



IPERJ

ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 2

Issue: 1

December 2018



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 2

Sayı: 1

Aralık 2018

International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 2

Issue: 1

December 2018

Owner

Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Chief Editors

Assoc.Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Page Design

Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Cover Design

Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department

Menteşe- Muğla/Turkey

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/iperj>

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education

Muğla/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Tayvan*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, ABD*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Turkey*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, ABD*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, İrlanda*
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, İrlanda*
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, ABD*
Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Turkey*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun University, Turkey*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Maide ORÇAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELIAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*
Assoc. Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*
Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan Yıldırım Beyazıt University, Turkey*
Dr. Oğuzhan KURU, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Dr. Seda ATA, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

LANGUAGE EDITORS

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Mehmet KILDIROĞLU, *Ardahan University, Turkey*
Dr. Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

TYPESETTING EDITOR

Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Turkey*

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Turkey*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Levent ERASLAN *Kırıkkale University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Turkey* Assoc.
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Turkey*

Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*

Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*

Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*

Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*

Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Turkey*

Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Turkey*

Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü University, Turkey*

Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Turkey*

SECRETARY

Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

İÇİNDEKİLER

Fahrettin ADAGİDELİ Büşra ŞAHAN AKTAN	Components of Effortful Control and Their Relations to Children's Ego-Resiliency	01-08
Büşra ŞAHAN AKTAN Çavuş ŞAHİN	Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Sorumluluk Kazanma Düzeylerinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	09-16
Ceren DURAN Sabri SİDEKLİ Alper YORULMAZ	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	17-26
Başı YAMAN	Aday Öğretmenlik Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	27-36



Components of Effortful Control and Their Relations to Children's Ego-Resiliency

Çaba Gerektiren Kontrolün Bileşenleri ve Çocukların Ego-sağlamlığı ile İlişkisi

Fahretdin Hasan ADAGİDELİ¹
Büşra ŞAHAN AKTAN²

Geliş Tarihi: 10.07.2018

Kabul Tarihi: 12.09.2018

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2018

Abstract: The purpose of this study was to examine the associations between components of effortful control (inhibitory control, attentional focusing, perceptual sensitivity, and low intensive pleasure) and ego-resiliency during early childhood. A total of 182 children (93 girls and 89 boys), who were ranging from 48 to 72-month-old (M: 61.20, SD: 7.81) and attending early childhood institutions, participated in the study. Teachers reported on children's effortful control and ego-resiliency. Initially, independent samples t-test was conducted to investigate the effect of gender and age on children's ego-resiliency. Afterward, regression analyses were conducted to examine the role of independent variables on children's ego-resiliency. Findings showed that children's age had an effect on their ego-resiliency while their gender did not. Moreover, children's effortful control was positively associated with their ego-resiliency. Children's attentional focusing and perceptual sensitivity were also positively associated with their ego-resiliency. On the other hand, components of effortful control accounted for more variance than effortful control composite in regression models. Findings are discussed within the frame of possible implications for researchers and teachers.

Key Words: Ego-resiliency, effortful control, components of ego-resiliency, early childhood

Özet: Bu çalışmanın amacı, çaba gerektiren kontrolün bileşenleri (ketleyici kontrol, dikkatini odaklama, algısal hassasiyet ve düşük yoğunluklu etkinliklerden memnuniyet) ile ego-sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yaşları 48 ile 72 ay (M: 61.20, SS: 7.81) arasındaki erken çocukluk kurumlarına devam eden toplam 182 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların çaba gerektiren kontrol ve ego-sağlamlık düzeyleri öğretmenler tarafından doldurulan formlar aracılığı ile belirlenmiştir. Öncelikle, bağımsız gruplar t-testi uygulanarak çocukların yaşlarının ve cinsiyetlerinin onların ego-sağlamlığına etkisi incelenmiştir. Sonrasında, regresyon analizleri yapılarak bağımsız değişkenlerin çocukların ego-sağlamlığı üzerindeki rolü araştırılmıştır. Bulgular yaşın çocukların ego-sağlamlığı üzerinde etkisi olduğunu, fakat cinsiyetin etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca, çocukların çaba gerektiren kontrolleri onların ego-sağlamlığı ile pozitif ilişkilidir. Çocukların dikkatini odaklamaları ve algısal hassasiyetleri de onların ego-sağlamlığı ile pozitif ilişkilidir. Bununla birlikte çaba gerektiren kontrolün bileşenlerinin regresyon modellerindeki varyansı, çaba gerektiren kontrolden daha fazla açıkladığı görülmüştür. Bulgular araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik öneriler çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ego-sağlamlık, çaba gerektiren kontrol, çaba gerektiren kontrolün bileşenleri, erken çocukluk

¹ Res. Assist. Dr., İstanbul University-Cerrahpaşa, Turkey, fahretdin.adagideli@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6042-5797>

² Res. Assist. Dr., Marmara University, Turkey, sahan.busra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9091-5401>

Introduction

Early childhood is attracting more and more attention in national educational policy agendas. It is an important period in which children's cognitive language, physical, social and emotional abilities change tremendously (Oktay, 2007). Classified under socioemotional abilities, effortful control and ego-resiliency are such abilities which are linked to children's school readiness, academic achievement and school functioning (Taylor & Spinrad, 2017).

One key component related to socioemotional abilities is ego-resiliency. According to Block and Block (1980, p. 48), ego-resiliency is "the dynamic capacity of an individual to modify his/her modal level of ego control, in either direction, as a function of the demand characteristics of the environmental context." Resilient individuals have the capacity to change their behaviors to adapt socially and cognitively; to assimilate or accommodate deliberately; to bounce back from negative experiences and to relax. On the contrary, less resilient individuals have difficulty in adapting to novel situations; responding to changes; bouncing back from negative experiences (Block & Block, 2006). According to literature, children's ego-resiliency is associated with their school functioning and school achievement (Taylor & Spinrad, 2017). It is related to higher social functioning (Eisenberg et al., 2003), higher academic achievement (Swanson, Valiente, Lemery-Chalfant, & Caitlin O'Brien, 2011), more positive peer relations (Cumberland-Li, Eisenberg, & Reiser, 2004), lower behavior problems (Eisenberg, Chang, Ma, & Huang, 2009). In this regard, Taylor and Spinrad (2017) concluded that ego-resiliency has direct and indirect roles on school adjustment.

Sameroff, Gutman, and Peck (2003) claimed that several individual characteristics, family environments, parenting styles, neighborhoods, and cultural characteristics could all be risk factors or protective (or promotive) factors for children's ego-resiliency. For example, while a negative parenting style could be a risk factor; a positive parenting style could be a promotive factor. Similarly, a positive temperament characteristic such as effortful control could buffer negative effects of negative parenting style and promote ego-resiliency (Taylor, Eisenberg, Spinrad, & Widaman, 2013). Therefore, children's effortful control could be considered as a promotive factor for ego-resilience.

Effortful control is a temperamental characteristic that underpins the development of self-regulation in children. It is derived from temperament studies of Rothbart and her colleagues (Rothbart, 2011; Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001; Rothbart & Bates, 2006). According to Rothbart (2011), effortful control refers to an individual's capacity to voluntarily inhibit an inappropriate response and replace it with an appropriate one. According to several studies, effortful control is specifically related to the emergence of emotional and behavioral regulation (Liew, 2012; Zhou, Chen, & Main, 2012). For others, effortful control itself is self-regulation (Eisenberg, Valiente, & Eggum, 2010). In addition, it is a multidimensional construct and an umbrella term for inhibitory control, attentional focusing, perceptual sensitivity and low intensive pleasure.

Inhibitory control is defined as an individual's capacity to suppress inappropriate responses in new situations. A child's capability to lower her voice or to stop an activity when asked to do so or to follow instructions could be examples of inhibitory control. Attentional focusing is, on the other hand, an individual's capability of sustaining attention on a task or an activity. For example, a child's concentration while drawing or on a task he/she chose until it is done could be indicators of his/her higher level of attentional focusing capacity. Perceptual sensitivity is defined as an individual's capability of noticing low-intensity stimuli from the environment. A child's listening to even quiet sounds or quickly being aware of new items in an environment could be signs of his/her perceptual sensitivity. Low intensive pleasure is to enjoy being involved in a low-intensity task or activity. To enjoy looking at picture books or being read books could be possible indicators of low intensive pleasure (Putnam, Ellis, & Rothbart, 2001; Rothbart et al., 2001).

In the literature, effortful control during early childhood was associated with several positive social and learning outcomes such as positive peer relations, close child-teacher relations, school readiness, school functioning, and academic success in the primary years (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati, & Prokasky, 2015; Blair & Razza, 2007; Eisenberg et al., 2010; Silva et al., 2011). Besides, effortful control is a unique as well as a moderately correlated construct with ego-resiliency. Several studies revealed associations between effortful control and ego-resiliency (Eisenberg et al., 2009; Hofer,

Eisenberg, & Reiser, 2010; Taylor et al., 2013). In a recent study, Taylor et al. (2013) found that 30-month-old children's effort control predicted their ego-resiliency at 42 months. In contrast, 30-month-old children's ego-resiliency did not predict their effortful control at 42 months. Therefore, it appeared that there was a unidirectional transaction rather than a bidirectional association between effortful control and ego-resiliency.

As aforementioned in the present study, several studies revealed that effortful control and its components were significantly correlated with ego-resiliency and there was a unidirectional association, i.e. from effortful control to ego-resiliency. However, to our knowledge, the extent to which components of effortful control predict children's ego-resiliency during early childhood remain understudied. Therefore, the present study aimed to investigate the association between components of effortful control and ego-resiliency.

The Present Study

There are several studies indicating the role of effortful control on children's ego-resiliency (Eisenberg et al., 2009; Hofer et al., 2010; Taylor et al., 2013). Besides, the correlation between the components of effortful control and ego-resiliency has been documented in the literature (Cumberland-Li et al., 2004). However, there is a lack of studies investigating to what extent the components of effortful control predict children's ego-resiliency. Therefore, the present study was conducted with the purpose of examining the association between components of effortful control and ego-resiliency during early childhood. It was expected to give insights into existing literature and to draw implications for teachers to support children's ego-resiliency depending upon their effortful control. In this regard, the following research questions were addressed:

To what extent is children's effortful control associated with their ego-resiliency?

To what extent are children's inhibitory control, attentional focusing, perceptual sensitivity, and low intensive pleasure associated with their ego-resiliency?

It was hypothesized that both effortful control and the components of effortful control would predict children's ego-resiliency (Hypothesis 1). Moreover, components of effortful control account for more variance in models than effortful control (Hypothesis 2).

Method

In order to investigate the association between effortful control and ego-resilience, data were collected from a group of children at the age of 4-6. Correlational analyses determining the relationships among the variables were followed by independent samples t-test analyses so as to determine whether children's age and gender affect their level of ego-resilience. The role of children's demographic characteristics, effortful control, and components of effortful control on their ego-resilience were investigated through regression analyses.

Participants

In the present study, data were obtained through teachers' reports of children's effortful control and ego-resilience. Children enrolled in early childhood institutions in Istanbul and their teachers participated in this study. All of the teachers were female. 182 children (93 girls and 89 boys) ranged from 48 to 72-month-old (M: 61.20, SD: 7.81).

Measures

All teachers completed a demographic questionnaire asking children's birth date and gender. They also answered the following psychometrically validated scales.

Teachers rated children's effortful control on a 7-Likert scale (1 = never to 7 = always). "Effortful Control Questionnaire" is one of the broad dimensions of Children's Behavior Questionnaire developed by Robarath et al. (2001) for teachers to assess young children's temperament. As developing the original questionnaire, factor analysis was conducted to ensure construct validity. According to findings, Effortful Control Questionnaire has four subscales: Inhibitory control, attentional focusing, perceptual sensitivity, and low intensive pleasure. While internal consistency coefficients of the original subscales ranged from .75 to .91; test-retest correlations of subscales were between .57 and .73. The Turkish

version of the questionnaire was adapted by Adagideli (2018) for teachers. In order to test psychometric characteristics of the questionnaire, Adagideli (2018) conducted language equivalence, reliability and validity analyses. The internal consistency coefficient of the questionnaire was .94; whereas the internal consistency coefficients of the subscales ranged from .75 to .91. Test-retest correlations of the scale and subscales were also statistically significant. In the present study, internal consistency of the subscales ranged between .71 and .88.

“Child Ego-resilience Scale” was developed by Eisenberg et al. (1996) and adapted into Turkish by Önder and Gülay-Ogelman (2011). The scale has 14 items answered on a 9-Likert scale ranging from 1 = “completely wrong” to 9 = “completely true”. While internal consistency coefficient of the original scale was .87; the test-retest reliability was .87 ($p < .01$). Önder and Gülay-Ogelman (2011) found that Turkish version of the scale had also high internal consistency ($\alpha = .86$) and test-retest reliability ($r = .96$; $p < .01$). In the present study, internal consistency of the scales was .84.

Results

The correlations among ego-resilience, effortful control, and components of effortful control as well as their means and standard are presented in Table 1. Children’s ego-resiliency was significantly related to their effortful control composite ($r = .59$, $p < .01$) and components of effortful control ranging from .36 to .65 ($p < .01$). Taking effortful control composite and components of effortful control into consideration, attentional focusing was the highest correlated variable with ego-resilience.

Table 1: Correlations among the Variables, Means and Standard Deviations

	1	2	3	4	5	6
1. ER	1	.59*	.49*	.65*	.54*	.36*
2. EC		1	.92*	.86*	.74*	.83*
3. Inhibitory C.			1	.80*	.53*	.69*
4. Attentional F.				1	.55*	.57*
5. P. Sensitivity					1	.48*
6. L. I. Pleasure						1
M	73.50	232.19	66.32	44.36	58.80	62.70
SD	16.16	38.36	14.23	9.69	10.04	11.50

* $p < .01$

Moreover, effortful control composite was also significantly correlated with its components while the correlation between effortful control and perceptual sensitivity was the lowest one ($r = .74$, $p < .01$). On the other hand, components of effortful control were positively and moderately correlated with each other; except for the correlation between inhibitory control and attentional focusing ($r = .80$, $p < .01$). That is, the correlation between inhibitory control and attentional focusing was relatively high.

Table 2: Comparison of age difference in children’s ego-resiliency

Age	N	\bar{X}	SD	t Test	
				t	df
48-60 Month	79	69.51	16.67	-3.55*	175
61-72 Month	98	77.79	14.34		

* $p < .01$

In order to determine whether children’s age and gender affect their level of ego-resilience, t-test analyses were conducted. As shown in Table 2, findings of the t-test analysis revealed that 61-72-month-old children were more resilient than younger children at the age of four. This finding revealed that as

children get older, they become more resilient; therefore, they are able to change their behaviors to adapt socially and cognitively; and to assimilate or accommodate deliberately.

Table 3: Comparison of gender difference in children's ego-resiliency

Age	N	\bar{X}	SD	t Test	
				t	df
Girls	93	74.91	27.37	1.21*	180
Boys	89	72.02	29.31		

* $p > .05$

As presented in Table 3, there was not any significant difference in ego-resiliency between girls and boys. Therefore, gender did not seem to make a difference in children's level of ego-resilience. After preliminary analyses, in order to investigate the role of demographic characteristics, effortful control and components of effortful control on their ego-resilience, multiple regression analyses (MRA) were performed.

Table 4: Summary of Regression Analysis for Variables Predicting Ego-resilience

Variables	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Gender	-4.31	2.30	-.14	1.37	2.04	.04	-.64	1.91	-.02
Age	8.34	2.32	.26**	4.83	1.99	.15*	4.90	1.85	.15**
EC				.24	.03	.56**			
Inhibitory C.							-.17	.12	-.15
Attentional F.							.97	.16	.59**
P. Sensitivity							.47	.11	.29**
L. I. Pleasure							-.07	.11	-.05
R^2		.08**			.35**			.46**	

* $p < .05$, ** $p < .01$

As shown in Table 4, several MRA were conducted. While Model 1 consisted of only children's demographic characteristics as independent variables, effortful control composite was added in the next model (Model 2). Components of effortful control and demographic characteristics were included when performing analysis of regression for Model 3.

As presented in Table 4, the results of the regression indicated that in Model 1, the predictors explained 8% of the variance ($R^2 = .08$, $F(2, 174) = 8.12$, $p < .01$). Results of MRA showed that age significantly predicted ego-resilience. On the other hand, gender did not significantly predict ego-resilience. According to these findings, older children were more resilient.

Model 2 revealed that effortful control composite significantly predicted ego-resilience ($\beta = .56$, $p < .01$), as did age ($\beta = .15$, $p < .05$). Both of them predicted ego-resilience positively and accounted for 35% of the variance. Given this finding; although effortful control was a stronger predictor than age, older children were still more resilient.

Model 3 showed how demographic characteristics and components of effortful control predicted ego-resilience. Results of MRA indicated that independent variables accounted for 46% of the variance in the model and that these three independent variables did not predict ego-resilience: gender, inhibitory control, and low intensive pleasure ($R^2 = .48$, $F(7, 169) = 24.00$, $p < .01$). On the other hand, attentional focusing, and perceptual sensitivity were positive predictors of ego-resilience. Besides, attentional focusing was the strongest predictor in the third model ($\beta = .59$, $p < .01$). Moreover, age predicted ego-resilience after including components of effortful control. Therefore, older children were still more resilient in this model.

Discussion

The present study was mainly conducted to explore the role of components of effortful control on young children's ego-resiliency. According to findings, although young children's gender was not a significant predictor of their ego-resiliency, age had a significant role on the development of ego-resiliency during early childhood. Moreover, while both effortful control composite and components of effortful control predicted children's ego-resiliency, components of effortful control explained more variance in the model. Lastly, only two components of effortful control significantly predicted children's ego-resiliency, i.e. attentional focusing and perceptual sensitivity. These findings are discussed according to existing literature as followings.

Given the preliminary analyses, the only demographic characteristic of children that affected their ego-resiliency was age. This result is partially parallel with existing literature: As children get older, they become more resilient (Block & Block, 2006; Grych, Jouriles, Swank, McDonald, & Norwood, 2000; Miljević-Riđički, Plantak, & Bouillet, 2017; Sun & Stewart, 2007). Similarly, teachers participated in the present study seemed to perceive older children more resilient than younger ones. Considering this result within the scope of school functioning due to the influence of ego-resiliency on it, teachers may believe that older children were better at changing their behaviors to adapt socially and cognitively; and assimilating or accommodating deliberately. However, there were some studies reporting that gender had also significant effects on ego-resiliency (Block & Block, 2006; Sun & Stewart, 2007). In their longitudinal study, Block and Block (2006) concluded that although there was not any significant difference in ego-resiliency between girls and boys; ego-resiliency of young boys was related with their ego-resiliency in the long term. That is, their ego-resiliency continues over time. For girls, there was not such a relation. Resilient girls during early childhood could be resilient or unresilient during adolescence, or vice versa. In this regard, it cannot be predictable whether there would be a significant difference in the resiliency of girls and boys who participated in the present study, although there was not any significant difference at the time this study was conducted. Results of preliminary analyses were also consistent with regression analyses; age was the only demographic characteristic that predicted ego-resiliency significantly.

Secondly, teachers' ratings of children's effortful control significantly predicted teachers' ratings of their ego-resiliency (controlling their gender and age). That is, children with higher levels of effortful control were rated as more resilient. These results are also consistent with the existing literature (Eisenberg et al., 2009; Hofer et al., 2010; Taylor et al., 2013). Accordingly, children who are better at voluntarily inhibiting an inappropriate response and choosing an appropriate one to act are more resilient. On the other hand, the main reason for conducting the present study was to determine the extent to which the components of effortful control predict ego-resiliency. As mentioned, there were no studies investigating the role of components of effortful control on ego-resiliency. Findings revealed that children's attentional focusing and perceptual sensitivity were significant predictors of their ego-resiliency (controlling their gender and age). Teachers seemed to perceive children who were able to sustain attention on a task or an activity (children with higher attentional focusing), and notice low-intensity stimuli in the environment (children with higher perceptual sensitivity) as more resilient.

Despite its contribution to the existing literature, the present study had also limitations. One limitation was its dependence on only teachers' reports. Although previous research reported that strength of teachers' report on both effortful control (Allan, Hume, Allan, Farrington, & Lonigan, 2014) and ego-resiliency (Gülay-Ogelman, 2014); findings may be more accurate with the use of different sources. In the future studies, parents' reports can also be included to remove possible biases. Moreover, only age and gender of children's demographic characteristics were controlled in the present study. Demographic variables such as educational and socioeconomic status of children's parents should also be considered as risk factors during data collection.

Implications

To our knowledge, this was the first study examining the associations of components of effortful control with children's ego-resiliency. Until the present study, it was not clear which components of effortful control teacher should foster to promote children's ego-resiliency. Results of the present study underlines the importance of components of effortful control on children's ego-resiliency and draws

implications for teachers and researchers. As aforementioned, effortful control has a buffering effect on risk factors such as intrusive parenting that threaten children's ego-resiliency (Taylor et al., 2013). Accordingly, teachers can promote children's ego-resiliency by fostering their effortful control, specifically their attentional focusing and perceptual sensitivity.

Furthermore, our results highlight that researchers can examine components of effortful control rather than effortful control composite in the future ego-resiliency studies. Specifically, there is a need to further investigate the promotive or buffering role of attentional focusing and perceptual sensitivity on children's ego-resiliency.

References

- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's peer interactions. *Early Education and Development, 26*(4), 479–495.
- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allan, N. P., Hume, L. E., Allan, D. M., Farrington, A. L., & Lonigan, C. J. (2014). Relations between inhibitory control and the development of academic skills in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 50*(10), 2368–2379.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647–663.
- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J., & Block, J. H. (2006). Venturing a 30-year longitudinal study. *American Psychologist, 61*, 315–327.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development, 13*, 193–212.
- Eisenberg, N., Chang, L., Ma, Y., & Huang, X. (2009). Relations of parenting style to Chinese children's effortful control, ego resilience, and maladjustment. *Development and Psychopathology, 21*(2), 455–477.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology, 8*, 141–162.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development, 21*(5), 681–698.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. L., Reiser, M., Shepard, S. A., ... & Cumberland, A. J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology, 39*(4), 761–776.
- Grych, J. H., Jouriles, E. N., Swank, P. R., McDonald, R., & Norwood, W. D. (2000). Patterns of adjustment among children of battered women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(1), 84–94.
- Gülay-Ogelman, H. (2014). Investigation of ego resiliency of preschool children according to opinions of mother, father, and teacher. *European Journal of Research on Education, 2*(2), 186–191.
- Hofer, C., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2010). The role of socialization, effortful control, and ego resiliency in French adolescents' social functioning. *Journal of Research on Adolescence, 20*(3), 555–582.
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives, 6*(2), 105–111.
- Miljević-Riđički, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool children: The perspectives of teachers, parents and children. *International Journal of Emotional Education, 9*(2), 31–43.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A., & Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the Ego Resiliency Scale (teacher-mother-father forms) for children aged between 5 and 6. *International Refereed Academic Social Sciences Journal, 2*(1), 5–21.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. In A. Eliasziw, & A. Angleitner (Eds), *Advances in Research on Temperament* (pp. 165–82). Germany: Pabst Science Publishers.

- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament, personality and development*. New York, NY: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 99–166). New York, NY: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394–1408.
- Sameroff, A., Gutman, L. M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks: Prospective research findings. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 364–391). New York, NY: Cambridge.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., ... & Phillips, B. M. (2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development*, 22(3), 434–460.
- Sun, J., & Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(4), 16–25.
- Swanson, J., Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Caitlin O'Brien, T. (2011). Predicting early adolescents' academic achievement, social competence, and physical health from parenting, ego resilience, and engagement coping. *The Journal of Early Adolescence*, 31(4), 548–576.
- Şahan-Aktan, B. (2018). *48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, Z. E., & Spinrad, T. L. (2017). Developmental tools that build social and emotional competence in school: A focus on effortful control and ego-resiliency. In M. A. Warren, & S. I. Donaldson (Eds.), *Toward a positive psychology of relationships: New directions in theory and research*. Retrieved from Google Books database.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Widaman, K. F. (2013). Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood. *Child Development*, 84(4), 1145–1151.
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(2), 112–121.



Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Sorumluluk Kazanma Düzeylerinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluating Taking Responsibility Levels Of 5-6 Year-Old Pre-School Children Based On Parent Opinions

Büşra ŞAHAN AKTAN¹
Çavuş ŞAHİN²

Geliş Tarihi: 13.07.2018

Kabul Tarihi: 28.09.2018

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2018

Özet: Okul öncesi dönem, çocuğun sosyal gelişiminin önemli basamaklarından biri olan “sorumluluk alma” davranışı üzerinde etkili olunabilecek kritik bir dönemdir. Kişilik gelişiminin okul öncesi yıllarda büyük ölçüde tamamlandığı düşünüldüğünde, bu yıllarda çocuğun yaş dönemine uygun olarak sorumluluk alabilmesi, sorumluluklarını yerine getirebilmesi ile ilgili davranışlarını geliştirmek için etkili programların oluşturulması gerekmektedir. Bu düşüncelerden hareketle mevcut durumun belirlenmesine yönelik hazırlanan çalışmanın genel amacı, okulöncesi 5-6 yaş grubu çocukların sorumluluk kazanma düzeylerinin, veli görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Okul Öncesi 5-6 yaş grubu çocukların sorumluluk düzeylerinin veli görüşlerine göre değerlendirildiği bu araştırma betimsel nitelikte olup; araştırmada betimleme (survey) modeli kullanılmıştır. Velilere uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerin incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla örneklem dışında kalan beş veli ile ön uygulama yapılmış; ön uygulama sonucunda elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Betimsel analiz aşamasında görüşülen velilerin düşüncelerini etkili bir biçimde göstermek amacı ile doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Araştırmada betimsel analiz sonucu keşfedilmeyen kavram ve temalar içerik analizi yolu ile keşfedilmeye çalışılmıştır. Araştırma ile elde edilen bulguların analizi sonucunda, ailelerin sorumluluk eğitiminin önemine inandıkları ve çocuklarının sorumluluk kazanma düzeylerini geliştirmeye istekli oldukları anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler; Okul öncesi, sorumluluk, veli görüşü

Abstract Pre-school period is a critical term when “taking responsibility” behavior of children which is a significant step in their social development could be influenced. Considering personality development is completed to a large extent during preschool years, effective programs must be prepared to develop behaviors that ensure children take appropriate responsibilities according to their age group and fulfill such responsibilities during this time. The main purpose of this study that tries to determine the current situation moving from those thoughts is, evaluating taking responsibility levels of 5-6 year-old pre-school children based on parent opinions. The study where taking responsibility levels of 5-6 year-old pre-school children are evaluated based on parent opinions is descriptive and used description (survey) model. Descriptive analysis is used to examine data achieved from interview form used with parents. Pre-test application is made with 5 parents outside sample group in order to establish validity and reliability of interview form and after descriptive analysis of data achieved with pre-test application, the form’s validity and reliability are established. Direct quotes are frequently used at descriptive analysis stage in order to present ideas of parents effectively. Concepts and themes that could not be explored with descriptive analysis are explored through content analysis. The results obtained showed that parents believe the importance of responsibility education and willing to improve responsibility acquiring level.

Key Words: Preschool, responsibility, parent opinion

¹ Arş.Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, sahan.busra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9091-5401>

² Prof.Dr., Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye, csahin25240@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-4250-9898>

Giriş

Okulöncesi Eğitim, 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumsal kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003). Okulöncesi dönem insan hayatının temelini oluşturur. Bu dönemde, çocuğun anne ve babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir. Fakat bunlar kadar önemli bir nokta ise, gelişimin tüm yönlerini destekleyecek sosyal ve fiziksel bir ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar onun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler (Şahin, 2005). Çocuklar, özellikle okul öncesi dönemde zamanlarının büyük bir kısmını aileleri ile geçirirler. Bu nedenle, bu dönemde verilen eğitimin başarıya ulaşabilmesinde ailelerin rolü çok büyüktür (Şahan, 2011).

Okul öncesi dönem, çocuğun sosyal gelişiminin önemli basamaklarından biri olan “sorumluluk alma” davranışı üzerinde etkili olunabilecek kritik bir dönemdir. Kişilik gelişiminin okul öncesi yıllarda büyük ölçüde tamamlandığı düşünüldüğünde, bu yıllarda çocuğun yaş dönemine uygun olarak sorumluluk alabilmesi, sorumluluklarını yerine getirebilmesi ile ilgili davranışlarını geliştirmek için etkili programların oluşturulması gerekmektedir. Böylece çocuklar, toplumun parçası olarak, kurallara uyan, işbirliği yapabilen, katılımcı olan ve sorumluluk alabilen birer birey olmayı öğrenebileceklerdir (Şahan, 2011). “Sorumluluk erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun görevler vermekle başlar. İki buçuk yaşından başlayarak döke saça da olsa çocuğun çorbasını kendi başına içmesine fırsat vermek, oyuncaklarını toplamasını beklemek, kendi odasında kendi yatağında yatmasına ortam hazırlamak, yaşına ve cinsiyetine göre sofraya hazırlığı veya araba temizliği gibi konularda onun yardımını beklemek” sorumluluk” konusunda çocuğu cesaretlendirici ve destekleyici bir ortam sağlar. Böyle bir ortam çocuğun kendi kendisine yetmesine ve yönetmesine fırsat vereceğinden onun kendine olan güvenini de arttıracaktır” (Yavuzer, 2009). Bilgiç (2003) ise, sorumluluk sahibi çocukları; görevlerini kendi başlarına yapan, yaptığı hatalardan, kendini sorumlu tutup başkasını suçlamayan, hak etmediklerine sahip olmak istemeyen, başkalarının haklarına, duygu ve düşüncelerine karşı saygılı olan, mutlu, uyumlu, sağlıklı davranışlar gösteren, çalışkan ve başarılı çocuklar olarak tanımlamıştır.

Çocuklara sosyal olarak kabul edilebilir davranışları öğretmek, olumlu model olmak ve doğrudan yönlendirmeler yaparak onların kültürel ve sosyal normlara göre davranmayı öğrenmelerine yardımcı olmak sorumluluk eğitimi konusunda ailelere ve eğitimcilere düşen görevler arasında bulunmaktadır (Öncü, 2002). Anne, baba olarak çocuğa sorumluluk duygusunu öğretmek için Karaköse (2010), şu noktaları önemsemiştir; Çocuğunuza nasıl sorumluluk sahibi biri olunacağını göstermek için onun ağlamalarına zamanında ve sevgiyle karşılık verin, bebeğinizin dağınıklığını ve oyuncaklarını gülümseyerek toplarken onun da sizi seyretmesine izin verin, 1 yaşına gelen çocuğunuzdan her gün oyuncaklarını toplamanıza yardım etmesini isteyin, bir bebekten 18 aylık olana dek hiç kimseye karşı sorumluluk duymasını beklemeyin, okul öncesi çocukların sorumluluk duygusunu öğrenebilmeleri için sizin yardımınıza ihtiyaç duyduklarını unutmayın, çocuğunuzun sorumluluk sahibi biri olmayı öğrenmesi için sabır ve zaman gerektiğini kabul edin, çocuğunuzun yaşına uygun görevler belirleyin, çocuğunuza verilen işi doğru şekilde yapmasını beklemeden önce ona nasıl yapılacağını gösterin, çocuğunuzun çabalarını ve başarılarını övün, görevleri günlük programa koyun ki kısa sürede alışkanlık haline gelebilsinler, ilk başlardaki direnci kırmak ya da bir görevin hatırlanmasını sağlamak için ödülleri koyun. Sorumluluğun oluşumunda, çocuğu aşırı korkutma, suçlama, ceza ve atılmanın kısıtlanması girişimciliği engeller. Aşırı çekingenlik ve suçluluk duygusuna neden olabilir. Benlik saygısının tohumları, sorumluluk verilirse gelişir. Çocuğun, kendisini önemli ve değerli hissetmesi onu yeni atılımlara götürür. Çocuklar da yetişkinler gibi kendilerine güvenilmesinden hoşlanırlar. Kendisine güven gösterilen çocuğun öz güveni gelişir ve daha güvenli olur. Üstelik kendine bağlanan umutları pekiştirmek, verilen olanakları değerlendirmek için güç harcar; çaba sarf eder (Özen, 2001).

Sorumluluk bilinci kalıtsal değildir. Sorumluluk duygusu kişilik gelişimiyle doğrudan orantılıdır. Duygularını, tepkilerini rahatça ifade etmesine, gerektiğinde ‘hayır’ demesine izin verilmeyen çocuklarda bağımsız bir kişilik gelişmediği için bu çocuklar sorumluluk duygusu da kazanamazlar (Gül,

2009; akt, Şahan, 2011). Unutkan (2005); evde sorumluluk eğitimi konusunda bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlar; alışverişe çıkmadan önce bir liste oluşturularak, çocuktan alışveriş sırasında o listeyi tamamlaması istenebilir, alışveriş sonrası alınan malzemelerin yerleştirilmesinde yardımcı olabilir, eğer kardeşi varsa onun bakımında anne-babaya yardımcı olabileceği görevler verilebilir, çiçek ya da hayvan bakımında sorumluluk verilebilir, harçlıklarını kumbarasında biriktirerek istediği şekilde kullanması sağlanabilir, odasındaki eşyanın yerini kendi zevkine göre düzenleyebilir, odasını düzenli tutmaktan sorumlu olabilir, oyuncaklarını toplamaktan sorumlu olabilir, kendi giysilerini toplaması istenebilir, kirli giysilerini sepete uygun şekilde koyması istenebilir, yatağını düzeltmesi istenebilir, kendi temizliğini yapması teşvik edilebilir, yemek masasının hazırlanmasında ve toplanmasında görevler verilebilir, salata, sandviç vb. basit yiyecekleri kendi başına hazırlayabilir, ailece yapılacak etkinliklerin kararlaştırılmasında seçim ve öneri hakkı verilebilir, evin genel temizliğinde görevler verilebilir. Sorumluluk duygusunun, okul öncesi dönemde ve yaşamın her döneminde önemli bir gelişim göstergesi olduğunu düşüncesinden yola çıkılarak araştırmanın problemi, Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının sorumluluk düzeylerinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Yöntem

Okul Öncesi 5-6 yaş grubu çocukların sorumluluk düzeylerinin veli görüşlerine göre değerlendirildiği bu araştırma betimsel nitelikte olup; araştırmada betimleme (survey) modeli kullanılmıştır. Bu yöntem tarama araştırmaları da denebilir. Velilerin 5-6 yaş grubu çocuklarının sorumluluk düzeylerinin, kendi ifadelerinden yola çıkarak değerlendirilmesi amaçlandığından, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırmacının önceden hazırlamış olduğu soruları sorduğu ve karşısındaki kişinin sorulara cevap verdiği amaçlı bir söyleşidir (Kuş 2003). Yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniğine göre araştırma soruların hazırlanma nedeni ise; araştırmanın amacına uygun olarak görüşülen velilerin konu ile ilgili görüşlerini derinlemesine keşfederek ortaya çıkarmaktır. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış; alandaki uzman görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli izinler alınarak velilerin uygun oldukları gün ve saatler belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce velilere araştırmayla ilgili gerekli bilgiler verilmiş ve kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Ayrıca görüşmeler sonunda elde edilen verilerin araştırma kapsamı dışında başka bir amaç için kullanılmasının mümkün olmadığı açıklanmıştır. Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla örneklem dışında kalan beş veli ile ön uygulama yapılmış; ön uygulama sonucunda elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra asıl uygulama için toplam otuz bir veli ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür ve veriler önceden hazırlanmış formlara yazılarak doldurulmuştur. Araştırmanın betimsel analizinde, yapılan görüşmeler sonucunda yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için bir kapsam oluşturulmuştur. Elde edilen veriler düzenli bir şekilde, sade açık bir dille betimlenmiştir. Betimsel analiz aşamasında görüşülen velilerin düşüncelerini etkili bir biçimde göstermek amacı ile doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Oluşturulan kapsama göre araştırmanın amacı dışında kalan bazı veriler bu evrede dışarıda bırakılmıştır. Araştırmada betimsel analiz sonucu keşfedilmeyen kavram ve temalar içerik analizi yolu ile keşfedilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Okul Öncesi 5-6 yaş grubu çocukların sorumluluk düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibi tablolastırılarak ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular görüşme formunda yer alan yedi soruya verilen yanıtlar temel alınarak sunulmuştur. Görüşmelerden aktarılan ifadelerde, parantez içinde verilen rakamlar; velilerin kimliklerinin gizliliğinin korunması amacıyla, isimleri kullanılmamış, her veli numaralandırılarak kodlanmıştır. Görüşme formunun kişisel bilgiler bölümünde yer alan velilerin cinsiyet, yaş, çalışma durumu, çocuk sayısı ve en son mezun olunan okul Tablo 1’de verilmiş ve açıklamalarda bulunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan velilerin özellikleri

		Veli Sayısı
Cinsiyet	Kadın	19
	Erkek	12
Yaş	18-24	0
	25-31	14
	32-38	9
	39-45	2
	46-52	6
	52 ve üstü	0
Çocuk Sayısı	1	12
	2	14
	3	4
	4 ve üzeri	1
Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	5
	Ortaokul Mezunu	5
	Lise Mezunu	14
	Üniversite Mezunu	7
Toplam		31

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan velilerin 19’u kadın 12’si erkektir. Yaşları incelendiğinde 14 kişinin 25-30 yaş arasında, 9 kişinin 32-38 yaş arasında, 2 kişinin 39-45 yaş arasında, 6 kişinin ise 46-52 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Velilerin 12 tanesinin 1, 14 tanesinin 2, 4 tanesinin 3, 1 tanesinin de 4 ve üzeri sayıda çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumlarına bakıldığında ise velilerden 5 tanesinin ilkokul mezunu, 5 tanesinin ortaokul mezunu, 14 tanesinin lise mezunu, 7 tanesinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sorumluluk eğitiminin ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri

	f	%
Kişinin üzerine düşen görevleri yapmasıdır.	6	19
Kişinin ideallerine ulaşmasına yardımcı olan bir etkidir.	5	16
Sorumluluk eğitimi, ailelerin yardımıyla çocuklara aşılabilir.	4	13
Kişinin her alanda başarılı olmasında etkilidir.	3	10
Çocuğa yaşına uygun sorumluluklar vererek, sorumluluk bilincinin kavratılmasıdır.	3	10
Hayatta başarılı, mutlu ve sevilen bir kişi olmasına yardımcı olur	3	10
Kişisel gelişimi için gerekli bir eğitimidir.	2	6
Tek başına ayakta durması için gereklidir.	2	6
Saygı ve anlayışı beraberinde getirir	1	3

Tablo 2’de velilerin sorumluluk eğitimiyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Velilerin %19’u kişinin üzerine düşen görevleri yapmasıdır görüşündedir. %16’sı kişinin ideallerine ulaşmasına yardımcı olan bir etken olduğunu söylemektedir. %13’ü sorumluluk eğitimi, ailelerin yardımıyla çocuklara aşılabilir görüşünü belirtmişlerdir. %10’u kişinin her alanda başarılı olmasında etkilidir, çocuğa yaşına uygun sorumluluklar vererek, sorumluluk bilincinin kavratılması gerekmektedir görüşlerini sunmuşlardır. %6’sı kişisel gelişimi için gerekli bir eğitimidir ve tek başına durması için gereklidir görüşündedirler. %1’lik oranla en az saygı ve sevgiyi de beraberinde getirdiği görüşünde oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Çocukların sorumluluk almada istekli oldukları ve kaçındıkları durumlar

İstekli Oldukları Durumlar	f	%	Kaçındıkları Durumlar	f	%
Annelerine ve babalarına günlük işlerde yardımcı olmak	13	54	Odalarını, oyuncaklarını toplama	18	50
Oyun sırasında sorumluluk alma	4	17	Ders Çalışma, ödevlerini zamanında yapma	6	17
Odalarını, oyuncaklarını toplama	3	13	Uyku saatleri, tv izleme saatlerine dikkat etme	6	17
Kardeşlerinin bakımını üstlenme	2	8	Yemeğini tek başına yemek	3	8
Ders Çalışma, ödevlerini zamanında yapma	1	4	Bir yerden aldığı eşyayı işi bittikten sonra yerine geri koymak	1	3
Uyku saatleri, tv izleme saatlerine dikkat etme	1	4	Yalnız uyumak	1	3
			Yemekten sonra tabağını tezgâha götürmek	1	3

Tablo 3’de çocukların sorumluluk almaya istekli oldukları ve sorumluluk almaktan kaçındıkları durumlar görülmektedir. Buna göre istekli oldukları durumların en başında çocukların annelerine ve babalarına günlük işlerde yardımcı olmak gelmektedir (%54). Sorumluluk almada kaçındıkları durumun başında ise, çocukların odalarını ve oyuncaklarını toplama gelmektedir (%50). Velilerin %13’ü aynı zamanda, çocuklarının odalarını ve oyuncaklarını toplamada istekli olduklarını da söylemiştir. Çocukların sorumluluk almada istekli oldukları diğer bir konu ise oyun sırasındaki sorumluluklardır (%17), %8’i çocuklarının kardeşlerinin bakımını üstlenme konusundaki sorumlulukları üstlenmede istekli olduklarını belirtmişlerdir. %1’lik bir kısım veli ise ders çalışma ve ödevlerini zamanında yapma, uyku saatleri ve tv izleme saatlerine dikkat etme konusunda çocuklarının sorumluluk almada istekli olduklarını söylerken %17’sinin çocuklarının, ders çalışma ve ödevlerini zamanında yapma, uyku saatleri ve tv izleme saatlerine dikkat etme konusundaki sorumluluklarından kaçındıklarını söylemişlerdir. Velilerin %8’i çocuklarının, yemeklerini tek başına yeme konusundaki sorumluluklarından kaçındıklarını belirtmişlerdir. %3’ü ise bir yerden aldığı eşyayı işi bittikten sonra yerine geri koymak, yalnız uyumak ve yemek yedikten sonra tabağını tezgâha götürmek gibi davranışları yerine getirmekten kaçındıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Çocukların yaptığı hareketlerin başkaları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri ile ilgili farkındalıklarına yönelik durumlar

	f	%
Paylaşmaya açıktır	7	28
Karşısındakinin üzülmesini kızmasını fark edebilir	6	24
Gerektiğinde özür diler	6	24
Hatalarını tekrarlamamaya çalışır	3	12
Biz hatırlattığımızda farkına varıyor.	3	12

Tablo 4 incelendiğinde, velilerin %28’inin çocuklarının zor durumda olan arkadaşlarına, yakınlarına karşı paylaşmaya açık olduklarını söyledikleri görülmektedir. %24’ü çocuklarının, karşılarındaki insanların üzüldüklerini veya kızdıkları durumları fark ettiklerini ve gerektiğinde özür dilediklerini belirtmişlerdir. Velilerin %3’ü ise, hatalarını fark ettiklerini ve bunları tekrarlamamaya çalıştıklarını söylemişlerdir. %3’lük diğer bir kısmı ise, çocuklarının hatalarını kendileri hatırlattıklarında farkına vardıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Çocukların sorumluluk alma konusunda cesaretlendirme ile ilgili durumları

	f	%
Ödüllendiririm	10	33
Sen bunu yapabilirsin, başarılı bir çocuksun, aferin gibi kelimeler ile.	7	23
Basit bir dille sorumluluklarını hatırlatırım	4	13
Birlikte yapmayı öneririm.	4	13
Arkadaşlarının yanında olumlu davranışlarını överim.	2	7
Rica kelimeleri kullanarak teşvik etmeye çalışırım	2	7
Sorumluluklarını yerine getirdiğinde teşekkür ederim.	1	3

Tablo 5'te velilerin %33'ünün çocuklarını ödüllendirerek sorumluluk alma konusunda cesaretlendirdikleri görülmektedir. %23 'ü sen bunu yapabilirsin, başarılı bir çocuksun, aferin gibi cesaret verici kelimeler kullanarak sorumluluk almaya teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Velilerin %13'ü basit bir dille sorumluluklarını çocuklarına hatırlattıklarını ve birlikte yapmayı önerdiklerini söylemişlerdir. %7'si arkadaşlarının yanında çocuklarının olumlu davranışlarını övdüklerini ve rica kelimeleri kullanarak teşvik etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin %1'i ise çocuklarının sorumluluklarını yerine getirdiklerinde teşekkür ederek cesaretlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Veliler ile 5-6 yaş okul öncesi çocuklarının sorumluluk düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan görüşmeler, sonucunda, genel olarak velilerin büyük çoğunluğunun çocuklarının sorumluluklarını yerine getirdiklerini ancak zaman zaman bazı konularda sorumluluklarını yerine getirmekten kaçındıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Veliler ile yapılan görüşmelerde sorular sorulardan yola çıkarak verilen cevaplar beş temada özetlenmiştir. Görüşmelerde veliler, sorumluluk eğitiminin, çocuklarının üzerine düşen görevleri yapmaya yardımcı olan bir etken olduğunu belirtmektedirler. Kişinin üzerine düşen görevleri yapması olduğunu da söylemektedirler. Velilerin büyük çoğunluğu sorumluluk eğitiminin çocuklarının gelişimi ve başarılı olmasında etkili olduğu görüşündedirler, çocuklara uygun sorumluluklar vererek, sorumluluk bilincinin kavratılması gerektiği görüşünde bulunmaktadırlar. Ayrıca sorumluluk eğitiminin çocukların kişisel gelişimleri için de gerekli olduğu görüşünde olduklarını belirtmişlerdir:

“Çocukların kendi iradesi ile bir şeyleri başarması, onlara sorumluluk verilmesi kişisel gelişimleri açısından çok yararlı olduğuna inanıyorum ”V-4

“Sorumluluk eğitimi ile kişi üzerine düşen görevleri yerine getirmeyi öğrenir” V-23

“Çocuğumun, amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli en önemli etkenin sorumluluk olduğunu düşünüyorum ve buna da sorumluluk eğitimi ile sahip olabilir” V-5

Çocukların, sorumluluk almakta istekli oldukları ve sorumluluk almaktan kaçındıkları durumların neler olduğu belirlemeye yönelik soruya velilerin büyük çoğunluğunun çocukların sorumluluk almakta istekli konuların başında günlük işlerde bize yardımcı olmak görüşünü belirtmişlerdir. Sorumluluk almaktan kaçındıkları konuların başında ise oyuncaklarını ve odalarını toplamak gelmektedir. Velilerin çok az bir kısmı çocuklarının ders çalışma, ödevlerini zamanında yapma gibi sorumluluklarında da istekli olduklarını belirtmişlerdir ancak daha büyük bir kısmı çocuklarının bu konulardaki sorumluluklarından kaçındıklarını belirtmektedirler. Veliler, çocuklarının sorumluluk almada istekli oldukları diğer durumları ise, oyun sırasında alınması gereken sorumluluklar ve kardeşlerinin bakımında yardımcı olma gibi sorumluluklar olarak sıralamaktadırlar. Kaçındıkları sorumluluklar da ise tek başlarına yemek yeme ve yalnız uyuma gibi davranışlar gelmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde velilerin, en çok ders çalışma ve yatma saatlerine uymama konusunda, çocuklarının sorumluluklarını yerine getirmediklerinden şikâyetçi oldukları görülmektedir.

“Ders saatleri ve oyun zamanlarının ayırımında değil, yapması gereken sorumluluklarını yerine getirmekte zaman zaman problemler çıkararak ondan beklediğimden daha az performans gösteriyor. “

V-16

“Dağıttığı oyuncaklarını ve eşyalarını toplamak istemiyor” V-30

“Günlük işlerde bana yardımcı olmayı çok seviyor, yemek yaparken ya da temizlik yaparken sorumluluk almakta çok istekli oluyor” V-5

Şafak (1992)'ın Ankara'da 686 aile üzerinde, ev işlerinin yürütülmesine kız ve erkek çocukların katılımları konusunda, ailelerin görüşlerine kadının eğitim ve çalışma durumunun etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada; evle ilgili işlerde çocuklara sorumluluk verirken dikkat edilmesi gereken durumlarla ilgili olarak kadınların yarısından fazlası (%62,7) yaş ve yeteneklerine, %22,6'sı cinsiyetlerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine Terzioğlu (1973) tarafından yapılan başka bir benzer araştırmada Nevşehir ilinde ev idaresi yönünden aileleri incelemek amacıyla 76 aile üzerinde yapılan çalışmada, ev işlerinde en fazla sorumluluk verilen kişilerin kız çocukları olduğu saptanmıştır. Kurallara uyma, işbirliği yapma, alınan kararlara katılma, hoşgörülü olma, açık olma, kendini özgür hissetme, sorumluluk üstlenme, herkese eşit davranma gibi demokratik tutum ve davranışların gelişmesinde okul öncesi eğitim kurumlarının etkisini ana-baba görüşleri ve tutumlarına dayalı olarak değerlendirmek amacıyla yapılan başka çalışmanın sonuçlarına göre, okul öncesi kurumuna başladığından bu yana çocuğun “grup içinde sorumluluk üstlenme” davranışlarını hangi ölçüde gösterdiğine yönelik anne-baba görüşlerine bakıldığında; anne babaların beşte dördünden fazlası (%84), çocukların her zaman ya da çoğunlukla grup içinde sorumluluk üstlendiği görüşünü taşıırken sekizde birinin (%12,5), grup içinde ara sıra sorumluluk üstlendiği görüşünde olduğu anlaşılmıştır (Özen, 2001). Çocukların yaptığı hareketlerin başkaları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri ile ilgili farkındalıklarına ilişkin durumları tespit etmeye yönelik sorulan sorunun cevapları incelendiğinde, veliler, çocuklarının özellikle olumlu davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerinin farkında oldukları görüşündedirler. Zor durumda olan bir arkadaşlarına yardım ettikleri, gerektiğinde özür diledikleri, hatalarını fark ettiklerini ve bunları tekrarlamamaya çalıştıklarını belirtmektedirler.

“Özellikle olumsuz davranışlarının etkilerinin farkında, fark ettikten sonra çok üzülüyor, özür diliyor” V-3

“Farkında oluyor ve gerektiği zaman özür diliyor, onu bir daha yapmamaya özen gösteriyor” V-4

“Olumsuz davranışlarını fark edip üzülüyor. Olumlu davranışlarının takdir edilmesi sonucunda seviniyor ve davranışı yapmaya devam ediyor” V-25

Velilerin, çocuklarını sorumluluk almalarına ilişkin nasıl cesaretlendirdiklerini belirlemeye yönelik sorunun cevapları incelendiğinde, en çok tercih edilen yöntemin ödüllendirme olduğu görülmektedir. Ödüllendirmenin yanı sıra cesaret verici sözler ile sorumluluk almalarına yardımcı olduklarını belirten velilerde görülmektedir. Bazı velilerin ise, çocuklarının olumlu davranışlarını pekiştirmek için onlara teşekkür ettiklerini belirtmektedirler.

“Sorumluluğunu yerine getirdiğinde onu ödüllendirip, olumlu davranışlarının devam etmesini sağlamaya çalışıyorum” V-25

“Onun çok akıllı biri olduğunu ve her şeyin üstesinden gelebileceğini ve ne olursa olsun arkasında olduğumu söylüyorum” V-2

“Özellikle başkalarının yanında onun davranışlarını överek onu cesaretlendirmeye çalışıyorum” V-11

Mackenzie (2004)'e göre ailelerin, çocuklarına cesaretlendirmeleri için verecekleri mesajlar çok önemlidir. Bu mesajlar iş birliğini harekete geçirmeli, motive etmeli, saygı, güven ve destek vermeli, ait olma, yeterlik ve değerli olma ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bu mesajların, gerekli zamanlarda iletilmesi çocukların sorumlu davranmalarını kalıcı kılacaktır (akt. Şahan, 2011). Aileler çocuklarının gelişim dönemlerine uygun sorumluluklar vermelidir. Çocuğun gelişimine uygun olmayan, yerine getirmekte zorlanacakları sorumluluklar vermek onları olumsuz etkileyebilir (Karaköse, 2010).

Çocuklar sorumluluk almaya erkende başlasa, geç de kalsa, sorumlulukları ile ilgili kurallarımızın kesinliği ve onları desteklemek için kullandığımız sınırların belirginliğine bağlıdır. Kuralları belirlemek, sınırlar koymak çocuklara sorumluluk kazanmanın anahtarıdır (Mackenzie, 2004; akt.

Şahan, 2011). Altınel Özkan (2004) 'nın çocukların aile içi sorumluluklarda yer alma durumlarının incelenmesi isimli araştırma ise, çocukların ailelerindeki mevcut sorumluluk dağılım biçimini, aile içi faaliyetlerde üstlendikleri sorumlulukları ve bu sorumluluklara cinsiyetlerinin, annenin çalışma durumunun etkisini saptamak amacıyla planlanmıştır. Annelerin %3'ünün çocuklarına evle ilgili faaliyetlerin yerine getirilmesinde sorumluluk vermediği, bazen sorumluluk verdiğini (%68) belirtenlerin ise en yüksek oranda olduğu görülmüştür. Çocuklara en fazla sorumluluk duygusu kazandırmak (%81,4) için sorumluluk verilmektedir. Anneler çocuklara ilköğretimin 1. Kademesinde (%41,4) sorumluluk vermeye başlamaktadır. Çocuklar evle ilgili fiziksel, ekonomik ve sosyal faaliyetlerin çoğunluğunu yardımcı görev olarak yerine getirmektedir. Anneler verilen sorumluluğun çocuğun yaşına uygun olmasına (%78,8) dikkat etmektedir. Çocuklara en fazla hafta sonlarında veya tatilde (%63,8) sorumluluk verilmektedir. Annelerin yarısından fazlası verilen sorumluluğun süreklilik kazanması için, çocuğuyla iyi bir iletişim kurmaya çalışırken (%66,8), sorumluluk başarısızlıkla sonuçlandığında büyük çoğunluğu tekrar denemesi için cesaretlendirmektedir (%70,5). Annelerin %80'i verdikleri sorumluluk çocukları tarafından yerine getirilmediğinde, ilk olarak yapmama nedenini öğreneceğini belirtmiştir. Çocuklar en fazla ödevleri olduğu zaman (%64,8) verilen sorumluluğu yerine getirmek istememektedir. Annelerin çocuklarına sorumluluk vermeme nedenlerinin başında, çocuğunun eğitiminin daha önemli olması gelmektedir (%85).

Araştırma ile elde edilen bulguların analizi sonucunda, ailelerin sorumluluk eğitiminin önemine inandıkları ve çocuklarının sorumluluk kazanma düzeylerini geliştirmeye istekli oldukları söylenebilir.

Kaynakça

- Karaköse, R. (2010). *Ailede sorumluluk eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kuş, E (2003). Nicel-nitel araştırma teknikleri. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öncü Çelebi, E. (2002). Erken çocukluk döneminde sorumluluk eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi Aylık Anne Baba ve Eğitimci Dergisi*, 14-17.
- Özen, Y (2001). *Yarına kalmak adına sorumluluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altınel Özkan, M. (2004). *Çocukların aile içi sorumluluklarda yer alma durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahan, B. (2011). *Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin sorumluluk kazanma düzeylerinin öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şafak, Ş. (1992). Ev işlerinin yürütülmesinde kız erkek çocukların katılımlarıyla ilgili olarak ailelerin görüşleri. *Ev Ekonomisi Dergisi*. 43-50.
- Terzioğlu, G. (1987). *Ev idaresi ve ilkeleri*. Ankara: Doğu Matbacılık.
- Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitiminde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de okul öncesi eğitimi. M. Sevinç içinde, *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Yayınları.



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi¹

Investigation of the Elementary School Fourth Grade Students' Attitudes Towards Math Activities

Ceren DURAN²
Sabri SİDEKLİ³
Alper YORULMAZ⁴

Geliş Tarihi: 18.08.2018

Kabul Tarihi: 21.10.2018

Yayınlanma Tarihi:31.12.2018

Özet: Matematik eğitimi bireyde problem çözme ve eleştirel düşünmeyi geliştirecek olan bilgi, anlayış, tutum, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlar. Öğrencilerin matematik ile ilgili yapılan etkinliklere yaklaşımlarına ilişkin tutumlarını belirlemek dersin amacına ulaşması için gereklidir. Araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumları ile cinsiyet, eğitim gördükleri yer, anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba mesleği, okul öncesi eğitim alma durumu, matematik sınav notu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde il merkezinde ve köyde öğrenim görmekte olan 170 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Matematik Etkinlikleri Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, güven, ilgi ve bağımsızlık olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Araştırma sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik etkinliklerine ilişkin tutum ile matematik sınav notu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler; Matematik etkinlikleri, tutum, ilkokul, öğrenci

Abstract: Mathematics education aims to impart knowledge, understanding, attitudes, skills and values that will develop problem solving and critical thinking in the individual. It is necessary to determine the attitudes of students towards the math activities for the objectives of the math course to be achieved. The purpose of the current study is to determine the elementary school fourth grade students' attitudes towards math activities. To this end, the research problem of the study was constructed as follows; "Do the elementary school fourth grade students' attitudes towards math activities vary significantly depending on gender, the place where they are educated, mother and father's education levels, mother and father's jobs, the state of having taken pre-school education and math exam grade. The study employed the descriptive survey model. The study group of the current research is comprised of 170 elementary school fourth grade students attending elementary schools located in urban and rural districts in the fall term of 2017-2018 school year. As the data collection tools, a personal information form and the Math Activities Attitude Scale were used. The scale has three dimensions that are trust, interest and independence. As a result of the study, it was found that the elementary school fourth grade students' attitudes towards math activities are high. Moreover, a significant correlation was found between the attitude towards math activities and math exam grade.

Key Words: Math activities, Attitude, Elementary school, Student

¹ Bu çalışma, 26-28 Nisan 2018 tarihlerinde düzenlenen II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, ceren.duran.9@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0102-3461>

³ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, ssidekli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3202-6451>

⁴ Arş.Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, alperyorulmaz@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2832-6793>

Giriş

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte her alanda; etkin bir şekilde problem çözme ve karar verme yetenekleri gelişmiş bireylere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle matematik eğitimi önem kazanmıştır. Çünkü matematik dersi, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme için gerekli olan bilgi, anlayış, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlar. Bloom(1979)'a göre; tutum, ilgi, istek, başarılarına olan inançları gibi etkenlerin öğrencilerin okuldaki öğrenmeleri üzerinde etkileri vardır (akt. Hızlı,2013). Tutum herhangi bir duruma, olguya yada maddeye duyulan kesin bir duygu olarak tanımlanabilir. Bu durumda da birey ister bir kişi, ister bir fikir, isterse bir obje olsun o şeyle bağlantılı durumlarda kesin bir şekilde davranılması eğiliminde olmaktadır (Kalın, 2010). Matematiğe yönelik tutum ise, bireyin matematik alanına yada matematik içerisinde özel bir alana yönelik becerisi olarak tanımlanmaktadır (Aiken, 1974). Yenilmez ve Özbey (2006), matematik ile ilköğretimin ilk yıllarında karşılaşılan öğrencilerin her birinin bu derse karşı tutumlarının farklı olabildiğini belirtmişlerdir. Akdemir (2006)' e göre ise, öğrencinin matematiğe karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesinin sebebi, öğrencinin bu dersle ilgili yaşadığı deneyimlerdir. Matematiğe karşı olumlu yada olumsuz tutumların oluşmasında matematik dersinde başarılı yada başarısız olunması etken olup anlamlı bir ilişki vardır (Ma ve Kishor, 1997; Lipnevich, Preckel ve Krumn, 2016). Bindak (2005) ise kişinin matematik başarısını etkileyen faktörleri; kişinin yaşı, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, zeka düzeyi, sağlığı, yaşadığı çevre, öğretmen faktörü, okula başlama yaşı ve matematik dersine yönelik tutumları olarak sıralamıştır. Matematik kaygısı kişinin matematik başarısını olumsuz olarak etkileyebilen önemli bir faktördür (Richardson ve Suinn, 1972). Matematik kaygısı; günlük ve akademik alanda matematik problemlerini çözme ve sayıları kullanırken hissedilen kaygı ve gerginlik duygularıdır. İnan (2006), matematik dersinin amacını öğrencilerin; yaratıcılığı ve sezgisel düşünmeyi, zihinsel bağımsızlığı, özgün düşünebilme ve araştırma yapabilme çabası içinde olmalarını sağlamak olarak belirtmiştir. Alkan ve Altun (1998), öğrencilerin birçoğunun matematik etkinliklerinden uzak durması ve başarısız olmalarının sebebi olarak hata yapma korkusunu göstermişlerdir. Matematik korkusu ve kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiği zaman, öğrencilerin matematikle ilgili yaşantıları arttıkça, bu derse karşı olumsuz tutumlarının arttığı gözlenmiştir. Matematiğe karşı geliştirilen tutum üzerine yapılan çalışmalara bakıldığı zaman, ilköğretim ve lise öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları, matematik tutum ölçekleri ile ölçülmüş matematik tutumlarının farklı değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür (Taşdemir,2009; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Yılmaz, 2006; Ünlü, 2007; Yenilmez ve Özabacı, 2003; Avcı, Coşkuntuncel, İnandı, 2011).

Öğrencilerin araştırabilecekleri, meraklarını giderecekleri, neden-sonuç ilişkisi görebilecekleri, tahminde bulunabilecekleri olanaklar vermek onların matematik alanındaki gelişimlerini destekler. Bu nedenle çocukların olabildiğince çok duyu organının öğrenme işlemine katılacağı onların seviyelerine uygun düzenlenmiş "matematik etkinlikleri" düzenlenmelidir. Çünkü, öğrencinin matematiği sevmesinde, başarılı ve başarısız olma durumlarında matematik etkinliklerinin büyük önemi vardır. Öğrenciyi hayata hazırlamak, öğrencinin problem çözerek, iletişim kurarak, akıl yürüterek becerilerinin gelişmesi açısından matematik etkinliklerine önem verilmelidir. (Ocak ve Dönmez, 2010)

Matematik etkinliklerinde, öğrencinin merkezde olması önemlidir. Matematik etkinlikleri yapılırken, öğrenci çözüm yollarının önemsendiğini hissederse ve başarı kazanırsa matematik yapabileceğine ilişkin kendisine güveni artar. Ayrıca öğrenciler aktif oldukları için yaratıcılıklarını gösterebilecekler, üst düzey düşünme becerileri geliştirecekler. Bu gelişimleri desteklemek amacıyla, tahmin yapabilecekleri, neden sonuç ilişkilerini görebilecekleri, araştırma yapabilecekleri meraklarını giderecekleri imkanlar öğrencilere verilmelidir. Bunun için olabildiğince çok duyu organıyla katılım yapabilecekleri öğrencilerin seviyelerinde düzenlenmiş "matematik etkinlikleri" sınıf ortamında uygulanmalıdır. Matematik etkinlikleri öğrencilerin başarıları ve başarısızlıklarında matematiğe karşı olan sevgilerinde etkilidir. Matematik etkinlikleri öğrenciyi gerçek yaşama hazırlar, öğrencinin problem çözmesini, iletişim kurmasını, becerilerini akıl yürüterek geliştirmesini sağlamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin matematik etkinliklerine olan tutumlarını ölçmek için tutum ölçeği geliştirilmiştir (Ocak ve Dönmez, 2010).

Yapılan araştırmalara bakıldığı zaman bu araştırmaların daha çok ortaokul ve lise öğrencileri üzerine olduğu görülmektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarını ölçmenin ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada 4. sınıfların seçilmesinin sebebi

ise tutumların bu dönemde daha da belirginleşmesidir. Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi, “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumları nasıldır?” şeklindedir. Bu problem doğrultusunda araştırmanın alt problemi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumları cinsiyete, eğitim gördükleri yere, anne ve baba eğitim durumuna, okul öncesi eğitim alıp almama durumuna ve en son aldıkları matematik sınav notuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine ilişkin tutumlarını belirlemek amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle açıklayan yaklaşımlardır (Karasar,2014).

Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla ili içinde bulunan, il merkezi ve köylerde ilkokul 4. sınıfta eğitim gören öğrenciler arasından il merkezinden 2 okul, köylerden 3 okul rastgele olarak seçilmiştir. Araştırmaya il merkezi ve köyde eğitim göre 170 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri Tablo1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklemeye alınan öğrencilerin demografik özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kız	86	50,6
	Erkek	84	49,4
Eğitim gördükleri yer	İl merkezi	94	55,3
	Köy	76	44,7
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	16	9,4
	İlkokul mezunu	59	34,7
	Ortaokul mezunu	28	16,5
	Lise mezunu	40	23,5
	Üniversite mezunu	22	12,9
Baba eğitim durumu	Okuryazar değil	9	5,3
	İlkokul mezunu	49	28,8
	Ortaokul mezunu	37	21,8
	Lise mezunu	37	21,8
	Üniversite mezunu	33	19,4
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	103	55,3
	Hayır	63	44,1
Matematik sınav notları	0-44	7	4,1
	45-54	11	6,5
	55-69	6	3,5
	70-84	29	17,1
	85-100	61	35,9

Araştırmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin 86'sı (%50,6) kız, 84'ü (%49,4) erkek; 94'ü (%55,3) il merkezinde, 76'sı (%44,7) köyde eğitim görmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde öğrencilerin annelerinin 16'sı (%9,4) okuryazar olmadığı, 59'unun (%34,7) ilkökul mezunu, 28'inin (%16,5) ortaokul mezunu, 40'ının (%23,5) lise mezunu ve 22'sinin (%12,9) üniversite mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde 9'unun (%5,3) okuryazar olmadığı, 49'unun (%28,8) ilkökul mezunu, 37'sinin (%21,8) ortaokul mezunu, 27'sinin (%21,8) lise mezunu ve 33'ünün (%19,4) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almama durumları incelendiğinde 103 öğrenci (%55,3) okul öncesi eğitim almış, 63 öğrenci (%44,1) okul öncesi eğitim almamıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik sınavından aldıkları puanlar incelendiğinde öğrencilerin 7'sinin (%4,1) 0-44 puan, 11'inin (%6,5) 45-54 puan, 6'sının (%3,5) 55-69 puan, 29'unun (%17,1) 70-84 puan ve 61'inin (%35,9) 85-100 puan aralığında yer aldıkları ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacını ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Ocak ve Dönmez (2010) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve öğrencilerin demografik bilgileri için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kullanılan kişisel bilgi formu, öğrencilerin cinsiyet, eğitim gördükleri yer, anne ve baba eğitim durumları, okul öncesi eğitim alıp almadıkları ve matematik sınav notlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Matematik Etkinlikleri Tutum Ölçeği

Araştırma verilerine toplamak amacıyla Ocak ve Dönmez (2010) tarafından geliştirilen matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği ve kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan üçlü (katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum) likert tipi tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.919 olarak bulunmuştur. Ölçek, 10 olumlu, 9 olumsuz olmak üzere 19 maddeden oluşmaktadır (Ocak ve Dönmez, 2010). Ölçek, "güven", "ilgi" ve "bağımsızlık" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. "Güven" alt boyutunda 9, "ilgi" boyutunda 5 ve "bağımsızlık" 5 madde yer almaktadır. "Zorunlu olmasam matematik etkinliklerini yapmak istemem.", "Matematik etkinliklerini yapmak zaman kaybıdır" gibi maddeler güven boyutunda yer almaktadır. "Matematik etkinlikleriyle uğraşırken kendimi rahat hissederim.", "Matematik etkinliklerini yapmak beni mutlu eder." gibi maddeler ilgi boyutunda bulunmaktadır. "Matematik etkinliklerinin bana çok şey katabileceğini düşünüyorum.", "Matematik etkinliklerini yaparken grafikleri uygun bir şekilde çizerim." gibi maddeler bağımsızlık boyutu altında yer almaktadır. Matematik tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) ,927 bulunmuştur. Alt boyutların güvenilirlik katsayılarına bakıldığı "güven" alt boyutu ,879; "ilgi" alt boyutu ,824; "bağımsızlık" alt boyutu ,739 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel ve alt boyutlarının iç tutarlılığına bakıldığında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçek ve form uygulandıktan sonra toplanan verilerin analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin kişide bıraktığı etkiye göre "katılmıyorum=1, kararsızım=2, katılıyorum=3" şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde bu puanlar tersine çevrilmiş ve toplam puanlar bulunarak öğrencinin tutum puanı olarak hesaplanmıştır. Kişisel ve tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans (f) ve yüzde (%) tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen tutum puanlarının dağılımları incelendiğinde dağılımın normal olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin matematik dersi etkinliklerine yönelik tutumlarının cinsiyete, eğitim gördükleri yer, anne ve baba eğitim durumu, okul öncesi eğitimi alıp almadıkları ve matematik sınav notuna göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmış ve bu amaçla örneklem için nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve buna göre yorumlanmıştır.

Araştırmanın ana amacı doğrultusunda katılımcıların matematik etkinlikleri tutum ölçeği maddelerinden aldıkları puanların ortalaması Tablo 2’de, ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcılar matematik etkinlikleri tutum ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler

Matematik etkinlikleri tutum ölçeği maddeleri	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	
1 Çevremdekileri matematik etkinlikleri hakkında bilgilendirmek hoşuma gider.	16	9,4	67	39,4	87	51,2	2,42
2 Matematik etkinliklerinin bana çok şey katabileceğini düşünüyorum.	18	10,6	28	16,5	123	72,4	2,63
3 Matematik etkinliklerini yaparken pergel, cetvel, iletke ve gönyeyi zorlanmadan kullanabilirim.	22	12,9	36	21,2	111	65,3	2,52
4 Zorunlu olmasam matematik etkinliklerini yapmak istemem.	113	66,5	21	12,4	35	20,6	2,41
5 Matematik etkinliklerini yaparken grafikleri uygun bir şekilde çizerim.	22	12,9	27	15,9	117	68,8	2,53
6 Matematik etkinliklerini yapmak zaman kaybıdır.	120	70,16	27	15,9	22	12,9	2,55
7 Matematik etkinliklerini hayatım boyunca birçok yerde kullanacağım.	20	11,8	38	22,4	112	65,9	2,57
8 Matematik etkinliğiyle uğraşırken kendimi rahat hissedirim.	23	13,5	44	25,9	100	58,8	2,45
9 Matematik etkinliklerini anlamsız buluyorum.	130	76,5	12	7,1	25	14,7	2,68
10 Matematik etkinliklerini yaparken kesir kartlarını, dairelerini ve takımlarını kullanmak gereksizdir.	110	64,7	34	20,0	23	13,5	2,57
11 Matematik etkinlikleriyle uğraşmak çok hoşuma gider.	30	17,6	28	16,5	109	64,1	2,42
12 Boş zamanlarımda matematik etkinlikleri yapmayı tercih ederim.	26	15,3	53	31,2	88	51,8	2,37
13 Matematik etkinliklerinin adını bile duymak beni huzursuz eder.	126	74,1	15	8,8	26	15,3	2,59
14 Matematik etkinliklerini yapmanın hiçbir cazip yanı yok.	102	60,0	35	20,6	29	17,1	2,47
15 Matematik etkinliklerini yapmak beni mutlu eder.	21	12,4	15	8,8	129	75,9	2,63
16 Karşılaştığım problemleri matematik etkinliklerini kullanarak çözmek hoşuma gider.	24	14,1	36	21,2	107	62,9	2,44
17 Matematik etkinliklerini yapmaya başlarken kendime güvenmem.	110	64,7	25	14,7	31	18,2	2,46
18 Matematik etkinliklerini yapmak kafamı karıştırır.	108	63,5	36	21,2	25	14,7	2,48

19	Matematik etkinliklerini yapmanın bana hiçbir faydası yok.	133	78,2	14	8,2	23	13,5	2,67
----	--	-----	------	----	-----	----	------	------

Tablo 2'ye göre matematik etkinlikleri tutum ölçeğinin "güven" alt boyutunda yer alan 4., 6., 9., 10., 13., 14., 17., 18. ve 19. maddeler incelendiğinde en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 2,68$) "Matematik etkinliklerini anlamsız bulurum." ifadesi sahipken, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 2,41$) "Zorunlu olmasam matematik etkinliklerini yapmak istemem." ifadesi sahiptir. Ayrıca güven alt boyutunda yer alan "Matematik etkinlikleri yapmanın bana hiçbir faydası yok." ($\bar{X} = 2,67$), ve "Matematik etkinliklerinin adını bile duymak beni huzursuz eder." ($\bar{X} = 2,59$) ifadeleri yüksek bir ortalamaya sahiptir. Matematik etkinlikleri tutum ölçeğinin "ilgi" alt boyutunda 8., 11., 12., 15. ve 16. maddeler yer almaktadır. İlgi boyutunda en yüksek ortalama "Matematik etkinliklerini yapmak beni mutlu eder." ifadesinde 2,63 iken en düşük ortalama "Boş zamanlarımda matematik etkinlikleri yapmayı tercih ederim." ifadesinde 2,37 olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik etkinlikleri tutum ölçeğinin "bağımsızlık" alt boyutunda 1., 2., 3., 5. ve 7. maddeler yer almaktadır. Bağımsızlık alt boyutunda en yüksek ortalama "Matematik etkinliklerinin bana çok şey katabileceğini düşünüyorum." ifadesinde 2,63 iken en düşük ortalama "Çevremdekileri matematik etkinlikleri hakkında bilgilendirmek hoşuma gider." ifadesinde 2,42 olarak bulunmuştur.

Tablo 3: Matematik etkinlikleri tutum ve alt boyutların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Matematik etkinliklerine tutum puanları	\bar{X}	S
Güven	2,54	,53
İlgi	2,48	,56
Bağımsızlık	2,53	,49
Tutum	2,52	,51

Tablo 3'e göre matematik etkinlikleri tutum ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının ortalamasının 2,52 olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencilerinin matematik etkinliklerine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Matematik etkinlikleri tutum ölçeğinin alt boyutlarından olan güven boyutunun puan ortalamasının 2,54; ilgi boyutunun 2,48 ve bağımsızlık boyutunun 2,53 olduğu görülmektedir. Boyutlar incelendiğinde güven boyutunun en yüksek, ilgi boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine ilişkin tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizine ilişkin bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Matematik etkinliklerine yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Matematik etkinlikleri tutum puanı	Kız	86	92,67	7969,50	2995,50	1,72	,054
	Erkek	84	78,16	6565,50			
	Toplam	170					

Tablo 4 incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinlikleri tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($U=2995,50$; $p>.05$). Cinsiyete göre puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmasa da kız öğrencilerin sıra ortalama puanlarının (92,67) erkek öğrencilerin sıra ortalama (78,16) puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine ilişkin tutum puanlarının eğitim gördükleri yerleşim yerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizine ilişkin bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Matematik etkinliklerine yönelik tutum puanlarının eğitim gördükleri yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Matematik etkinlikleri tutum puanı	İl merkezi	94	87,39	8214,50	3300,50	,832	,477
	Köy	76	82,01	6150,50			
	Toplam	170					

Tablo 5’e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinlikleri tutum puanlarının eğitim gördükleri yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (U=3300,50; p>.05). Eğitim görülen yerleşim yerine göre puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olmasa da il merkezinde eğitim gören öğrencilerin sıra ortalama puanlarının (87,39) köyde eğitim gören öğrencilerin sıra ortalama (82,01) puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine ilişkin tutum puanlarının annenin eğitimine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi analizine ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Matematik etkinliklerine yönelik tutum puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X ²	sd	p
Matematik etkinlikleri tutum puanı	Okuryazar değil	16	70,19	,97	4	,74
	İlkokul	59	84,96			
	Ortaokul	28	78,38			
	Lise	40	88,09			
	Üniversite	22	83,70			

Tablo 6’ya göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinlikleri tutum puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (x²=,97; p>.05). Anne eğitim durumlarına göre anneleri lise mezunu olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sıra ortalama (88,09) puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine ilişkin tutum puanlarının babanın eğitimine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi analizine ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Matematik etkinliklerine yönelik tutum puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X ²	sd	p
Matematik etkinlikleri tutum puanı	Okuryazar değil	9	64,94	,48	4	,64
	İlkokul	49	79,88			
	Ortaokul	37	82,72			
	Lise	37	84,62			
	Üniversite	33	91,06			

Tablo 7'ye göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinlikleri tutum puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=,48$; $p>.05$). Baba eğitim durumlarına göre babaları üniversite mezunu olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması (91,06) puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine ilişkin tutum puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U analizine ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Matematik etkinliklerine yönelik tutum puanlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum s_{sıra}$	U	z	p
Matematik etkinlikleri tutum puanı	Evet	103	81,99	8445,00	3089,00	,952	,604
	Hayır	63	85,97	5416,00			
	Toplam	166					

Tablo 9'a göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinlikleri tutum puanlarının okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($U=3089,00$; $p>.05$). Puanlar arasında okul öncesi eğitim alma durumu anlamlı bir farklılaşma yaratmasa da okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sıra ortalaması puanlarının (85,97) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sıra ortalaması (81,99) puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine ilişkin tutum puanlarının matematik sınavından aldıkları son puanlara göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi analizine ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Matematik etkinliklerine yönelik tutum puanlarının matematik sınavından son aldıkları puan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	sd	p	Fark grubu
Matematik etkinlikleri tutum puanı	0-44 puan	7	46,07	,67	4	,00	0-44>45-54
	45-54 puan	11	35,18				
	55-69 puan	6	65,67				
	70-84 puan	29	44,91				
	85-100 puan	61	68,02				

Tablo 9'a göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinlikleri tutum puanlarının matematik sınavından son aldıkları puan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=,67$; $p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılaşmayı belirlemek için yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda "0-44 puan" alanlar ile "45-54 puan" alanlar arasında farklılaşmanın olduğu bu farklılaşmanın da "0-44 puan" alan ilkokul 4.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Elde edilen bulgulara bakıldığında zaman ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu ve matematik etkinliklerini yapmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler matematik etkinliklerinin kendilerine çok şey katacağını ve matematik etkinliklerinin kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Ancak öğrenciler boş zamanlarında matematik etkinliklerini yapmayı tercih ettikleri, matematik etkinlikleriyle uğraşırken kendilerini rahat hissettikleri ve çevrelerindeki matematik etkinlikleri hakkında bilgilendirmenin hoşlarına gittiğini belirten maddeler

konusunda çekimser kalmışlardır. Matematik etkinliklerinin günlük hayatta çok işlerine yarayacaklarını belirten öğrencilerin bu maddelerde kararsız kalmaları manidardır. Bu durum öğrencilerin matematik etkinliklerini ders ve yapmaları gereken bir görev olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma gerekçe olarak ise matematik etkinliklerinin öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkilendirilmemesi gösterilebilir.

Öğrencilerin matematik etkinliklerine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Avcı, Coşkunçel ve İnandı (2011) yaptıkları çalışmada kız ve erkek öğrencilerin matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Işık ve Çağdaşer (2009) yaptıkları çalışmada matematiğe yönelik tutum ve cinsiyet arasında anlamlı fark bulamamıştır. Bir başka çalışmada ise Yetim (2006) matematik tutumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Ekizoğlu ve Tezer (2007) ise yaptıkları araştırmada cinsiyet ile matematik tutumu arasında anlamlı bir fark olmasa da kız öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının erkek öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmalarda genellikle cinsiyet ve matematik tutumu arasında fark bulunmamasının sebebi öğrencilerin cinsiyet fark etmeksizin matematik etkinliklerinin kendilerine olumlu bir etki yaratacağı bilincinde olmalarıdır. Öğrencilerin matematik tutumları ile yaşadıkları yer arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin tutum puanları köydeki öğrencilere göre biraz daha yüksektir. Bu farklılığın il merkezindeki öğrencilerin matematik altyapısının daha iyi olması, bu öğrencilerin daha bilinçli velilere sahip olması ve derslerde kullanılan teknolojik imkanların daha fazla olması şeklinde yorumlanabilir. Şentürk (2010) çalışmasında şehirde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının kırsalda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuş olup araştırmamızı destekleyen bir sonuçtur.

Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu ile matematik etkinliklerine olan tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak anne ve baba eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin matematik etkinliklerine yönelik tutum ortalamaları daha yüksektir. Bunun nedeni olarak lise ve üniversite mezunu ailelerin daha bilinçli veliler olmaları gösterilebilir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamaları ile matematik etkinliklerine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin tutum ortalamaları biraz daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun nedeni olarak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi dönemde daha fazla etkinlik yapmalarından dolayı yapılan etkinliklere ilişkin tutumlarının azalmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin matematik sınavından aldıkları son not ile matematiğe karşı olan tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “85-100 puan” alan öğrencilerin matematik etkinliklerine yönelik tutumları daha yüksekken anlamlı farklılık “0-44 puan” ve “45-54 puan” alan ilkököl 4.sınıf öğrencileri arasında ortaya çıkmıştır. “0-44 puan” alan öğrencilerin matematik etkinliklerine yönelik tutum puanları “45-54 puan” alan öğrenciler göre daha yüksektir. Elde edilen bu sonucun nedeni olarak öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça kaygılarının da artacağı gösterilebilir. Ortaya çıkan bu sonuç literatürde yer alan sonuçlara göre farklılık göstermektedir. Duman (2006) yaptığı çalışmada genel başarısı yüksek olan öğrencilerin, başarısı daha düşük olan öğrencilere oranla daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda ilkököl 4.sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine ilişkin tutumlarını yüksek seviyede tutabilmek için hazırlanan etkinlikler her gruptan öğrenciye hitap etmelidir. Etkinliklere ilişkin öğrencilerin tutumlarını arttırmak için teknolojik imkanların iyileştirilmesi gereklidir.

Kaynakça

- Aiken, L.R. (1974). Two scales of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5(2), 67- 71.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alkan, H. ve Altun, M. (1998). *Matematik öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Avcı, E., Coşkunçel, O. ve İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58

- Bindak, R.(2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442- 448.
- Duman, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen faktörlerin öğrenciler ve öğretmenler açısından değerlendirilmesi(Eskişehir ili Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekizoğlu, N. ve Tezer, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1), 43-57.
- Hızlı, E. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, I. ve Çağdaşer, B.T. (2009). Yapısalcı yaklaşımla cebir öğretiminin 6.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 941-954.
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde oluşturmacı yaklaşım uygulamasının örnekleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 40- 50.
- Kalın, G. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik tutumları, öz-yeterlilikleri, kaygıları ve derste başarılarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Lipnevich, A.A., Preckel, , F. & Krumm, S. (2016). Mathematics attitudes and their unique contribution to achievement: Going over and above cognitive ability and personality. *Learning and Individual Differences*, 47, 70-79.
- Ma, X. & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26-47.
- Ocak, G. ve Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2),69-82.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 157-166.
- Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of counseling Psychology*, 19(6), 551.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N.Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431,448.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 240-249.



Aday Öğretmenlik Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Candidate Teachership Process in the Views of Teachers

Barış YAMAN¹

Geliş Tarihi: 01.12.2018

Kabul Tarihi: 14.12.2018

Yayınlanma Tarihi:31.12.2018

Özet: Bu araştırmanın amacı, son 10 yılda adaylığı kaldırılan öğretmenlerin adaylık sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bunun için öğretmenlerin; aday öğretmenlik ve adaylığın kaldırılması sürecine ilişkin düşünce ve önerileri ortaya konulmuştur. Araştırma verileri, 2015–2016 akademik yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde görev yapan 18 öğretmenin görüşleri alınarak elde edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, aday öğretmenlik süreci bitmek üzere iken sürece yönelik değişiklikler yapılmasını sorun olarak görmektedir. Ayrıca yapılan sürekli değişikliklerden dolayı öğretmenlerin adaylık sürecinde genel olarak adaletsizlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, sınav olmadan uygulamaya dayalı bir adaylık eğitiminin olması gerektiğini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, adaylık süreci, değerlendirme

Abstract: The aim of this study is to determine the opinions of teachers on the process of candidacy whose teachership candidacy was lifted over the last 10 years. Therefore, thoughts and suggestions of teachers on the process of candidate teachership and lifting of candidacy was put forward. The research data were obtained from 18 teachers working in Malatya province, Yesilyurt and Battalgazi districts in the 2015-2016 academic year. Case study pattern was used from qualitative research patterns. The data collected in this study were analysed by content analysis method. According to the findings of the research, teachers consider the changes made on the candidate teachership process by the end of the process as a problem. In addition, due to continuous changes, it was revealed that in general, teachers experienced injustice during the candidacy process. Teachers suggested that there should be an application-based candidate training without examination.

Key Words: Teacher, candidate process, evaluation

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, baris_yaman44@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4531-4965>

Giriş

Öğretmen, belirli bir eğitim öğretim ortamında öğrenenin öğrenmesini sağlamak üzere kasıtlı olarak faaliyetlerde bulunan ve öğrenme olayını gerçekleştiren kişi olarak bilinir. Öğretmenlikte en önemli husus, mesleğin içtenlikle ve sevgi ile icra edilmesidir. Bu anlamda öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceği kolay bir meslek değil; sevgi, hoşgörü, öğrenme ve öğretme aşkı gibi duyguları ağır basan kişilerin yapabileceği ve ciddi akademik eğitimi gerektiren zor bir meslektir. Yeşilyurt ve Karakuş (2011), toplumun mimarı, öğrencinin modeli, değişim ve yeniliğin anahtarı, kültürün koruyucu ve aktarıcısı, eğitim sisteminin önemli bir ögesi ve daha birçok görev ve niteliği bulunan öğretmenlerin, bu görevleri tam olarak yerine getirmeleri, onların hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde iyi yetiştirilmesi gerekliliğini ön plan çıkarmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde en önemli öğeler, eğitim ve öğretim programları, okul yöneticisi, öğrenci ve öğretmenlerdir. Ünal (2011), öğretmenin yalnızca eğitim programının ve öğretim tekniklerinin uygulayıcısı değil; aynı zamanda eğitim sisteminin işleyişinde öne çıkan her mekanizmada da önemli uygulayıcı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen bu mekanizmanın önemli bir parçası olmasının yanı sıra eğitim sisteminin amaç, yapı ve işleyişinin, içinde yer aldığı toplumun eğitim tasarımının da önemli bir parçasıdır. Eğitim sisteminden beklentiler, bu beklentileri gerçekleştirmede başat rol oynaması beklenen öğretmenin kimliğini de önemli ölçüde belirlemektedir (Ünal, 2011). Etkili öğretmenlik, Gündoğdu ve Silman'a (2007) göre etkili öğrenme, öğretme ve planlama ile başarılı sınıf düzeni oluşturma ve yönetme becerilerini kapsamaktadır. Şen ve Erişen (2002) etkili öğretmenleri, genel kültür açısından yeterli, alanlarında gerekli bilgi ve becerilere sahip ve ayrıca öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi ile de donanmış öğretmenler olarak nitelendirmektedirler. Weimer (2002) etkili ve nitelikli bir öğretmeni, işbirlikli öğretime önem veren, araştırma temelli öğrenci yetiştiren ve öğrenme lideri olarak ele alırken, Hayes (2004), etkili öğretmenin öğrencilerle öğrenen, öğrencilerin fikrine saygılı davranan, mesleğinde çalışmaktan zevk alan ve çalışma ortamının güvenliğini sağlayan şeklinde değerlendirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci aileleriyle iletişim içinde olması, okul aktivitelerine katılması, öğrencilere özel destek sağlaması ve toplumun ortak kültürel normlarını öğrencilere kazandırması (Danielson, 2007) ile öğrenme merkezli vizyon ve değere sahip olması, öz değerlendirme yapması, öğrenmede metafor kullanması, dürüst ve güven sahibi olması ve kendine özgü öğrenme dili oluşturmaya (Crick, 2006), öğrencilere rehberlik etmesi, model olması ve öğrencilerle açık iletişimi içinde olması (Díez, Anula, Lara ve Pardo, 2005) da nitelikli öğrenen göstergeleri arasında yer almaktadır. Telli, Brok ve Çakıroğlu'nun (2008), öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmeni, öğrencileri motive eden, onlara rehberlik yapan ve özgüvenlerini kazandırma konusunda öğrencilere yardımcı olan kişi olarak nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Aslankara (1996) geçmişteki öğretmenleri; “Öğretmenler. Yaşadıkları kentin örnek insanlarıydılar... bir tiyatro geldiğinde kente, iyi bir film başladığında sinemada; ilk önce onlar girerlerdi sıraya, bir bilet almak için... çok uzaktan bakıldığında bile; yüzlerindeki aydınlık, gözlerindeki bulut bir gün bilgisi gibi çabucak ele verirdi kendini. Bir kez Atatürk deseler;... Bakardık, koca sınıf Mustafa Kemal olmuş... Dersliğe girişte daha, koltuk altlarından ya da çantalarından çıkardıkları yeni bir kitabı gösterirlerdi... Türkçeye vurgun insanlardı onlar... bizim de gönül vermemiz için Türkçe'ye nasıl yoğun çaba harcarlardı... Önce kendileri yapardı bunu...” (akt. Okçabol, 2005) ifadeleri ile betimlemiş ve öğretmenin geçmişte gerçek anlamda toplumun önderi olduğunu aktarmıştır.

Öğretmenlikte; bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli faktör olmuştur. Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Bu farklılıklar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler, farklı konu alanları ve farklı sosyo-ekonomik yapı şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumlar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Ancak öğretmenin birçok farklı soruna çözüm üretecek bir makine olmadığı da göz önünde tutulmalıdır (Seferoğlu, 2004). Bu yüzden de nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır.

Anatole France: “Öğretme sanatı, genç ruhlardaecessüs uyandırmak ve bilahare buecessüsü tatmin etmektir;ecessüs ancak mutlu insanlarda kuvvetli ve sağlamdır. Zihne zorla doldurulan bilgiler, onu tıkar ve boğar, bilgiyi sindirmek için, iştahla yutmak lazımdır.” der (Akt. Calp, 2009, s, 64). Öğretme işini bir sanat olarak gören anlayış tatbikîde öğretmeni sanatçı olarak görür ve öğretmenin yetiştiği yer ise bu sanatın kusursuz öğretildiği yerdir. Bu yerler, Eğitim Fakülteleridir. Özcan’a (2011) göre, Eğitim fakülteleri, geleceğin eğitimcilerini yetiştirmek için uygulayacakları program ve etkinlikleri bireysel gelişim, toplumsal gelişim ve insanlığa katkı genel amaçları doğrultusunda gerçekleştirmelidir.

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmenin hizmet öncesinde aldığı nitelikli eğitim ağırlıklı olarak büyük oranda teorik düzeyde gerçekleşmektedir. Ancak öğretmenlik, teorik bilgi birikiminin yanında uygulamaya dayalı deneyim ve yaşantı ile bir bütünlük gösteren, sanatsal, sosyal ve liderlik boyutları ağırlıkta olan bir meslektir. Bu yüzden, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılını ifade eden adaylık süreci uygulamaya dayalı etkin ve işlevsel bir planlama ile yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Ekinci, 2010). Adaylık dönemi aday öğretmenin hizmet öncesi eğitimini tamamlayıp, mesleğe atanmasıyla başlayan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından asil öğretmen olarak atanmasına kadar geçen bir ya da iki yıllık süreyi kapsamaktadır. Bu süre içerisinde aday öğretmen bir hizmet içi eğitim programı olan adaylık eğitimi programından geçirilir. Bu eğitimi öteki hizmet içi eğitim programlarından ayıran en temel özellik, hizmet öncesi öğretmenin eğitiminin bir devamı niteliğinde olması ve bu eğitim programını başarıyla tamamlayan öğretmenlerin asil öğretmen olarak atanmasıdır. Bu açıdan adaylık eğitimi öğretmen eğitiminde önemli bir aşama olarak ele alınmaktadır (Özonay, 2004). Adaylık eğitiminin çıkış amacı, mesleğe yeni başlayan öğretmenin işini en iyi biçimde yapmaya hazırlanmasıdır. Kuramsal bilgiler Eğitim Fakültelerinde verilmektedir ancak uygulamada Eğitim Fakülteleri yetersiz kalmaktadır. Yani hizmet öncesi alınan eğitimin değişimin etkisiyle işlevsiz hale gelmesi ya da yetersizliği hizmet içi eğitimle yani adaylık eğitimi ile kapatılmaya çalışılmaktadır. Bunun için aday öğretmen çalıştığı kurum, yapacağı iş, hak ve sorumlulukları konusunda bilgilendirilmektedir.

Korkmaz, Saban ve Akbaşlı ’ya (2004) göre, hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarından mezun olanlar ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, esas olarak göreve başladıklarında gerçek dünyanın problemleri ile karşı karşıya gelirler. Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de ilk yıl adaptasyon sorunlarının yaşandığı bir dönemdir. Veenman da (1984) yaptığı araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu, bireysel farklılıklara uygun bir öğretim, velilerle işbirliği sağlama, öğretim etkinliklerinin organizasyonu, etkili materyal kullanımı ve öğrencilerin bireysel problemlerini çözme gibi alanlarda sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu sebeplerden dolayı öğretmenler atandıkları zaman belirli bir süre yetiştirilme sürecinden geçirilme gereği duyulmuştur. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen yani aday öğretmen; Sınıf yönetimi, öğrenciyi güdüleme, bireysel farklılıklara uygun eğitim ve öğretim, öğretim etkinlikleri, öğretimde materyal kullanımı, öğrencilerin bireysel sorunlarını çözme, aileler ile işbirliği sağlama gibi konularda sorunlar yaşamaktadır. Adaylık eğitimin çıkış amacı da öğretmenin bu sorunlarını çözmeye yardımcı olmaktır.

Türkiye’de aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde “MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmeliğe” bağlı olarak bir yetiştirme programı uygulanır. Yetiştirme programının amacına uygun ve verimli uygulanmasında okul müdürü gerekli bütün planlama ve uygulamalardan sorumludur. Bu amaçla öğretmenin yetişmesinde kendisine destek olmak üzere okul içerisinde okul müdürünce yeterli görev ve meslek tecrübesine sahip, hizmete yatkın ve başarılı personel arasından aday öğretmenin yetiştirilmesi amacıyla rehber öğretmen görevlendirilir. Rehber öğretmenin ilgili yönetmelikteki görevi, okul müdürünün emirleri doğrultusunda aday öğretmenin uygulamalı eğitim programında gösterilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için gerekli tedbirleri almaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1995).

Uygulanan yetiştirme programı sürecinde; *temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulama eğitimi*, olmak üzere üç aşamada ve çerçevesi ilgili yönetmeliklerce belirlenmiş bir program uygulanır (MEB, 1995). Ancak; 14/03/2014 tarihinden sonra atanan öğretmenlerin adaylıkları “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”ne göre kaldırılmaktadır. Bu yönetmelik incelediğinde (MEB, 2015),

- Daha önce memuriyetleri olup olmadığına bakılmaksızın, 14.03.2014 tarihinden önce öğretmen kadrolarına atanmış olanlar, Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik hükümlerine (*eski düzenleme*) tabi olacaklardır.
- 14.03.2014 tarihinden önce öğretmen olarak atanmış olmakla beraber göreve başlamayan ya da adaylığı kaldırılmadan görevden ayrılmış olanlar hakkında da Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik hükümleri (*eski düzenleme*) uygulanacaktır. Bu kapsamdaki aday öğretmenlerin adaylık süreleri şu şekilde hesaplanacaktır: ilk defa göreve başlama tarihinden görevden ayrılma tarihine kadar geçen süre iki yıldan fazla ise adaylıkları hükmen kaldırılacak; adaylık süresince alamadıkları adaylık eğitimi de hizmeti içi eğitim yoluyla alınacaktır.
- Özel eğitim kurumlarında görevli iken Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ve Özel Öğretim Kurumlarında Görevlendirilen Eğitim Personelinin Adaylık Eğitimleri ile Sicil ve Disiplin Amirleri Hakkında Yönerge kapsamında, Bakanlık kadrolarına atanmış öğretmenler ile birlikte ve aynı sürece tabi olarak adaylık eğitimlerini tamamlayıp öğretmenlik mesleğinde adaylığı kaldırılmış olanlar, Bakanlık öğretmenlik kadrolarına atandıklarında göreve başlama tarihlerine bakılmaksızın aday öğretmen statüsünde sayılmayacaklardır. Devlet memurluğundaki adaylıkları ise asgari adaylık süresi olan bir yılın sonunda kaldırılacaktır.
- Kamu kurum ve kuruluşlarında görev yaparken eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dâhil öğretmen kadrolarında adaylıkları kaldırılmış olanlar ile devlet üniversitelerinde en az iki yıl süreyle öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, araştırma görevlisi ve uzman olarak görev yaptıktan sonra bu görevlerinden ayrılanlar ve halen görev yapmakta olanlar, Bakanlık öğretmen kadrolarına yeniden atanmaları halinde Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin aday öğretmenliğe ilişkin hükümlerine (*yeni düzenleme*) tabi tutulmayacak; bu kişilerin adaylıkları, göreve başlama tarihi itibarıyla kaldırılacaktır (MEB, 2015).

Araştırma, son 10 yılda adaylığı kaldırılan öğretmenlerin adaylık süreci ile ilgili olarak tabi tutuldukları yönetmelik kapsamında değerlendirilme aşamaları ile ilgili görüşlerini belirtip, aday öğretmenlik ve adaylığın kaldırılmasına ilişkin düşünce ve önerilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla şu üç soruya cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin adaylıklarında tabi tutulduğu değerlendirmeler nelerdir?
- Öğretmenlerin adaylık eğitimi ile ilgili olan değerlendirmelere ilişkin görüşler nelerdir?
- Öğretmenlerin adaylık eğitimi ile ilgili olarak öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verileri toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup “durum çalışması” deseni kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak olduğundan elde edilen sonuçların farklı durumlara genellenmesi söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 akademik yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde görev yapan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere ulaşmak için ilçe milli eğitim müdürlüklerinin insan kaynakları birimiyle görüşülüp aranılan vasıflardaki öğretmenin hangi okullarda olduğu hakkında bilgi edinilip katılımcılara ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmacı ulaşabildiği farklı okullarda görev yapan öğretmenleri çalışma grubu içerisine almıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak bir yönerge, demografik özellikler ve üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin (Yıldırım ve Şimşek,2006) araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır. Yönergede formun nasıl doldurulacağı açıklanmış ve katılımcılardan sorulara yazılı cevap vermeleri istenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin cinsiyetleri ve çalıştığı yer doğrudan yapılan alıntılardan sonra parantez içerisinde verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma, öğretmenlere yönelik olarak 2016 yılında Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçe milli eğitim müdürlüğü bünyesinde bulunan okullarda görev yapan 0 ila 10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmadan önce araştırmacı, öğretmenlere çalışma hakkında bilgi vermiştir. Öğretmenlere, araştırmacının gizlilik ilkesi konusunda hassasiyeti vurgulanmıştır. Bu amaçla araştırmacının önemi ve kapsamı, bu kapsamda kullanılan görüşme formu ve nasıl doldurulması gerektiği konusunda katılımcılara araştırmacı tarafından doğrudan bilgi verilmiştir. Daha sonra veri toplama aracı öğretmenlere verilip öğretmenlerin formu doldurmaları yaklaşık yarım saat sürmüştür. Değerlendirmeye tabi tutulan formlar cinsiyet açısından erkek-kadın, görev yapılan kademe açısından ilkökul ortaokul ve lise olarak belirli bir sıra dizisinde Öğretmen 1, Erkek, ilkökul (Ö1Eİ) ; Öğretmen 2, Kadın, lise (Ö2KL); ... olarak kaydedilmiş ve elde edilen veriler “içerik analizi” yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, araştırmacı tarafından tanımlanmış araştırma sorusu açısından önem arz eden anlam içerikleri üzerinde odaklaşan bir arama tarama stratejisidir (Gökçe, 2006). Bu bağlamda araştırmacının geçerliliğini sağlamak için, elde edilen veriler nitel araştırma konusunda uzman iki kişinin incelemesine sunulmuş ve ortaya çıkan sonuçlar katılımcı teyidi ile teyit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak içinse, araştırma sürecinde araştırmacı dışarıdan birbirlerini objektif olarak gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını kontrol etmiştir. Bunun yanı sıra dışarıdan bir uzmana araştırmacının ham verileri verilerek onun ulaştığı sonuç, yorum ve öneriler ile bu araştırmadan ortaya çıkan sonuç, yorum ve önerilerin tutarlılığı incelenmiştir.

31

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışma ile ilgili olarak ulaşılan bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir. Tablo 1’de öğretmenlerin adaylıklarında tabi tutuldukları değerlendirmelere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin adaylıklarında tabi tutuldukları değerlendirmeler

Tema	Alt Tema
14/04/2014 Aday Öğretmenlik Yönetmeliği Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> • Temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim, alınması, • Düzenli ve planlı bir şekilde İlçe milli eğitim müdürlüğüne gidilmesi
14/04/2014 Aday Öğretmenlik Yönetmeliği Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Yazılı sınav (MEB mevzuat ve eğitim bilimleri) ve Sözlü sınav (iletişim, teknoloji, ifade yeteneği) uygulanması, • Yeni yönetmeliğin çıkması ile yeni yönetmelik ve eski yönetmeliğin uygulanmasında karışıklıklar çıkması

Tablo 1’e bakıldığında son 10 yıl içerisinde adaylığı kalkan öğretmenimizin 14/04/2014 tarihine kadar farklı 14/04/2014 tarihi ve sonrasında göreve başlayanları farklı kategorilere ayrılmıştır. Adaylığı 14.04.2014 tarihinden önce kaldırılan ve Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik kapsamında adaylığı kaldırılan öğretmenlerden Ö6Kİ “Temel Eğitim ve Hazırlayıcı

Eğitim aldım sınavda yeterli puan aldım. 1.yılın sonunda da adaylığım kaldırıldı” ,Ö7Kİ “Adaylık eğitimleri düzenli-planlı bir şekilde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde almış olduk. Adaylık süresince bazı okul ziyaretleri yaptık. Uyum sürecinde çevre gezileri yaparak bulunduğumuz bölgeyi gezdirebilirlerdi, öğretmenlerin nelerle karşılaşacakları hakkında bilgi sahibi olunabilirdi” şeklinde; Ö8KO ise “Üç aşama olarak 1.Temel Eğitim, 2. Hazırlayıcı Eğitim, 3. Uygulamalı Eğitim” şeklinde yanıtlamışlardır.

14.04.2014 tarihinden sonra atanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği kapsamında adaylığı kaldırılan öğretmenlerimizden Ö1Kİ “yazılı sınav (MEB mevzuat ve eğitim bilimleri), sözlü sınav (iletişim, teknoloji, ifade yeteneği)”, Ö2EL “ Öncelikle eski yönetmelikteki temel eğitimi aldım ve sınava girdikten sonra yeni yönetmelik yayınlandı. Bu yönetmeliğe göre rehber öğretmen, 1. Amir (okul müdürü) ve bir de müfettişle performans değerlendirmesine tabi oldum. Sınava gireceğim diye beklerken eski yönetmeliğe göre adaylığımın kalkacağı tarafıma bildirildi ve hazırlayıcı eğitimi de alıp adaylığımı sınav olduktan sonra kaldırdılar.” , Ö3KO “KPSS sınavı sonrası atamam olduktan sonra ilk olarak eski sistem olan seminer ve sınava katıldım. Sınavdan geçer not aldım fakat sınavdan sonra yönetmelik değişmesi nedeniyle sınavım geçersiz sayıldı. Türkiye geneli bir sınav ve müfettiş denetlemesi sistemi geldi. Bu sistemde sınava girip geçer not aldıktan sonra adaylığım kalktı.” , Ö4EO “Eski sistem olan seminer ve sınava katıldıktan sonra sistemi değiştirdiler sonucunda geçtiğim sınava tekrar eylül 2015 tarihinde (müfredat ve eğitim bilimleri) aday öğretmenlik sınavına girdim.” Ö18Kİ “Temel eğitim, hazırlayıcı eğitim”, Ö16Kİ “Hizmet içi eğitime tabi tutulduktan sonra yazılı sınavda yapılan değerlendirme sonucu kaldırıldı” şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerimizden önceki aday öğretmenlerin adaylığının kaldırılması yönetmeliğine tabi tutulan öğretmenlerin sonraki yönetmelikle adaylığı kaldırılan öğretmenlere göre daha basit ölçütlerle adaylıklarının kaldırıldığı görülmektedir. Geçiş döneminde yönetmelik değişimi süresinde mağdur olan öğretmenlerimiz de olmuştur.

Tablo 2’de öğretmenlere adaylık eğitimi ile ilgili değerlendirmelere ilişkin görüşleri ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin adaylık eğitimi ile ilgili değerlendirmelere ilişkin görüşleri

Tema	Adaylığın kaldırılma dönemi	Alt tema
Olumlu	14/04/2014 Aday Öğretmenlik Yönetmeliği Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> • Temel eğitim ve hazırlayıcı eğitimin faydalı olması • Olumlu çalışmalar olması • Müfettişlerle iyi iletişim kurulması
	14/04/2014 Aday Öğretmenlik Yönetmeliği Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Direk işe başlanılmasındansa işi öğrenip gitmenin daha faydalı olması • Atanılan yerde değil, yaşanılan yerde bu sürecin geçirilmesinin olumlu olması • Rehber öğretmen eşliğinde olunması ve deneyimlerinden faydalanılmasının olumlu olması
Olumsuz	14/04/2014 Aday Öğretmenlik Yönetmeliği Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> • Alınan seminerlerin mesleki gelişime herhangi bir katkısının olmadığı düşüncesi • Okul müdürünün aday öğretmenden fazla beklentisinin olması
	14/04/2014 Aday Öğretmenlik Yönetmeliği Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Yazılı ve sözlü sınavın gereksiz olması • Yönetmelik değişimiyle tekrar değerlendirmeye alınması • Yüzeysel görünmesi • Sistemin sürekli değişmesi kaygısı • Değerlendirme sürecinde sınav kaygısı • Pratikte eksiklerin olması • Çok fazla form ve evrak yükünün olması • Sözlü sınavın psikolojik olarak öğretmeni zedelediği görüşünün olması

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretmenlerimizin adaylıklarının kaldırılmalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda alınan cevaplar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Ö2EL, “*Temel Eğitim ve Hazırlayıcı Eğitim faydalı eğitimler ancak bu eğitimler temel gerekli bilgilerin derlenip aktarılmasıyla daha faydalı olacaktır ki artık bu temel ve hazırlayıcı eğitim öğretmenler için uygulanmıyor. Ders saatleri ve ders içerikleri dolu dolu bir eğitim olursa memuriyete giren her birey hakları doğrultusunda daha geniş çaplı bilgiye sahip olacaklardır.*”, Ö3KO “*Genel olarak en büyük sıkıntıyı atanıp belli eğitimleri aldıktan sonra yönetmelik değişmesiyle tekrar değerlendirmeye alınmadı ama göreve başlamış bir öğretmen olarak memuriyetten atılma dedikoduları ve korkuları ile tekrar bir sınava girmek psikolojik olarak rahatsız ediciydi.*”, Ö16Kİ “*Gayet olumlu çalışmalar olduğunu düşünüyorum*”, Ö4EO “*1 yıl boyunca sınav olacak mı, eski sistem sınav mı yoksa yeni bir sınav sistemi mi gelecek diye düşünerek geçti, sonrasında ani bir kararla sınav sistemi değiştirdiler tabii ki stres ve sıkıntılı bir dönemdi*”, Ö5KL “*Değerlendirme sürecinde sınav kaygısı ve eğer sınavdan kaldığımız zaman başka okula görevlendirmeyle gidilecek ve tekrar da 1 yıl sonra da aynı sınav stresini yaşayacaktık. KPSS gibi bir sınavdan sonra tekrardan aynı kaygı ve stresi yaşamak kötü.*”, Ö8KO “*Aldığım seminerlerin mesleki gelişimime herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Yapılan seminerlerin öğretmenlik mesleği ile veya kendi alanımızla ilgili gelişmemize yönelik olmasını tercih ederdim*”, Ö9KO “*gayet faydalı oldu, müfettişlerle iletişim çok iyiydi, faydalı bilgiler verdiler, önümüze ne çıkacak nasıl zorluklarla mücadele edeceğiz, hatta, bir sıkıntı bir problem olursa yardımcı oluruz dediler, okul idaresi de bir problem çıkarmadı.*”, Ö10EL “*Öğretmenliğin arka planını da öğrendiğimden çok şanslıyım*”, Ö15Kİ “*Özel bir çalışma yapılmadı sadece bilgisayar ortamında sunumlar yapıldı, slayt çalışmalarıyla değerlendirme yapılmasının da hiçbir şekilde faydası olmadı*” Ö18Kİ “*sınavlar yeterli*” şeklinde açıklamalar yaparak adaylıklarının kaldırılma işlemlerine yönelik görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Tablo 3'te öğretmenlere adaylık eğitimi ile ilgili olarak önerilerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin adaylık eğitimi ile ilgili olarak önerileri

Tema	Alt tema
14/04/2014 Aday Öğretmenlik Yönetmeliği Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenlerin aday ve asil diye sınıflandırılmasının doğru olmadığı • Mülakat ile aday elemanın hatalı olduğu ancak ulusal sınavın geçerli olabileceği • Etkili ve verimli bir şekilde gözleme dayalı ve uygulamalı eğitimlerden geçilmesi gerektiği • Verimli olunduğu takdirde faydalı olması • Donanımlı danışman atanırsa daha verimli geçeceği • Aday öğretmenlere daha çok rehberlik yapılması gerektiği • Mülakatın yanlı olabileceği endişesi
14/04/2014 Aday Öğretmenlik Yönetmeliği Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Yapararak yaşayarak öğrenmenin sağlanması • Adaylık eğitimine gerek duyulmaması • Adaylık süreci içerisinde özür grubu atamalarının yapılması gerektiği • Öğretmenliğe uyum sağlamada sadece bilgi vermenin yeterli olmayabileceği

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerimizin adaylıklarının kaldırılmalarına ilişkin önerileri sorulduğunda alınan cevaplar 14/04/2014 aday öğretmenlik yönetmeliği sonrası ve 14/04/2014 aday öğretmenlik yönetmeliği öncesi olmak üzere iki kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Ö2EL, “*Aday öğretmenler okullarda aldıkları eğitim ve öğretimi en etkili ve verimli bir şekilde gözleme dayalı ve uygulamalı eğitimlerden geçirilmelidir. Prosedürlerin yerine getirilmesi adına yapılan uygulamalar*

zannınca amacına tam anlamıyla ulaşamayacaktır. Yaşayarak öğrenme ilkesine dayalı bir süreç olsa daha verimli olacağına inanıyorum.”, Ö7Kİ, “Adaylık eğitimleri kaldırılmalı zaten puanla atamalar oluyor tekrar bir daha sınava girmek kalmamalı. Eğitim, bilgilendirme olsun fakat sınav olmamalı”, Ö8KO, “Öğretmenlerin haftanın 5 günü sadece maaş karşılığı çalışması yerine ek ders ödenmesi veya gün sayısının azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Seminer döneminin uygulamaya yönelik olmasının mesleki gelişimimiz açısından daha etkili olacağı fikrindeyim.”, Ö9KO, “Tayin konusunda bu süre kısa tutulmalı, ilk görev yeri olmasından dolayı idare öğretmenlere çok sıkıntı çıkardı, daha yumuşak-ılımlı davranılmasını isterim (öğretmene karşı)” Ö11KL, “Bir yılın sonunda yine bir sınav stresi bittik artık. Aslında kanunları bilmemiz gerekli, yetersiziz bu konuda eğitim almamız. Sonrası mülakata hiç gerek yok yanlı olduğunu düşünüyorum.” Ö15Kİ, “Özel eğitimlere tabi tutulması gerekir bir de çocuk psikolojisi alanında eğitime tabi tutulması gerekir.” Ö16Kİ “Üniversitelerde görülen teorik eğitim ile pratik eğitim arasında, uygulamada çok büyük eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Aday öğretmenlere daha çok rehberlik yapılmalı...” şeklindedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bir takım ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca yapılmış olan çalışmalar ışığında tartışmaya açılmıştır. Öğretmenlerin adaylıkları 14.04.2014 öncesinde ve sonrasında farklı uygulamalara göre değerlendirilmişlerdir. 14.04.2014 öncesinde atanan öğretmenler temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim aşamalarından geçmişlerdir. Alınan kursların sonrasında, yapılan sınavların sonucunda başarılı olanlar 1 yıl adaylık süresi dolduktan sonra adaylıkları kaldırılmıştır. Bu süreçte kendilerine yardımcı olabilmeleri için bir danışman öğretmen atanmış olup aday öğretmenin sorunlarına çözüm bulmaya çalışmıştır. Ancak okul müdürlerinin bu anlamda aday öğretmenlere karşı rehberlikte yetersiz oldukları görülmüştür. Ekinci (2010) yapmış olduğu çalışmada da, okul müdürlerinin aday öğretmenlere yönelik iş başında yetiştirmeye ilişkin sağladığı rehberlik desteğinin oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. 14.04.2014 sonrasında atanan öğretmenler; danışman öğretmen, okul müdürü, şube müdürü (MEB uzmanı, müfettiş de olabilir) değerlendirmesi sonucu merkezi bir yazılı sınava tabi tutulup sonrasında da sözlü sınav ile adaylıkları kaldırılmaktadır. 2015 Eylül ayında atanan öğretmenler atandıkları yerde çalışmaktalar ve ek ders ücretlerini almaktadırlar. Ancak; 2016 yılının Şubat ayında atanan öğretmenlere staj uygulaması getirilmiştir ve bu öğretmenler farklı okullarda da adaylık süreçlerini tamamlayabilmişlerdir. Bu süreçte fiilen derse girmeyip ek ders ücreti de alamamışlardır.

Öğretmenlerin adaylık eğitimi ile ilgili olan değerlendirmelere ilişkin görüşlerini olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Müfettişlerle iletişimin çok iyi olduğu ve destek aldıkları belirtilmiştir. Ancak; Yeşilyurt ve Karakuş (2011) çalışmasında; aday öğretmenlerin yarıya yakını adaylık sürecinde herhangi bir yer veya kişiden rehberlik veya destek almadıklarını belirtirken, bu konuda destek alan öğretmenlerin en fazla meslektaşlarından ve okul yöneticilerinden, en düşük düzeyde müfettişlerden destek aldıkları sonucunun ortaya çıkmasından dolayı bu çalışma ile örtüşmemektedir. Bu çalışmaya göre aday öğretmenler en fazla meslektaşlarından, en az ise müfettişlerden rehberlik veya destek aldıkları ortaya çıkmıştır. Solak'ın (1999) yaptığı araştırmada elde edilen, müfettişlerden alınan yardımın yararlı olduğu ancak müfettişlerle aday öğretmenlerin yeterince bir araya gelememesinden kaynaklanan nedenlerle yeterli düzeyde yardım alınmadığı bulgusuyla da örtüşmemektedir. Okul müdürlerinin aday öğretmenlere karşı psikolojik anlamda olumsuz muamele gösterdiği, kendilerinden çok şey beklendiğini ifade eden öğretmenlerin, okul yönetiminden son derece korktuğu ve şikâyetçi olduğunu da belirtmişlerdir. Yeşilyurt ve Karakuş (2011) yapmış oldukları çalışmada; görev yapılan yerin fiziksel şartlarının kötü, kişiler arası ilişkilerin samimiyetsiz ve güvensiz, öğrencilerin başarı ve davranış açısından niteliksizliği ile öğretmenlerin okul yönetimince değersiz görülmesi ve ayrımcılığa uğramaları bakımından problem yaşadıklarını ortaya koymuş olup bu çalışmayı destekler niteliktedir. Okul müdürünün aday öğretmene karşı olan bu tutumu okulda okul kültürünü zedeleyen bir durumdur. Okul müdürü kendisini; baskıcı, otoriter olarak göstermek yerine kendisinin de bir öğretmen olduğunu ama okulda diğer öğretmenlerin iş ve işlemlerinin yürütülmesinde rol oynayan bir lider, yönetici olarak tanıtmayı gerekirken maalesef okul müdürleri bu konuda yeterli donanıma sahip olmadığı görülmektedir. Aday öğretmenler için bir danışman öğretmenin olması genelde olumlu karşılaşılan bir durumdur. Danışman öğretmen, aday öğretmene öğretmenliği tanıtan öğretmendir. Bu anlamda danışman öğretmenin aday öğretmen ile aynı branştan olması önemlidir.

Farklı branşlardaki danışman öğretmenler, genellikle aday öğretmenler için problem olarak görülmektedir. Öğretmenlerin adaylık süreci bitmek üzere iken yönetmeliğin değiştirilmesi sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. 14.04.2014 öncesinde atanan ve eski yönetmeliğe tabi olarak adaylık eğitimlerini alan öğretmenlerin adaylıkları, değişen yönetmelik ile birlikte yapılan merkezi sınav ile kaldırılmıştır. Öğretmenlerin adaylıkları süresince, “bir şeyler değişecek mi?”, “yeni bir yönetmelik çıkacak mı?” gibi sorular sürekli kafalarında soru işareti olarak kalmaktadır.

Öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılmasında tabi tutuldukları yönetmeliğe göre 14.04.2014 aday öğretmenlik yönetmeliği öncesi ve sonrası olmak üzere iki kategoriye ayırarak incelenmiştir. Aday öğretmenlik ve asil öğretmenlik diye öğretmenleri iki kategoriye ayırmanın yanlış olduğu ve KPSS ile atanan tüm öğretmenlerin asil öğretmen olduğu, etkili ve verimli bir şekilde gözleme dayalı ve uygulamalı eğitimlerden geçilmesi gerektiği görüşünün olduğu, mülakatın kaldırılıp sadece merkezi sınavının kullanılacağı görüşünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Crick, R. D. (2006). Learning power in practice; A guide for teachers, R. D. Crick (Ed.). *Creating a learner-centred classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Díez, C., Anula, J. J., Lara, F. & Pardo, P. (2005). Effective learning and teaching of writing; a handbook of writing in education, G. Rijlaarsdam, H. Bergh and M. Couzijn (Ed.). *The directivity of teacher strategies in collaborative writing tasks*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Gündoğdu, K. ve Silman, F. (2007). Eğitim bilimine giriş, Z. Cafağlı (Ed.). *Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Hayes, D. (2004). *A student teacher's guide to primary school placement: Learning to survive and prosper*. e-Library: Taylor & Francis.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 226-277.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik*. Tebliğler Dergisi. Sayı: 2423.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Tebliğler Dergisi Sayı: 29329.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi nitelikleri ve gücü*. Ankara: TED Ankara Koleji Vakfı Okulları.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Solak, İ. (1999). *Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi (Malatya Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Telli, S., Brok P. & Çakiroğlu, J. (2008). Teachers' and students' of the ideal teacher. *Education and Science*, 33(149), 118-129.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme, (Ed. Songül Aynal Kilimci), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme*, Ankara: PEGEM Yayınları.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*. 54 (2), 143-178.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching; five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.

-
- Yeşilyurt, E. ve Karakuş, M. (2011). Öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı9. Ankara: Seçkin Yayıncılık.