taylor, Fayol gibi kişileri sahneye çıkarmıştır. 1990'lı yıllardan sonra bu alandaki gelişmeler zirveye çıkmış ve yeni liderlik ve organizasyon teorileri, toplam kalite alanındaki yaklaşımlar, bu alanı adeta sosyal bilimler içinde bir geniş bilim dalı olmaya kadar taşımıştır. (Erdem & Dikici, 2009)

Elindeki gücü kullanabilen, topluma yarar sağlayan, çevresini etkileyen, üstün yönleriyle farklılık gösteren kişi liderdir. Eğitim liderlerinde, etkili iletişim kurma, ilişkilerinde dikkatli olma, güçlü bir vizyona sahip olma, çatışmaları yönetme, güvene dayalı ilişkiler kurma gibi özellikler bulunmalıdır (Gül, 2011).

Lider grup üyelerince izlenen kişidir. Her yönetici lider değildir. Yöneticinin grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. Lider ise grup üyelerinin çoğunluğu veya tamamı tarafından izlenen kişidir. Lider atamayla gelmediği için onun hiyerarşik yapı içinde belli bir konumu yoktur. İnfomal liderler iş gruplarının lideridir; ancak bunlar yönetici değildir (Coşkun, 2006).

Lider, astlarını belirlenen hedeflere götürür ve örgütün saptanan amaçlarına ulaşması için iç ve dış çevreyi de bu amaçlar için harekete geçirir. Liderin örgüt üyelerini bir araya getirerek, bütünleştirici, işbirliğini örgütleyici ve yaratıcı özelliklerini kullanarak, örgütün yaşaması ve geliştirilmesi için gerekli olan sinerjiyi sağladığı kabul edilmektedir (Türkmen, 2003).

Liderler kendine güvenen, daha az subjektif görüşlerini davranışlarına yansıtan, hızlı fikir üreten, harekete geçen, çevresinde olup bitenlere karşı hassas olan kişilerdir. Liderlik görevin yerine getirilmesi yanında, oluşabilecek riskler karşısında inisiyatif kullanabilmek, tüm seçenekleri değerlendirmek, yeni seçenekler sunmak ve insanları o seçenekler peşinde koşturmaktır. (Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009). Yönetici yalnızca güçlü, etkili bir lider değil aynı zamanda diğer kişilerdeki liderlik potansiyelini geliştirme ve kullanma konusunda yetenekli olmalıdır. Tüm yöneticiler iyi liderler değildir fakat yetenekli bir lider genellikle iyi bir yöneticidir (Erdoğan, 2002).

Liderliğin destek aldığı dört temel güç vardır:

1. Liderliğin kültürel gücü: Okulun genel ve özel amaçlarını, ahlaki ve kültürel değerlerini ortaya koyabilme yeterliğini içerir. Gelenekselleşmiş ritüeller, sembol, törenlerin tasarlanmasını, düzenlenmesini, kutlanmasını ve oluşturmasını ile ilgilidir.
2. Liderliğin eğitsel gücü: Liderin çalışma alanı ile ilgili gelişim alanlarına ilişkin bilgi, gelişim ve öğrenme kuramları, sosyalleşme, vatandaşlık ve öğretim programının çerçevesini belirleme konularındaki yetişme düzeyine ve entelektüel birikimine dayanır.
3. Liderliğin insanı temel alan gücü: Örgüt bireylerini tanıyabilme, karşılıklı güven, yetki verme, uzlaşım, beklentileri gerçekleştirme, kapasitesini anlamayı içerir.
4. Liderliğin teknik gücü: Örgüt yapısı, uygulama programları ve alanlarını içeren güncel yaklaşımlar olarak tanımlanabilir.

Liderlik, bireylerin iletişim içinde olduğu toplu yaşamla birlikte ortaya çıkan bir kavramdır. Yüzyıllardır liderlik kavramı ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bass ve Avolio, (1994) "Dönüşümsel liderlik aracılığıyla örgütsel etkinliği geliştirme" adlı çalışmasında V.J. Bentz' in liderlikle ilgili 1949'a kadarki literatürü incelediğini ve 130 farklı liderlik tanımı ile karşılaştığını ifade etmektedir. Liderlikle ilgili yapılan araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. Liderlikle ilgili pek çok tanım yapılmaktadır (Bakan, 2004).

Son dönemlerde gerçekleştirilen araştırmaların liderlikle ilgili farklı ifade biçimlerinin, tanımlarının ortaya konmasına neden olduğu söylenebilir. Aslan ve Uslu, (2014) çalışmalarında farklı tanımlara yer vermişlerdir. Liderlik; "başkaları tarafından takdir edilen kişisel özellikleri taşımak ve sergilemek", "insanları duygusal, zihnen ve bedenen

etkileyebilme” ve “ortak amaç, amaca ulaşmak için uygulanan metotlar ve kararlar bütünü, kültürü oluşturan yapı, kimlikler ve kritik süreç ve zamanları, örgütü oluşturan akılcı eylemleri yönetmek, gelecek için sürdürülebilir bir vizyon ve ekip oluşturabilmek” şeklinde ifade edilmiştir.

Acar (1997), liderlik yönelimlerine ilişkin yaptığı araştırmasında Kendini samimiyetle izleyenlere ulaştırabilme (Şimşek, 2002), farklı durumlarda davranışlara, farklı anlamlar yükleyebilme (Heifetz & Laurie, 1997); izleyicilerini amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme yeteneği (Ke & Wei, 2007) olan liderlik kavramının farklı yazarlar ve araştırmacılarca, farklı bilim dallarında, değişik açılardan yapılan farklı tanımları bulunmakta ancak üstünde uzlaşmış tek bir liderlik tanımının bulunmadığını, liderlik tanımlarında liderliğin “kişiler arası etkileşimle ilgili olduğu”(Bass, 1994) “insanları etkileme” (Koçel, 1989) ve “ikna etme süreci” (Gardner, 1990) olduğu görüşün kabul gördüğünü ifade etmektedir.

Lider; belli bir amaç için bir araya gelmiş insanların, kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, emir ve direktifleri doğrultusunda davrandıkları kişi olarak tanımlanmıştır. (Ertürk, 2000; Koçel, 2001).

Liderler, belirli bir zaman diliminde, belirli birey ya da gruplarla, belirli çevre ve şartlar altında örgüt içindeki diğer birey ve gruplara etki ederek bireylerin ve grubun amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamaya çalışan kişilerdir (Cole, 1993). Liderlerin olabilmesi için ortak bir amaç ve amacı gerçekleştirmeye uygun zeminin olması zorunludur. Bu koşullar oluşmadan liderlerin doğması söz konusu değildir.

Araştırmacılarca liderliğin belirleyicisi birtakım temel özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Liderlik özellikleri doğuştandır. Liderlik sonradan edinilmez,
2. Liderler her zaman özel ve kişilerde nadir bulunan niteliklere, kişisel özelliklere sahiptir,
3. Liderler karizmatik, etkileyicidirler. (Bennis & Nanus,1985).

Yukarıda ifade edilen özellikler yönetim alanının disiplinler arası bir bilim alanı olarak kabul edilmesinden önce genel olarak yapılan bir sınıflamaya dayanmaktadır. Günümüzde her alanda meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler liderlerin çok fazla özelliklere ve becerilere sahip olmasını zorunlu kılmıştır. Liderler ortalama insandan daha fazla bilgi beceri ve özelliklere sahip olması gereken, bu özellikleri taşıdığı için de, grup tarafından lider olarak kabul edilebilen kişidir.

Değişen liderlik anlayışında; değişime açık olma, ortak yönetim ve vizyon oluşturma, misyon ve strateji belirleme, örgüt üyelerini amaca güdüleme gibi beceriler ön plana çıkmaktadır.

Liderin sahip olması gereken özelliklere ilişkin yapılan araştırmada liderlerde bulunması gereken temel özellikler ve beceriler çeşitli şekillerde sınıflamaktadır. Bu sınıflamalarda ortak olan bazı temel özellik ve beceriler Tablo 1’deki gibi özetlenebilir (Buluç, 1998).

Tablo 1. Liderlerin kişisel özellikleri ve sahip olması gereken beceriler

Liderlerin Kişisel Özellikleri	Sahip Olması Gereken Beceriler
1. Durumlara uyum sağlama	1. Akıllı ve zeki
2. Sosyal çevreye dikkat	2. Kavramsal becerilere sahip
3. Hırslı ve başarıya dönük	3. Yaratıcı,
4. Kendine güvenen-iddialı	4. Diplomatik, ince ve nazik
5. İş birlikçi	5. Akıcı ve düzgün konuşma
6. Kesin kararlı	6.Grup ve toplum görevleri hakkında bilgili
7. Güvenilir ve emin	7. Organizatör
8. Başkaları üzerinde etkisi büyük	8. İkna edici
9. Enerjik	9. Sosyal beceriler
10. Israrlı ve inatçı	
11. Hoşgörülü	
12. Gönüllü olarak sorumluluk üstlenen	

Alıntılanan kaynak: Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. Yeni Türkiye Dergisi, 4 (20), 1205-1213.

Örgütlerin başarısında maddi ve mevcut fiziki imkanlar kadar önemli bir diğer etmende yöneticilerin sahip olduğu beceri ve yetenekleridir. İnsan ve madde kaynaklarını yönetenler, örgütün yöneticileri yani liderleri bu kaynakların etkin bir biçimde kullanılmasını sağlayarak sahip oldukları bu beceri ve yetenekleri sayesinde kendisinin ve örgütün başarılı olmasında çok önemli rol üstlenirler. Örgütsel yapının ve örgüt kültürünün meydana getirilmesi, stratejilerin ve yöntemlerin belirlenmesinde liderler önemli rol üstlenirler. İstenilen ve beklenen sonuçlara zamanında ulaşabilmek için yol haritasının ve araçlarının liderler tarafından mutlaka belirlenmesi gerekir. Örgütlerin kısa

zamanda amaçlarını gerçekleştirmesi sistemin araçlarının etkili bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür. (Buluç, 1998).

Tablo 2’ de liderlik tiplerinin genel ayırıcı nitelikleri arasındaki karşılaştırma özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 2. Otokratik, katılımcı ve serbestici liderlerin davranış özellikleri

Otokratik Lider	Katılımcı Lider	Serbestici Lider
- Lider (yönetici) karar verir. Kararları astlarına bildirir.	- Lider (yönetici) değişmeye açık kararlar verir.	- Lider (yönetici) kendisi tarafından belirlenen sınırlar çerçevesinde astların görev yapmasına izin verir.
- Lider (yönetici) kararların pazarlamasını yapar	- Lider (yönetici) problemi ortaya koyar, astlarından bilgi ve görüş alarak karar verir.	
- Lider (yönetici) fikirler oluşturur, soru sorulmasını ister.		
Yönetici Tarafından	Otorite ve Gücün Kullanılması	Astların Özgürlük Alanı

Alıntılanan kaynak: Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. Yeni Türkiye Dergisi, 4(20), 1205- 1213.

Eğitimde liderlik, liderin kendisini yetki, görevi icra etme ve etki etme gücü ile belli etmektedir. Yetki formal ve informal olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Formal yetki yöneticilere sadece statü liderliği sağlamaktadır. Informal yetki ise örgüt tarafından gerçekte yöneticilere verilen bir tür liderliktir. Eğitim örgütlerinde okul iş görenlerinin, üyelerin beklentileri yönetimde lider için bir cevap sayılabilir. Bu bireylerin yöneticiden sergilemesini beklediği davranışlar, örgütün yapısı ve ikliminde önemli yer tutmaktadır. Genellikle liderler bu iki yolla çalışırlar (Bursalıoğlu, 1994).

Çağdaş yaklaşımları benimsemiş örgütlerde eğitim liderleri gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak zorundadırlar. Oluşturulan eğitim politikalarının uygulamaya konulması, madde ve insan kaynaklarının sağlanarak etkili bir şekilde kullanımı ancak donanımlı bir lider ve personel ile mümkündür. Lider okulun yapısı ve işleyişini iyi analiz etmeli, oluşabilecek ani değişim ve olumsuzluklara hazır bulunmalı önlemler alarak, örgütü yönlendirebilmelidir. Eğitim liderlerinin yeterlik düzeyi ve yetiştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü liderin yeterlik düzeyi yapılan uygulamaların başarısıyla yakından ilgilidir (Buluç, 1998).

Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları



Şekil 1. Liderlik Alanları

Vizyoner Liderlik:

Vizyoner lider, okul toplumu tarafından benimsenen, onaylanan ve dolayısıyla desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirerek, uygulanması ve takip edilmesini kolaylaştırarak tam öğrenmenin gerçekleşmesini ve öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunan bir liderdir (Gümüşeli, 2001). Vizyoner lider, okulun yapısı içine okulun vizyonunu, inanç ve hedeflerini yerleştirerek okulun bütünü içinde benimsenmesini sağlar. Okul yöneticisinin temel sorumluluğu, okul kültürünün özünü oluşturan değer, norm ve inançları okulun bütününe yaymaktır (Coşkun, 2006). Okul liderliği tüm okul tarafından vizyonun oluşturulması ve benimsenmesi açısından önem taşımaktadır” (Memişoğlu, 2003). Vizyon, okulda çalışanlarda heyecan ve birlik yaratır, okulun geleceğinin resminin oluşturulmasına yol gösterir. Okula, yöneticiye ve çalışanlara enerji verir, okulun geleceğine yol gösterir. Bir başka deyişle vizyon, okul için uzun dönem hedefler koyabilmeyi, düşünmeyi sağlar (Erdoğan, 2002).

Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, doğrudan sınıftaki öğrenme ortamının geliştirilmesi, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi ile ilgilenir. Okul yöneticisi öğretmenlerle etkili iletişim yöntemlerini kullanarak, onların öğretim materyalleri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları yaratmalarını, yeni öğretim yöntem ve stratejilerini kullanmalarını özendirir. Öğretimsel bir kaynak olan okul yöneticisinin en önemli rolü, daha iyi öğretim için imkanlar sunmaktır..

Okul yöneticisi insan kaynaklarının geliştirmesine yönelik düzenli olarak eğitimsel araştırma yayınlarının takibini, hatta çıkarılmasını sağlar. Alanın program geliştirme çalışmaları, çocuk ve öğrenme konusuna yönelik yeni gelişmeleri öğretmenlere açıklar. (Akdağ & Yörük, 2010). Yöneticinin öğretmenin eksik kaldığı, tamamlayamadığı noktalarda öğretmene yardımcı olarak, eğitim – öğretim sürecine aktif bir şekilde katılması önemlidir. Bu nedenledir ki; diğer liderlik türlerinden öğretim liderliğini, ayıran en büyük özellik, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifadeyle, öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996).

Kültürel Liderlik

Okul kültürü, okulun yapısında yer alan değerlerin, görevlerin, davranışların, tarzların, geleneklerin, öğretilerin ve söylencelerin olay veya nesnelere düzenli bir biçimde birbirleri ile olan ilişkilerini ifade eder. Örgütsel kültüre bağlılıkta, liderin etkililiği büyük ölçüde kültürel lider tanımı ile ilgilidir. Kültürel liderin oluşturduğu örgüt kültürüne ilişkin güçlü bağ ve etki liderin örgütü yönetme biçimi ve örgüt kültürünü biçimlendirmesi rolü ile ilgilidir. Kültürel lider özelliklerini kullanan liderler, okul örgütünün yönetimi açısından önem kazanmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan başarılı okul liderleri ile ilgili araştırmalar hız kazanmıştır. Okulların yapısal ve fiziksel özellikleri, içinde buldukları ortam değişkenlik gösterse de, başarılı okul liderlerinin ortak bazı özellikleri bulunmaktadır. Bunlar, kurumsal politikaları belirleme ve hayata geçirme, insanları geliştirme ve emirleri yerine getirmedir. Başarılı okul yöneticileri, akademik başarılar yanında sosyal ve kültürel etkinliklere yoğunlaşan kişilerdir. Başarılı okul liderleri, okul üyelerince benimsenen değerler, amaçlar, idealler, ilkeler ve öğretiler oluşturmaktadır. Bu nedenle okul kültürünü oluşturmanın, okul liderinin en önemli görevlerinden biri olması, okul liderliğinde kültürel liderlik konusunun daha çok tartışılmasına neden olmuştur (Maya, 2017).

Dönüşümcü Liderlik

Teknolojideki ve bilişimdeki hızlı gelişim, değişen çevre koşulları, bilgi düzeyindeki artış, buna bağlı olarak sosyo-kültürel yapıdaki değişim ve ekonomik dönüşümler liderlik kavramının da değişmesine, 21. yüzyıl gereklerine uygun çağdaş liderlik rol ve davranışlarının ortaya konmasına yol açmaktadır. Bu yeni liderlik anlayışı, ideal bir model olarak görülmekte “dönüşümcü liderlik” olarak ele alınmaktadır (Eraslan, 2004).

Korkmaz (2005), bir araştırmasında dönüşümsel liderlik kavramının ilk olarak James McGroger Burns tarafından 1978 yılında “dünya sınıf liderleri” adlı çalışmasında isimlendirilmiş olduğunu ve Bernard Bass tarafından savunularak yaygınlaştırıldığını ifade etmektedir. Dönüşümsel liderlik astlarına, görevi içselleştirmeleri, vizyona yöneltme ve yönlendirme yönünde gayret sarfeder. Dönüşümsel liderler görev, amaç, vizyon, izlenen yol, uygulama ve işlevlerde değişimlerle örgüt çalışanlarını etkiler (Takaoğlu & Gedikoğlu, 2009).

Dönüşümcü liderlik, yeniliğe, değişime ve reforma dönüktür. Dönüşümcü liderliği benimsemiş örgütlerde çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yanları ön plandadır.

Örgütlerde değişimi ve yenilenmeyi gerçekleştirebilen dönüşümcü liderler, kendisini takip eden örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını, öğretilerini ve kararlarını değiştiren kişilerdir (Koçel, 2001). Dönüşümcü liderlerin gelecek

ile ilgili vizyonları bulunmakla birlikte örgütler için iyi olduğuna inandıkları şeylerin de benimsemesini sağlamaktadırlar. (Ergeneli, 2006).

“Dönüşümcü liderlik; örgütte değişen çevre koşullarına ilişkin dönüşüm süreci başlatarak yapıyı eyleme geçirme; saygınlık, güven ve cesaret uyandıran özelliklerle takip eden örgüt üyelerinin görüş, davranış ve değerlerini etkileyerek, örgütün misyon ve amaçlarına ulaşma sürecidir” (Özalp & Öcal, 2000).

Dönüşümcü liderler, çevresel durumlara tepki göstermez, yeni bir çevre oluştururlar. Başka bir deyişle çevrelerini değiştirebilen liderlerdir. (Avalio & Bass, 1994; Kirby & Paradise, aktaran Eraslan, 2004).

Günümüzde iyi yöneticilerin dönüşümcü – transformasyonel – eyleme geçirici liderler oldukları, başarılarının temelinde vizyon geliştirme, takım çalışması ve kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma gibi özelliklere sahip olduğu ifade edilmektedir. Yeni bir kavram olarak literatürde yer alan dönüşümcü liderlerin öne çıkan en seçkin özelliği değişimi yönetmeleridir. Yöneticiler, işleri fikirleştirmek, karar vermek gibi işlerin yanında , bir grubu yönetmek, bunun için çalışma grupları oluşturmak ya da örgüt kültürü geliştirmek gibi değişim durumlarını yönetmek durumundadırlar. Böyle durumlarda dönüşümcü liderlik özellikleri olan vizyon geliştirme ve değişimi etkili yönetme özellikleri ön plana çıkmaktadır (Erdil, 1997).

Burns’ e göre modern örgütlerde yeni alanların yaratılması becerisine sadece değişimin üstadı dönüşümcü liderlik sahip olmaktadır. Dönüşümcü liderler, öngörü sahibidir, iyi bir gelecek planlar, vizyon oluşturur, bu vizyona herkesçe sahip çıkılmasını sağlar ve hayata geçirmek için istek uyandırır. Dönüşümcü liderler, örgütlerin geleceğe yönelik amaçlarına ulaşabilmesi için, oluşturdukları yeni vizyon ile birlikte gerekli örgütsel koşulları da hazırlayarak, çevresel değişimleri fırsatlara dönüştürürler.

Dönüşümcü liderlik çok boyutlu bir liderlik anlayışını gerektirmektedir. Bu liderlik biçimi örgütsel yenileşme açısından bakıldığında eğitimde eleştiriye açık bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Eğitimsel değişimle gelen yenileşme sürecinde eğitim kurum ve personelini etkili bir şekilde yenileşmeye yöneltecek liderliğe ihtiyaç vardır. Çağdaş yaklaşımlar gereği 21. Yüzyılın en önemli özelliği olarak görülen değişim, yenilenme, dönüşüm, uyum sağlama, eğitim alanında dönüşümcü liderlik davranışının uygulanmasını gerektirmektedir (Coşkun, 2006).

Dönüşümcü liderler, öğretmenlerin okul misyonuyla güçlü bir şekilde bütünleştirilmesine katkı sağlar, fazladan güç harcamaları gerekli olan yeni aktivitelere katılmaları için teşvik eder. Okul üyelerinin daha akıllıca çalışmasına yardımcı olur (Akyol Kılıç, 2014).

Etik Liderlik

Etik liderliğin tanımı incelendiğinde liderin örgütsel hedefleri uygularken var olan kanunlar ve politikalarla birlikte mesleki etik kurallara uygun davranışlar gerçekleştirdiği bir liderlik çeşitidir. Başka bir tanıma göre ise etik liderlik, liderin yaşadığı çevreyi algılaması ve çevreyi zihinsel çerçevede şemalaştırmasıyla ile başlar. Etik liderlik aynı zamanda birey kaynağını atıl hale dönüştürmemek için bunları işlevsel, verimli ve nitelikli şekilde uygulanan bir liderlik şeklidir. Etik lider olmak için liderin yalnızca etik davranışlar sergilemesi yeterli değildir. Bunun birlikte hedef, bilgi, otorite ve güvenden meydana gelen etik liderlik unsurlarına da sahip olması ve bunları anlayıp geliştirmesi gerekmektedir. Etiksel yönelimli lider, çalışanların etik davranışlarını değerlendirmeyi önemli bir unsur olarak kabul eder. Etik liderliğe göre, yalnızca liderlik yetileri yeterli değildir. Liderlik yetilerinin etik davranışlarla tamamlanması gerekir. Önemli olan diğer bir unsur da liderin, vizyonu somutlaştırması ve uygulaması açısından sergilediği davranışlara inanmasıdır. Sergilenen bu davranışlar etik liderlik için başat şartlardandır. Bir başka deyişle etik liderlik, liderliği sürdürme aşamasında liderlik becerisi ile etik değerlerin dengesi şeklinde tanımlanmaktadır. Etik liderlik, bireylerin kişilik yapılarına ve önyargılarına bakmaksızın, onların bireysel değerlerini ve inançlarını benimsemektir.

Etik liderlik, etik karar verme, etik değerleri sistem yapısına dahil etme ve bu sistemi oluşturma becerisidir. Etik liderlik, liderin etik davranışlarının yanında onun, hem ahlaki hem de etik karakterini kapsayacak şekilde tanımlanabilir (Yıldırım, 2010).

Liderlik, bunca önemine rağmen halen tam olarak anlaşılmış ve açıklanabilmiş bir konu değildir. Bir çok konuda olduğu gibi liderlik konusunda da tek bir doğrunun bulunması mümkün görülmemektedir. Zaman zaman liderin özellikleri ve davranışları, izleyenlerin özellikleri veya içinde bulunulan durum öne çıkmakta ve etkili liderlik tarzını etkilemektedir. Bu nedenle liderliği çeşitli bağımsız değişkenlerin fonksiyonu olan bir bağımlı değişken olarak

tanımlamanın, söz konusu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin zaman içinde az veya çok olduğunu söylemenin yanlış olmayacağı değerlendirilmektedir.

Okul çok yönlü ilişki düzenlerinin olduğu ve yaşandığı bir kurumsal özelliğe sahiptir. Okul ortamının lideri olarak okul müdürlerinden beklenen tek yönlü değil, çok yönlü liderlik davranışları sergilemesidir. Okulun işlev ve çalışmalarına bağlı olarak okul liderinin; kimi zaman toplumsal ve okul kültürün aktarıcı ve değiştirici, kimi zaman ahlaki değerlerin yaşatılması ve geliştirilmesine katkı sağlayıcı, kimi zaman kurumu yeni durumlara uyarlayan bir değişim ajanı, kimi zaman geleceğe projeksiyonlar tutan ve o yönde gelişime yol açan ve çoğu zaman da eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili biçimde yerine getirilmesine öncülük eden liderlik davranışlarına sahip olması beklenir.

Amaç

Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik rollerini gerçekleştirmeleri konusunda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri mevcut ya da var olan durumun ortaya konulmasıdır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Çanakkale ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında (bağımsız anaokulu, bünyesinde anasınıfı bulunduran ilkököl ve ortaokullar) görev yapan 310 okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Çanakkale ili merkez, Ayvacık, Bayramiç, Ezine, Biga, Çan, Gelibolu, Gökçeada, Yenice, Lapseki ve Eceabat ilçe merkezlerinde bağımsız anaokulları bulunduran ilkököl ve ortaokullarda görevli 230 öğretmen oluşturulmaktadır. Sadece Bozcaada ilçesi, öğretmen yokluğu nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Örneklem dahil edilen bu sayıdan ise, 210 öğretmenden dönüt alınabildiği için değerlendirme bu sayı üzerinden yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri sekiz soruluk ve beş seçenektan oluşan Ayyıldız (2015) tarafından geliştirilen ölçek yoluyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programından faydalanılmış olup, veriler üzerinde frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama ve standart sapma (f, %, \bar{X} , S) değerleri hesaplanıp tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik rolünü gerçekleştirme düzeylerine yönelik görüşleri Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3’de sunulan okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik rolünü gerçekleştirme düzeylerine yönelik görüşleri, liderlik rolüne ilişkin maddeler altında aşağıda yorumlanmaktadır.

“Performansınızı sürekli değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun nedenlerini araştırır.” ifadesine öğretmenlerin yüzde 19,0’u “her zaman”, yüzde 30,0’u “çoğu zaman”, yüzde 27,6’sı “ara sıra”, yüzde 19,0’u “çok nadir” ve yüzde 4,3’ü “hiçbir zaman” cevabı vermektedirler. Öğretmenler yöneticilerinin performans verimliliği için liderlik görevini “çoğu zaman” ($\bar{X}=3,40$) sergilediğini belirtmektedirler.

“Mesleğinizle ilgili alanlarda yetişmeniz için sizi destekler.” ifadesine öğretmenlerin yüzde 32,9’u “her zaman”, yüzde 28,1’i “çoğu zaman”, yüzde 21,0’i “ara sıra”, yüzde 14,8’i “çok nadir” ve yüzde 3,3’ü “hiçbir zaman” cevabı vermektedirler. Katılımcılar, yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için destekleyici bir rolü “çoğu zaman” ($\bar{X}=3,72$) sergilediklerini belirtmektedirler.

“Eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlarken, çevre imkân ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.” ifadesine öğretmenlerin yüzde 39,0’u “her zaman”, yüzde 37,6’sı “çoğu zaman”, yüzde 16,7’si “ara sıra”, yüzde 5,7’si “çok nadir” ve yüzde 1,0’i “hiçbir zaman” cevabı vermektedirler. Öğretmenler, yöneticilerinin eğitim ve öğretim planlamalarında çevresel etkileri dikkate alma rolünü “çoğu zaman” ($\bar{X}=4,08$) sergilediklerini belirtmektedirler.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yöneticilerinin Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri

		Hiçbir zaman	Çok nadir	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman	\bar{X}	S
Performansınızı sürekli değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun nedenlerini araştırır.	f	9	40	58	63	40	3,40	1,13
	%	4,3	19,0	27,6	30,0	19,0		
Mesleğinizle ilgili alanlarda yetişmeniz için sizi destekler.	f	7	31	44	59	69	3,72	1,17
	%	3,3	14,8	21,0	28,1	32,9		
Eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlarken, çevre imkân ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.	f	2	12	35	79	82	4,08	0,93
	%	1,0	5,7	16,7	37,6	39,0		
Okul binasının bakımı, temizliği, korunması vb. unsurlara yönelik gerekli tedbirleri alır	f	0	1	21	65	123	4,48	0,69
	%	,0	,5	10,0	31,0	58,6		
Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek över ve özgüvenlerini pekiştirerek daha başarılı olmaları için onları motive eder.	f	2	28	39	58	83	3,91	1,10
	%	1,0	13,3	18,6	27,6	39,5		
Okulu için vizyon ve misyon geliştirir.	f	3	9	28	85	85	4,14	0,91
	%	1,4	4,3	13,3	40,5	40,5		
Okulu, eğitim-öğretim yılı başlamadan, eğitim-öğretime hazırlar.	f	6	8	19	69	108	4,26	0,98
	%	2,9	3,8	9,0	32,9	51,4		
Okuldaki kararların uygulanmasında otoriter değil, destekleyici ve katılımcıdır.	f	6	11	33	50	110	4,18	1,06
	%	2,9	5,2	15,7	23,8	52,4		
LİDERLİK TOPLAM							4,02	0,82

“Okul binasının bakımı, temizliği, korunması vb. unsurlara yönelik gerekli tedbirleri alır.” ifadesine öğretmenlerin yüzde 58,6’sı “her zaman”, yüzde 31,0’ı “çoğu zaman”, yüzde 10,0’u “ara sıra”, yüzde 0,5’i “çok nadir” cevabı vermektedirler. Öğretmenler yöneticilerinin

“Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek över ve özgüvenlerini pekiştirerek daha başarılı olmaları için onları motive eder.” ifadesine öğretmenlerin yüzde 39,5’i “her zaman”, yüzde 27,6’sı “çoğu zaman”, yüzde 18,6’sı “ara sıra”, yüzde 13,3’ü “çok nadir” ve yüzde 1,0’i “hiçbir zaman” cevabı vermektedirler. Katılımcılar, yöneticilerinin öğretmenlere motivasyon kaynağı ve desteği olma rolünü “çoğu zaman” ($\bar{X}=3,91$) sergilediklerini belirtmektedirler.

“Okulu için vizyon ve misyon geliştirir.” ifadesine öğretmenlerin yüzde 40,5’i “her zaman”, yüzde 40,5’i “çoğu zaman”, yüzde 13,3’ü “ara sıra”, yüzde 4,3’ü “çok nadir” ve yüzde 1,4’ü “hiçbir zaman” cevabı vermektedirler. Öğretmenler, yöneticilerinin kurumun vizyon ve misyonunu geliştirme rolünü “çoğu zaman” ($\bar{X}=4,14$) sergilediklerini belirtmektedirler.

“Okulu, eğitim-öğretim yılı başlamadan, eğitim-öğretime hazırlar.” ifadesine öğretmenlerin yüzde 51,4’ü “her zaman”, yüzde 32,9’u “çoğu zaman”, yüzde 9,0’u “ara sıra”, yüzde 3,8’i “çok nadir” ve yüzde 2,9’u “hiçbir zaman” cevabı vermektedirler. Öğretmenler, yöneticilerinin eğitim-öğretim hazırlıklarını akademik yıl öncesi başlama sorumluluğunu ve rolünü “her zaman” ($\bar{X}=4,26$) sergilediklerini belirtmektedirler.

“Okuldaki kararların uygulanmasında otoriter değil, destekleyici ve katılımcıdır.” ifadesine öğretmenlerin yüzde 52,4’ü “her zaman”, yüzde 23,8’i “çoğu zaman”, yüzde 15,7’si “ara sıra”, yüzde 5,2’si “çok nadir” ve yüzde 2,9’u “hiçbir zaman” cevabı vermektedirler.

Öğretmenler, yöneticilerinin kararların uygulamasında demokratik bir eğilim sergileme rolünü “çoğu zaman” ($\bar{X}=4,18$) sergilediklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin liderlik rolünü “çoğu zaman” sergiledikleri ($\bar{X}=4,02$) söylenebilmektedir. Yöneticiler, öğretmenlere, eğitim-öğretim sorumluluklarına, eğitim kurumuna yönelik rollerinde beklenen liderlik karakterlerini yansıtmaktadırlar.

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik alanında gerçekleştirmesi gereken rolleri bildikleri ve bu alanda yetkin oldukları, çalışmanın bu bulgusuna dayanarak söylenebilir. Öğretmenlerin performanslarını sürekli olarak değerlendirmek, verimi arttırmak için gerekli çabayı göstermek, okul içerisinde destekleyici ve katılımcı bir tavır sergilemek, öğretmenlerin yöneticilerine yönelik olumlu yargılar oluşturmalarını sağlamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı 21. yüzyılda örgütlerin işlevsellik ve rekabet ölçütlerine göre amaçlarını uygun araçlar kullanarak etkili bir şekilde gerçekleştirmesi ancak donanımlı ve bu donanım çerçevesinde öncülük edecek liderlerle sağlanabilir. Liderlik bireyin toplu halde yaşamaya başlaması sonucu ortaya çıkan geçmişten günümüze devam eden bir olgudur. Liderler; bireylerin ve toplulukların yer aldığı örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla ortaya çıkan ve yaşanan ortamda yer alan bireylerden her açıdan farklı ve daha yüksek düzeyde bilgi, beceri ve tutumları içeren bireylerdir. Bu çerçevede liderlerin kişisel, sosyal yetenekleri onların örgütteki statüsünü ve liderlik biçimini belirleme de etkili olan unsurlardır.

Örgütlerde, esnek ve sade katılımın ve işbirliğinin teşvik edildiği, daha az hiyerarşi kademesi olan değişime öncülük edebilecek yönetsel ve kültürel değerler önem kazanmaktadır. Sonuç olarak dönüşümcü liderler sahip oldukları vizyon sayesinde bir değişim ve yenilik süreci gerçekleştirmekte, izleyicileri de bu yönde etkileyerek, onların yaratıcı fikirler ortaya çıkarmalarını sağlamada etkili olmaktadır.

Liderlik ve lider kavramı eğitim örgütlerinde önemli bir ağırlığa sahiptir. Çünkü eğitim örgütleri ve liderleri, ülkenin gelişmesini destekleyecek kuşakların yetiştirilmesinde önemli yetki ve yükümlülük sahibi bireylerdir. Bu bakımdan eğitim örgütlerinde bilgi çağının ihtiyaçlarını destekleyecek liderlerin belirlenmesi ve yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü Türkiye ancak iyi yetişmiş, geniş bir bakış açısına sahip ve alanında uzman bireyler ve bu niteliklere sahip liderler yoluyla bilgi çağını keşfederler.

Sonuç olarak dönüşümcü liderler sahip oldukları vizyonla bir değişim ve yenilik süreci gerçekleştirmekte, izleyicileri de bu yönde etkileyerek, onların yaratıcı fikirler ortaya çıkarmalarını sağlamada etkili olmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik rolünü, gerçekleştirmelerine ilişkin olarak öğretmenlerin olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin Öğretmenlerin performanslarını sürekli olarak değerlendirdiklerini, mesleki alanda yetişmelerini desteklediklerini, eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamada çevre imkanlarını göz önünde bulundurdıklarını, okul binasının bakımıyla ilgilendiklerini, öğretmenlerin başarılarını takdir ederek onları motive ettiklerini, okulu için vizyon ve misyon geliştirdiklerini, okulunu yeni eğitim-öğretim yılına hazırladıklarını ve okul yönetiminde çalışanların alınan kararlara katılmalarını sağladıklarını ortaya koymaktadır.

Ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda çalışma ile ilgili şu önerilere yer verilmiştir:

Liderlik ve lider kavramı eğitim kurumları için önemli öğeler sayılmaktadır. Başka bir deyişle eğitim kurumları ve liderleri, ülke kalkınması ve gelişmesini destekleyecek kuşakların yetiştirilmesinde büyük görev ve yükümlülük sahibi bireylerdir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında bilgi çağının ihtiyaçlarını benimseyecek biçimde liderlerin belirlenmesi ve yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede ülkemiz ancak iyi yetişmiş, geniş bir bakış açısına sahip ve alan uzmanlığı bilgisine ve donanımına sahip nitelikteki liderler yoluyla bilgi ve iletişim çağına ulaşabilir.

Öneriler

1. Okulöncesi eğitim yöneticilerinin, liderlik rollerini gerçekleştirmedeki bu olumlu davranışlarının sürdürülebilir ve kalıcı olması sağlanmalıdır.
2. Okulöncesi eğitim yöneticilerinin, liderlik rolleriyle ilgili güncel bilgiler hizmetiçi eğitim yoluyla verilmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, liderlik rollerini sağlıklı olarak yerine getirebilmeleri için, öğretmenlerin ve diğer çalışanların sorunlarını çözmek için çabalaması, onları dinlemesi, anlaması ve kararlara katılmalarının sağlanması konusunda sürdürülebilir bir çaba göstermeleri gerekmektedir.
4. Yöneticilik görevi üstlenen eğitimcilerin sahip oldukları liderlik yeteneklerinin artırılması için, yüksek lisans ve doktor yapmaları desteklenmelidir.

Extended Summary

Introduction

As people work together and often in groups in working life, the need for leaders to guide these groups and help them achieve their goals is increasing day by day. Being able to express himself to those who watch him sincerely (Şimşek, 2002), behaving appropriately in different situations, being able to imply different meanings (Heifetz & Laurie, 1997), the ability to mobilize their followers for different purposes (Ke & Wei, 2007) are ideas which show that the concept of leadership has different definitions made by different authors and researchers, from different perspectives, but there is not a single defined definition of leadership. It is widely believed that leadership in leader definitions is related to "interpersonal interaction"(Bass, 1965), "influencing people" (Koçel, 1989) and "persuasion process" (Gardner, 1990) (Acar, 1997). Leadership in education shows itself with authority, duty and influence. The authority emerges in two ways as formal and informal. A formal mandate is given to managers only with status and provides status leadership. Informal authority is given by the group, which is in fact a kind of leadership to managers. The expectations of the members of an educational organization can be considered a response to leadership in management. The behaviors that these members expect from the manager take an important place in the structure and in the mood of the organization. Thus leaders work mainly through these two dimensions (Bursalıoğlu,1994). One of the leadership areas of contemporary school administrators is visionary leadership. The visionary leader is a leader who contributes to increasing the success levels of all students by developing, supporting, and facilitating a learning vision that is shared and supported by the school community (Gümüşeli, 2001). In addition, in the case of instructional leadership, the school administrator seeks to develop the learning environment directly in the classroom. The school administrator effectively communicates with teachers and encourages them to use teaching materials and new teaching strategies. The most significant role of the school administrator as a teaching resource is to provide opportunities for better education. Another leadership area for contemporary school administrators is cultural leadership. The cultural leadership approach, which emerged in the 1980s with research on organizational culture, aims at shaping and developing a strong and at the same time flexible cultural structure (Erdoğan, 2002). Considering that the cultural environment makes its leadership meaningful and the leader adds new meanings to the cultural environment, the cultural leader is responsible for protecting and maintaining the existing culture and creating a new culture (Toprakçı, 2002). Developing technology, changing environmental conditions, increasing levels of knowledge and socio-cultural and economic transformations lead to the change of leadership concept and lead to leadership roles and behaviors in line with 21st century requirements. This new leadership approach is considered as a model "transformational leadership" as a paradigmatic model (Eraslan, 2004). Ethical leadership is a type of leadership in which the leader exhibits behaviors according to the principles of professional ethics as well as the existing laws and policies while performing organizational goals. Ethical leadership begins when the leader perceives and conceptualizes the world around him. Ethical leadership is a leadership style that is effective, sufficient and perfect to avoid wasting human resources.

The school has a multi-faceted relationship pattern and an institutional feature. As the leader of the school environment, not only is one-way leadership expected from school principals but also the multi-faceted leadership behaviors. The functions and activities of the school leader include sometimes changing the social and school culture, sometimes contributing to the survival and development of moral values, sometimes having an institution that changes in the new situation, sometimes making future projections and the development of the direction that leads to the development of education activities and often leadership behaviors that lead to fulfillment.

Research Model

A survey model was used in the research. Survey models are descriptive or show current status (Karasar, 2016).

Population and Sample

The population of the study consists of 310 pre-school teachers who work in pre-school education institutions (independent kindergartens, primary and secondary schools with kindergarten) in Çanakkale. The sample of the study consisted of 230 teachers in primary and secondary schools and independent primary schools in the districts of Ayvacık, Bayramiç, Ezine, Biga, Çan, Gelibolu, Gökçeada, Yenice, Lapseki and Eceabat, all in Çanakkale province.

Data Collection Tool

The data were collected by means of a scale developed by Ayyıldız (2015), consisting of eight questions and five options. The validity and reliability of the scale was established and the necessary permission was obtained from the R & D department of Çanakkale Provincial Directorate of National Education. The SPSS program was used in the analysis of the data and the data were computed by calculating (f, %, \bar{X} , S) values.

Data Analysis

The SPSS program was used to analyze the data and frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation (f, %, \bar{X} , S) values were calculated and shown as tables with the data.

Conclusion and Discussion

It has been concluded that the realization of the leadership roles of the administrators working in pre-school education institutions resulted in the positive opinions of the teachers. The results stated that the administrators of the pre-school education institutions continuously evaluate the performances of the teachers, support their development in the professional field, consider the environmental opportunities in planning the educational activities, are interested in the care of the school building, motivate teachers by appreciating the success of the teachers, develop the vision and mission for their school, that they prepare for the school year and that they provide for the participation of the employees in the school management.

Kaynakça / References

- Acar, A. C. (1997). Hava Harp Okulu ve İ.Ü. İşletme Fakültesi öğrencilerinin liderlik yönelimlerine ilişkin bir araştırma. *21. Yüzyılda liderlik sempozyumu*, Tuzla, İstanbul.
- Akdağ, G. & Yörük, S. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal eğitimbilim*, 3(1), 66-92.
- Akyol Kılıç, M. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan H. & Uslu B. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 341-355
- Ayyıldız, Ş. (2015). *Okul Öncesi Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Çanakkale.
- Aytürk, N. (1990). *Başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri yönetim sanatı*. Ankara: Emel Yayınevi,
- Bakan, İ. (2004). *Yöneticiler için başarı stratejileri*. İstanbul: Beta Yayın,
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks CA. Sage Publications.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4 (20), 1205-1213.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetimi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Cole, G.A. (1993). *Management theory and practice*. London: 4 th.Edition, DP,Publications Ltd, Aldine Place.
- Coşkun, Z. (2006). *Okul müdürlerinin yönetim süreçleriyle ilgili davranışlarının öğretmenlerin verimliliği üzerine etkisi konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi. Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Erdem O. & Dikici, M. (2009). Liderlik ve Kurum Kültürü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Erdil, O. (2002). Lider yönetici geliştirmenin artan önemi ve yeni yaklaşımlar. *Human Resources*, 2(1), 23.
- Ergeneli, A. (2006). *Örgüt ve insan*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. 2.Basım. İstanbul Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (transformatyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yönetim Organizasyon Bilim Dalı. Konya.
- Gardner (1990), J.W. *On leadership*. New York: The Free Press.
- Gül, İ. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Samsun: Yüksel.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar – çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3): 237-252.
- Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılamalarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Yönetim Bilimi Dergisi*, 17 (29), 107-126
- Memişoğlu, S.P. (2003). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 87-97.
- Özalp, İ. & Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü (transformatyonel) liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 207-227.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1996). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

- Tahaoglu F. & Gedikoğlu T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*. 15 (58), 274-298.
- Toprakçı, F. (2002). *Sınıf örgütünü yönetimi*. 1. Baskı, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Türkmen, Ş. (2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Alp.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniv. SBE. Kamu Yönetimi ABD, Karaman.



5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

Özgül Polat¹, Tuba Özkabak-Yıldız¹

¹Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Sorumlu Yazar: Tuba Özkabak-Yıldız, tubaozkabak@hotmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Polat, Ö., & Özkabak-Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403. doi: 10.17244/eku.466812

The Effects of Respect for Diversity Program with Family Involvement on 5 and 6 Year Old Children's Respect for Diversity

Özgül Polat¹, Tuba Özkabak-Yıldız¹

¹Department of Elementary Education, Faculty of Education, Marmara University, İstanbul, Turkey

Corresponding Author: Tuba Özkabak-Yıldız, tubaozkabak@hotmail.com

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Polat, Ö., & Özkabak-Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403. doi: 10.17244/eku.466812



5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

Özgül Polat¹, Tuba Özkabak-Yıldız¹

¹Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7426-5771>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7308-2444>

Öz

Bu çalışmanın amacı, “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programının” çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelemektir. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” haftada 3 gün her güne birer tane olmak üzere toplam 52 adet bütünleştirilmiş etkinlikten oluşmaktadır. Araştırma nicel bir çalışmadır. Deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde yer alan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki 12 kişilik deney grubu (7 kız 5 erkek), 11 kişilik kontrol grubu (7 kız 4 erkek) olmak üzere toplam 23 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen “Farklılıklara Saygı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupların ön test sonuçları arasında fark olup olmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test toplam puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında fark olup olmadığı Mann Whitney-U testi ile kontrol edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programının” çocukların farklılıklara saygı düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, Farklılıklara saygı, Farklılıklara saygı programları, Okul öncesi eğitim

Makale Geçmişi:

Geliş: 02 Ekim 2018

Düzeltilme: 14 Kasım 2018

Kabul: 27 Kasım 2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

The Effects of Respect for Diversity Program with Family Involvement on 5 and 6 Year Old Children Respect for Diversity

Abstract

The main aim of this study is to examine the effect of Respect for Diversity Program with Family Involvement developed for the age group of 5-6 years on children's level of respect for diversity. Prepared based on a constructivist approach; "Respect for Diversity Program with Family Involvement Developed for the Age Group of 5-6 Years" consists of a total of 52 integrated activities, each of them implemented for 3 days a week. The study is a quantitative study. A model with a pretest-posttest control group, which is among the experimental models, was used in the study. The study group consisted of a total of 23 children; 12 in the experimental group (7 girls, 5 boys) and 11 in the control group (7 girls, 4 boys) in the age group of 5-6 years attending preschool education in Kadıköy, İstanbul in the spring term of the school year of 2015-2016. The "Scale of Respect for Diversity" developed by Ekmişoğlu (2007) was used in the research. Non-parametric tests were used in the analysis of the data. The Mann Whitney U test was employed to determine whether there was a difference between the pre-test results of the experimental and control groups. The Wilcoxon Signed Sequence Test was used to compare the pre-test and post-test total scores of the experimental group. The difference between the post-test scores of the experimental and control groups was checked by the Mann-Whitney U test. On the grounds of the study results, it is possible to state that the "Respect for Family-Attended Diversity Curriculum Developed for the Age Group of 5-6 Years" affects children's levels of respect for diversity positively.

Article Info

Keywords: Preschool education, Respect for diversity, Respect for diversity programs, Family involvement

Article History:

Received: 02 October 2018
Revised: 14 November 2018
Accepted: 27 November 2018

Article Type: Research Article

Giriş

Okul öncesi dönem beyin gelişiminin en yoğun ve en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde uzun yıllardır yapılan araştırmalar çocukların karşılaştıkları farklı çevre uyarılarının zengin ve kaliteli olması ile çocuğun gelişimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çocuklar, gelişimleri sırasında karşılaştıkları çevreye nasıl uyum sağlayacaklarını öğrenmeye hazır bir şekilde dünyaya gelirler (Aamodt & Wang, 2013). Bu nedenle çocuğun bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişimi için oluşturulan zemin güçlüdür. Özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan hayatın ilk altı yılında çocuklar çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Öztürk, Şahin & Mercan, 2010). Bu dönemde çocukların karşılaştıkları farklı çevre uyarıları ne denli zengin ve kaliteli olursa çocuğun gelişimi de o nedenle hızlı ve sağlıklı olacaktır. Bu kapsamda çevre, çocuğun gelişimini ve öğrenme motivasyonunu derinden etkiler (MEB, 2013).

Çocuk bir aileye doğar ve kurumsal okul öncesi eğitime başlayana kadar burada büyür ve gelişir. Aile çocuğun gelişim ve eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Her insan belli bir kapasiteyle dünyaya gelir. Öyle ki bireyin sahip olduğu kapasitenin tam olarak kullanılmasında kalıtsal olarak getirilen yeterliklerin yanı sıra ailenin sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik düzeyin ve çocuklara sunulan çevrenin de çok önemli bir yeri vardır. Erken çocukluk yılları boyunca anne-babalar, günlük yaşam içinde çocukların araştırması, çevreyle aktif etkileşim içine girmesi ve gözlemler yaparak öğrenmesi için sonsuz olanaklar sunarlar (Gürşimşek, 2003).

Çocuğun ilk karşılaştığı çevre ailesidir. Birey anne ve babanın sadece genetik özelliklerinden değil, doğduğu andan itibaren ailenin sahip olduğu sosyo-kültürel ve ekonomik gibi faktörlerden de etkilenebilmektedir (Özsoy & Yıldız, 2013). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde çocuk ve aileyi bir bütün olarak düşünmek gerekir. Her çocuğun kişisel özelliklerinin yanı sıra, farklı bir aile ortamına sahip olması her birinin farklı özellikte bir birey olmasına neden olmaktadır.

Toplulukların birlikte yaşamalarını gerektiren koşulların artması nedeniyle farklı ülkelerin, kültürlerin tanınması ve bilinmesinin önemi giderek artmaktadır. Bu nedenle çocuklara, okul öncesi eğitimi basamağından itibaren diğer ülkelerin çeşitli özelliklerinin ve kültürlerinin konu alındığı eğitim programlarının hazırlanmasının önemli olduğu görülmektedir (Polat, 2007). Farklı özellikteki bireylerle bir sınıfı paylaşarak müfredatta ve öğretimde yapılan uygulamalar ile tutumlarda olumlu bir değişiklik olmaktadır (Brinson, 2001). Bu nedenle tüm bilgi, beceri, tutumlar vb. kazandırılırken aileleri de eğitimin bir parçası olarak görmek gerekir. Ancak bazen tüm aileleri sınıfta aktif katılımcılar olmaya teşvik etmek zor olabilir. Kendilerini daha etkili olarak algılayan ailelerin, okul öncesi dönemde çocuklarının eğitimine daha fazla dahil oldukları görülmektedir (Pelletier & Brent, 2002).

Erken çocukluk dönemi, çeşitlilik hakkında pozitif bir farkındalık yaratmak için kritik bir süreçtir (Murray, 2012). Okul öncesi dönem çocukları insanlar arasındaki farklılıkları ayırt etmekte daha iyi olduğundan farklılıklara saygı eğitimi açısından erken çocukluk öğretmenleri (okul öncesi öğretmenleri) ve eğitim programları birincil kaynak olarak görülmektedir. Onlar insanların fiziksel karakterlerine göre eşleme, adlandırma ve tanımlama yaparlar (Aboud, 1988). Çocuklar farklı kültürler ve farklı kimliklerle karşılaştıklarında eğitimci en önemli rolü üstlenir. Öğretmen ve öğrenciler birbirinin geçmişlerine saygı duyarak onların ailelerini ve kültürlerini onurlandırır (Souto-Manning & Mitchell, 2009).

Farklılıklara saygı eğitimi kapsamında nasıl bir eğitim sürecinin planlanması gerektiği, hangi yöntemlerin bu aşamalarda işe koşulması gerektiği ve de bu sürecin hangi paydaşların katılımıyla gerçekleştirileceği amaca ulaşmak açısından önemlidir. Farklılıklara saygı eğitim programının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, ailelerle yapılacak işbirliği bu hususta büyük önem taşımaktadır. Eğitimciler yeni ve tartışma yaratabilecek eğitim yöntemlerini kullanacaklarsa, aileleri eğitimin bir parçası yapmadıkları sürece başarısız olmaları muhtemeldir (Ross, 1995, aktaran Ekmişoğlu, 2007). Dolayısıyla planlanan eğitici etkinliklere iş birliği içinde ailenin katılımı sağlanmalı, zenginleştirilen etkinlikler farklı aile yapılarını, sosyal ve kültürel çevrelerin özelliklerini de taşımalıdır (Vandenbroeck, 2000). Çocuklarının okuldaki ve evdeki öğrenme faaliyetlerine anne babaların katılımı da bunu yapmanın en iyi yollarından biridir (Aktaş Arnas, 2013). Çünkü aile katılımı paylaşma, bilgi ve ilişki kurmanın bir parçasıdır; görünmeyen programın temel kurumu olduğu kadar çocukların dünyaları arasında da bir tutarlılık köprüsü oluşturur. Çocukta başarıyı arttıran dürüstlük, karşılıklı saygı ve ailelerle kurulan olumlu ilişkilerdir (Oktay, Gürkan, Zembat & Polat Unutkan, 2006). Aile katılımının en büyük getirilerinden birisi de, çocuklarda görülen akademik

başarının artışı yönündedir. Okul başarısında ailenin etkisi ile ilgili bir araştırmada; aileleri tarafından eğitim konusunda desteklenen çocukların ilköğretim başlangıcında okulda daha başarılı olduklarını belirleyerek okul-aile işbirliğinin okul başarısının ön koşulu olduğu sonucuna ulaşmıştır (Özel, Konca & Çağdaş, 2016). Bu nedenle özellikle son senelerde aile katılımı ulusal okul öncesi eğitim programlarının temel unsurları arasında yer almaktadır. Okul öncesi eğitim programında aile katılımı yoksa o program eksik olarak ifade edilmektedir (Fantuzzo, Butlosky-Shearer, McDermott, McWayne, Frye & Perlman, 2007). Özbek (2011)'in yaptığı bir araştırmada, 60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre Aile Katımlı İlköğretime Hazırlık Programının çocukların ilköğretime hazır olmalarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Farklılıklara saygı eğitimi programında aile katılımının hedeflerini Derman Sparks (1989, aktaran Topçubaşı, 2015) şu şekilde sıralamıştır:

- Eğitimcilerin aile ile karşılıklı eğitim sürecini kolaylaştırmak ve işbirliği halinde sorunlara birlikte çözüm üretmelerini desteklemek,
- Eğitim programının planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirmesine ailelerin de dahil edilmesini sağlamak,
- Ailelerin, çocuklarda sınıfsal, etnik ve toplumsal cinsiyet kimliklerini nasıl oluşturduklarını ve cinsiyete dayalı ayrımcılığın, ırkçılığın ve engelliliğe dayalı ayrımcılığın çocuğun gelişimini nasıl etkilediğini anlamalarını sağlamak,
- Ailelerin birbirleriyle tartışabilecekleri güvenli bir ortamda farklılıklara saygı eğitimindeki çalışmalar neticesinde ortaya çıkan konuların görüşülmesini sağlamak

Üner (2011), okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi adlı araştırmasında "Farklılıklara Saygı Eğitimi" programına katılan çocukların, bu konuda geliştirdikleri olumlu ve olumsuz davranışları öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmasının sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerine göre uygulanan farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı, çocukların önyargılarından uzaklaşmasına, kendini tanımasına, empati kurabilmesine kendilerinden fiziksel ve kişisel olarak farklı kimliklere karşı olumlu bir tavır geliştirmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Eren (2015) ise, öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi adlı araştırmasında beş yaş grubu çocuklarına farklılıklara saygı kazanımına yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim programı örneği hazırlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin farklılıklara saygı kazanımlarına olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Dünyada yaşanan savaşlar, orada yaşayan insanların ülkemizin de arasında olduğu başka ülkelere göçü zorunlu kılmıştır. Göçle birlikte farklı kültürlerin karşılaşması söz konusu olmakta ve bu sayede insanların bir arada hayatlarını sürdürme isteği uyum sağlama süreciyle bir arada gerçekleşmektedir. Ancak kimi zaman bu süreç uyumsuzluk ve çatışma boyutuna varabilmekte, kültürler arasında iletişim kopuklukları ortaya çıkabilmektedir (Akıncı, Nergiz & Gedik, 2015). Bu da birbirinden farklı toplum ve kültürlerin bir arada yaşamasından doğabilecek karmaşayı en aza indirebilmek için küçük yaşta itibaren çocuklara uygulanacak paket programlara duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Erken yaşta bu eğitime başlamanın önemi, ailenin de bu eğitime katılımı, farklılıkları kabul ederek birlikte yaşama becerisine sahip bireylerin yetişebilmesi açısından önemlidir.

Farklılıklara saygı eğitiminin okul öncesi eğitim programında yer alan tüm etkinlik türleriyle verilmesinin, farklı öğrenme stillerine sahip olan çocukların bu konuda olumlu bakış açıları geliştirmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Farklılıklara saygı kazanımında okul öncesi dönemin önemi ve özellikle bu dönemde eğitimin kalıcılığı ve sürekliliği için aile katılımının da sağlanması gerektiğinden, çalışmanın problemini "5-6 Yaş Grubu için Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisi nedir?" ifadesi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı "5-6 yaş grubu için geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programının çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisi"ni incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” uygulamaları öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nden elde edilen ön test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” uygulamaları sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nden elde edilen son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney grubu çocuklarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nden elde edilen ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre kontrol grubu çocuklarının “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nden elde edilen ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve uygulamaya sunulan 2013 yılı okul öncesi programında sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanımlar arasında farklılıklara saygı kazanımına da yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013). Ancak alanda yapılan uygulamaların ve bu konu ile ilgili geliştirilen programların ve uygulamalar ile ilgili çalışmaların (KEDV, 2004; Eren, 2015, Erdoğan & Baş, 2018) da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Saygı değerinin temelini oluşturan farklılıklara saygı gibi önemli bir kazanımın tüm eğitim sürecine yayılması önemlidir. Bu nedenle öğrenmelerin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde, aile katılımının da temel alınarak, kazanım ve göstergeler doğrultusunda hazırlanan farklılıklara saygı programlarının daha sık uygulanması önemlidir.

Okul öncesi dönemde öğrenme en etkili şekilde “nasıl gerçekleşebilir?”, sorusuna yıllardır aranan yanıtlar aile katılımlı programların daha etkili olduğunu göstermiştir. Yahya (2016)’ya göre eğitimcilerin ailelerle iletişim halinde olması, ev ziyaretleri yapmaları ailelerin kültürel mirasına katkı sağladığı gibi oyuna dayalı öğrenmeye dair çocuklarına da olumlu katkıda bulunacaktır.

Bu nedenle çocuktaki bilinç ve farkındalık gelişimini hızlandırabilmek ve farklılıklara saygı konusunda kalıcı öğrenmeleri oluşturabilmek açısından aile katılımlı farklılıklara saygı programının hazırlanması ve uygulanmasının çocuklar açısından ön yargıların olmadığı ötekileştirmenin olmadığı bir bakış açısının kazanılması açısından daha etkili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim alanında çalışan eğitimcilerin ve araştırmacıların farklılıklara saygı konusuna dikkatleri çekmek ve yol gösterici çalışmalara adım atmaları açısından da önemlidir.

Bu nedenle “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı”nın uygulama örnekleri sunması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmanın bir program sınaması olması bakımından alana özgün sonuçlar sunacağı tahmin edilmektedir. Araştırma okul öncesi dönemde gerçekleştirilen bir programa aile katılımının ne boyutta ve nasıl gerçekleştirilebileceğine dair birincil elden somut veriler sunabilecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı”nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenin temel amacı, sonuç üzerinde etkisi olabilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek, bir deneysel işlemin veya müdahalenin sonuç üzerindeki etkisinin test edilmesidir (Creswell, 2013). Çalışma deneysel modellerden eğitim ve sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Desene uygun olarak tasarlanmıştır. Buna göre önceden hazırlanmış gruplara deney ve kontrol grubu ataması yapılmaz. Her iki grup da random (seçkisiz) atamalarla oluşturulur (Büyüköztürk, 2007).

Çalışmada, deney grubuna “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” uygulanırken, kontrol grubuna bu eğitim programı uygulanmamıştır. Programın öncesinde ve sonrasında iki gruba da son test olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” uygulanmıştır.

Çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisi incelenen bu çalışmanın bağımsız değişkeni “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı”dır. Çalışmanın bağımlı değişkeni ise çocukların farklılıklara saygı düzeyidir. Bu bağlamda bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı”nın çocukların farklılıklara saygı düzeylerini incelemek üzere deney-kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde yer alan Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi’ne devam eden 23 çocuktan oluşmaktadır. Deney-kontrol grupları oluşturulurken kız- erkek çocuklarının sayılarına dikkat edilerek rastgele yöntemle kura çekilerek 12 kişilik deney grubu (7 kız 5 erkek), 11 kişilik kontrol grubu (7 kız 4 erkek) oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocuklar üç yaşında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi’ne başlamış olup ilerleyen yıllar boyunca aynı eğitim ortamında bulunmuş ve aynı programa katılmışlardır. Bu nedenle çocukların eğitim ortamından kaynaklı öğrenmeleri de benzeşiktir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın temel veri toplama aracı, 4-6 yaş grubuna yönelik olarak Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen “Farklılıklara Saygı Ölçeği”dir. Ölçek cinsiyet, aile sosyal yaşam, engel durumu ve farklı kültürel geçmiş durumu olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. İç tutarlılık kat sayısı ,69 (Ekmişoğlu, 2007) olup, Kalaycı (2005)’ya göre oldukça güvenilirdir.

Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın etkisini tespit etmek amacıyla program öncesinde ve sonrasında “Farklılıklara Saygı Ölçeği” uygulanmıştır.

5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı

5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın hazırlanması sırasında ilk önce programın kapsam geçerliliği test edilmiştir. Alanda uzman 7 kişiye gönderilen “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” etkinlikleri $p=.05$ anlamlılık düzeyine göre kapsam geçerlilik oranının değeri .99 olarak, kapsam geçerlilik indeksinin değeri de, 1 olarak elde edilmiştir.

5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın İçeriği ve Uygulanması

Araştırmada çocukların farklılıklara saygı düzeyini arttırmak için araştırmacı tarafından "5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı" hazırlanmıştır. “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” deney grubuna 2015-2016 eğitim öğretim yılının Şubat ayından başlayıp Mayıs ayının sonuna kadar 14 hafta süresince araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır.

Yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak hazırlanan “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” haftada 3 gün her güne birer tane olmak üzere toplam 52 tane bütünleştirilmiş etkinlikten oluşmaktadır. Her bütünleştirilmiş etkinlik ise, kendi içinde aşamalı üçer etkinliği içermektedir.

Bütünleştirilmiş Etkinlikler MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programındaki kazanım göstergelere ve etkinlik planı formatına uygun olarak yazılmış; aktif pasif sıralamasına dikkat edilmiş; mümkün olduğu kadar tüm gelişim alanlarından kazanım ve göstergelerin alınmasına özen gösterilmiş ve Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri geliştirilmiştir. Tüm program boyunca uygulanan etkinliklerde kullanılan materyallerin öğretmenlerin kolay temin edebilecekleri materyaller olmasına ve etkinliklerin mevcut programın içerisine kolayca adapte edilebilmesi temel olarak alınmıştır.

Her etkinlik için çocukların aktif katılımıyla yapılacak betimsel, kazanımlara yönelik, duyuşsal ve yaşantısal sorular hazırlanmış ya da farklı değerlendirme etkinlikleri oluşturulmuştur. Programın devamlılığını sağlamak ve öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla, 14 hafta süresince okulda uygulanan etkinliklere paralel olarak araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma sayfaları ailelere gönderilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı düzeylerini değerlendirmek amacıyla “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Ardından deney grubuna “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı”nın uygulama sürecine geçilmiştir. Programın 1. haftasında aile katılımı olmadan araştırmacı tarafından programa giriş yapılmış, ardından 12 hafta süresince aileler çocuklarıyla birlikte

hazırladıkları hikaye sunumlarını yaparak haftalık aile katılımı etkinliğini yapmışlardır. Daha sonra günlük eğitim akışına devam edilerek “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı”ndaki o güne ait geliştirilmiş olan bütünleştirilmiş etkinlik uygulanmıştır. 14. Hafta da aile katılımı olmadan araştırmacı genel değerlendirme etkinlikleri yaparak programın uygulaması tamamlanmıştır.

Kontrol grubunda bulunan çocuklara ise kendi sınıflarında, sınıf öğretmenleri tarafından MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı temel alınarak hazırlanmış olan rutin program uygulanmaya devam etmiştir. “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı” bu gruba uygulanmamıştır.

14 hafta süren “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın” ardından bir hafta boyunca deney ve kontrol gruplarına “Farklılıklara Saygı Ölçeği” son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler SPSS 16.0 İstatistiksel Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, her bir okul için deney ve kontrol gruplarının ($N < 30$) öğrenciden oluşmakta olup, çalışma grubundaki deney ve kontrol gruplarının üye sayısı 30’dan az ise parametrik olmayan testler kullanılması gerektiğinden (Ross, 2004’den akt. Delice, 2010) non parametrik istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupların ön test sonuçları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacı ile Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test toplam puanları karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında fark olup olmadığı Mann Whitney-U testi ile kontrol edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nın yanı sıra “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın uygulandığı deney grubu ile yalnız MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nın uygulandığı kontrol grubunun farklılıklara saygı düzeyine ilişkin veriler tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Farklılıklara Saygı Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Farklılıklara Saygı	Deney	12	13.50	162.00	48.000	-1.112	.266
Ön test	Kontrol	11	10.36	114.00			

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere, çalışmaya katılan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden almış oldukları ön test puanlarının deney ve kontrol grupları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur ($z = -1.112$; $p > .05$). Deney ve kontrol grubunun farklılıklara saygı düzeyleri bakımından ön test puanları incelendiğinde iki grubun uygulama öncesinde denk olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2. Farklılıklara Saygı Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Farklılıklara Saygı	Deney	12	14.83	178.00	32.000	-2.104	.036
Son test	Kontrol	11	8.91	98.00			

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere, çalışmaya katılan çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden almış oldukları son test puanlarının deney ve kontrol grupları değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($z = -2.104$; $p < .05$). Söz konusu farklılık deney grubu lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 3. Deney Grubu Ön Test- Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Son test- Ön test	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Negatif Sıra	1	2.50	2.50		
Pozitif Sıra	9	5.83	52.50	-2.563	.012
Eşit	2	-	-		

Tablo 3’de görüldüğü gibi, deney grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda deney grubu çocuklarının ön test puanları ile son test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z=-2.563$; $p<.05$). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani yapılan çalışma deney grubu çocuklarının farklılıklara saygı düzeylerini anlamlı bir şekilde yükseltmiştir.

Tablo 4. Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Son test- Ön test	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Negatif Sıra	3	5.00	15.00		
Pozitif Sıra	6	5.00	30.00	-.892	0.373
Eşit	2				

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, kontrol grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda kontrol grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-.892$; $p>.05$). Yani kontrol grubuna uygulanan programın farklılıklara saygı düzeyi puanlarını değiştirmedeği ortaya çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

“5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı”nın etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programının” çocukların farklılıklara saygı düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde çocukların farklılıklara saygıyı nasıl geliştirdiklerini araştıran çalışmalara az rastlanmaktadır (Palmer, 1990; Black-Gutman & Hickson, 1996; Doyle & Aboud, 1995). Ülkemizde farklılıklara saygı kapsamında değerlendirilebilecek program örnekleri mevcut olsa da (KEDV, 2004; Eren 2015, Erdoğan & Baş 2018) “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı”nın aile temelli olması açısından önemlidir.

“5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı”nın etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmanın bulguları doğrultusunda “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı” uygulamaları öncesi yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çocuklarının farklılıklara saygı ön test puanları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemeye yönelik yapılan analiz bulgularına göre; farklılıklara saygı ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda oluşturulan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı puanlarının uygulama öncesi birbirine yakın olduğu söylenebilir. Uygulanan “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programının” etkililiğinin tespit edilebilmesi için bu grupların birbirine yakın olması önemlidir. Buradan hareketle bu sonuç; yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulguların geçerli olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sıra ortalama puanlarına bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların puan ortalamaları kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuç uygulanan 5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın etkili olduğunu ortaya konmuştur. İlgili literatür incelendiğinde, araştırmamızı destekleyen uluslararası programlara rastlamak mümkündür. Farklılıklara saygı ve bir diğer ifadeyle ön yargı karşıtı eğitim programları incelendiğinde farklılıklara saygı eğitimi programının temellerini 1980’li yılların başında Ramsey (1987)’in, “Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımını” geliştirdiği “Teaching and Learning in a Diverse World - Multicultural Education for Young Children” isimli kitabında ortaya atıldığı görülmektedir. Çok

kültürlü eğitimin kültürel farklılıkların etkisi ile ortaya çıktığını ve birçok boyut ile çevrelendiğini ortaya koymuştur. Bir diğer araştırmacı Derman Sparks (1989), ilk defa Amerika'da önyargı ve ayrımcılık temalarını temeline alan Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karşıtı Müfredat) geliştirmiş ve bu çalışma kitap haline getirilmiştir. Derman Sparks yayınlanan bu çalışmasında önyargı programının önemini, önyargı programı uygulanan bir sınıftaki çevre düzenlemesini, ırksal farklılık ve benzerlikleri belirtmiştir. Ayrıca geliştirilen bu önyargı programında engelli olma durumu, cinsel kimlik, kültürel farklılık ve benzerlikler, ayrımcılık davranışlarına karşı mücadele, çocuklarla ve ailelerle aktif bir şekilde çalışma ve kendi kendine eğitim başlıkları açıklanmıştır. Program, çocukların ayrımcılık fikirlerinden uzaklaştırılarak olumlu öz kavramlar geliştirmelerini sağlamıştır. Rosenzweig (1998) ise, doktora tezinde okul öncesi dönemde sosyal biliş gelişimi üzerine çok kültürlü programın etkisini incelemiştir. Rosenzweig, sosyal biliş teorisinde çocuklar kendi ve diğer insanların kimliklerini, sosyal ve ahlaki ilişkileri nasıl yapılandırdıkları ortaya koymuştur.

Bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte olan ve ülkemizde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde KEDV, (2004) tarafından “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” çalışmasının, bu alanda yapılan ilk proje olduğu görülmüştür. Avrupa Birliği desteğiyle KEDV tarafından Aralık 2004 - Mart 2006 tarihleri arasında uygulanan bu proje kapsamında çocuklar ve yetişkinler için eğitim programları geliştirilmiştir. “Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı” ismiyle yayınlanan bu kaynakta, programın tamamı açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. Diğer bir çalışma ise Ekmişoğlu (2007) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı kavramı hakkında görüşlerini inceleyen araştırmadır. Belirlenen bu görüşlere dayalı olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların farklılıklar kavramıyla ilgili bilgi ve yaşantılarının yeterli olmadığı görülmüştür. Bu durum ise farklılıklara saygı kazanımının, okul öncesi eğitim programımıza yeni dâhil edilmesi (MEB, 2006) ve eğitimcilerin bu konuda gereken yeterliliğe sahip olmaması ile açıklamıştır. Bu araştırmalara ek olarak Eren (2015) yaptığı çalışmada, beş yaş grubu çocuklarla öyküleştirme (Storyline) yöntemine dayalı eğitim alan ve almayan çocukların farklılıklara saygı kazanımları arasında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programına ait günlük rutin etkinliklerin yanı sıra, öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitimle çocuklara farklılıklara saygının kazandırıldığı söylenmiştir. Son olarak başka bir çalışma Erdoğan ve Baş (2018), çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanarak 4-6 yaş çocuklarına yaratıcı drama yöntemiyle özel gereksinimli birey farkındalığının kazandırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların tamamı farklılık ve engel durumunu fark etme, yetersizlik alanlarında bilgi ve farkındalık kazanma, olumlu tutum geliştirmede puan artışı sağlamıştır. Tüm bu araştırmaların sonuçları çalışmanın bulguları destekler niteliktedir.

“5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı”nın etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda 5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı uygulamaları sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu farklılıklara saygı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı çocukların farklılıklara saygı düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Uygulanan bu program 5-6 yaş grubu çocuklarda farklılıklara düzeyinin gelişmesinde olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. Başka bir deyişle, ön yargıların oluşmaması ve farklı olana saygı duymanın erken yaşta geliştirilmesinde “Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı” etkilidir.

Connolly, Smith, Kelly (2009) Kuzey İrlanda'daki Katolik ve protestan çocukların etno dini gelenekleri arasındaki var olan etnik farklılıkları hakkında üç yaşından itibaren anlayış geliştirerek diğerine karşı olumsuz davranışlar gösterdiğini söylemektedir. Başka bir araştırma da Aboud ve arkadaşları ise farklı özellikteki bireylerden oluşmuş grup çalışmalarının insanların farklılıklara saygı duymalarını güçlendirdiğini vurgulamıştır (York, 2016). Anne babaların öğrenme kuramlarının temel ilkelerini ve okuldaki pedagojik uygulamalarla ilgili kaygılarını belirlemek için göçmen annelerin erken öğrenme konusundaki deneyimlerini ve perspektiflerini araştıran bir çalışmada, eğitimcilerin ailelerle diyaloga girmesini; böylece ebeveynlerin kültürel sermayesi ve oyuna dayalı öğrenmeye dair anlayışı geliştirerek çocuklarına katkıda bulunacakları sonucuna varmıştır (Yahya, 2016). Bir diğer araştırma da çocukların eğitimsel deneyimlerine ailelerin katılımı, yıllardır erken çocukluk eğitiminin hayati bir parçası olarak kabul edilmiştir ve ulusal eğitim politikası belirleyicileri, bunu öncelikli olarak kabul etmeye devam

etmektedir (McWayne, Campos & Owsianik, 2008). Bu nedenle, erken dönemde çocukların farklılıklara saygı duymalarını geliştirmek için ailelerin de sürecin içerisinde yer alması programın etkililiği açısından son derece önemlidir.

5-6 Yaş Çocuklarına Uygulanan Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı, çocuklarda farklılıklara saygının gelişmesini olumlu yönde etkilemiştir. Deney grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı puanları ortalamalarından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı puanları ortalamaları anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Farklılıklar ile yaşamları boyunca karşılaşacak olan çocuklar, insanların farklılıklarına saygı duymayı etkili bir erken çocukluk programı ile sağlanabileceğini Vanderbroeck (2000) yaptığı çalışmada belirtmiştir. Bununla birlikte May (1999) da, programda çocukların önyargı ve ayrımcılığa dair farkındalık yaratacak şekilde odaklanması çocukların farklılıklara saygı duymalarını destekleyecek ve sosyal adalete bütünleştirmeye karşı değer yargılarını geliştireceğini belirtmiştir.

Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı'na katılan çocukların farklılıklara saygı düzeyinin mevcut MEB (2013) programının uygulandığı çocuklardan daha yüksek olması, programın etkililiğinin ispat edildiğini göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda ilerleyen yıllarda bireyler arasında ortaya çıkacak olan ayırımın ortadan kaldırılması için okul öncesi eğitimde bu programın örnek oluşturması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, "5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programının" çocukların farklılıklara saygı düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

- Farklı yaş grupları için de Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programları geliştirilebilir.
- Farklı değişkenlerin kullanıldığı yeni araştırmalar planlanabilir.
- Bu araştırma, uzun süreli değerlendirmeler ya da süreklilik içermemektedir. Araştırma kısa sürede olumlu yönde değişiklikler ortaya koymasına rağmen, uzun süreli değerlendirmeler olmaksızın uzun süreli değişiklikler açıklanamayabilir. Bu bağlamda, boylamsal çalışmalar yapılabilir ve kalıcılığına bakılabilir.
- "5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı" Okul Öncesi Eğitim Alanında görev yapan okul müdürlere yöneticilere, rehber öğretmenlere ve öğretmenlere tanıtılarak etkili sınıf içi uygulamaları için destek sağlanabilir.
- Farklılıklara saygıya duyarlı bir sınıf oluşturmak için; farklılıklara saygının eğitim ortamının bir parçası olabilmesine yönelik öğrenme merkezleri oluşturulabilir, varolan öğrenme merkezlerine materyaller eklenerek öğretmenlere model olabilecek örnek eğitim ortamları oluşturulabilir.
- MEB tarafından Farklılıklara saygı kavramının alanda etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik olarak aile katılımını da içine alan hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- MEB, Üniversiteler, Sivil Toplum Kuruluşları, Yayınevleri vb. işbirliği tarafından Farklılıklara saygı kavramını ve uygulamalarını ailelere anlatan "Aile Eğitim Seminerleri" düzenlenebilir.
- Ailelerin farklılıklara saygı konusuyla ilgili bilinçlendirilmesine yönelik film, broşür veya kitaplar hazırlanarak ailelere ulaştırılabilir.

Extended Summary

Introduction

The preschool period is the most intense and fastest period of brain development. Long-term research done in this period show there is a positive relationship between the substantiality and quality of the different environmental stimuli children meet and the development of the child. The child is born in a family and until institutional preschool education begins, grows up and develops here. The family has a great importance on the development and education of the child. In addition to the inherited qualifications for the full use of an individual's capacity, the social, cultural and economic level that the family has, and the environment that is provided to children, have a very important place. Therefore the child and the family should be considered as a whole in early childhood. Besides the children's hereditary traits, having different family environments causes each of them to be individuals with different types of characteristics.

In the socialization period, while the child tries to be himself, staying with people who face away from prejudices, and gaining the perspective of accepting people as they are without othering will provide a considerable contribution to the raising up of a society in peace and tolerance in the future. On the other hand, when the child grows up, this will be supportive of being a peaceful individual who is at peace with himself, and respectful to others. It is important to study the "Respect for Diversity" education in the preschool period when most of the learning takes place. However, it is known that the formation of permanent learning without family support is very difficult in this period. For this reason, while all knowledge, skills, attitudes, and so on are acquired, families also should be seen as a part of the education.

Purpose

The main aim of this study was to examine the effect of the Respect for Diversity Program with Family Involvement developed for the age group of 5-6 years on the children's level of respect for diversity.

Method

Research Model

The study is a quantitative study. A model with a pretest-posttest control group, which is among the experimental models, was used in the study.

Sample

The study group consisted of a total of 23 children; 12 in the experimental group (7 girls, 5 boys) and 11 in the control group (7 girls, 4 boys) in the age group of 5-6 years, attending Prof. Dr. Ayla Oktay Preschool Education Unit at Marmara University Atatürk Faculty of Education in Kadıköy, İstanbul in the spring term of the school year of 2015-2016. The children in the experimental and control groups have been attending Prof. Dr. Ayla Oktay Preschool Education Unit at Marmara University Atatürk Faculty of Education since age 3. All the parents, except for two mothers, are higher education graduates. Thus, the children in the experimental and control group and their families have homogeneous characteristics.

Data Collection Tool

The "Scale of Respect for Diversity" developed by Ekmişoğlu (2007) was used in the research. The data were collected with the scale of respect for diversity which was implemented one-to-one before and after the program by the researcher.

Prepared based on a constructivist approach, "Respect for Diversity Program with Family Involvement Developed for the Age Group of 5-6 Years" consists of a total of 52 integrated activities, implemented for 3 days a week. Every integrated activity also contains three gradual activities. The program was planned in a way to be implemented for 14 weeks in total. Because the number of children in the experimental group was 12, Family Involvement Bulletins were prepared for 12 weeks. No planned activity was performed with the families in the 1st week when the program started and in the 14th week when the program was terminated.

The Analysis of the Data

Non-parametric tests were used in the analysis of the data. The Mann Whitney U test was employed to determine whether there was a difference between the pre-test results of the experimental and control groups. The Wilcoxon Signed Sequence Test was used to compare the pre-test and post-test total scores of the experimental group. The difference between the post-test scores of the experimental and control groups was checked by the Mann-Whitney U test.

Findings

As a result of the Mann Whitney-U test which was conducted for the purpose of determining whether the pre-test scores of Respect for Diversity Scale significantly varied according to the variable of experimental and control group, it was determined that there was no significant difference between the groups ($z=-1.112$; $p>.05$). As a result of the Mann Whitney-U test which was conducted for the purpose of determining whether the post-test scores of the children significantly varied according to the variable of experimental and control groups, it was determined that there was a significant difference between the groups ($z=-2.104$; $p<.05$). Examining the mean ranks, it was seen that the experimental group obtained higher scores of respect for diversity than the control group. As a result of the Wilcoxon Signed Rank Test which was conducted for the purpose of determining whether there was a significant difference between the pretest-posttest scores obtained by the experimental group from the Scale of Respect for Diversity, it was determined that there was a significant difference ($z=-2.563$; $p<.05$). Considering the mean rank and totals of difference scores, it was seen that the difference was on behalf of positive ranks, in other words post-test scores. As a result of the Wilcoxon Signed Rank Test which was conducted for the purpose of comparing the pretest-posttest scores obtained by the control group from the Scale of Respect for Diversity, it was determined that the scores of respect for diversity did not differ significantly ($z=-.892$; $p>.05$). According to this result, it was determined that the daily education program prepared according to the MEB 2013 Preschool Education Program did not alter the scores of respect for diversity significantly.

Discussion and Conclusion

According to the results of an evaluation which was implemented before the applications of the “Respect for Family-Attended Diversity Curriculum Developed for the Age Group of 5-6 Years”, it was determined that there was no significant difference between the pretest scores of respect for diversity of children in the experimental and control groups. In accordance with this result, it is possible to state that the children in the experimental and control groups had similar scores of respect for diversity before the application. Considering mean rank scores of the children in the experimental and control groups, the children in the experimental group had higher score averages than the children in the control group. This result indicates that the Respect for Family-Attended Diversity Curriculum Developed for the Age Group of 5-6 Years is effective. Examining the relevant literature, it is possible to encounter international curriculums supporting our study. Examining the respect for diversity curriculums, in other words the anti-bias curriculums, it is seen that the respect for diversity curriculum was founded in a book by Ramsey (1987) at the beginning of the 1980s, which was titled “Teaching and Learning in a Diverse World - Multicultural Education for Young Children” and in which he developed the “Multicultural Education Approach”. It revealed that multicultural education has risen under the influence of cultural differences and is surrounded by many dimensions. Another researcher, Derman Sparks (1989) developed the Anti-Bias Curriculum, which was based on the themes of bias and discrimination for the first time in the United States, and published his work in a book.

Examining the similar studies which support the findings in this study and have been carried out in our country, it is seen that the study by KEDV (2004) titled “Respect for Cultural Diversity in Early Childhood” is the first project that has ever been implemented in this area. Another study is research by Ekmişoğlu (2007) examining the views of preschool teachers on the concept of respect for diversity. Based on these views, the “Respect for Diversity Scale” was developed. As a result of the study, it was seen that the children did not have sufficient information and experience about the concept of diversity. In addition to these studies, Eren (2015) examined whether there was a difference between the respect for diversity acquisitions of five-year-old children and children receiving and not receiving education based on the storyline method. According to the results of the study, the Ministry of National

Education (2013) stated that respect for diversity could be fostered in children with the help of daily routine activities of a Preschool Curriculum, as well as education based on the storyline method.

The Respect for Family-Attended Diversity Curriculum which was applied to the children in the experimental group affected their levels of respect for diversity positively. In other words, the “Respect for Family-Attended Diversity Curriculum” is effective in preventing the development of bias and raising awareness of respect for diversity at an early age. In a study exploring the experiences and perspectives of immigrant mothers about early learning for the purpose of determining the basic principles of the learning theories of parents and their anxieties about pedagogic applications at school, it was determined that trainers needed to interact with families so that the parents could contribute to their children by developing an understanding of learning based on cultural capital and games.

In a study by Vanderbroeck (2000), it is suggested that an effective early childhood curriculum can teach children who will encounter diversities throughout their lives how to respect the diversities of people. In addition, May (1999) suggests that enabling children to focus in a way to raise awareness of bias and discrimination with the help of the curriculum will support their respect for diversity and develop their value judgements regarding social justice and integration.

On the grounds of the study results, it is possible to state that the “Respect for Family-Attended Diversity Curriculum Developed for the Age Group of 5-6 Years” affects children’s levels of respect for diversity positively. The children who participated in the Respect for Family-Attended Diversity Curriculum had higher levels of respect for diversity than the children to whom the present Ministry of National Education curriculum (2013) was applied, which indicates the effectiveness of the curriculum. According to this result, it is possible to state that the curriculum sets an example in preschool education to remove discrimination that may be encountered between individuals in future years.

Kaynakça / References

- Aamodt, S. & Wang, S. (2013). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz*. İstanbul: NTV Yayınları.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Aktaş Arnas, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. *Y. Aktaş Arnas (Ed.), Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı içinde* (54-61). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Black-Gutman, D., & Hickson, F. (1996). The relationship between racial attitudes and social-cognitive development in children: An Australian study. *Developmental Psychology*, 32(3), 448.
- Brinson, S. (2001). Racial attitudes and racial preferences of African American preschool children as related to the ethnic identity of primary caregivers. *Contemporary Education*, 72(2), 15-21.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: ön test - son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Connolly, P., Smith, A. ve Kelly, B. (2009) Ethnic habitus and young children: A case study of Northern Ireland, *European Early Childhood Research Journal*, 17(2), 217-232.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Delice, A. (2010). The sampling issues in quantitative research. *Educational Sciences Theory and Practice*, 10(4), 2001-2018.
- Derman-Sparks, L. & A.B.C Task Force (1989) *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington : DC; NAEYC.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(2), 209-228.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdoğan, F. K., ve Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-113.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Fantuzzo, J., Butlosky-Shearer, R., McDermott P. A., McWayne, C., Frye, D. & Perlman, S. (2007). Investigations of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44-62.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 3(1), 125-144
- KEDV. (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- May, S. (Ed.). (1999). *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press.
- McWayne, C., Campos, R., & Owsianik, M. (2008). A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology*, 46(5), 551-573.
- Murray, J. (2012). Learning to live together: An exploration and analysis of managing cultural diversity in centre-based early childhood development programmes. *Intercultural Education*, 23(2), 89-103.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R., & Unutkan, Ö. P. (2006). *Ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım?*. İstanbul: YaPa Yayınları.
- Özbek, Ö. Y. (2011). *60-72 aylık çocuklara uygulanan aile katılımlı ilköğretime hazırlık programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özel, E., Konca, A. S., & Çağdaş, A. (2016). Investigating parental involvement at beginning of elementary school. *Journal of Theory and Practice in Education* 12(4), 891-908.

- Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Öztürk, Ş., Şahin, Ş. & Mercan, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri (Ondokuzmayıs Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 175-186
- Palmer, G. (1990). Preschool children and race: An Australian study. *Australian Journal of Early Childhood*, 15(2), 3-8.
- Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children's school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
- Polat, Ö. (2007). Çin'i ülke ve kültür olarak 5-6 yaş çocuklarına tanıtan eğitim programının etkisinin deneysel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26)155-162.
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world - multicultural education for young children*. New York: Teachers College Pres.
- Rosenzweig, J. E. (1998). *I have a new friend in me: The effect of multicultural/antibias curriculum on the development of social cognition in preschoolers* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Arizona, USA.
- Souto-Manning, M., & Mitchell, C. H. (2009). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 269-277. doi:10.1007/s10643-009-0345-9
- Topçubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Vandenbroeck, M. (2000, Ağustos). Self-awareness, cultural identity and connectedness: three terms to (re)define in anti-bias. *Work Paper presented at the European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA) Conference*. London, England.
- Yahya, R. (2016). Bridging home and school: Understanding immigrant mothers' cultural capital and concerns about play-based learning. *Early Years*, 36(4), 340-352.
- York, S. (2016). *Roots and wings: Affirming culture and preventing bias in early childhood*. USA: Redleaf Press.



İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının Okunabilirlik ve Yaş Düzeyine Uygunluk Açılarında Değerlendirilmesi

Cevat Eker¹, Murat İnce¹, Duygu Sağlam²

¹Eğitim Bilimleri Bölümü, Ereğli Eğitim Fakültesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye

²Yabancı Diller Yüksek Okulu, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye

Sorumlu Yazar: Cevat Eker, cevateker@gmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Eker, C., İnce, M., & Sağlam, H. (2018). İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 404-416. doi: 10.17244/eku.414512

Assessment of the Human Rights, Citizenship and Democracy Course Book for Readability and Age Level Compliance

Cevat Eker¹, Murat İnce¹, Duygu Sağlam²

¹Department of Educational Sciences, Ereğli Faculty of Education, Bülent Ecevit University, Zonguldak, Turkey

²School of Foreign Languages, Bülent Ecevit University, Zonguldak, Turkey

Corresponding Author: Cevat Eker, cevateker@gmail.com

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Eker, C., İnce, M., & Sağlam, H. (2018). İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 404-416. doi: 10.17244/eku.414512



İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının Okunabilirlik ve Yaş Düzeyine Uygunluk Açılarında Değerlendirilmesi

Cevat Eker¹, Murat İnce¹, Duygu Sağlam²

¹Eğitim Bilimleri Bölümü, Ereğli Eğitim Fakültesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4215-1854>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0557-0419>

²Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Zonguldak, Türkiye

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5619-6522>

Öz

Bu araştırmada İlkokul 4.sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerine nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle ulaşılmıştır. İncelenen doküman, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulması önerilen ilkökul 4.sınıf 'İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi' ders kitabıdır. Araştırmanın amacına yönelik olarak her ünitenin konu içeriklerinden 100 kelimelik bilgi metinleri rastgele seçilmiş ve okunabilirlikleri Flesch-Kincaid Formülü, Gunning Fog İndex ve Ateşman tarafından Türkçe için geliştirilen formüllere göre hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; İlkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki bilgi metinlerinin Flesch-Kincaid formülüne göre incelendiğinde çok zor olduğu ve okunabilirlik yaşının ise 25 ve üstü olduğu, Gunning Fog İndex formülüne göre okunabilirlik seviyesi açısından zor olduğu, Ateşman formülüne göre ders kitabının bilgi metinlerinin okunabilirlik seviyesi açısından birinci metnin çok zor; iki ve dördüncü metinlerin orta güçlükte; üç, beş ve altıncı metinlerin ise zor olduğu, ders kitabının bilgi metinlerinin tümünün Felsch-Kincaid, Gunning Fog İndex ve Ateşman formüllerinin ortalamalarına göre zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ilkökul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yer alan bilgi metinlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle, ders kitaplarındaki okuma metinlerinin öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olarak hazırlanmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, Okunabilirlik, Yaş düzeyine Uygunluk

Makale Geçmişi:

Geliş: 11 Nisan 2018

Düzeltilme: 03 Ekim 2018

Kabul: 05 Ekim 2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Assessment of the Human Rights, Citizenship and Democracy Course Book for Readability and Age Level Compliance

Abstract

In this research, it was aimed to evaluate the 4th grade primary school human rights, citizenship and democracy textbook in terms of readability and age level. The research data was obtained through the document review with qualitative research methods. The document examined is the 4th grade 'Human Rights, Citizenship and Democracy' textbook, which is recommended to be taught in schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2017-2018 academic year. For the purpose of the study, 100 words of information texts were randomly selected from the subject contents of each unit and their readability was calculated according to the Flesch-Kincaid Formula, Gunning Fog Index and the formula of Ateşman for Turkish. As a result of the research, the information texts of the fourth grade primary school human rights, citizenship and democracy textbook are very difficult when examined according to the Flesch-Kincaid formula, and readability age is 25 or more; according to the Gunning Fog Index formula, it is difficult to read in terms of readability level; according to Ateşman formula, in terms of the readability level, the first text is very difficult, the second and the fourth texts are moderately difficult, and the third, fifth and sixth texts are difficult. All of the texts of the course book are found difficult when the average of the Felsch-Kincaid, Gunning Fog Index and Ateşman formulas is taken. According to the obtained data, it can be said that the information texts in the fourth grade primary school human rights, citizenship and democracy textbook do not conform to the level of the students. In the light of these results, it is recommended the reading texts in the textbooks be developed in accordance with the age and level of the students.

Article Info

Keywords: Textbook, Readability, Age level compliance

Article History:

Received: 11 April 2018

Revised: 03 October 2018

Accepted: 05 October 2018

Article Type: Research Article

Giriş

Okuma, bilgi edinmeyi sağlayan en temel zihinsel süreçlerden birisidir. Okuma becerisinin edinilmesi, dış dünyayı aile ve öğretmen desteğiyle tanıyan çocuğun artık kendi başına da bu süreci devam ettirebilmesini sağlamaktadır. Çocuk okumaya başladıktan sonra dış dünyayı tanıma ve kavramada daha bağımsız olur. Sever'e (2003, s. 17) göre, temel okuma-yazma becerisinin kazanılmaya başlandığı ilköğretim dönemindeki çocukların öğretimde karşılaştıkları metinler ve kitaplar, onların öğrenimlerinin ileriki aşamalarında okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olarak yetişmelerinde önemli bir sorumluluk üstlenir.

Öğrenme öğretme süreci içinde, planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini gösteren temel araçlardan birinin ders kitapları olduğu söylenebilir. Ders kitapları, öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir (Çiftçi, Çeçen & Melanlıoğlu, 2007). Ders kitaplarında yer alan bir metnin öğrencinin seviyesine uygun olup olmadığını ortaya koyan ölçütlerden biride "okunabilirlik" olarak adlandırılmaktadır. Atesman'a (1997) göre okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da zor anlaşılır olma durumudur. Okunabilirlik, metinlerin cümle ve kelime uzunlukları ve bilinmeyen kelime sayısı göz önüne alınarak metnin güçlüğünü belirlemeyi amaçlar. Metinlerin güçlük düzeylerinin belirlenmesi metnin hangi düzeydeki okuyucuya uygun olduğunu, metin okuyucuya ulaşmadan önce belirlemeyi amaçlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarının hazırlanmasına dair 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı yönetmelikte yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde, hazırlanacak ders kitabının aşağıdaki hususlara göre hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Bunlar;

a) İçerik;

1) Dersin eğitim ve öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenir.

2) Dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema ve konular arasında hacim bakımından eğitim ve öğretim programının içeriğine uygun bir denge kurulur.

b) Dil, anlatım ve üslup;

1) Yaşayan Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılır.

2) Konuların işlenişinde öğrencinin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru, anlaşılır, yalın bir dil ve anlatım kullanılır.

3) Dilin kullanımında, Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınır.

c) Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme;

1) Öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınır ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilir

2) Değerlendirmeye ilişkin unsurlar, ölçme ve değerlendirmenin ilke ve teknikleri dikkate alınarak düzenlenir.

ç) Teknik, tasarım ve düzenleme;

1) Görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.

Okunup anlaşılması gerekli olan derslerden biride, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi gelmektedir. Bu sebeple Talim ve Terbiye Kurulu 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı karar ile 2015-2016 öğretim yılından itibaren, ilköğretim 4. sınıflarda "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi programının uygulanmasına karar verilmiştir. Bu derste, öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Dersin bir diğer amacı da öğrencilerin bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini sağlamaktır. Böylelikle öğrenciler haklarını öğrenecek ve gerektiğinde talep edecekler, bunlara ilişkin etik değerlendirme yapabileceklerdir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi metinlerinde doğası gereği, oldukça fazla teknik terimler kullanılmaktadır. Bu durum ders kitabında yer alan metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını zorlaştırabilir. Bu yüzden okunabilirlik bu dersin kitaplarının seçiminde büyük bir önem kazanmaktadır.

Türkiye'de okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk ile ilgili birçok araştırma (Kaya, 1998; Temur, 2002; Zorbaz, 2007; Köse, 2009; Çetinkaya, 2010; Geçit, 2010; Güven, 2010; Yürümez, 2010; Çeçen & Aydemir, 2011; Karatay, Bolat & Güngör, 2013; Okur & Arı, 2013; Baş & Yıldız, 2015) yapılmıştır. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının okunabilirliği ve yaş düzeyine uygunluğuna ilişkin bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Eğitim araçları arasında özel bir yere sahip olan, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabından öğrencilerin

tam ve istenilen düzeyde yararlanabilmeleri için okunabilirlik düzeylerinin öğrencinin yaş seviyesine uygun olması önemlidir.

Bu önem doğrultusunda çalışmanın amacı, İlkokul 4. sınıf “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” ders kitabındaki bilgi metinlerinin okunabilirliğini ve yaş düzeyine uygunluğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki metinlerin Flesch-Kincaid formülüne göre okunabilirlik düzeyi (kolay okunma) ve okunabilirlik yaşı nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki metinlerin Gunning Fog İndeks formülüne göre okunma seviyeleri nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki metinlerin Ateşman Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri nedir?
4. İlkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki tüm metinlerin Flesch-Kincaid, Gunning Fog İndeks ve Ateşman formüllerine göre ortalama okunabilirlik düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Bu araştırmada, 2017-2018 eğitim öğretim yılı için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 14.06.2017 gün ve 8982336 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilip dağıtılan ilkökul 4. sınıf ‘İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi’ (Altay, Ertek, Polat, Selmanoğlu & Yalçın, 2017) ders kitabının okunabilirlik düzeyi incelenmiştir. Ders kitabı ‘İnsan Olmak’, ‘Hak, Özgürlük ve Sorumluluk’, ‘Adalet ve Eşitlik’, ‘Uzlaş’, ‘Kurallar’ ve ‘Birlikte Yaşama’ olmak üzere altı üniteden oluşmaktadır. Çalışmanın amacına yönelik olarak her ünitenin konu içeriklerinden 100 kelimedenden oluşan bilgi metinleri araştırmacılar tarafından rastgele seçilmiş ve okunabilirlikleri Flesch-Kincaid Formülü, Gunning Fog İndeks ve Ateşman tarafından Türkçe için geliştirilen formüllere göre hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Metinlerin güçlük düzeylerinin belirlenmesi amacıyla çeşitli okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir. Aşağıda kısaca açıklanan bu formüller, metnin hangi düzeydeki okuyucuya uygun olduğunu, metin okuyucuya ulaşmadan önce kestirmeyi amaçlamaktadır.

Bugüne kadar çeşitli ülkelerde geliştirilen okunabilirlik formülleri kısaca şu şekilde ele alınabilir:

Flesch-Kincaid Formülü: Seçilen metin örneklerinden gerekli bilgilere ulaşılmış, aşağıdaki formüle göre sayısal veriler yerlerine konmuş ve metinlerdeki okunabilirlik hesaplanmıştır.

1. Tüm metindeki hece sayısı
2. Tüm metindeki cümle sayısı
3. Ortalama cümle uzunluğu (L): Yüz kelimenin metindeki cümle sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir.
4. Kelime uzunluğu (N): Tüm metindeki toplam hece sayısının 100 kelimeye bölünmesi ile elde edilmektedir.
5. Flesch-Kincaid Formülüne göre okunabilirlik seviyesi (kolay okunma) aşağıdaki formüle göre elde edilmektedir.

$$\text{Okunabilirlik seviyesi} = (L \times 0,39) + (N \times 11,8) - 15,59$$

6. Metinlerin okunabilirlik yaşı aşağıdaki formüle göre elde edilmektedir.

$$\text{Okunabilirlik yaşı} = (L \times 0,39) + (N \times 11,8) - 10,59$$

7. Her üniteden alınan örnek metinlerden elde edilen okunabilirlik seviyelerinin ortalaması alınarak kitabın toplam olarak okunabilirliği tespit edilmektedir. Aynı yöntemle okunabilirlik yaşı da hesaplanmaktadır (Yürümez, 2010). *Flesch-Kincaid formülünün kriterleri tablo 1’ de verilmiştir.*

Tablo 1. Flesch-Kincaid formülüne göre okunabilirlik düzeyleri (Karatay, vd. 2013)

Metnin Düzeyi	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ortalama Hece Sayısı	Metnin Düzeyi (sayısal olarak)	Tahmini Seviye
1.Çok kolay	8 ve daha az	123 ve daha az	90-100	5.
2.Kolay	11	131	80-90	6.
3.Oldukça kolay	14	139	70-80	7.
4.Standart	17	147	60-70	8.,9.
5.Oldukça zor	21	155	50-60	10.,11.
6.Zor	25	167	30-50	13.,16
7.Çok zor	29+	192+	0-30	Yetişkinler

Tablo 1 incelendiğinde, flesch-kincaid formülü uygulandıktan sonra elde edilen sayısal verilere göre, yüz kelimenin metindeki cümle sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama cümle uzunluğu, 8 ve daha az olarak bulunduğu metnin düzeyinin çok kolay olduğu; bu rakamın yükselmesiyle birlikte zorluk derecesinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmaktadır. Seçilen yüz kelimelik metinlerdeki hece sayılarının ortalamalarından elde edilen değer 123 ve daha az ise kullanılan metinlerin çok kolay; bu değer artmasıyla doğru orantılı olarak metinlerin zorluk derecesinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Flesch-kincaid okunabilirlik seviyesi hesabı yapıldıktan sonra elde edilen değer metnin sayısal olarak düzeyini sunmakta ve bu değer 90-100 arası olması çok kolay olduğu; bu rakamın düşmesiyle ters orantılı olarak zorluk derecesinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Son olarak, tablo.1’de belirtilen tahmini seviye bölümü ise flesch-kincaid formülünün yaş hesaplaması yapıldığında elde edilen değer hitap edilen yaş aralığını göstermektedir. Tablo.1’deki kriter kullanılarak Flesch-kincaid formülü uygulanan metinler yorumlanabilir.

Gunning Fog İndeks: Seçilen metin örneklerinden gerekli bilgilere ulaşılmış, aşağıdaki formüle göre sayısal veriler yerlerine konmuş ve metinlerdeki okunabilirlik hesaplanmıştır.

1. Yüz kelimelik metindeki cümle sayısı belirlenmektedir.
2. Ortalama cümle uzunluğu (L)= kelime sayısının cümle sayısına bölümü ile hesaplanmaktadır.
3. Her metindeki üç ve üçten fazla heceli sözcüklerin sayısı bulunmuştur (N).
4. Kolay okunma seviyesi aşağıdaki formül kullanılarak hesap edilmiştir.

$$\text{Metnin okunma seviyesi} = (L+N) \times 0,4$$

5. Her üniteden alınan örnek metinlerden elde edilen okunabilirlik seviyelerinin ortalaması alınarak kitabın toplam olarak okunabilirliği tespit edilmektedir. Aynı yöntemle okunabilirlik yaşı da hesaplanmaktadır (Yürümez, 2010).

Gunning Fog-İndeks kriterlerine göre elde edilen sonuç, 3-11 arasında ise metnin anlaşılabilir olduğu, 12-14 arasında ise metnin fazla uzun olduğu, 15’ten yukarıda ise metnin hukuk diline yakın zor anlaşılabilir olduğu sonucuna varılmıştır (Sönmez, 2003).

Ateşman Formülü: Seçilen metin örneklerinden gerekli bilgilere ulaşılmış, aşağıdaki formüle göre sayısal veriler yerlerine konmuş ve metinlerdeki okunabilirlik hesaplanmıştır.

$$\text{Okunabilirlik sayısı} = 198,825 - 40,175 \times A - 2,610 \times B$$

A= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu (toplam hece / toplam kelime)

B= Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu (toplam kelime / toplam cümle)

Ateşman formülü’nün kriterlerine göre, Ateşman’ın formülüne göre belirlenmiş ortalama kelime ve cümle uzunlukları aşağıdaki tablo. 2 de belirtilmektedir.

Tablo 2. Ateşman’ın formülüne göre belirlenmiş kelime ve cümle ortalamaları

	Hece olarak ort. Kelime uzunluğu	Kelime olarak ort. Cümle uzunluğu
1.En kolay metin	2.2	4
2.En zor metin	3.0	30

Tablo 2 incelendiğinde, Ateşman formülüne göre bir metindeki toplam hece sayısının metnin toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen ‘hece olarak ortalama kelime uzunluğu’ en kolay metinde 2.2 olarak; en zor metinde ise 3.0 olarak bulunmaktadır. Bir metindeki toplam kelime sayısının, metnin toplam cümle sayısına bölünmesiyle elde edilen ‘kelime olarak ortalama cümle uzunluğu’ ise en kolay metinde 4; en zor metinde 30 olarak bulunmaktadır. Tablo.2’deki kriter kullanılarak Ateşman formülü uygulanan metinler yorumlanabilir.

Tablo 3. Ateşman formülü metinlerin okunabilirlik aralıkları (Karatay, vd. 2013)

Düzye	Okunabilirlik Aralığı
1.Çok kolay	90-100
2.Kolay	70-89
3.Orta güçlükte	50-69
4.Zor	30-49
5.Çok zor	1-29

Tablo 3 incelendiğinde, Ateşman formülü metinlere uygulandığında metnin okunabilirlik düzeyleri 100’e yakınlaştıkça kolay, 0’a yaklaştıkça zor bir metin olduğu anlaşılmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verileri doğrultusunda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki metinlerin Flesch-Kincaid formülüne göre okunabilirlik düzeyi (kolay okunma) ve okunabilirlik yaşı nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Flesch-Kincaid formülüne göre incelenen ders kitabına ait veriler

Metin	Hece Sayısı	Cümle Sayısı	L(Ort.Cümle Uzunluğu)	N(Kelime Uzunluğu)	Okunabilirlik Seviyesi (Kolay Okuma)	Okunabilirlik Yaşı	Okunabilirlik Düzeyi
1.Doğuştan Gelen Haklarımız	275	10	10	2,75	20,76	25,76	Çok zor
2.Birlikte Yaşama Kültürü	286	9	11,11	2,86	29,26	27,49	Çok zor
3.Adalet ve Eşitlik	300	8	12,5	3	24,68	29,68	Çok zor
4.Anlaşmazlıkların Nedenleri	299	10	10	2,99	23,59	28,59	Çok zor
5.Kurallar ve Toplumsal Ahenk	319	9	11,11	3,19	26,07	31,38	Çok zor
6.Düzenleyici Kurumlar	313	9	11,11	3,13	25,67	30,67	Çok zor

Tablo 4 incelendiğinde, flesch-kincaid formülüne göre ilkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının bilgi metinlerinin ortalama cümle uzunlukları sınıf seviyesine uygun olduğu, fakat ortalama hece sayısı ve okunabilirlik seviyesi açılarından ise, çok zor olduğu, okunabilirlik yaşının ise 25-31 yaş aralığında olduğu yani ilkokul dördüncü sınıfa göre okunabilirliğinin çok zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, kullanılan kelimelerin zorluğundan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki metinlerin Gunning Fog İndeks formülüne göre okunma seviyesi nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo. 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Gunning Fog İndeks formülüne göre incelenen ders kitabına ait veriler

Metin	Cümle Sayısı	L(Ort.Cümle Uzunluğu)	N(üç ve üçten fazla heceli sözcüklerin)	Okunabilirlik Seviyesi (Kolay Okuma)	Okunabilirlik Düzeyi
1.Doğuştan Gelen Haklarımız	10	10	52	24,8	Çok zor
2.Birlikte Yaşama Kültürü	9	11,11	61	28,84	Çok zor
3.Adalet ve Eşitlik	8	12,8	64	30,6	Çok zor
4.Anlaşmazlıkların Nedenleri	10	10	54	25,6	Çok zor
5.Kurallar ve Toplumsal Ahenk	9	11,11	69	32,04	Çok zor
6.Düzenleyici Kurumlar	9	11,11	64	30,04	Çok zor

Tablo 5 incelendiğinde, gunning fog index formülüne göre ilkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının bilgi metinlerinin okunabilirlik seviyesi açısından zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun kullanılan sözcüklerin zor ve anlaşılmaz olduğu, hukuk diline yakın olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul dördüncü sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki metinlerin Ateşman Formülüne göre okunabilirlik düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ateşman formülüne göre incelenen ders kitabına ait verileri

Metin	Hece olarak ort. kelime uzunluğu (A)	Kelime olarak ort. cümle uzunluğu (B)	Okunabilirlik Seviyesi (Kolay Okuma)	Okunabilirlik Düzeyi
1.Doğuştan Gelen Haklarımız	2,75	10	26,1	Çok zor
2.Birlikte Yaşama Kültürü	2,86	11,11	54,92	Orta Güçlükte
3.Adalet ve Eşitlik	3	12,5	45,67	Zor
4.Anlaşmazlıkların Nedenleri	2,99	10	52,60	Orta Güçlükte
5.Kurallar ve Toplumsal Ahenk	3,19	11,11	41,66	Zor
6.Düzenleyici Kurumlar	3,13	11,11	44,07	Zor

Tablo 6 incelendiğinde, Ateşman formülüne göre ders kitabının bilgi metinlerinin hece olarak ortalama kelime uzunlukları açısından zor olduğu fakat kelime olarak ortalama cümle uzunluğuna bakıldığında kolayla yakın oldukları, okunabilirlik seviyesi açısından ise birinci metnin çok zor; iki ve dördüncü metinlerin orta güçlükte; üç, beş ve altıncı metinlerin ise zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun kelime ve cümlelerin uzunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabındaki tüm metinlerin Flesch-Kincaid, Gunning Fog İndeks ve Ateşman formüllerine göre ortalama okunabilirlik düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo. 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Flesch-Kincaid, Gunning Fog İndeks ve Ateşman formüllerine göre incelenen tüm metinlerin ortalama okunabilirlik seviyeleri

	Flesch-Kincaid	Gunning Fog İndeks	Ateşman
Tüm metinlerin Ortalama Okunabilirlik Seviyeleri	25,005	28,65	44,17

Tablo 7 incelendiğinde, ders kitabında yer alan bilgi metinlerinin tümünün Flesch-Kincaid, Gunning Fog Index ve Ateşman formüllerine göre zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ilkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabındaki bilgi metinlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul 4.sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki bilgi metinlerinin okunabilirliğini ve yaş düzeyini belirlemek için yapılan bu çalışmada, aşağıdaki sonuç elde edilmiştir:

1. İlkokul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabındaki bilgi metinlerinin Flesch-Kincaid formülüne göre incelendiğinde çok zor olduğu ve okunabilirlik yaşının ise 25-31 yaş aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Gunning Fog İndeks formülüne göre okunabilirlik seviyesi açısından zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Ateşman formülüne göre ders kitabının bilgi metinlerinin okunabilirlik seviyesi açısından birinci metnin çok zor; iki ve dördüncü metinlerin orta güçlükte; üç, beş ve altıncı metinlerin ise zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Ders kitabının bilgi metinlerinin tümünün Flesch-Kincaid, Gunning Fog İndeks ve Ateşman formüllerinin ortalamalarına göre zor olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda ilkökul dördüncü sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının bilgi metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin zor olduğu ve 4. Sınıf öğrencilerinin yaşlarına uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte araştırmalarda yapılmıştır. Örneğin, Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007) Ateşman formülünü kullanarak Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik açısından incelendiği çalışmada, bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha düşük okunabilirlik puanına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bir kitabın okunabilir olması, yazarın aktarmak istediklerinin okuyucu tarafından anlaşılabilmesine bağlıdır. Öğrenciler kısa ve sade yazılmış cümleleri, uzun ve karmaşık yazılmış cümlelere göre daha kolay anlamaktadır. Benzer bir çalışmada, Bağcı ve Ünal (2013) ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonuçlarına benzer nitelikte sonuçları ortaya koyan çalışmalardan biri de Yürümez (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirliğini ve hedef yaş düzeyine uygunluğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Flesch-Kincaid ve Gunning Fog İndeks formüllerini içeren çeşitli formüllerle incelenen kitabın zor anlaşılır bir dile sahip olduğu ve hedef yaşa uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güven (2010) ise yaptığı benzer bir çalışmada, ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğunu araştırmıştır. Ders kitabını Flesch-Kincaid, Gunning Fog İndeks, Cloze Test ve Sönmez formüllerine göre incelemiş ve Flesch-Kincaid ve Gunning Fog İndeks formüllerine göre kitabın anlaşılmasının zor olduğunu belirtmiştir. Karatay, ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmalarında, Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin uzman görüşü ve çıkartmalı okunabilirlik işlemine göre okunabilirlik ve anlaşılabilirliklerini incelemişlerdir. Flesch-Kincaid, Gunning Fog İndeks ve Ateşman’ın da içinde

bulunduğu okunabilirlik formüllerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin genel olarak zor olduğu sonucuna varılmıştır. Bir kitabın kolay okunma seviyesi kurulan cümlelerin uzunluğuna, kısalığına, kullanılan kelimelerin karmaşıklığına ve sadeliğine bağlıdır (Soyibo, 1996). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okullarda okutulması amaçlanan ders kitaplarının hazırlanmasında içerikte bulunan metinlerin seviyeleri ve öğrencilerin yaşları, okuma düzeyleri gibi önemli özelliklerin dikkate alınmadan hazırlandığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, şu öneriler verilebilir;

Öğrenme-öğretme sürecinde esas olan öğrencinin dersi algılayıp içselleştirmesidir. Bunda önemli olan etkenlerden biri, ders materyalleri olan kitapların anlaşılabilirliğidir. Bu amaçla, ders kitaplarındaki metinler hedef kitlenin özelliklerine göre düzenlenmelidir.

Ders kitaplarının öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun hazırlanması anlaşılabilirlik açısından önemlidir. Bu nedenle, hazırlanan kitaplardaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri kitaplar okutulmaya başlanmadan önce araştırılmalıdır.

Extended Summary

Introduction

Reading is one of the most basic mental processes that provide information. Acquisition of reading skills allows the child, who knows the outside world with family and teacher support, to continue this process on their own. Once the child begins to read, he becomes more independent in recognition and conceptualization of the external world. According to Sever (2003, s. 17), during the primary school period in which the basic literacy skills start to be acquired, the texts and the books children are confronted with have an important responsibility to educate readers who have acquired good reading habits by the later stages of their studies.

Textbooks constitute the basic material of teaching. Textbooks are printed education and teaching materials which are made up of rich texts equipped for cognitive and affective skills appropriate to the age and level of the learners, prepared in line with the principles of the curriculum and for transferring information to the students (Çiftçi, Çeçen & Melanlıoğlu, 2007). One of the criteria that indicates whether a text in course books is appropriate to the level of the student is called "Readability". According to Atesman (1997), readability is whether the text is easy or hard to understand for the reader. Readability aims to determine the strength of the text by considering the lengths of sentences and words of texts and the number of unknown words. The determination of the level of difficulty of the texts is intended to determine at what level the text is suitable for the reader, before the text reaches the reader.

The Human Rights, Citizenship and Democracy course is at the forefront of the courses that need to be read and understood. It is a requirement that values related to human rights, citizenship and democracy are introduced starting from early ages, with an independent course content. For this reason, the Board of Education and Discipline decision number 69 of June 25th, 2012, states that the "Human Rights, Citizenship and Democracy" course aims to teach the basic values about human rights, citizenship and democracy, besides the conceptual knowledge, to the students in the 4th grade of elementary education, starting from the 2015-2016 academic year. Another aim of the course is to ensure that students acquire this knowledge and values with regard to their lifestyle and culture. In this way, students will learn their rights and demand them when necessary, and will be able to make ethical assessments about them. Technical terms are intrinsicall to the texts of human rights, citizenship and democracy courses. This situation can make it difficult for the students to understand the texts in the textbook. Therefore, readability is of great importance when choosing books for this course.

Many studies about readability and age level compliance (Kaya, 1998; Temur, 2002; Zorbaz, 2007; Köse, 2009; Çetinkaya, 2010; Geçit, 2010; Güven, 2010; Yürümez, 2010; Çeçen & Aydemir, 2011; Karatay, Bolat & Güngör, 2013; Okur & Arı, 2013; Baş & Yıldız, 2015) have been conducted in Turkey. When the studies are examined, it is seen that no study was found about the readability and age level compliance of the Human Rights, Citizenship and Democracy textbook. In order to ensure that students benefit entirely from the course books, that have a special place among the educational tools, it is important that the level of readability matches the age level.

Purpose

The purpose of the study is to determine the readability and the age level compliance of the information texts in the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy textbook. For this purpose, the following sub-problems have been addressed.

1. What are the readability level and age level compliance of the texts in the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy textbook according to the Flesch-Kincaid formula?
2. What are the readability level and age level compliance of the texts in the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy textbook according to the Gunning Fog Index formula?
3. What are the readability level and age level compliance of the texts in the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy course book according to the Ateşman formula?
4. What are the average readability level and age level compliance of all the texts in the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy textbook according to the Flesch-Kincaid, Gunning Fog Index and Ateşman formulas?

Method

The document analysis technique was used as the data collection method in the study. Document analysis covers the analysis of materials that contain information about facts or phenomena intended to be investigated. In qualitative research, document analysis can be a stand-alone data collection method or can be used with other data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2013). Descriptive and correlational analysis techniques were used during the data analyzing process. Mean scores and standard deviations were computed for each item. Also, frequencies and percentages were taken into account while examining the distribution of academic's participation in internationalization activities according to demographic variables. Finally, the prediction structure of academics' internationalization participation obtained from merged and separate groups of demographic variables were investigated by CHAID analysis.

Findings

In this research conducted to determine the readability and age level of the texts of the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy textbook, the following results were obtained:

1. 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy textbook texts are very difficult and readability is in the 25-31 age range when analyzed according to the Flesch-Kincaid formula.
2. According to the Gunning Fog Index formula, the readability level is difficult.
3. According to the Ateşman formula, in terms of the readability level, the first text is very difficult, the second and the fourth texts are moderately difficult, and the third, fifth and sixth texts are difficult.
4. All of the texts of the course book are found difficult according to the average of the Felsch-Kincaid, Gunning Fog Index and Ateşman formulas.

Discussion and Conclusion

According to the obtained data of the study, it can be said that, in the fourth grade primary school human rights, citizenship and democracy textbook, information texts' read ability level is difficult and they do not conform to the level of the 4th grade students. Research supporting these results has been conducted. For instance, Çiftçi, Çeçen and Melanlıoğlu (2007) reported that informative texts had lower readability scores than narrative texts in the study of Turkish textbooks in terms of readability using Ateşman's formula. The readability of a book depends on the reader's understanding of what the author wants to convey. Students understand short and simple sentences more easily than long, complicated sentences. In a similar study, Bağcı and Ünal (2013) reached the conclusion that the readability of texts in textbooks is low.

One of the studies that revealed similar results to this research was done by Yürümez (2010). The aim of the study was to determine the readability and the age level compliance of the 9th grade biology textbook prepared by the Ministry of National Education. The Flesch-Kincaid and Gunning Fog Index formulas were studied with various texts and it was found that the book has a hard-to-understand language and does not fit the target age. In a similar study, Güven (2010) researched the read ability and the age level compliance of the 6th grade science and technology textbook. The textbook was examined according to the Flesch-Kincaid, Gunning Fog Index, Cloze Test and Sonmez formulas and, according to the Flesch-Kincaid and Gunning Fog Index formulas, the course book was found to be difficult to understand. Karatay, Bolat & Güngör (2013) studied the readability and understandability of the texts taken from Turkish textbooks according to expert opinion and the extractive readability process. According to the readability formulas, including Flesch-Kincaid, Gunning Fog Index and Atesman, it was concluded that texts in Turkish textbooks are generally difficult. The readability level of a book depends on its length, the shortness of the sentences, the complexity or the simplicity of the words used (Soyibo, 1996). When the research studies are examined, it can be said that the textbooks which are intended to be taught in the schools are prepared without taking important features into consideration, such as the age and the reading levels of the students.

In the light of the results obtained in the research, the following suggestions can be made;

The basis of the learning-teaching process is the student's perception and internalization of the course. One of the important factors is the understanding of the books as course materials. For this purpose, texts in course books should be organized according to the characteristics of the target group.

The preparation of course books according to the age and level of the students is important in terms of intelligibility. For this reason, the readability levels of the texts in prepared books should be investigated before the books start to be used.

Kaynakça / References

- Altay, N., Ay, S., Ertek, Z.Ö., Polat, H., Selmanoğlu, E., & Yalçın, H. (2017). *İlkokul insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı 4.(1.Baskı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baş, B. & Yıldız, F., İ. (2015). 2. sınıf türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 52-61.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, M. A. & Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 185-194.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanlioğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Geçit, Y. (2010). Lise Coğrafya 9 ve lise Coğrafya 11 ders kitaplarının bazı okunabilirlik formülleri ile değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2177-2220
- Güven, S.(2010). İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaya, Z. (1998). Gs Eğitimi Kitaplarının Okunaklılığı. *Eğitim ve Bilim*. 108: 30-35.
- Karatay, H., Bolat, K. K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 603-623.
- Köse, Ö., E. (2009). Biyoloji 9 ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 12, 141-150.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2012). 28409 Sayılı yönetmelik (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>) adresinden 28.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Okur, A. & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Soyibo, K. (1996). A comparison of communication strategies among three caribbean high school biology textbooks. *Journal of Biological Education*, 30(3), 190-194.
- Temur, T. (2002). İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Türkiye.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yürümez, B. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 87-101.



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İlişkiler ve İletişime Yönelik Görüşleri

Nurbanu Parpucu¹, Aslı Yıldırım-Polat², Berrin Akman¹

¹Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

²Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye

Sorumlu Yazar: Nurbanu Parpucu, nurbanuparpucu@gmail.com

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Bu çalışma, 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynak Gösterimi: Parpucu, N., Yıldırım-Polat, A., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433. doi: 10.17244/eku.397174

Preschool Teachers' Views on Relationship and Communication in Classroom Management

Nurbanu Parpucu¹, Aslı Yıldırım-Polat², Berrin Akman¹

¹Department of Elementary Education, Faculty of Education, Hacettepe University, Ankara, Turkey

²Department of Elementary Education, Faculty of Education, Anadolu University, Eskişehir, Turkey

Corresponding Author: Nurbanu Parpucu, nurbanuparpucu@gmail.com

Article Type: Research Article

Acknowledgement: This study was presented as an oral presentation in the Fifth International Congress of Preschool Education.

To Cite This Article: Parpucu, N., Yıldırım-Polat, A., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433. doi: 10.17244/eku.397174



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İlişkiler ve İletişime Yönelik Görüşleri

Nurbanu Parpucu¹, Aslı Yıldırım-Polat², Berrin Akman¹

¹Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4544-3927>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5668-4382>

²Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8535-3715>

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişki ve iletişime yönelik görüşlerini betimlemektir. Bu çalışmada öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 13 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada sınıfta bir asıl bir yardımcı öğretmenin bulunması ölçüt olarak alınmıştır. Bu çalışma grubunun seçilmesinin nedeni asıl ve yardımcı öğretmenlerin sınıf yönetimini birlikte sağlaması ve personel etkileşimi açısından farklı bir durum oluşturmasıdır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam yedi tema altında yorumlanmıştır. Belirlenen temalar; sınıf yönetimi tanımı, sınıf yönetimini etkileyen faktörler, iletişimi engelleyen faktörler, öğretmen-çocuk iletişimi, çocuklar arasındaki iletişim, çocuklar arasındaki çatışma durumları ve sınıf kurallarıdır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi ve sınıf yönetimini etkileyen etkenler bağlamında eğitim durumu açısından öğretmenlerin ifadelerinin birbirinden görünür bir şekilde ayrıldığı görülmektedir. Ön lisans ve lise mezunu olan yardımcı öğretmenlerin bu açıdan oldukça sınırlı kaldığı göze çarpmaktadır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin niteliği açısından lisans mezunu olmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşim ve çocuklar arasındaki etkileşim süreçleri ve kurallar bağlamında dikkat ettikleri noktalar ve yöntemler açısından birtakım eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç lisans programında sınıf yönetimine ilişkin yer alan dersin ilgili alan uzmanları tarafından verilmesinin önemini göstermektedir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: İlişkiler ve iletişim, Okul öncesi eğitimi, Okul öncesi öğretmenleri, Öğretmen çocuk iletişimi, Öğretmen çocuk ilişkisi, Sınıf yönetimi

Makale Geçmişi:

Geliş: 20 Şubat 2018

Düzeltilme: 09 Haziran 2018

Kabul: 24 Aralık 2018

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Preschool Teachers' Views on Relationship and Communication in Classroom Management

Abstract

The aim of this research is to define views of preschool teachers regarding relationships and communication in classroom management. A qualitative research method was used to investigate in detail the opinions of the teachers about the subject. Thirteen preschool teachers constituted the working group in which the semi-structured interview technique was used. Having a principal teacher and an assistant teacher in the class was taken as a criterion. The main reason is that principal and assistant teachers are able to manage the class together and it is a different situation in terms of staff interaction. In the analysis of the data, a descriptive analysis method was used. As a result of the analysis, a total of seven themes were interpreted. These are definition of classroom management, factors affecting classroom management, factors impeding communication, teacher-child communication, communication among children, conflict situations and classroom rules. Results showed that the teachers are visibly different from each other in terms of the educational situation concerning factors affecting classroom management and the definition of classroom management. Assistant teachers who have associate degree and high school graduation had very limited explanations. At this point, it is important to have a bachelor's degree in terms of the quality of preschool teachers. Also, it is seen that there are some deficiencies in the principles and methods that teachers pay attention to in terms of interaction with children, interaction processes among children and rules. This result shows that the classroom management course in the undergraduate program should be given by the related field experts.

Article Info

Keywords: Classroom management, Preschool education, Preschool teachers, Relations and communication, Teacher-child communication, Teacher-child relationship

Article History:

Received: 20 February 2018

Revised: 09 June 2018

Accepted: 24 December 2018

Article Type: Research Article

Giriş

Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde bir başka ifade ile öğrenme-öğretme etkinliklerinin tümünün amacına ulaştırılabilmesi (Unal & Unal, 2006) için sınıfta buna uygun bir ortamın sağlanması, sürdürülmesi ve yönetilmesi (Demirtaş, 2006) oldukça önemlidir. Bu noktada sınıf yönetimi, öğretim sürecinin en karmaşık ve zor yönlerinden biridir ve öğretmenlerin sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için gereklidir (Evertson & Weinstein, 2006; Rosas & West, 2009). Brophy'ye (1986) göre sınıf yönetimi "sınıfı öğretme ve öğrenme için etkili bir ortam olarak kurma, koruma ve geri yükleme yeteneği" dir ve bir öğretmenin uyguladığı programın başarılı olması için gerekli bir unsurdur. Kounin'e (1970) göre ise, sınıf yönetimi daha çok çocukları öğrenme için güdülemeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda gelişim özelliklerine uygun ve aktif katılımı destekleyen içerikler oluşturma ve bu süreci yöneterek çocuklara uygun geri bildirimlerde bulunma olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetiminin öğrenci başarısını arttırdığı, okula karşı olumlu tutum geliştirme üzerinde etkili olduğu ve problemleri azalttığı ortaya koyulmuştur (Aydın, 2000; Çelik, 2002; Good & Brophy, 2003; Marzano & Marzano, 2003; Norris, 2003). Okul öncesi eğitim, çocukların okulla karşılaştıkları ilk yerlerdir. Bu nedenle okula karşı olumlu tutum geliştirme açısından okul öncesi öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerilerine sahip olması gerekmektedir (Jacobson, 2003).

Sınıf yönetimi kendi içerisinde çok boyutlu bir yapıdır (Martin & Sass, 2010). Bu boyutlar; davranış yönetimi, ilişki ve iletişim yönetimi, program ve planlama yönetimi, fiziksel ortam, zaman yönetimi ve meslektaşlar, aileler ile iletişim olarak tanımlanmaktadır (Burden, 2003; Carter & Doyle, 2006; Çelik, 2003; Demirtaş, 2007; Groves, 2009; Levin & Nolan, 2013; Martin & Sass, 2010; Sabancı, 2008; Weinstein & Novodvorsky, 2011; Weinstein, Romano & Mignano, 2011). Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sistemi kurması ve buna uygun bir ortam sağlama çocukların davranışlarını değiştirebilmektedir (Sucuoğlu, Akalın & Sazak-Pınar 2010). Öğretmenlerin olumlu sosyal etkileşimi, aktif katılımı ve kendine güdülenmeyi destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için bu boyutlara ilişkin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Burden, 2003). Bu bağlamda ilişki ve iletişim yönetimi ön plana çıkmaktadır. İyi bir sınıf yönetiminin, öğretmenin öğrenenlerle kuracağı olumlu iletişime ve iyi ilişkilerle bağlı olduğu belirtilmektedir (Akgün, Yarar & Dinçer, 2016). Öğretmenlerin olumlu akran etkileşimini desteklemesi, çocukların anlaşmazlıkları hakkında konuşmaları için onlara fırsat vermesi, çocuk ve öğretmen arasında karşılıklı saygının pekiştirilmesi sınıf yönetiminde ilişkilerin ve iletişimin yönetimi açısından alanyazında gelişimsel olarak uygun uygulamalar (developmentally appropriate practices) olarak ele alınmaktadır (Coppie & Bredekamp, 2009; Gestwicki, 2011; Morrison, 2011). Sınıfta ilişkilerin ve iletişimin yönetimi, öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk ilişkilerini içerir ve çocukların sosyal açıdan davranışlarını, duygudaşlık, öz denetim ve sosyal yeterliliği destekler (Tomlinson, 2009). Olumlu ilişkiler ve iletişim kurabilmek için samimi karşılama, çocukların hayatlarını öğrenme, çocukların endişelerine duyarlı olma, gerçek bir kişi ve öğretmen olma ve sınıftaki özerkliği geliştirme gibi çeşitli yollar önerilmektedir (Weinstein & Novodvorsky, 2011). Okul öncesinde ilişki ve iletişim için ise çocukların öğretmenler tarafından gözlemlenmesi, çocuklar arasındaki iletişim ve etkileşimin kuvvetlendirilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği da belirtilmektedir (Coppie & Bredekamp, 2009). Olumlu çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk ilişkileri öğrenmeyi destekleyerek olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmasını sağlar. Olumlu iletişim sayesinde öğretmen ve çocuk arasındaki güvenin gelişeceği ifade edilmektedir (Celep, 2004; İpşir, 2002). Ayrıca ilişkilerin ve iletişimin yönetimi, çocukların benlik saygısı ve grup bütünlüğünün kurulmasına yardım eder (Burden, 2004; Demirtaş, 2007). Böylelikle çocukların problemleri davranış göstermeleri azalır (Burden, 2003; Burden, 2004). Öğretmenin çocuklarla olumlu ve destekleyici ilişkiler kurmasının çocukların ilkökula hazır bulunuşluk becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Hamre & Pianta, 2001; Shonkoff & Phillips, 2000).

Sonuç olarak sınıf yönetiminde ilişki ve iletişim yönetiminin çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu ve sınıf yönetimini kolaylaştırdığı görülmektedir. Türkiye'deki alanyazında okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların; okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları ile sınıf yönetimi profilleri ve annelerin öğretmenle olan ilişkilerine bakış açıları arasındaki ilişkiyi (Ata & Akman, 2016), okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarını 360° performans geri bildirim uygulamasının uygulanabilirliğini (Kapusuzoğlu, 2006), kuralların ve bu kuralları uygulama biçimlerinin betimlenmesini (Durmuşoğlu-Saltalı & Arslan, 2013), sınıf yönetimi becerilerinin düzeylerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini (Denizel Güven & Cevher, 2005) incelediği görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi

ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini (Öztürk, Gangal & Beşken Ergişi, 2014), sınıf yönetimi konusunda algılarını (Uysal, Burçak, Tepetaş & Akman, 2014), öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini (Akgün, Yazar & Dinçer, 2011), öğretmenlerin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançlarını (Öztürk & Gangal, 2016) araştırdıkları görülmektedir. Bununla birlikte sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Dinçer & Akgün, 2015), öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeğinin geliştirilmesi (Keleş, 2010) gibi ölçek çalışmaları da bulunmaktadır. Bunlara ek olarak yapılan tez çalışmalarının bir kısmında ise; öğretim düzenlemesine ilişkin algı ve uygulamaların (Aras, 2012), tutum ve inanışların (Keleş, 2012), gelişime uygun sınıf yönetimi ile ilgili inanış ve uygulamaların (Şahin, 2013), sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk – öğretmen ilişkileri üzerindeki etkilerini (Demir, 2015), sınıf yönetiminde fiziksel ortam konusunda okul öncesi öğretmenlerinin algılarını (Şahin, 2009), tükenmişlik ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin (Adıgüzel, 2016) incelendiği ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitimin etkililiğinin incelenmesi (Yeşil Daşiran, 2013) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar düşünüldüğünde, planlanan bu çalışmanın sınıf yönetiminde ilişki ve etkileşim yönetimi üzerine odaklanması açısından alinyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve etkileşimin etkilerini nasıl gördüklerinin ve bu konuda ne gibi uygulamalarda bulduklarının betimlenmesi açısından da sınıf yönetiminin iletişim ile ilgili boyutu daha detaylı olarak incelenmiş olacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişki ve iletişime yönelik görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler sınıf yönetimini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğretmenler sınıf yönetimini etkileyen faktörler konusunda ne düşünmektedirler?
3. Öğretmenler sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimi ilişkisi konusunda ne düşünmektedirler?
4. Öğretmen-çocuk ve çocuk- çocuk etkileşimi konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Desen

Bu çalışmada öğretmen ve yardımcı öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerini detaylı ve derinlemesine incelemek amacıyla temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bir problem ya da konunun detay, kapsam ve farklılıklar bakımından derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2013; Patton, 2014).

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Öğretmen Kodu	Mesleki Kıdem (yıl)	Eğitim Durumu	Sınıftaki çocuk sayısı
Öğretmen 1 –Ö1	17	Lisans	12
Öğretmen 2 –Ö2	2	Lisans	13
Öğretmen 3 –Ö3	2	Lisans	12
Öğretmen 4 –Ö4	10	Lisans	11
Öğretmen 5 –Ö5	7	Lisans	12
Öğretmen 6 –Ö6	8	Lisans	14
Yardımcı Öğretmen 1 –YÖ1	6	Lise	14
Yardımcı Öğretmen 2 – YÖ2	1	Ön lisans	13
Yardımcı Öğretmen 3 – YÖ3	5	Ön lisans	12
Yardımcı Öğretmen 4 – YÖ4	2	Ön lisans	11
Yardımcı Öğretmen 5 –YÖ5	3	Lise	11
Yardımcı Öğretmen 6 – YÖ6	3	Lise	13
Yardımcı Öğretmen 7 – YÖ7	4	Lise	12

Katılımcılar

Çalışma grubunda yer alacak öğretmenleri belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi (Patton, 2014) kullanılmıştır. Araştırmaya bir okul öncesi eğitim kurumunda yer alan tüm öğretmenler ve yardımcı öğretmenler dâhil edilmiştir. Kurumun kendine özgü özel yapısı nedeniyle kurumda bir sınıfta bir öğretmen ve bir yardımcı öğretmen bulunmaktadır. Bu çalışma grubunun seçilmesinin nedeni öğretmen ve yardımcı öğretmenlerin sınıf yönetimini birlikte sağlaması ve personel etkileşimi açısından farklı bir durum oluşturmasıdır. Sınıflarda görev alan öğretmenler,

okulöncesi öğretmenliği lisans programı mezunu olup, yardımcı öğretmenler çocuk gelişimi alanında lise ya da önlisans mezunudur. Öğretmenler, eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumludur. Yardımcı öğretmenler ise, öğretmenlerin eğitim programını uygulamasında yardımcı olur, çocukların özbakım becerilerini destekler ve eğitim araç gereçlerinin hazırlanmasından sorumludur. Öğretmenlerin lisans mezunu olmaları nedeniyle daha önce sınıf yönetimine ilişkin ders aldıkları görülürken, yardımcı öğretmenlerin daha önce sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir ders almadıkları ve herhangi bir çalışmaya katılmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ikisi hariç tüm öğretmen ve yardımcı öğretmenler sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, eğitim durumları ve sınıflarında yer alan çocuk sayıları ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda beş demografik bilgi sorusu, on açık uçlu soru bulunmaktadır. Her sorunun içeriği alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ışığında oluşturulmuştur. Görüşme formu okul öncesi eğitimi ve nitel araştırma teknikleri alanında deneyimli üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda soru madde ifadeleri yeniden düzenlenmiştir. Pilot çalışma için iki okul öncesi öğretmenine görüşme soruları sorularak anlaşılabilen ifadelerde düzenlemeler yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle görüşmelerin tamamı araştırmacılar tarafından bire bir yapılmıştır. Görüşme öncesinde yazılı bir izin formu ile, öğretmenlere görüşmenin nasıl yürütüleceği açıklanmış ve görüşmelerin ses kaydına alınabilmesi için izinleri alınmıştır. Görüşmeler ses kaydına alındıktan sonra dökümleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme sorularından elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ve sonuçlara ulaşılması sürecini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın amaçları ve görüşme soruları doğrultusunda tematik bir çerçeve belirlenmiştir. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılan analiz sonucunda uyuşum yüzdesi % 92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Betimsel analiz sonucunda veriler toplam yedi tema altında yorumlanmıştır. Belirlenen temalar; sınıf yönetimi tanımı, sınıf yönetimini etkileyen faktörler, iletişimi engelleyen faktörler, öğretmen-çocuk iletişimi, çocuklar arasındaki iletişim, çocuklar arasındaki çatışma durumları ve sınıf kurallarıdır. Bu temalar, her temanın altında o tema ile ilgili bulgular yer alacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Öğretmenlerin “sınıf yönetimini nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de yardımcı öğretmenlerin iletişimden, duygusal ortamdan ve sınıf kurallarından söz ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı iletişimde çocuklar arasındaki etkileşimden bahsederken bir kısmı da öğretmen-çocuk arasındaki iletişimin önemli olduğunu söylemiştir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların bir kısmı aşağıdaki alıntılarda sunulmuştur:

Ö1: “*çocuğa bir güven ortamı sağlanmalı diye düşünüyorum sınıf ortamında. Sonrasında sınıf yönetimi deyince tabi öğretmenin sınıf ortamında kendini doğru ifade edebilmesi, çocuklara eğitim ve öğretim sürecinde kullanmış olduğu yöntemler, kullanmış olduğu materyaller.*”

Ö4: “*Bana göre yapacağım etkinlikte çocuklara kazandıracağım amaç ve kazanımlarda çocuklarının yaş seviyesine göre sınıfımı hazırlayıp ayarlayıp ona göre uygulama ve çocuklarımı ona göre yönlendirme.*”

YÖ1: “*Öğretmenin çocuklarla kendini rahat hissedebileceği bir ortam Öğretmenin kendi açısından çocuklarla ve personelle bence iyi bir şekilde karşılıklı olarak saygı çerçevesinde birbirlerini anlayıp birbirleri ile iyi geçinmesi.*”

YÖ6: “*Sınıf yönetimini çocuklarla birlikte geçirdiğimiz ve çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda, öğretmenin kuralları doğrultusunda geçirdiğimiz zaman.*

Öğretmenlerin sınıf yönetimini tanımlarında yer alan kavramlar Tablo 2’de görülmektedir:

Tablo 2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi tanımlarında yer alan kavramlar

Sınıf Yönetimi	Öğretmen kodu		Frekans	
	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen
Denetim	Ö1, Ö2, Ö4	YÖ6	3	1
Öz denetim (çocukların fikirlerini özgürce başkasına zarar vermeden ifade edebilmesi)	Ö1, Ö2, Ö5	-	3	0
Materyaller	Ö1	-	1	0
Öğretim yöntem ve teknikleri	Ö1	-	1	0
İletişim	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6	YÖ1, YÖ2, YÖ3, YÖ5, YÖ7	4	5
Duyusal ortam(Güven)	Ö1, Ö4, Ö5	YÖ1, YÖ3, YÖ5, YÖ7	3	4
Bireysel farklılıkları dikkate alma	Ö2	-	1	0
Sınıf kuralları	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	YÖ4, YÖ6, YÖ7	4	3
Fiziksel ortam düzenleme	Ö4, Ö5, Ö6	-	3	0
Planlama	Ö4, Ö6	-	2	0
Personel etkileşimi	Ö4	YÖ1, YÖ7	1	2
Gelişimsel özellikler	Ö4, Ö6	-	2	0
Model olma	-	YÖ4	0	1

Sınıf yönetiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması konusuna sadece bir öğretmenin vurgu yaptığı görülmüştür. Alınan görüşler doğrultusunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmadığı söylenebilir. Ayrıca yardımcı öğretmenlerin sınıf yönetimini tanımlarken öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, fiziksel ortamın düzenlenmesi ve gelişimsel özelliklerden hiç bahsetmedikleri görülmüştür. Yardımcı öğretmenlerden alınan yanıtlarda bu kavramların yer almaması sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir eğitim ya da ders almadıkları ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler hakkındaki görüşleri Tablo 3'te görülmektedir:

Tablo 3. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler

Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	Öğretmen kodu		Frekans	
	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen
Sınıf içi				
Öğretmenin tutumu	Ö1, Ö4	YÖ2	1	1
Öğretim yöntem ve teknikleri	Ö1	-	1	-
Çocukların bireysel özellikleri	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	YÖ2, YÖ3, YÖ4, YÖ5	5	4
Diğer personel etkileşimi	Ö3, Ö4, Ö6	YÖ1, YÖ3, YÖ5	3	3
Sınıf dışı				
Aile	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	YÖ1, YÖ2, YÖ3, YÖ4, YÖ5	6	5
Kitle iletişim araçları	Ö1	-	1	-
Sosyal çevre	Ö1, Ö3	-	2	-

Tablo 3 incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de yardımcı öğretmenlerin sınıf içinde sınıf yönetimini etkileyen etken olarak en çok çocukların bireysel özelliklerini vurguladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin çoğu çocuktan kaynaklı etkenleri çocuğun mizacı, gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları ile çocuğun motivasyonu açısından ele almıştır. Bir önceki soruda sınıf yönetimini tanımlarken çocukların bireysel özelliklerinden bahsedilmezken, sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında yer alması oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca sınıf içerisinde personel iletişiminin de önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların bir kısmı aşağıdaki alıntılarda sunulmuştur:

Ö2: “Sınıf içinde özellikle çocukların karakterleri ve kişilik özellikleri çok etkiliyor. Çünkü çocuk ... daha çok kapalı oluyor, bazı çocuk daha uyumlu ... daha fazla uyum sağlıyor...”

YÖ1: “Sınıf içinde şu an yardımcı öğretmen olarak çalıştığım için sınıf öğretmenimle etkileşimim iyi olmasını isterim. Çünkü sınıfta birlikte bir iş birliği içindeyiz. Biz anlaşamazsak

herhangi bir problemde çocuklara yansiyacak. Bu da sağlıklı olacak. Çocuklar da bizden etkilenebilir.”

Sınıf yönetiminde öğretim ilke ve yöntemlerinin etkisinden yalnızca bir öğretmen bahsetmiştir. Ayrıca sınıf yönetimini etkileyen unsurlar açısından sınıfın fiziksel ortamından bahsedilmemiş olması sınıf yönetimi konusundaki yetersizlik ile ilişkilendirilebilir.

Sınıf yönetiminde sınıf dışı etkenler denildiğinde tüm öğretmenler aileyi önemli bir etken olarak görmektedir. Öğretmenler bunu çocukların aile ortamında edindikleri tutumları sınıfta da sürdürme isteklerine bağlamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerden birkaçı kitle iletişim araçları ve sosyal çevrenin de dolaylı olarak sınıf yönetimini etkileyebileceğini öne sürmektedir. Bununla ilgili olarak verilen yanıtların bir kısmı aşağıdaki alıntılarda sunulmuştur:

YÖ3: *“Aslında veliler kendini mutlu etmek yerine, benim çocuğum orda mutlu diyebilse. Okulda şu olsun, bu olsun beklentileri var....Ona göre onun okuduğu doğru, aslında bir grupta yapılabilecek bir şey değil. Ama herkes bu olsun diye talepte bulunuyor. Öğretmene bunu böyle yapalım, bunu yanlış yapıyorsunuz gibi ifadeleri oluyor. Aslında yanlış da yapsak, sınıfta öğretmenle birlikte çocukların belirledikleri olmalı. Veli müdahalesi, sınıfta yaptığımız her şey konusunda bocalamamıza ve acaba diye sorgulamamıza sebep oluyor.Burası çocuklarla bizim alanımız. Ama yok veli çocuklarla kendi istediğini yapmamız talep edebiliyor.”*

Ö1: *“Sınıf dışı dediğimiz zaman birçok etken var aslında. Bunun en başı aile diye düşünüyorum. Kitle iletişim araçları bunlar çok büyük etken. Çocuğun sosyal çevresinin çok etken olduğunu düşünüyorum. Ben bu problem yaşadığım çocukta hepsini yaşadım. İşte çocuğun kitle iletişim araçları, sosyal çevresinin çok büyük etken olduğunu düşünüyorum.”*

Öğretmenlerin sınıf yönetiminin önemli unsurlarından biri olan iletişimi engelleyen faktörler hakkındaki görüşleri Tablo 4’te görülmektedir:

Tablo 4. İletişimi engelleyen faktörler

Olumlu İletişimi Engelleyen Faktörler	Öğretmen kodu		Frekans	
	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen
Ailenin işbirliğine açık olmaması	Ö1	YÖ2	1	1
Çocuktaki problemlerli davranışlar (dürtüsellik, duygu düzenleme)	Ö1, Ö2	YÖ2, YÖ4	2	2
Kaynaştırma öğrencisi	Ö4	-	1	-
Akran etkileşimi	-	YÖ3	-	1
Ailedeki olumsuz iletişim örneği	-	YÖ4	-	1

Öğretmenlere “Sınıf yönetiminizde iletişimi engelleyen etkenler var mı?” sorusu sorulduğunda çoğunluğu sınıf yönetiminde iletişim konusunda fazla zorlanmadıklarını belirtmiştir. Fakat yine de problemlerli davranış gösteren çocuklar, kaynaştırma öğrencisi, ailedeki olumsuz iletişim örnekleri ve ailenin iş birliğine açık olmaması gibi etkenlerin olumlu iletişimi engellediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin hiçbiri iletişimde sınıfın fiziksel ortamının öneminden bahsetmemiştir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların bir kısmı aşağıdaki alıntılarda sunulmuştur:

YÖ4: *“Mesela Ayşe çok problemlerli bir çocuktu. Çok konuşuyordu, sürekli benim dediğim olsun istiyordu. Sürekli ben yöneteyim, lider ruhliydu. Hatta öğretmenin de önüne geçmeye çalışıyordu....sınıfı da örgütüyor...Bizi burada evet örnek alıyorlar ama aileyi daha çok örnek alıyorlar. Dediğim gibi ben bunu yapmak zorunda değilim. Bunu nerden öğreniyor, bence aileden öğreniyor. Aile sen kimsenin dediğini yapmak zorunda değilsin gibi yetiştirdiğinde, o kişi öğretmen de olabilir. Yapmalısın diye söyleyen kişi o sınıfta biziz. Büyük bir etken bence bu konuda.”*

Ö1: *“Evet zorluk yaşadım. Öğrencim kuralı bir ortamdan geldiği için sınıf ortamında da benim kurallar koymam onun çok hoşuna gitmedi. Ama bunun en büyük sebebi aileden kaynaklanan problemler. Kontrolsüz denetimsiz kuralı bir ortamdan geldiği için sürekli büyüklerle iletişim halinde olan bir çocuk olduğu için burada ben iletişim kurmada zorlandım... Tamamen ailenin iletişime kapalı olması. İş birliği yapmaması çok büyük etkendi benim için.”*

Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, öğretmen ve aile arasındaki işbirliğinin ve ortak yolu belirlemenin özellikle davranış yönetimi konusunda önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, çocuklarda doğru davranışın gelişebilmesi için, okulda verilen eğitimin evde aile tarafından desteklenmesi önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin çocuklarla olan iletişim sürecinde neleri dikkate aldıkları hakkındaki görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir:

Tablo 5. Öğretmen-çocuk iletişim sürecinde dikkate alınanlar

Öğretmen-Çocuk Etkileşiminde Dikkate Alınanlar	Öğretmen kodu		Frekans	
	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen
Birbirini dinleme	Ö1	YÖ2, YÖ5, YÖ7	1	3
Problemleri birlikte çözme	Ö1	-	1	-
Çocukları tanımak	Ö2, Ö3, Ö4,	YÖ1, YÖ4, YÖ5	3	3
Çocukların duygu ve düşüncelerini dikkate alma	Ö6	YÖ1, YÖ4	1	2
Çocuğun güvenini kazanma	Ö5	YÖ7	1	1
Herkese eşit davranma	Ö6	-	1	-
Oyunlarına dâhil olma	-	YÖ3, YÖ5	-	2
Çocukları gözlemleme	-	YÖ3	-	1
Pekiştirme kullanımı	-	YÖ6	-	1
Model olma	-	YÖ7	-	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler ve yardımcı öğretmenler sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim sürecinde en çok karşılıklı birbirini dinlemenin, çocukları tanıma ile çocukların duygu ve düşüncelerini dikkate alarak onları birey olarak görme üzerinde durmuştur. Çocukları tanımayı onların gelişimsel özelliklerini, bireysel özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate alma olarak açıklamışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler iletişim sürecinde oyunlara dâhil olma, gözlem, model olma, pekiştirme kullanma gibi unsurlara da dikkat ettiğini belirtmiştir. Bunlarla ilgili olarak öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların bir kısmı aşağıdaki alıntılarda sunulmuştur:

Ö3: “Biz bunu çocukların yaşına uygun etkinlikler yoluyla ulaşılmaya çalışıyoruz. Onların dilinden konuşmaya çalışıyorum. Yaptıkları resimleri yorum atarak onları neler yaşadıklarını öğrenmeye çalışıyoruz. Onların dünyalarına girmeye çalıştım açıkçası...”

YÖ7: “İlk önce çocuğu dinliyorsunuz. Çocuğu dinlerseniz ona ilgi gösterdiğinizizi, o çocuğu sevdiğinizi, önemseydiğinizi gösteriyor. Onları bir birey olarak kabul etmek. En önemlisi dinlemek. Onu dinlerseniz zaten çocukta sizi dinler. Size daha yakınlaşır. Tutarlı olacaksınız bir de model olmak birlikte ...”

Sınıf yönetiminde öğretmen-çocuk etkileşimi temel yapıyı oluşturur. Buna ilişkin, öğretmenin çocukla iletişim kurarken onu iyi tanıması, duygu ve düşüncelerini dikkate alması ve özellikle oyunu iletişimde etkili bir araç olarak kullanması büyük önem taşımaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin çocukların arasındaki etkileşimi artırabilmek için daha çok işbirliği ve paylaşmaya dayalı grup oyunlarına yer verdiği, paylaşım etkinliklerini kullandıkları ve çocukların bireysel özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir. Öğretmenler paylaşım etkililikleri olarak oyuncak günü, ortak materyal ve oyuncak kullanımı ile iş birliği, paylaşma, yardımlaşmayı artıracak proje çalışmalarını örnek vermişlerdir. Çocukların bireysel özelliklerini dikkate alırken ise daha aktif çocuklar ile biraz daha içe dönük çocukları bir araya getirmeye çalıştıklarını, pasif çocukların oyunda liderlik rolünü üstlenmesi için fırsatlar oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların bir kısmı aşağıdaki alıntılarda sunulmuştur:

Ö5: “Mesela senenin başında lider ruhu çok fazla olan çocuklar da oluyor ve hiçbir aktiviteye katılmak istemeyen çocuklar da oluyor. Mesela biz bu lider ruhlu çocuklara zaman zaman lideri izleme görevini veriyoruz ki her zaman lider olamayacağını görmek için. Bu çekinik olan çocuklar için neyi sevdiğini öğreniyoruz. Arkadaşlarıyla hadi sen de bu görevi almak istemez miydin diye yönlendiriyoruz. Daha sonra tabi kendilerine yakın arkadaşlarını buluyorlar. Kendi sosyal hayatına yakın arkadaşlarıyla oyun grupları kuruluyor.”

YÖ3: “Mesela önce dinliyorum, kulağım onların oyunlarında oluyor. Diyorki işte ben seninle paylaşmıycam, oyuncak gününde getirdiğim oyuncuğımı paylaşmıycam...O zaman paylaşmayacağı oyuncuğı getirmeyeceksin, paylaşacağı oyuncuğı getireceksin diyorum...Sen paylaşmazsan başkasının da oyuncuğünü isteyemezsin. Sonunda buradan giderken ben paylaşmayı öğrettiğimi düşünüyorum.”

Öğretmenlerin çocuklar arasındaki iletişimi desteklemek için neler yaptıkları hakkındaki görüşleri ilişkin Tablo 6’da görülmektedir:

Tablo 6. Çocuklar arasındaki iletişim sürecini desteklemek için yapılanlar

Çocuklar Arasındaki İletişimini Desteklemek için Yapılanlar	Öğretmen kodu		Frekans	
	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen
İşbirliği ve paylaşmaya dayalı grup oyunlarına yer verme	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6	-	4	-
Bireysel özelliklere uygun tutum	Ö4, Ö5	YÖ4, YÖ6	2	2
Paylaşım etkinlikleri	Ö2, Ö3, Ö4	YÖ3	3	1
Gözlem	Ö6	-	1	-
Pekiştireç	-	YÖ1	-	1
Kuralları belirleme	-	YÖ7	-	1
Etiketlemenin önüne geçme	Ö1	-	1	-
Değerler eğitimi	Ö1	-	1	-
Model olma	Ö1	YÖ7	1	-
Aile katılımı	Ö3	-	1	-
Grup oyunları dışında kalan çocukların cesaretlendirilmesi	-	YÖ1	-	1

Bunların dışında yapılanlar gözlem, pekiştireç kullanımı, etiketlemenin önüne geçme, değerler eğitimi, model olma, aile katılımı ve grup oyunları dışında kalan çocukların cesaretlendirilmesi olarak belirtilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin çocukların kendi aralarındaki etkileşimi desteklemek için pek çok şey yapabileceği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çocuklar arasında yaşanan çatışma durumlarında neler yaptıkları hakkındaki görüşleri Tablo 7’de görülmektedir:

Tablo 7. Çocuklar arasında yaşanan çatışma durumlarında yapılanlar

Çatışma durumlarında yapılanlar	Öğretmen kodu		Frekans	
	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen
İki tarafı da dinleme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5	YÖ3, YÖ5, YÖ7	4	3
Empati kurmayı destekleme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6	YÖ6	4	1
Çatışma sebebini ortadan kaldırma	Ö1, Ö5, Ö6	-	3	-
Eşit kullanım fırsatı	Ö1, Ö6	YÖ1	2	1
Çocukların çözmesine fırsat tanıma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6	YÖ1, YÖ3, YÖ4, YÖ5	6	4
Gerekli durumlarda problemin öğretmen tarafından çözülmesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	YÖ1, YÖ3, YÖ4, YÖ5, YÖ6	4	5
Çatışan çocukların iletişimini sınırlandırma	Ö4	YÖ4	1	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çocuklar arasında yaşanan problem durumlarında öğretmenlerin çoğunun sorunların çözümü için çocuklara fırsat tanıyarak beklediği söylenebilir. Öğretmenler genellikle problemin çözülememesi durumunda müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumlarda öğretmenlerin her iki tarafı da dinlemeye çalıştıkları, empatiyi destekleyecek sorular sordukları çatışmaya neden olan nesnenin ortadan kaldırılması ya da bu nesnenin eşit kullanımı ve çatışan çocukların iletişimini sınırlandırmaya başvurdukları ifadelerinde yer almaktadır. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların bir kısmı aşağıdaki alıntılarda sunulmuştur:

Ö3: “Çocuklara müdahale etmek derken çocuklar bakalım problemleri kendi başlarını aşıyorlar mı diye onları bir gözlemledim. Çünkü çocuklar önce bir çatışma yaşıyor. Hani izliyorum uzaktan. Hani kim haklı kim haksız anlamaya çalışıyorum. Hiçbir zaman direk müdahalede

bulunmadım. Ancak bana geldiklerinde hani böyle böyle bir sorunumuz var dediler. peki bunu konuştunuz mu ya da sence nasıl olurdu empati ile yaklaştık çocuklara. Sen olsaydın ne yapardın sen ne hissederdin? Ama geldikten sonra ben müdahale ettim”

Ö4: *“Şimdi hepsinin kendine göre mantıklı açıklamaları oluyor. Gerçekten öyle bakıyorum dinliyorum hata kimsede yok. Ben de diyorum ki o zaman ortak bir sonuç bulun. Çünkü hiçbirimizde hata yok gerçekten. Ama birbirinizden özür dilemek zorundasınız. Çünkü birbirinizi kırdınız. Bunu çok seviyorum özür diletip birbirlerine sarılmaları. Ondan sonra gidin çözümünüzü bulun diyorum. Ondan sonra zaten çözüm bulmazlarsa müdahale ediyorum. Eğer gerçekten çözüm bulmaz ve kavağa varsa ayrı oynatıyorum onları gün boyunca. Bir araya getirmemeye çalışıyorum o gün. Çünkü gerçekten çok sinirli oluyorlar o gün. İşte birini bir köşeye diğerini bir köşeye karşılaştırmamaya çalışıyorum. Zaten ertesi gün unutup geliyorlar. Ya da bir iki saat sonra unutuyorlar.”*

Ö6: *Bakıyorum kendi aralarındaki problemi nasıl çözmeleri gerektiğini gözlemliyorum. İş daha ileriye de gidebiliyor. Zarar verme konusunda. Yanıma çağırıyorum. Diyorum probleminizi bir çözelim. Anlatın diyorum. Anlatıyorlar. Peki, buna nasıl bir çözüm yolu bulmalıyız? Benim çözüm yolu bulmam önemli değil. O anlık geçici bir süreç olacak onlar için. Kendileri düşünüyorlar ve empati kurmalarını istiyorum. Eğer sen arkadaşının yerinde olsaydın evet elinden bir oyuncak alınıyor ama sen de oynamak istiyorsun. Buna bir çözüm yolu bulmalıyız. Ve kendileri çözüm yolunu bulmalılar. Eğer hala uzlaşamıyorsa ve iş daha kötüye gidiyorsa, ortadaki problem yaratan nesneyi ortadan kaldırıyorum. Belirli bir süre her ikisi de onu oynayamıyor. Birazdan zaten problemi çözüp geliyorlar. Şimdi, ben oynayacağım birazdan da o oynayacak gibi.*

Okulöncesi dönemdeki çocuklar benmerkezci özelliğe sahip oldukları için, aralarında çatışma yaşamaları çok doğal bir süreçtir. Bunu göz önünde bulundurarak, öğretmenin doğru stratejiyi belirlemesi ve çocukların çatışmalarını çözmeleri için rehberlik etmesi sınıf yönetiminin ayrılmaz parçalarından biridir.

Öğretmenler kuralların çocuklarla birlikte oluşturulması gerektiğini düşünmekle birlikte öğretmen tarafından çocuklar için belirlenecek kesin kurallar olması gerektiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Fakat kuralların çocuklarla birlikte belirlenmesi gerektiğine alanyazında vurgu yapılmaktadır (Çelik, 2008; Burden, 1995). Bu görüşme sorusuna ilişkin öğretmenlerin bazı ifadelerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir:

YÖ1: *“Kurallar tabii ki önemli. Bazı çocuklar kuralları kabul etmeye biliyorlar. Bu yüzden onların da özellikleri göz önünde bulundurularak ve onların da fikirleri alınarak birlikte koymak daha mantıklı. Çünkü onların da düşünce ve ifadelerini alınca kendi söz hakkına sahip olduklarını anlıyorlar.”*

Ö1: *“..... kuralların iletişimdeki gücüne inanırım, görsellere posterlere. Sınıf ortamında posterle olsa bu kurallarla ilgili örnek veriyorum bir araca binerken sıraya geçme bunun bir görseli. Ya da bir tombala yapıp bu görselleri poşete atıp çocuklara bu kuralları çektirip öğretmek.”*

Ö5: *“Mesela okula ilk başladıklarında çocuklar neler yapacaklarını şaşırıyorlar. İşte ben kuralları şöyle tarif ediyorum. Çocuklar burada sıraya girmek zorundayız. Çünkü biliyorsunuz trafikte ve ışıklarda durmazsak kaza yaparız. Tıpkı trafikteki gibi okulda da bazı kurallar var. Mesela sıraya girmek gibi. Sıraya girmezsek eğer birbirimize çarpırız ve birbirimizin canını acıtırız. Canımız acırsa ben de çok üzülürüm siz de çok üzülürsünüz. Bu yüzden kurallar hayatımızın her yerinde var şeklinde.”*

Öğretmenlerin sınıf kurallarına uyulmadığında neler yaptıkları hakkındaki görüşleri Tablo 8’de görülmektedir:

Tablo 8. Sınıf kurallarına uyulmadığında yapılanlar

Kurallara uyulmadığında yapılanlar	Öğretmen kodu		Frekans	
	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen	Öğretmen	Yardımcı Öğretmen
Drama	Ö1, Ö2, Ö4	-	3	-
Kuralları sözel tekrarlar	Ö1, Ö4, Ö6	YÖ1	3	1
Düşünme köşesi-mola	Ö2	YÖ4, YÖ7	1	2
Çalışma sayfası	Ö2	-	1	-
Empati kurma	Ö4, Ö6	YÖ1	2	1
Pekiştireç kullanma	Ö4, Ö6	YÖ1, YÖ2, YÖ4	2	3
Görsellerden yararlanma (video)	Ö6	-	1	-

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf kurallarına uyulmadığında daha çok pekiştireç kullandıkları, bunları çocuklara yeniden hatırlamak için dramayı kullandıkları, kuralları sözel olarak tekrarladıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenler molayı, görsel olarak videoları kullandıklarını ve empati çalışmalarına da yer verdiklerini ifade etmiştir. Bunlarla ilgili olarak öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların bir kısmı aşağıdaki alıntılarda sunulmuştur:

Ö5: “Sonra çocuklarla oturur biz kurallara kendimiz karar veririz. Mesela dram şeklinde şu şu şunları yapsak acaba hangisi doğru?. Sorarım çocuklar söyler. Sonra derim bu kuralımız. Mesela derim dış fırçalayacağız bunu yerlere mi atıyoruz. Bunu ben gerçekten drama şeklimde yaparım. Kendimi hani çocuk gibi yapıyorum. Mesela yanımda stajyerim varsa o doğru davranış oluyor ben kötü davranış. Hangisi doğru hangisini yapalım. Sonra tabi çocuklarla belirlemeye çalışıyoruz.”

YÖ2: “Bizim ödül panomuz var. Kendi koydukları kurallara çok güzel uyuyorlar. Biri öğrenme merkezini düzgün şekilde toplamadıysa, gidip bir tane yapıştırmasını alalım diyorlardı. O şekilde kurala uyulmadığında, verilen ödülü geri alıyorlardı. Ödül gerçekten etkili bir yöntem.”

YÖ4: “...Mesela birbirlerine vurdukların bir düşünme köşemiz olmalı ve vurduğumuz anda o köşeye geçip düşünülmesi gerekiyor. Birine zarar verdiğimde ne yapmalıyım ya da vermemek için ne yapmalıyım...”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf yönetimi tanımı için hem asıl hem de yardımcı öğretmenlerin en çok iletişimden, duygusal ortamdaki sınıf kurallarından söz ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı iletişimde çocuklar arasındaki etkileşimden bahsederken bir kısmı da öğretmen-çocuk arasındaki iletişimin önemli olduğunu söylemiştir. Sınıf yönetiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması konusuna sadece bir öğretmenin vurgu yaptığı görülmüştür. Hâlbuki sınıf yönetiminde çocukların her birinin bir birey olarak kabul edilmesi ve bu farklılıkları gözetererek planlama ve uygulama yapılması oldukça önemlidir. Ayrıca yardımcı öğretmenlerin sınıf yönetimini tanımlarken öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, fiziksel ortamın düzenlenmesi ve gelişimsel özelliklerden hiç bahsetmedikleri görülmüştür. Bu durum yardımcı öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin herhangi bir ders almamaları ya da herhangi bir çalışmaya katılmamaları ile ilişkilendirilebilir. Güven ve Cevher (2005)’in yaptığı çalışmada sınıf yönetimi becerileri açısından kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans programı mezunları ile çocuk gelişimi lisans ve okul öncesi öğretmenliği programları mezunları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu fark sınıf yönetimi becerileri açısından lisans mezunları lehinedir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin niteliği açısından lisans mezunu olmanın önemine dikkat çekilebilir.

Öğretmenlerin sınıf içinde sınıf yönetimini etkileyen etken olarak en çok çocukların bireysel özelliklerini vurguladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin çoğu çocuktan kaynaklı etkenleri çocuğun mizacı, gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları ile çocuğun motivasyonu açısından ele almıştır. Ayrıca sınıf içerisinde personel iletişiminin de önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Bu sonucun çalışma grubunun kendine özgü durumundan kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf yönetiminde öğretim ilke ve yöntemlerinin etkisinden sadece bir öğretmenin bahsetmesi dikkat çekicidir. Ayrıca sınıf yönetimini etkileyen unsurlar açısından hiç sınıfın fiziksel ortamından bahsedilmemiştir. Yapılan bir araştırmada da benzer şekilde öğretmenler, sınıf yönetiminde okul altyapısının, öğretmen özelliklerinin, öğrenci profillerinin önemli olduğunu belirtmiştir (Şahin, 2009). Fakat bu araştırmada öğretmenlerden bir kısmı sınıfın fiziksel ortamının da önemli olduğunu vurgularken iletişime hiç vurgu yapılmamıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi

açısından pedagojik içerik bilgilerinin eksik olduğu söylenebilir. Sınıf yönetiminde sınıf dışı etkenler denildiğinde tüm öğretmenlerin aileyi önemli bir etken olarak gördüğü söylenebilir. Öğretmenler bunu çocukların aile ortamında edindikleri tutumları sınıfta da sürdürme isteklerine bağlamaktadır. Bununla birlikte asıl öğretmenlerden birkaçı kitle iletişim araçları ve sosyal çevrenin de dolaylı olarak sınıf yönetimini etkileyebileceğini öne sürmektedir.

Öğretmenlere sınıf yönetimde iletişimi engelleyen etkenler ile ilgili olarak sınıf yönetiminde iletişim konusunda fazla zorlanmadıklarını belirtmiştir. Fakat yine de problemleri davranış gösteren çocuklar, kaynaştırma öğrencisi, ailedeki olumsuz iletişim örnekleri ve ailenin iş birliğine açık olmaması gibi etkenlerin olumlu iletişimi engellediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin iletişim sürecinde farklı gereksinimlere sahip çocuklar için farklı yöntemler kullanma noktasında eksik kaldıkları ve aileleri bu sürece katma noktasında yeterli olamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin hiçbiri iletişimde sınıfın fiziksel ortamının öneminden bahsetmemiştir. Fakat Şahin (2009) yaptığı çalışmada, sınıfın fiziksel ortamının hem öğretmenin hem de çocukların etkileşimini hem olumlu hem de olumsuz etkilediğini bulmuştur. Ayrıca, tüm çocukların öğretmeni ve materyalleri görmesi, sınıfta herkesin birbirini duyabilmesi ve tüm çocukların öğretmen tarafından görülebiliyor olması iyi bir iletişim kurabilmek için gereklidir.

Öğretmenlerin çoğunluğu sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim sürecinde en çok karşılıklı birbirini dinlemenin, çocukları tanıma ve çocukların duygu ve düşüncelerini dikkate alarak onları birey olarak görme üzerinde durmuştur. Çocukları tanımayı onların gelişimsel özelliklerini, bireysel özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate alma olarak açıklamışlardır. Bununla birlikte bazı öğretmenler iletişim sürecinde oyunlara dâhil olma, gözlem, model olma, pekiştireç kullanma gibi unsurlara da dikkat ettiğini belirtmiştir. Fakat bütün bu yöntemlerin tüm öğretmenler tarafından bütüncül olarak kullanılması beklenmektedir.

Öğretmenlerin çocukların arasındaki etkileşimi artırabilmek için daha çok işbirliği ve paylaşmaya dayalı grup oyunlarına yer verdiği, paylaşım etkinliklerini kullandıkları ve çocukların bireysel özelliklerini dikkate aldıkları görülmüştür. Öğretmenler paylaşım etkililikleri olarak oyuncak günü, ortak materyal ve oyuncak kullanımı ile iş birliği, paylaşma, yardımlaşmayı artıracak proje çalışmalarını örnek vermişlerdir. Çocukların bireysel özelliklerini dikkate alırken ise daha aktif çocuklar ile biraz daha içe dönük çocukları bir araya getirmeye çalıştıklarını, pasif çocukların oyunda liderlik rolünü üstlenmesi için fırsatlar oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunların dışında yapılanlar gözlem, pekiştireç kullanımı, etiketlenmenin önüne geçme, değerler eğitimi, model olma, aile katılımı ve grup oyunları dışında kalan çocukların cesaretlendirilmesi olarak belirtilmiştir. Verilen bütün bu yollar çocuklar arasındaki etkileşimi artıracak yöntemlerdendir. Fakat bu örneklerin büyük bir kısmının sadece birer öğretmen tarafından ifade edilmesi dikkat çekicidir. Çünkü bütün bu yöntemlerin tüm öğretmenler tarafından çoklu yöntemler olarak kullanılıyor olması beklenmektedir. İletişim açısından düşünüldüğünde akran ilişkileri sınıf yönetimini etkileyen unsurlardan biridir (Yurtal & Yaşar, 2008). Bu bağlamda sosyal becerilerin geliştirilmesi, çocuklar arasındaki iletişimi artıracığı için sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır (Durmuşoğlu-Saltalı & Arslan, 2013).

Öğretmenler çocuklar arasında yaşanan problem durumlarında öğretmenlerin çoğunun sorunların çözümü için çocuklara fırsat tanıdıklarını söylemiştir. Genellikle problemin çözülememesi durumunda müdahale edildiği belirtilmiştir. Bu durumlarda öğretmenlerin her iki tarafı da dinlemeye çalıştıkları, empatiyi destekleyecek sorular sordukları çatışmaya neden olan nesnenin ortadan kaldırılması ya da bu nesnenin eşit kullanımı ve çatışan çocukların iletişimini sınırlandırmaya başvurdukları ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıftaki iletişimde kuralların etkisine yönelik genel eğilimlerinin kuralların mutlaka olması gerektiği yönünde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sınıfta olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için sınıf yönetiminde kuralların olması gerektiği bilinmektedir (Akgün, Yarar & Dinçer, 2011). Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenler kuralların çocuklarla birlikte oluşturulması gerektiğini düşünmekle birlikte öğretmen tarafından çocuklar için belirlenecek kesin kurallar olması gerektiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Fakat kuralların çocuklarla birlikte belirlenmesi gerektiğine alanyazında vurgu yapılmaktadır (Çelik, 2003; Burden, 2004). Öğretmenler sınıf kurallarına uyulmadığında daha çok pekiştireç kullandıkları, bunları çocuklara yeniden hatırlamak için dramayı kullandıkları, kuralları sözel olarak tekrarladıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler molayı, görsel olarak videoları kullandıkları ve empati çalışmalarına da yer verdiklerini ifade etmiştir. Bu bulgular yapılan bir çalışmanın bulgusuyla benzerlikler göstermektedir. İlgili çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çok az bir kısmının model alma yöntemini kullandığı, çoğunlukla kuralları tekrar ederek hatırlattıkları ve kurallara ilişkin görsellerden yararlandıkları ortaya konulmuştur (Durmuşoğlu Saltalı & Arslan, 2013). Fakat yapılan bu çalışmada kuralların

hatırlatılmasında görsellerden yararlanılmasına ilişkin herhangi bir görüş ifade edilmemiştir. Hâlbuki okul öncesi dönem çocukları için kuralların görsellerle somutlaştırılması oldukça önemlidir.

Araştırmanın sonuçları açısından özellikle sınıf yönetimi ve sınıf yönetimini etkileyen etkenler bağlamında eğitim durumu açısından öğretmenlerin tanımlarının birbirinden görünür bir şekilde ayrıldığı görülmektedir. Ön lisans ve lise mezunu olan öğretmenlerin tanımlarının oldukça sınırlı kaldığı göze çarpmaktadır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin niteliği açısından lisans mezunu olmanın ve sınıf yönetimine ilişkin eğitim almanın önemine dikkat çekilebilir.

Ayrıca öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşim ve çocuklar arasındaki etkileşim süreçleri ve kurallar bağlamında dikkat ettikleri noktalar ve yöntemler açısından birtakım eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu sonucun çoğu öğretmen yetiştiren kurumlarda sınıf yönetimi derslerinin okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi konusunda uzman olan öğretim elemanları tarafından verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu noktada bu dersin ilgili alan uzmanları tarafından verilmesi önemlidir.

Bundan sonra planlanacak çalışmalarda hizmetteki öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim ve etkileşim sürecindeki eksiklikleri gidermek amacıyla programlar geliştirilerek bu programların etkili olup olmadığı araştırılabilir.

Extended Summary

Purpose and Significance

The main aim of the research is to examine the opinions of preschool teachers about relationships and communication in classroom management. This research contributed to the literature in terms of focusing on relationship and interaction management in classroom management. In addition, the communication dimension of classroom management was examined in more detail, in terms of views on the effects of relationships and interaction in classroom management and practices done by the preschool teachers in this respect.

Methodology

In this study, a qualitative research method was used in order to investigate in detail the opinions of the teachers about the subject. In the data collection process, the working group in which the semi-structured interview technique was used was constituted by 13 preschool teachers. In the study, it was taken as a criterion to have a principal teacher and an assistant teacher in the class. The main reason for the selection of this working group is that main and assistant teachers are able to manage the class together and it is a different situation in terms of staff interaction. In the analysis of the data, a descriptive analysis method was used.

Results

As a result of the analysis, a total of seven themes were interpreted. Designated themes can be listed as follows: definition of classroom management, factors affecting classroom management, factors impeding communication, teacher-child communication, communication among children, conflict situations among children and classroom rules.

For the definition of classroom management, it was seen that both the principal and assistant teachers were mostly talking about communication, emotional environment and class rules. Some of the teachers talked about the interaction between children in communication and some said that communication between teacher and child is important. It was found that the assistant teachers did not mention about teaching methods and techniques, materials, physical environment and developmental features in defining classroom management.

Teachers emphasized the individual characteristics of the children as the factors affecting the classroom management in the classroom. Most of the teachers discussed the child-related factors in terms of the child's temperament, developmental characteristics and needs, and the motivation of the child. In addition, it was stated that personnel communication is an important factor in the classroom. This result can be derived from the specific situation of the working group. It is noteworthy that only one teacher mentioned the effects of teaching principles and methods on classroom management. In addition, the physical environment of the class was never mentioned in terms of the factors affecting classroom management. According to this result, it can be said that teachers had inadequacy in pedagogical content information concerning classroom management. Moreover, all the teachers see the family as an important factor for out of class factors in classroom management.

As for factors that hinder communication in classroom management, most of the teachers stated that they did not have problems in communication. Nevertheless, they said that children with problematic behavior, inclusion students, negative communication examples in the family, and families' not being open to cooperation were the factors that prevent positive communication. This finding can be interpreted that teachers were deprived of using different methods for children who have different needs in the communication process and supporting their families to contribute to this process.

In the process of communication with the children for classroom management, the majority of the teachers focused on listening to each other and considering them as individuals by taking into account the feelings and thoughts of children. However, some teachers stated that they also paid attention to elements such as being involved in games, observing, being a model and using reinforcement in the communication process. However, all these methods are expected to be used by all teachers.

In order to increase the interaction among children, it was found that teachers used more collaborative and collaborative group games, used sharing activities and took into consideration the individual characteristics of children. Apart from these, observations, reinforcement, prevention of labeling, values education, modelling, family participation and encouragement of children outside the group games were stated too. However, it is noteworthy that

only one teacher expressed most of these examples. Yet, all these methods are expected to be used by all teachers as multiple methods.

In the case of problems among children, most of the teachers stated that they gave children the opportunity to solve the problems. It is generally indicated that the problem was interfered with when the problem could not be solved. In these cases, the teachers tried to listen to both sides, to ask questions that would support empathy, to take away the object that caused the conflict, or to provide the equal use of that object and to limit the conflict to the communication of the children who have the problems.

The general tendency of the teachers towards the effects of rules in communication is that there should be rules in the classroom. The teachers stated that they used reinforcement more when the class rules were not followed, they used drama to make children remember and they verbally repeated the rules. However, teachers did not express any views regarding the use of visuals in reminding the rules. However, it is very important for preschool children to follow rules with visuals.

Conclusions

Results showed that the teachers are obviously different from each other in terms of the educational situation concerning factors affecting classroom management and the definition of classroom management. Assistant teachers who have associate degree and high school graduation had very limited explanations. At this point, it is important to have a bachelor's degree in terms of the quality of preschool teachers.

Also, it is seen that there are some deficiencies in the principles and methods that teachers pay attention to in terms of interaction with children, interaction processes among children and rules. This result shows that the classroom management course in the undergraduate program should be given by the related field experts.

Kaynakça / References

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aras, S. (2012). *An investigation on perceptions and self-reported practices of early childhood teachers towards instructional arrangement for classroom management* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ata, S., & Akman, B. (2016). Bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve öğretmen-aile arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 820-837.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Brophy, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and Urban Society*, 18(2), 182-194.
- Burden, P. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community*. New York: Wiley.
- Burden, P. (2004). *An educator's guide to classroom management*. Boston: Houghton Mifflin.
- Carter, K. & Doyle, W (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. Evertson ve C. S. Weinstein (Eds). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 373-406). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Copple, C., & S. Bredekamp (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington DC: NAEYC.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Demir, T. (2015). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk – öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Demirtaş, H. (2006). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 49-70.
- Demirtaş, H. (2007). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi içinde* (ss. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denizel Güven, E., & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 7 187-201.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında koydukları kurallar ve uygulamaları. *İlköğretim Online*, 12(4), 1032-1040.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum & development in early education* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms*. New York: Allyn and Bacon.
- Groves, E. (2009). *The everything classroom management book: A teacher's guide to an organized, productive, and calm classroom*. Avon, MA: Adams Media.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim*, 86-97.
- Jacobson, L. (2003). Early years. *Education Week*, 23(15), 6-11.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2006). Okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarıyla aile tutumunun çocuğun gelişim özelliklerine etkisinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(13), 48-60.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 361-367.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2013). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Boston: Pearson Higher Education.
- Martin, N. K., & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(3), 6 – 13.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory and Practice*, 42(4), 313-318.

- Öztürk, Y., Gangal, M., & Ergişi, M. B. (2014). The impact of teaching education program on pre-service teachers' classroom management views and classroom management strategies. *Journal of Education Faculty*, 16(1), 224-238.
- Öztürk, Y., & Gangal, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC, US: National Academy Press.
- Rosas, C., & West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 54-61.
- Sabancı, A. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Çelikten (Ed.). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi içinde* (pp. 27-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. T. (2009). *A qualitative study on the perceptions of early childhood teachers towards physical design for classroom management* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, İ. T. (2013). *Preschool teachers' beliefs and practices related to developmentally appropriate classroom management* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Sucuoglu, B., Akalin, S., & Sazak-Pinar, E. (2010). The effects of classroom management on the behaviors of students with disabilities in inclusive classrooms in Turkey. *The Journal of the International Association of Special Education*, 11(1), 64-74.
- Tomlinson, H. B. (2009). Developmentally appropriate practice in the kindergarten year-Ages 5-6. In C. Copple & S. Bredekamp (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8* (pp. 187-253). Washington, DC: NAEYC.
- Unal, Z., & Unal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Form*, 73, 256-270.
- Uysal, H., Burçak, F., Tepetas, G. S., & Akman, B. (2014). Preschool education and primary school pre-service teachers' perceptions about classroom management: A metaphorical analysis. *International Journal of Instruction*, 7(2), 165-180.
- Weinstein, C. S., Romano, M., & Mignano Jr., A. J. (2011). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Weinstein, C., & Novodvorsky, I. (2011). *Middle and secondary classroom management: Lessons from research and practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Yeşil Daşiran, T. (2013). *Okul öncesi eğitimde etkili sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtal, F. & Yaşar, M. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. Aktaş Arnas, Y. & Sadık, F. (Ed). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s 61-84). Ankara: Kök yayıncılık.