

Millî Eğitim

National Education

Kış/winter 2016 • yıl/year 45 • sayı/number 209

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Education and Social Sciences
Üç Ayda Bir Yayınlanır / Published Quarterly
Hakemli Bir Dergidir / A Refereed Journal
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi / The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
Prof. Dr. Nabi AVCI

Yayın Yönetmeni / General Director
Bahattin GÖK

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yayın Kurulu / Editorial Board

Doç. Dr. Yusuf TEKİN
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Ercan ŞEN
Dinçer ATEŞ
Doç. Dr. Erol YILMAZ
Dr. Necmettin TÜRİNAY

Editör ve Ön İnceleme Kurulu / Editorial and Pre-evaluation Board

Arif BÜK
Şaban ÖZÜDOĞRU

İngilizce Danışmanı / English Adviser
Nurcan ŞEN

İletişim ve Koordinasyon / Communication
Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design
Ekrem ACAR

Dizgi / Composition
Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Adres / Address

Millî Eğitim Bakanlığı Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok Kat.4
Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: http://dng-araclaryayinlar@meb.gov.tr
Tel / Phone: (0312) 413 19 13 - 413 19 28 Fax: (0312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications : 6092

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series :324

22/12/2015 tarih ve 13210228 sayılı Makam Oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed as 5000 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 22/12/2015 and the number of 13210228.

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ali İhsan ÖZCAN
Prof. Dr. Ali Rıza ABAY
Prof. Dr. Fatih RUKANCI
Prof. Dr. Hafize KESER
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Doç. Dr. Adem KORUKÇU
Doç. Dr. Ali GÖÇER
Doç. Dr. Atila YILDIRIM
Doç. Dr. Çiğdem Nilüfer UMAR
Doç. Dr. Ertuğrul USTA
Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU
Doç. Dr. Hakan ANAMERİÇ
Doç. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Muhammed TURHAN
Doç. Dr. Nihal DOĞAN
Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ
Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Doç. Dr. Türkan ARGON
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Ayşe OKUR
Yrd. Doç. Dr. Fatih AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Haçan SARIÇAM
Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
Yrd. Doç. Dr. Hülya KASAPOĞLU
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL
Yrd. Doç. Dr. Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ
Yrd. Doç. Dr. Rıdvan ÖZTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Süheyla BOZKURT
Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL 'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası TR 88 000 100 25 32 054 95 21 35 063 nolu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı, Ders Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok Kat: 4 06648 Kızılay / ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.
İletişim: (0312) 413 19 13

Baskı, dağıtım

MEB Döner Sermaye Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler/Table of Contents

- Etkili Teftişin Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Tubanur AKIN - Fatih TÖREMEN • 5
- An Assessment of The School Directors' Opinions On The Obstacles To Effective Inspection At Schools*
- Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyleri
Yüksel GÜNDÜZ - Kıvanç BOZKUŞ • 42
- Teachers' Adherence Levels To The Classroom Management Principles*
- İlköğretim I. ve II. Kademe Öğrencilerinin Okulları Hakkındaki Düşünceleri
Fatih KAYA - Sakine KAYA • 55
- The Opinions of Primary And Secondary Stage Primary School Pupils About Their School*
- Milli Eğitim Bakanlığında Görevli Grup Başkanlarının Örgütsel Sosyalleşmelerinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma
Nezahat GÜÇLÜ - Hatice KILINÇ-Ömür ÇOBAN - Şenay BAŞA - Yılmaz YILDIZHAN • 67
- A Research About The Examination of Organizational Socialization of Group Presidents At Ministry of National Education*
- Öğrenci Gözüyle İdeal Öğretmen Özellikleri: Gazi Teknik Meslek Lisesi Örneği
Meryem MIZRAK KARCI • 88
- Features of Ideal Teachers from Students' Point of View; Gazi Vocational and Technical Anatolian High School Sample*
- Türkiye'de Görev Yapmakta Olan İl Millî Eğitim Müdürlerinin 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Açılış Değerlendirilmesi
Nail YILDIRIM - Emel TÜZEL • 110
- The Evaluation of The Turkish Provincial National Education Directors' Course Year Opening Messages of 2014-2015 Academic Year*
- Bilim Merkezinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutuma Ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi
Ersen ÇİĞRİK - Muhlis ÖZKAN • 132
- The Effect of Science Center On Students' Attitudes In Science Education And Permanancy of Learning Science*
- Üstün Yetenekli Çocuğa Sahip Ailelere Yönelik Eğitim Programının Ailelerin Ebeveyn Öz-Yeterliliklerine ve Farkındalıklarına Etkisi
Üzeyir OGURLU • 152
- The Effect of Parent Training Program For Parents of Gifted Children On Parental Self-Efficacy And Awareness*
- Öğretmenlerin Serbest Zaman Eğitimi ve Rekreasyon (Serbest Zamanda Yapılan Aktiviteler) Etkinliklerine Katılımlarındaki Sosyo, Ekonomik, Kültürel Etkenler- Düzce Örneği
Cevdet AŞKIN • 168
- Sociological, Economic and Cultural Factors In Techers' Participation To Free Time and Recreational Activities-DÜZCE CASE*

Sanat Eğitiminde Kamusal Algı, Kamusal
Diyalektik
Hasbi ASLAN • 198

*Public Perception, Public Dialectic In Art
Education*

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin
Etkinliklerde Kullandıkları Resimli Öykü
Kitaplarının Karakter Eğitimi Açısından
İncelenmesi
Fethi TURAN - İlkay ULUTAŞ • 216

*A Study of Picture Story Books Used By
Preschool Teachers In Class Activities In
Terms of Character Education*

İşletim Sistemleri ve Uygulamaları
Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin
Geliştirilmesi Çalışması
**İbrahim Yaşar KAZU -
Oğuzhan ÖZDEMİR - Pınar ERTEN • 231**

*The Development of the Attitude Scale
Study in Operating Systems and
Application Lessons*

Eğitimci Yazarlarımızdan
Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında
Türk Millî Eğitim Sistemine Genel Bir
Bakış
(Problemler-Öneriler)
Adem ORAKÇI • 244

*An Overview of Turkish National
Education System in the Novels of Resat
Nuri Gultekin, One of Our Educator
Authors
(Problems-Advices)*

Ayet Ve Hadislerle Desteklenmiş
Materyallerin Çevre Eğitime Katkısı
Haci Ali AYGÜN - Kevser HERDEM • 264

*The Contribution of Materials Supported
With Versicles And Hadithes To The
Education of Environment*

Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Etkisiyle
Değişen Bilgi Kaynakları, Hizmetleri ve
Öğrenme Ortamları
Nevzat ÖZEL • 278

*Changing Information Resources,
Services and Learning Environment
Through the Effect of Information and
Communication Technologies*

Eğitimde Yaratıcı Okuma
Necmi AYTan • 303

Creative Reading In Education

Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet
Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması:
Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması
Necmettin TEKer - Adnan ÖZER • 322

*Adaptation of the Virtual Museum Virtual
Tour Satisfaction Scale Into Turkish:
Validity And Reliability Study*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 344

ETKİLİ TEFTİŞİN ENGELLERİ KONUSUNDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Tubanur AKIN**
Fatih TÖREMEN***

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda etkili teftişin engellerini ortaya koymaktır. Mevcut durumun olduğu gibi belirlenmeye ve analiz edilmeye çalışıldığı bu araştırma betimsel tarama modelidir. Bu araştırmanın evrenini Şanlıurfa ili merkezi ve bağlı köyleri, Akçakale ve Viranşehir ilçe merkezleri ve bağlı köylerindeki okullarda görevli 80 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada, daha sistematik ve daha karşılaştırılabilir nitel veriler elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından beş sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan görüşme formu Sütçü İmam Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Mahmut SAĞIR'ın uzman olarak görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı olarak kullanılan görüşme sorularına okul yöneticileri olan müdür ve müdür yardımcılarının verdiği yanıtların frekansları hesaplanarak, tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, kurum teftişinin eğitim öğretimin hedeflerine ulaşması, kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesi ve kurum eksikliklerinin gidermesi açısından gerekli olduğu, kurum teftişinin yılda iki defa yapılmasının yararlı olacağı, kurum teftişinin çalışanların mesleki performansını artırdığı anlaşılmıştır. Etkili teftişi engelleyen, teftiş edenden (maarif müfettişi) kaynaklanan olumsuz davranışın konuşma üslubunun doğru olmaması, teftiş edilenden (okul müdürü ve müdür yardımcısı) kaynaklanan olumsuz davranışın ise duyarsız ve panik olmaları şeklinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Etkili Teftiş, Maarif Müfettişi, Müdür, Müdür Yardımcısı.

* 7. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresine sözlü bildiri olarak kabul edilmiştir. 20-22 Mayıs 2015

** Maarif Müfettişi, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Şanlıurfa-Türkiye

*** Prof.Dr. Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye

AN ASSESSMENT OF THE SCHOOL DIRECTORS' OPINIONS ON THE OBSTACLES TO EFFECTIVE INSPECTION AT SCHOOLS*

Tubanur AKIN**
Fatih TÖREMEN***

Abstract

The aim of this study is to bring out the obstacles which prevent the inspection period from being effective in accordance with the opinions of the school directors. This research has been carried out through the “descriptive survey model” and the present situation at schools has been illustrated and analyzed as much the same. The population of the research consists of 80 school directors in the center of Sanliurfa and in the schools of the towns of Akcakale and Viransehir. In this study, the semi-structured interview has been used for obtaining more systematical and more comparable qualitative data. Therefore, a semi-structured interview form consisting of five questions, has been prepared by the researcher. The experts have been consulted in order to check the validity of the form. Data collection instrument used in this study has been developed on the basis of the opinions of experts at Zirve University; Prof. Dr. Tokay GEDIKOGLU, Assoc. Prof. Dr. Mehmet KARAKUS and the lecturer at Sutcu Imam University; Assoc. Prof. Dr. Mahmut SAGIR. The frequency of the school directors' answers to the semi-structured interview has been calculated, the tableaus have been formed and interpreted.

According to the findings of the study, it has been obtained that the inspection period is essential for accessing the school targets, upgrading the quality of education and minimizing its shortcomings and it has been concluded that it would be useful to perform the inspection twice a year and that inspection increases the professional performance of employees. It has also been concluded that the factors which hinder an effective inspection are the negative treatment of the inspectors (education inspectors) because the wording is not fair and that the school directors are insensitive and feeling panic.

Keywords: Effective Inspection, The Ministry of Education, School Directors.

* This paper was submitted to International Educational Inspection Congress as oral presentation, in May 20-22, 2015.

** Inspector, Provincial Education Directorate, Şanlıurfa-Türkiye

*** Prof. Dr. Zirve University, Faculty of Education, Gaziantep-Türkiye

1. Giriş

1.1 Problem

MEB maarif müfettişlerinin en önemli görevi, örgütsel amaçlar doğrultusunda, çalışanların performanslarını değerlendirmek ve geliştirmek için gerekli yardım ve rehberliği yapmaktır.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin görüşlerine göre etkili teftişin engellerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Etkili kurum teftişinin engellerinin aşılmasında okul yöneticilerine ve müfettişlere büyük görevler düşmektedir.

Ülkemizde eğitim öğretim sisteminde 4+4+4 uygulamasına geçilmesi ile ilkökul ve ortaokulun ardından liselerde zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bütün eğitim kurumlarında amaçlara ulaşma derecesini tespit etmek, eğitim öğretimde verimliliği sağlayabilmek daha da zorlaşmıştır. Okulların ilkökul ve ortaokul olarak ayrılması ile okul ve yönetici sayıları artmıştır. Bu nedenle kurum teftişinin etkili olarak yapılması zorlaşmıştır. Teftiş sırasında teftiş edenle edilenler arasında bazı sorunlar yaşanmaktadır.

Diğer kurumlar gibi eğitim kurumlarının da işleyişinin değerlendirilmesi gereklidir. Ülkemizin gelişmiş devletler arasına girebilmesi, eğitim sistemindeki eksiklikleri gidermekle mümkündür. Bu eksiklikleri gidermek için Okul yöneticileri ile Maarif Müfettişlerine büyük görevler düşmektedir. Okul yöneticileri ile Maarif Müfettişleri ekip çalışması içinde, teftişin engellerini ortadan kaldırmalı ve etkili teftişin gerçekleşmesini sağlamalıdır.

Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise, Özel Öğretim Kurumlarının kurumlarının teftişi maarif müfettişlerince yapılmaktadır. MEB RDB ile MMB yönetmeliğinde kurum teftişinin 3 yılda bir yapılacağı belirtilmektedir. Eğitim kurumunun amacına ulaşması için kurum teftişi sırasında teftiş edilen yöneticilerle, teftiş eden maarif müfettişleri arasında engel teşkil edecek durumların olmaması gerekir. Kurum teftişi sırasında karşılaşılan engeller okul yöneticileri ile maarif müfettişlerince çözümlenmelidir. Kurum teftişindeki amaç eğitim kurumlarının öğrencilere ve çevresine daha etkili ve verimli hâle gelmesidir.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda yapılan bu çalışmada, teftiş edilen kurum yöneticilerinin kurum teftişi hakkındaki düşünceleri, kurum teftişinin kaç yılda bir yapılması gerektiği, teftiş sırasında teftiş eden ve teftiş edilenden kaynaklanan engelleri tespit etmektir.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda etkili teftişin engellerini ortaya koymaktır.

Eğitim kurumlarında kalite ve başarının artırılabilmesi için kurum teftişi sırasında yaşanan engelleri, okul yöneticisi olan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerini alarak, mevcut durumun belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Deseni

Mevcut durumun olduğu gibi belirlenmeye ve analiz edilmeye çalışıldığı bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Şanlıurfa ili merkezi ve bağlı köyleri ile Akçakale ve Viranşehir ilçesi merkezi ve bağlı köylerindeki, ilkökul ve ortaokulda görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarında oluşmaktadır. Bu evren içinden 35 okul müdürü, 45 müdür yardımcısı ile kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Durum örneklemesinde amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etmenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011:113). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınması gereken birkaç ilke vardır. Bunlar, araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal çerçevedir. Araştırmanın odağı, bazen bir veya birkaç durumun aynı anda çalışılmasına bazen de belirli özellikleri taşıyan bir grubun tek başına çalışılmasına odaklanabilir. Veri miktarı, örnekleme dâhil edilecek birey ya da bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği ve genişliği örneklem büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır. Yani araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır. Kuramsal örnekleme, Glaser ve Strauss'un (1967) ortaya attıkları bu kavram, araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesini gerektiren bir örnekleme yaklaşımına işaret eder (Yıldırım ve Şimşek, 2011:114-115).

2.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, daha sistematik ve daha karşılaştırılabilir nitel veriler elde etmek amacıyla yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ilgili alanda derinlemesine gidebilme olanağı sağlar. Görüşülene kendini ifade etme imkânı sağlar. Görüşme sürecinde Yıldırım ve Şimşek tarafından belirtilen kriterlere sadık kalmıştır. Bu kriterler, görüşme sürecini kontrol etme, yansız davranmak olarak belirtilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:120). Bu amaçla araştırmacı tarafından beş sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla, öğretim üyeleri Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU, Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ ve Yrd. Doç. Dr. Mahmut SAĞIR'ın uzman

görüşlerine başvurulmuştur. Okul müdürü ve müdür yardımcılarında oluşan bir grup üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Form üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra örnekleme alınan bireylerle bu formda yer alan sorular doğrultusunda mülakatlar yapılmıştır. Güvenilir bir ölçme yapabilmek için örnekleme alınan bireylerle birer birer görüşülmüş, elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla kurum teftişinde doğrudan muhatap olunan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşlerinden elde edilen veriler karşılaştırılarak sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 267). Ayrıca, araştırmada ulaşılan veriler katılımcılarla paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 268). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara şu beş ana başlık altında sorular sorularak mülakatlar yapılmıştır. 1) Teftiş hakkında ne düşünüyorsunuz? 2) Kurum teftişinin yapılma sıklığı hakkında ne düşünüyorsunuz? 3) Kurum teftişinin çalışanların mesleki performansına etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz? 4) Etkili teftişi engelleyen, teftiş eden ve teftiş edilenden kaynaklanan engeller nelerdir? 5) Etkili kurum teftişinde teftiş eden ile teftiş edilene ne gibi roller düşmektedir?

2.4 Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılarla yapılan mülakatlardan elde edilen ham veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar. Görüşme yapılan okul müdürlerine ait görüşme formları M1, M2,, müdür yardımcılarında ait görüşme formları MY1, MY2, MY3, şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formunda yer alan beş soruya verilen yanıtlar titizlikle irdelenmiş ve tümevarımsal bir yaklaşımla, ifadelerin özüne bağlı kalınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapılırken ifade sıklığının belirlenmesine dikkat edilmiştir. Daha sonra kodlar kategorize edilmiş ve bu kategorilerden yola çıkarak alt temalar ve ana temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 242). Bu işlem sonucunda belirlenen alt temalar ve ana temalar daha önceden görüşme formunda belirlenmiş olan beş ana başlığın altında yer almıştır. Bütün bu işlemler, örnekleme alınan okul müdürü ve müdür yardımcılarını için ayrı ayrı yapılmıştır. Nitel verilerin belirli düzeyde sayılara indirgenmesi mümkün olduğundan, her bir soruya katılımcıların vermiş olduğu cevapların frekansları ve yüzdeleri hesaplanarak tabloda gösterilmiştir. Ayrıca ana temalar altında yer alan her bir alt temaya kaç grup tarafından toplamda ne kadar atıf yapıldığı parantez içinde verilmiştir. Örneğin, 2 grubun tamamından toplamda 16 tane atıf alan bir temanın yanına parantez içinde (2-16) yazılmıştır. Tablolarda verilen içerik analizi sonuçları metnin içinde açıklanmıştır. Bulguların sunumunda katılımcıların bireysel olarak dile getirdiği ifadelerden bazılarında yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ayrı ayrı değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

3. Bulgular

3.1 Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Çıkarılan Kodlar ve Frekanslar

Tablo 1’de okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşme sorularına verdiği cevapların kod numaraları, frekansları ve yüzde oranları birlikte belirtilmiştir. Okul müdür ve müdür yardımcılarını birden fazla görüş belirtebilmişlerdir. Tablo 1 kaynaklardan sonra verilmiştir.

Tablo 1 Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Çıkarılan Kodlar ve Frekanslar

Görüşme Soruları	Cevaplardan Çıkarılan Kodlar	Katılımcı Kodları	f	%
Teftiş hakkında ne düşünüyorsunuz?	Eğitim kalitesinin artması, eksikliklerin giderilmesi açısından gereklidir.	M9, M12, M14, M15, M17, M19, M22,	26	32, 50
	M23, M24, M25, M28, M29, M33, MY2,	M1, M2, M3, M4, M6, M8, M11, M13, M18, MY14, MY24, MY35, MY44	13	16, 25
	MY4, MY5, MY7, MY12, MY13, MY15, MY17, MY25, MY28, MY36, MY41, MY43	26	32, 50	12, 50
	Gerekli ancak ceza verme amaçlı yapılmamalıdır.	M10, MY6, MY8, MY20, MY27, MY31, MY40	7	8, 75
	M1, M2, M3, M4, M6, M8, M11, M13,	M20, M21, M27, M32, MY23, MY34	6	7, 50
	M18, MY14, MY24, MY35, MY44	13	16, 25	6, 25
	Kurum eksikliklerinin kurum dışından bir denetleyen tarafından daha iyi tespit edileceği için gereklidir.	MY18, MY19, MY32, MY33, MY45	5	6, 25
	M5, M30, M31, MY9, MY10, MY11,	M7, MY21, MY37	3	3, 75
	MY22, MY26, MY30, MY38	10	12, 50	2, 50
	Doğru yapılmadığı için gereksizdir	M26	1	1, 25
	Teftiş kurumlarının daha iyi çalışmasını sağlamak için gereklidir.	M35	1	1, 25
	M10, MY6, MY8, MY20, MY27,	MY1	1	1, 25
	MY31, MY40	7	8, 75	100

◆ Tubanur Akın / Fatih Töremen

	1 yılda iki	M4, M10, M12, M14, M15, M18, M21, M23, M27, M29, M30, M31, MY4, MY7, MY8, MY15, MY20, MY23, MY31, MY37, MY38, MY39, MY41, MY42, MY43, MY44, MY45	27	37, 50
	Kurum çalışanlarının daha titiz ve dikkatli olmasını sağlamak için gereklidir.	M5, M19, M22, M25, MY2, MY13, MY14, MY19, MY24, MY25, MY27, MY29, MY40	13	18, 06
	M20, M21, M27, M32, MY23, MY34	6	7, 50	12, 50
	Yılda 2 den fazla	M9, M16, M28, M32, M33, M34, M35	7	9, 72
	Kurumların daima dinç ve performansını üst düzeyde tutması için gereklidir.	M1, M2, M7, MY5, MY33, MY35	6	8, 33
	M16, M34, MY3, MY16, MY42	5	6, 25	6, 94
	3 yılda bir	M3, MY17	2	2, 78
	Kurum içi uyum ve başarının artırılması için gereklidir.	MY18, MY19, MY32, MY33, MY45	5	6, 25
	İhtiyaç duyulduğunda yapılmalı.	MY9	1	1, 39
Dönüt için gereklidir.	M7, MY21, MY37	3	3, 75	100
	Performansı artırır.	M3, M4, M8, M9, M11, M13, M17, M22, M23, M24, M25, M28, M31, M32, M33, M34, MY2, MY4, MY5, MY8, MY9, MY11, MY14, MY15, MY17, MY20, MY21, MY23, MY24, MY25, MY26, MY27, MY29, MY31, MY32, MY35, MY36, MY38, MY39, MY41, MY42, MY44, MY45	43	42, 16
	Kurumların genel amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek için gereklidir.	M1, M3, M15, M16, M17, M22, MY4, MY5, MY6, MY31	10	9, 81
	MY29, MY39	2	2, 50	7, 85
	Kendini geliştirmesini sağlar.	M7, M9, M12, M35, MY7, MY37, MY43	7	6, 86
	Doğru yapılmadığı için gereksizdir	M26	1	1, 25
	Olumlu veya olumsuz etki etmez.	M18, M27, MY3, MY12, MY16, MY19, MY22	7	6, 86
	Kurum çalışanlarının performansını olumsuz yönde etkilediği için gereksizdir.	M35	1	1, 25
	Üretkenliği artırır.	MY17, MY18, MY28	3	2, 94
	Kurum çalışanlarını birbirine düşürdüğü için gereksizdir.	M6, M14, M28	3	2, 94
	MY1	1	1, 25	2, 94
	TOPLAM ATIF	M29, MY43	2	1, 96
	80	100	2	1, 96
	Kurum teftişinin yapılma sıklığı hakkında ne düşünüyorsunuz?	M30, MY20	2	1, 96
	1 yılda iki		102	100

Etkili Teftişin Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ◆

Teftiş Eden	Konuşma üslubunun doğru olmaması	MY2, MY7, MY11, MY14, MY18, MY23, MY24, MY25, MY27, MY29, MY30, MY33, MY34, MY36, MY40, MY43, MY45, M4, M5, M6, M7, M8, M15, M17, M19, M21, M24, M25, M26, M30, M32, M33, M34, M35	34		
	M4, M10, M12, M14, M15, M18, M21,	MY1, MY9, MY18, MY20, MY26, MY32, MY36, MY38, MY40, MY41, M7, M10, M11, M22, M23, M27	16	14, 95	
	M23, M27, M29, M30, M31, MY4,	MY2, MY3, MY16, MY18, MY19, MY21, MY22, MY35, MY39, MY41, M11, M14, M18, M23	14	13, 08	
	MY7, MY8, MY15, MY20, MY23,	MY4, MY5, MY6, MY16, MY17, MY30, MY31, MY35, MY42, MY43, M29, M31, M35	13	12, 14	
	MY31, MY37, MY38, MY39, MY41, MY42, MY43, MY44, MY45	27	37, 50	7, 47	
	İletişim ve Koordinasyon eksikliği	MY15, MY19, MY44, M12, M13, M20, M34	7	6, 54	
	1 yılda bir	M5, M19, M22, M25, MY2, MY13,	10	9, 34	
	MY14, MY19, MY24, MY25, MY27, MY29, MY40	13	18, 06	1, 87	
	Bilgilendirici olmamaları	MY2, MY37	2	1, 87	
	2 ayda bir	M6, M17, MY1, MY3, MY6, MY18,	1	0, 93	
	MY28, MY32, MY34	9	12, 50	107	
	Yılda 2 den fazla	M9, M16, M28, M32, M33, M34, M35	7	9, 72	15, 15
		3 ayda bir	M1, M2, M7, MY5, MY33, MY35	6	8, 33
		2 yılda bir	M13, M20, M24, MY10, MY16	5	6, 94
		3 yılda bir	M3, MY17	2	2, 78
		Ayda bir	M8, M11	2	2, 78
		İhtiyaç duyulduğunda yapılmalı.	MY9	1	1, 39
		TOPLAM ATIF		72	100
		Kurum teftişinin çalışanların mesleki performansına etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?	Performansı artırır.	M3, M4, M8, M9, M11, M13, M17,	11, 11
M22, M23, M24, M25, M28, M31,		MY43, M33, M35	3	3, 03	
M32, M33, M34, MY2, MY4, MY5, MY8,		MY1	1	1, 01	
MY9, MY11, MY14, MY15, MY17,	TOPLAM ATIF	99	100		

◆ Tubanur Akın / Fatih Töremen

MY20, MY21, MY23, MY24, MY25, MY26, MY27, MY29, MY31, MY32, MY35, MY36, MY38, MY39, MY41, MY42, MY44, MY45	Tetfiş Eden	Yapıcı bir dil kullanılmalıdır.	M2, M5, M8, M12, M14, M18, M20, M21, M23, M25, M27, M30, M33, MY6, MY8, MY20, MY24, MY35, MY36, MY39, MY40, MY43	22	24, 17
		43	42, 16	16	17, 58
		Kurumun işleyişine pozitif katkı sağlamalıdır.	M4, M8, M11, M22, M24, M28, MY1, MY2, MY9, MY17, MY23, MY28, MY32, MY33	14	15, 38
		Eksikliklerini görmesini ve gidermesini sağlar.	M1, M3, M15, M16, M17, M22, MY4, MY5, MY6, MY31	12	13, 18
		Çevre ve okulun olanaklarını göz önünde bulundurmalıdır.	M6, M15, M16, M35, MY2, MY5	9, 81	8, 70
		Performansı düşürür.	M2, M5, M26, MY25, MY30, MY34, MY40, MY42	6	6, 60
		Eğitim öğretim sürecinin başarısı konuşulmalıdır.	M1, MY12, MY15	4	4, 40
		Kendini geliştirmesini sağlar.	M7, M9, M12, M35, MY7, MY37, MY43	7, 85	3, 30
		Eksikliklerinin farkına varıp onları düzeltmelidir.	M12, M16, M18, M19, M20, M32, MY2, MY6, MY7, MY16, MY20, MY41, MY43	3	3, 30
		Düzenli ve titiz çalışmasını sağlar.	M10, M21, M23, MY1, MY10, MY33, MY43	3	3, 29
		Olumlu veya olumsuz etki etmez.	M18, M27, MY3, MY12, MY16, MY19, MY22	6, 86	100
		Kendini mesleki yönden geliştirmelidir.	M3, M12, M26, MY22, MY39, MY43	13	18, 05
		Hazır bulunuşluk düzeyini artırır.	M19, M29, MY1, MY18, MY27	11	15, 28
	Sorumluluklarını bilmelidir.	M10, M27, M35, MY10, MY24, MY42	6, 86	11, 11	
	Üretkenliği artırır.	MY17, MY18, MY28	8	11, 11	
	Eleştirilere açık olmalıdır.	M5, M18, M30	6, 86	9, 73	
	Gayreti artırır.	M6, M14, M28	6	8, 33	
			5	4, 90	
			6	8, 33	
			3	2, 94	
		3	4, 17		
Bos vermişliği engeller.	MY13, MY32, MY44	3	2, 94		
Yeniliklere açık hâle getirir.	M29, MY43	2	1, 96		
Özverili hâle getirir.	M20, MY21	2	1, 96		
Motivasyonu artırır.	M30, MY20	2	1, 96		
TOP-LAM ATIF	102	100			

Etkili Teftişin Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ◆

Etkili teftişi engelleyen, teftiş eden ve teftiş edilen kaynaklanan engeller nelerdir?	Teftiş Eden				
Konuşma üslubunun doğru olması					
	MY2, MY7, MY11, MY14, MY18,				
MY23, MY24, MY25, MY27, MY29, MY30, MY33, MY34, MY36, MY40, MY43, MY45, M4, M5, M6, M7, M8,					
M15, M17, M19, M21, M24, M25, M26,					
M30, M32, M33, M34, M35	34	31, 8			
		İyi niyetli olmadıkları, açık aradıkları			
	MY1, MY9, MY18, MY20, MY26,				

◆ Tubanur Akın / Fatih Töremen

MY32, MY36, MY38, MY40, MY41, M7, M10, M11, M22, M23, M27	16	14, 95			
Reh-berlik yap-ma-maları					
MY2, MY3, MY16, MY18, MY19,					
MY21, MY22, MY35, MY39, MY41, M11, M14, M18, M23	14	13, 08			
		Evrak bazlı teftiş yapmaları			
MY4, MY5, MY6, MY16, MY17, MY30, MY31, MY35, MY42, MY43, M29, M31, M35	13		12, 14		
Çevre fak-törleri ve oku-lun im-kân-larını dik-kate alma-ları					
MY13, MY28, MY33, M2, M6, M16,					
M20, M28	8	7, 47			
İleti-şim ve Koor-dinas-yon eksik-liği	MY15, MY19, MY44, M12, M13, M20,				

Etkili Teftiş Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ◆

M34	7	6, 54			
Tam donanımlı olmaları	MY5, MY20, MY21, MY36, M1, M2, M3, M9, M34, M35	10	9, 34		
Motive edici olmaları	MY2, MY8	2	1, 87		
Bilgilendirici olmaları	MY2, MY37	2	1, 87		
Güven veremeleri	MY12	1	0, 93		
		TOPLAM ATIF		107	100
	Teftiş Edilen				
Du-yarsız olmaları					
	MY14, MY19, MY18, MY20, MY22, MY36, MY41, MY45, M6, M10, M18.				
M21, M23, M32, M34	15	15, 15			
Panik olmaları					
	MY18, MY23, MY28, MY34, M3, M6.				
M8, M9, M12, M13, M14, M15, M24,					
M26, M27	15	15, 15			
Eleştirilere açık olmaları					

◆ Tubanur Akın / Fatih Töremen

	MY2, MY5, MY11, MY20, MY21,					
MY33, MY37, MY39, MY42, M4,						
M22, M23, M25, M30	14	14, 14				
		Günü kurtarmaya çalışmaları				
	MY3, MY13, MY15, MY16, MY30,					
MY32, MY38, MY44, M5, M11, M28	11	11, 11				
		Hatalarının üzerini kapamaya çalışmaları	MY5, MY6, MY17, MY25, MY27,			
MY29, MY37, M16, M35	9	9, 10				
İletişime açık olmaları						
	MY19, MY33, MY36, MY39, M1,					
M17, M24	7	7, 07				
		Saygı göstermemeleri				
	MY9, MY40, M7, M19, M20, M32, M34, MY4, MY7, MY24, MY29, MY31, MY36, M7, M18, M24, M29, M31	7	7, 07			
Dene-timi ge-reksiz gör-meleri		11	11, 11			
Mes-leki yeter-sizlik	MY43, M33, M35	3	3, 03			
Kar-şılıklı rest-leş-meye gir-mek.	MY1	1	1, 01			
		TOPLAM ATIF			99	100

Etkili Teftişin Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ◆

Kurum teftişinin etkili olması için teftiş eden ile teftiş edile-ne ne gibi roller düş-mek-tedir?	Teftiş Eden	Yapıcı bir dil kullanılmalıdır.	M2, M5, M8, M12, M14, M18, M20,		
M21, M23, M25, M27, M30, M33,					
MY6, MY8, MY20, MY24, MY35,					
MY36, MY39, MY40, MY43	22	24, 17			
		Rehberlik ederek çalışanı geliştirmektedir.	M9, M18, M20, M23, M26, M32,		
MY3, MY5, MY16, MY18, MY22,					
MY25, MY29, MY31, MY35, MY41	16	17, 58			
		Kurumun işleyişine pozitif katkı sağlamaktadır.	M4, M8, M11, M22, M24, M28, MY1,		
MY2, MY9, MY17, MY23, MY28,					
MY32, MY33	14	15, 38			
Ön-yar-gısız bilim-sel yön-tem-lerle teftiş yap-malı-dır.	M4, M10, M13, M19, M20, M29, M31,				
M34, MY10, MY11, MY13, MY27	12	13, 18			

◆ Tubanur Akın / Fatih Töremen

Açık ara-maya ve ceza-lan-dır-maya yö-nelik olma-lıdır.	M7, M8, M9, M12, MY1, MY23,				
MY34, MY42	8	8, 70			
		Çevre ve okulun olanaklarını göz önünde bulundurmalıdır.	M6, M15, M16, M35, MY2, MY5	6	6, 60
		Motive edici olmalıdır.	M2, M12, MY30, MY40	4	4, 40
		Yönetim alanında eğitimli olmalıdır.	M31, MY19, MY41	3	3, 30
		Eğitim öğretim sürecinin başarısı konuşulmalıdır.	M1, MY12, MY15	3	3, 30
		Teftişin samimi bir ortamda geçmesini sağlamalıdır.	M17, MY14, MY44	3	3, 29
		TOPLAM ATIF		91	100
	Teftiş Edilen	Eksikliklerinin farkına varıp onları düzeltmelidir.			
	M12, M16, M18, M19, M20, M32,				
MY2, MY6, MY7, MY16, MY20,					
MY41, MY43	13	18, 05			
Bilgi alış verişinde bulun-malı ve ileti-şime açık olma-lıdır.	M6, M14, M23, M25, MY1, MY14,				
MY17, MY19, MY23, MY29, MY31	11	15, 28			
		Kurumun işleyişine pozitif katkı sağlamalıdır.	M4, M11, M22, M24, MY9, MY28,		
MY32, MY33,	8	11, 11			

Etkili Teftiş Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ◆

Amacı müfettişten en üst düzeyde nasıl yararlanabilir olmalıdır.	M4, M8, M9, M30, MY2, MY7,				
MY13, MY35	8	11, 11			
Teftiş edene yardımcı olmalıdır.					
	M15, M17, M21, MY11, MY18,				
MY27, MY39	7	9, 73			
		Kendini mesleki yönden geliştirmelidir.	M3, M12, M26, MY22, MY39, MY43	6	8, 33
		Göstermelik değil gerçekten kendisi ve öğrencileri için görevini yapmalıdır.	M7, MY3, MY12, MY15, MY25,		
MY40	6	8, 33			
		Sorumluluklarını bilmelidir.	M10, M27, M35, MY10, MY24, MY42	6	8, 33
		Temsil yeteneğine sahip olmalıdır.	M2, M23, MY8, MY44	4	5, 55
		Eleştirilere açık olmalıdır.	M5, M18, M30	3	4, 17
		TOPLAM ATIF		72	100

3.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarının teftiş hakkındaki görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde en çok dile getirilen, "Eğitim kalitesinin artması, eksikliklerin giderilmesi açısından gerekli (f = 26; % 32,50)" olduğu şeklinde belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanısıra, "Gerekli ancak ceza verme amaçlı yapılmamalı (f = 13; % 16,25)", "Kurum eksikliklerinin kurum dışından bir denetleyen tarafından daha iyi tespit edileceği için gereklidir (f = 10; %12,50)", "Teftiş kurumlarının daha iyi çalışmasını sağlamak için gerekli (f = 7; % 8,75)", "Kurum çalışanlarının daha titiz ve dikkatli olmasını sağlamak için gerekli (f = 6; % 7,50)", "Kurumların daima dinç ve performansını üst düzeyde tutması için gerekli (f = 5; % 6,25)", "Kurum içi uyum ve başarının artırılması için gereklidir (f = 5; % 6,25)", "Dönüt için gerekli (f = 3; % 3,75)", "Kurumların genel amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek için gereklidir (f = 2; % 2,50)", "Doğru yapılmadığı için gereksiz (f = 1; % 1,25)", "Kurum çalışanlarının performansını olumsuz yönde etkilediği için gereksiz (f = 1; % 1,25)", "Kurum çalışanlarını birbirine düşürdüğü için gereksiz (f = 1; % 1,25)" şeklinde görüşlere değinilmiştir.

Tablo 1.1 Okul Yöneticilerinin Teftiştir İliştirkin Görüşleri

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR	MÜDÜR YARDIMCISI	TOPLAM ATIF
GEREKLI	Eğitim kalitesinin artması, eksikliklerin giderilmesi açısından gereklidir.	13	13	26
	Gerekli ancak ceza verme amaçlı yapılmamalıdır.	9	4	13
	Kurum eksikliklerinin kurum dışından bir denetleyen tarafından daha iyi tespit edileceği için gereklidir.	3	7	10
	Teftiş kurumların daha iyi çalışmasını sağlamak için gereklidir.	1	6	7
	Kurum çalışanlarının daha titiz ve dikkatli olmasını sağlamak için gereklidir.	4	2	6
	Kurumların daima dinç ve performansını üst düzeyde tutması için gereklidir.	2	3	5
	Kurum içi uyum ve başarının artırılması için gereklidir.		5	5
	Dönüt için gereklidir.	1	2	3
	Kurumların genel amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştiremediğini belirlemek için gereklidir.		2	2
GEREKSIZ	Doğru yapılmadığı için gereksizdir.	1		1
	Kurum çalışanlarının performansını olumsuz yönde etkilediği için gereksizdir.	1		1
	Kurum çalışanlarını birbirine düşürdüğü için gereksizdir.		1	1
	TOPLAM ATIF	35	45	80

Okul yöneticilerinin teftiştirin gerekliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında, müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerinin eşit sayıda olduğu ve teftiştirin “eğitim kalitesinin artırdığı ve eksikliklerin giderilmesi açısından gerekli” olduğu görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin teftiştirin “gerekli olmakla birlikte ceza verme amaçlı yapılmaması” gerektiği, “kurum eksikliklerinin kurum dışından bir denetleyen tarafından daha iyi tespit edileceği” şeklindedir. Teftiştirin gereksiz olduğunu belirten üç yönetici (iki okul müdürü ve bir müdür yardımcısı) olduğu, “gereksiz” kapsamındaki görüşlerin düşük düzeyde olduğu, buna karşılık teftiştirin “gerekli” kapsamındaki görüşlerin hâkim olduğu görülmüştür.

Etkili Teftişin Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ◆

Bulgulardan teftişin kurumun başarısını ve kurum çalışanlarının performansını artırdığı için gerekli görüldüğü, bununla birlikte teftişin ceza verme amaçlı olmamasını, düzeltme ve geliştirme amaçlı olmasını istedikleri anlaşılmaktadır.

3.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarının kurum teftişinin yapılma sıklığına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde en fazla "1 yılda iki defa (f = 27; % 37,50)" teftiş yapılması şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, "Yılda bir (f = 13 ; % 18,06)", "2 ayda bir (f = 9; % 12,50)", "Yılda 2 den fazla (f = 7; % 9,72)", "3 ayda bir (f = 6; % 8,33)", "2 yılda bir (f = 5; % 6,94)", "3 yılda bir (f = 2; % 2,78)", "Ayda bir f = 2; % 2,78)", "İhtiyaç duyulduğunda yapılmalı (f = 1; % 1,39)" şeklinde görüşlere değinilmiştir.

Tablo 1. 2 Okul Yöneticilerinin Kurum Teftişinin Yapılma Sıklığına İlişkin Görüşleri

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR	MÜDÜR YARDIMCISI	TOPLAM ATIF
1 YILDAN AZ	Ayda 1 defa	2		2
	2 ayda 1 defa	2	7	9
	3 ayda 1 defa	3	3	6
	Yılda 2 defa	12	15	27
	Yılda 2 den fazla	7		7
YILDA 1 DEFA	Yılda 1 defa	4	9	13
1 YILDAN FAZLA	2 yılda 1 defa	3	2	5
	3 yılda 1 defa	1	1	2
SÜRESİZ	İhtiyaç duyulduğunda		1	1
	TOPLAM ATIF	34	38	72

Yapılan araştırma sonucuna bakıldığında okul yöneticileri, 1 yıldan az olmalı ana teması altında çoğunlukla teftişin yılda 2 defa yapılmasının gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

İkinci alt problemle ilgili olarak, okul yöneticilerinin kurum teftişinin yapılma sıklığına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, kurum teftişinin süreç gelişimini görmek adına “yılda iki defa” yapılmasının daha faydalı olacağı görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin “kurum teftişinin yılda bir defa yapılması ve iki yılda bir defa yapılması” şeklinde olduğu görülmektedir.

3.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarının kurum teftişinin kurum çalışanlarının mesleki performansına etkisine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelinde en fazla, “Performansı artırır (f = 43; % 42,16)” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, “Eksikliklerini görmesini ve gidermesini sağlar (f = 10; % 9,81)”, “Performansı düşürür (f = 8; % 7,85)”, “Kendini geliştirmesini sağlar (f = 7; % 6,86)”, “Düzenli ve titiz çalışmasını sağlar (f = 7; % 6,86)”, “Olumlu veya olumsuz etki etmez (f = 7; % 6,86)”, “Hazır bulunuşluk düzeyini artırır (f = 5; % 4,90)”, “Üretkenliği artırır (f = 3; % 2,94)”, “Gayreti artırır (f = 3; % 2,94)”, “Boş vermişliği engeller (f = 3; % 2,94)”, “Yeniliklere açık hâle getirir (f = 2; % 1,96)”, “Özverili hâle getirir (f = 2; % 1,96)”, “Motivasyonu artırır (f = 2; % 1,96)” gibi görüşlere de değinilmiştir.

Tablo 1.3 Kurum Teftişinin Çalışanların Mesleki Performansına Etkilerine İlişkin Görüşler

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR	MÜDÜR YARDIMCISI	TOPLAM ATIF
MESLEKİ PERFORMANSA OLUMLU ETKİLERİ	Performansı artırır.	16	27	43
	Eksikliklerini görmesini ve gidermesini sağlar.	6	4	10
	Motivasyonu artırır.	1	1	2
	Kendini geliştirmesini sağlar.	4	3	7
	Hazır bulunuşluk düzeyini artırır.	2	3	5
	Üretkenliği artırır.		3	3
	Gayreti artırır	3		3
	Boş vermişliği engeller.		3	3
	Yeniliklere açık hâle getirir.	1	1	2
	Özverili hâle getirir.	1	1	2
	Düzenli ve titiz çalışmasını sağlar.	3	4	7
ETKİSİZ	Olumlu veya olumsuz etki etmez.	2	5	7
MESLEKİ PERFORMANSA OLUMSUZ ETKİLERİ	Performansı düşürür.	3	5	8
	TOPLAM ATIF	42	60	102

Okul yöneticilerinin kurum teftişinin çalışanların mesleki performansına etkisine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, “kurum teftişinin çalışanların mesleki performansını artırdığı” görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin “eksikliklerini görmesini ve gidermesini sağlar”, “kendini geliştirmesini, titiz ve düzenli çalışmasını sağlar” şeklinde olduğu görülmek-

tedir. Bununla birlikte teftişin çalışanların mesleki performansına “olumlu veya olumsuz etki etmediği” ile ilgili olarak, iki müdür beş müdür yardımcısı görüş bildirmiştir. Teftişin çalışanların mesleki “performansını düşürdüğü” ile ilgili olarak, üç müdür beş müdür yardımcısı görüş bildirmiştir. Bu görüşler teftişin çalışanların mesleki performansını artırdığı görüşünün yanında fazla dile getirilmediği görülmüştür.

3.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarının etkili teftişin engellerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde, teftiş edenden kaynaklanan engellerden en fazla dile getirilen engelin, “konuşma üslubunun doğru olmaması (f =34 ; % 31,80)” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, “İyi niyetli olmadıkları ve açık aradıkları (f = 16; % 14,95)”, “Rehberlik yapmamaları (f = 14; % 13,08)”, “Evrak bazlı teftiş yapmaları (f = 13; % 12,14)”, “Çevre faktörleri ve okulun imkânlarını dikkate almamaları (f = 8; % 7,47)”, “İletişim ve Koordinasyon eksikliği (f = 7; % 6,54)”, “Tam donanımlı olmamaları (f = 10; % 9,34)”, “Motive edici olmamaları (f = 2; % 1,87)”, “Bilgilendirici olmamaları (f = 2; % 1,87)”, “Güven vermemeleri (f = 1; % 0,93)” gibi engellere de değinilmiştir. Teftiş edilenden kaynaklanan engellerden en fazla dile getirilen engelin “duyarsız olmaları (f = 15; % 15,15)” ve “Panik olmaları (f = 15; % 15,15)” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, “Eleştirilere açık olmamaları (f = 14; % 14,14)”, “Günü kurtarmaya çalışmaları (f = 11; % 11,11)”, “Hatalarının üzerini kapamaya çalışmaları (f = 9; % 9,1)”, “İletişime açık olmamaları (f = 7; % 7,07)”, “Saygı göstermemeleri (f = 7; % 7,07)”, “Denetimi gereksiz görmeleri (f = 11; % 11,11)”, “Mesleki yetersizlik (f = 3; % 3,03)”, “Karşılıklı restleşmeye girmeleri (f = 1; % 1,01)” gibi engellere de değinilmiştir.

Tablo 1.4.1 Etkili Teftişi Engelleyen Teftiş Edenden Kaynaklanan Engellere İlişkin Görüşler

TEFTİŞ EDEN				
ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR	MÜDÜR YARDIMCISI	TOPLAM ATIF
OLUMSUZ DAVRANIŞLAR	Motive edici olmamaları		2	2
	Konuşma üslubunun doğru olmaması	17	17	34
	Bilgilendirici olmamaları		2	2
	İyi niyetli olmadıkları, açık aradıkları	6	10	16
	Rehberlik yapmamaları	4	10	14
	Eğitime pozitif bakmamaları	2	3	5
	Güven vermemeleri		1	1
	İletişim ve koordinasyon eksikliği	4	3	7
	Evrak bazlı teftiş yapmaları	1	7	8
	Tam donanımlı olmamaları	6	4	10
	Çevre faktörleri ve okulun imkânlarını dikkate almamaları	5	3	8
	TOPLAM ATIF	45	62	107

Okul yöneticilerinin etkili teftişi engelleyen teftiş eden ve teftiş edilenden kaynaklanan engellere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, teftiş edenden (müfettiş) kaynaklanan en büyük engelin "konuşma üslubunun doğru olmaması" görüşünün hâkim olduğu anlaşılmaktadır. En çok dile getirilen ikinci engelin " iyi niyetli olmadıkları, açık aradıkları " olduğu görölmektedir.

Tablo 1.4.2 Etkili Teftişi Engelleyen Teftiş Edilenden Kaynaklanan Engellere İlişkin Görüşler

TEFTİŞ EDİLEN				
ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR	MÜDÜR YARDIMCISI	TOPLAM ATIF
OLUMSUZ DAVRANIŞLAR	Hatalarının üzerini kapamaya çalışmaları	2	7	9
	İletişime açık olmamaları	3	4	7
	Eğitime pozitif bakmamaları	4	3	7
	Güvensizlik	3	3	6
	Saygı göstermemeleri	5	2	7
	Duyarsız olmaları	7	8	15
	Panik olmaları	11	4	15
	Eleştirilere açık olmamaları	5	9	14
	Günü kurtarmaya çalışmaları	3	8	11
	Denetimi gereksiz görmeleri	1	3	4
	Mesleki yetersizlik	2	1	3
	Karşılıklı restleşmeye girmeleri		1	1
	TOPLAM ATIF	46	53	99

Okul yöneticilerinin etkili teftişi engelleyen teftiş eden ve teftiş edilenden kaynaklanan engellere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, teftiş edilenden (okul müdür ve müdür yardımcıları) kaynaklanan, en büyük engelin teftiş sırasında “duyarsız davrandıkları ve panik oldukları” görüşlerinin hâkim olduğu ortaya çıkmaktadır. En çok dile getirilen ikinci engelin “eleştirilere açık olmamaları” olduğu görülmektedir.

3.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarının kurum teftişinin etkili olabilmesi için teftiş eden ile teftiş edilene düşen rollere ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde, en fazla dile getirilen teftiş edenden beklenen rolün “Yapıcı bir dil kullanılmalıdır (f = 22; % 24,17)”, şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, “Rehberlik ederek çalışanı geliştirmelidir (f = 16; % 17,58)”, “Kurumun çalışmasına nasıl bir katkı sağlanım amacında olmalıdır (f = 14; % 15,38)”, “Önyargısız bilimsel yöntemlerle teftiş yapılmalıdır (f = 12; % 13,18)”, “ Açık aramaya ve

Etkili Teftişin Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ◆

cezalandırmaya yönelik olmamalıdır (f = 8; % 8,70)", " Çevre ve okulun olanaklarını göz önünde bulundurmalıdır (f = 6; % 6,60)", " Motive edici olmalıdır (f = 4; % 4,40)", " Yönetim alanında eğitilmiş olmalıdır (f = 3; % 3,30)", " Eğitim öğretim sürecinin başarısını konuşmalıdır (f = 3; % 3,30)", "Teftişin samimi bir ortamda geçmesini sağlamalıdır (f = 3; % 3,30)" gibi rollere de değinilmiştir.

Kurum teftişinin etkili olabilmesi için en fazla dile getirilen teftiş edilenden beklenen rolün, "Eksikliklerinin farkına varıp onları düzeltmelidir (f = 13; % 18,05)" şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, " Bilgi alışverişinde bulunmalı ve iletişime açık olmalıdır (f = 11; % 15,28)", " Kurumun işleyişine pozitif katkı sağlamalıdır (f = 8; % 11,11)", " Amacı müfettişten en üst düzeyde nasıl yararlanabilirim olmalıdır (f = 8; % 11,11)", " Teftiş edene yardımcı olmalıdır (f = 7; % 9,73)", " Kendini mesleki yönden geliştirmelidir (f = 6; % 8,33)", " Göstermelik değil gerçekten kendisi ve öğrencileri için görevini yapmalıdır (f = 6; % 8,33)", " Sorumluluklarını bilmelidir (f = 6; % 8,33)", " Temsil yeteneğine sahip olmalıdır (f = 4; % 5,55)", " Eleştirilere açık olmalıdır (f = 3; % 4,17)", gibi rollere de değinilmiştir.

Tablo 1.5.1 Etkili Kurum Teftişinde Teftiş Edenden Beklenen Rollere İlişkin Görüşler

TEFTİŞ EDEN				
ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR	MÜDÜR YARDIMCISI	TOPLAM ATIF
TEFTİŞ EDENDEN BEKLENEN ROLLER	Yapıcı bir dil kullanmaları	13	9	22
	Rehberlik ederek çalışanı geliştirmeye çalışmaları	6	10	16
	Kurumun çalışmasına nasıl bir katkı sağları amacında olmaları	6	8	14
	Önyargısız bilimsel yöntemlerle teftiş yapmaları	8	4	12
	Açık aramaya ve cezalandırmaya yönelik olmamaları	4	4	8
	Çevre ve okulun olanaklarını göz önünde bulundurmaları	4	2	6
	Motive edici olmaları	2	2	4
	Kendi branşlarında teftiş yapmaları	1	2	3
	Eğitim öğretim sürecinin başarısını konuşmaları	1	2	3
	Teftişin samimi bir ortamda geçmesini sağlamaları	1	2	3
	TOPLAM ATIF	46	45	91

◆ **Tubanur Akın / Fatih Töremen**

Okul yöneticilerinin kurum teftişinin etkili olabilmesi için teftiş eden ile teftiş edilenden beklenen rollere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, kurum teftişinin etkili olabilmesi için teftiş edenden (müfettiş) beklenen rollerden, en fazla beklenen rolün “yapıcı bir dil kullanmaları” olduğu, beklenen ikinci önemli rolün “rehberlik ederek çalışanı geliştirmelidir” olduğu görülmektedir.

Tablo 1.5.2 Etkili Kurum Teftişinde Teftiş Edilenden Beklenen Rollere İlişkin Görüşler

TEFTİŞ EDİLEN				
ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR	MÜDÜR YARDIMCISI	TOPLAM ATIF
TEFTİŞ EDİLENDEN BEKLENEN ROLLER	Eksikliklerinin farkına varıp onları düzeltmeli	6	7	13
	Bilgi alışverişinde bulunmalı ve iletişime açık olmalı	4	7	11
	Kurumun işleyişine pozitif katkı sağlamalı	4	4	8
	Amacı müfettişten en üst düzeyde nasıl yararlanabilirim olmalı	4	4	8
	Teftiş edene yardımcı olmalı	3	4	7
	Kendini mesleki yönden geliştirmeli	3	3	6
	Göstermelik değil gerçekten kendisi ve öğrencileri için görevini yapmalı	1	5	6
	Sorumluluklarını bilmeli	3	3	6
	Temsil yeteneğine sahip olmalı	2	2	4
	Eleştirilere açık olmalı	3		3
	TOPLAM ATIF	33	39	72

Okul yöneticilerinin kurum teftişinin etkili olabilmesi için teftiş eden ile teftiş edilenden beklenen rollere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, Teftiş edilenden (okul müdür ve müdür yardımcıları) beklenen rollerden, en fazla beklenen rolün “eksikliklerinin farkına varıp onları düzeltmelidir” olduğu, beklenen ikinci önemli rolün “bilgi alışverişinde bulunmaları ve iletişime açık olmaları” olduğu görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkezi ve bağlı köy-leri ile Akçakale ve Viranşehir ilçesi merkezi ve bağlı köylerindeki, 17 ilkokul ile 30 ilkokul/ortaokulda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıyla görüşülmüştür.

Bu araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin teftiş hakkındaki düşünceleri, kurum teftişinin kaç yılda bir yapılması gerektiği, kurum teftişinin çalışanların performansını nasıl etkilediği, etkili teftişi engelleyen teftiş eden ve teftiş edilenden kaynaklanan engellerin neler olduğu, teftiş eden ve teftiş edilenden beklenen rollere ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulardan, teftiş hakkında ne düşündükleri ile ilgili olarak, gerekli ve gereksiz olmak üzere iki ana tema altında toplam on iki görüş bildirdikleri, gerekli ana teması altında en fazla teftişin eğitim kalitesini arttırdığı ve eksikliklerin giderilmesi açısından gerekli olduğu görüşünün hâkim olduğu görülmüştür. Bunun yanında gerekli ana teması altında kurumdaki eksikliklerin kurum dışından müfettişler tarafından teftiş edilmesinin daha faydalı olacağı, kurumların çalışmalarında daha dikkatli olmalarını sağladığı, kurum içi başarı ve performansı arttırdığı ve yapılan çalışmaların dönütü için gerekli olduğu söylenmektedir. Okul yöneticileri teftişin müfettişler tarafından yapılmasının kurumun eksikliklerinin giderilmesi için gerekli olduğunu belirtirken, teftişte yapılan değerlendirme sonucu ortaya çıkan olumsuz durumların tespit edilmesi sonucu ceza verilmemesini istemişlerdir. Sonuç olarak, teftişin kurumun başarısı ve kurum çalışanlarının performansını arttırdığı için gerekli görüldüğü, bununla birlikte teftişin ceza verme amaçlı olmamasını, düzeltme ve geliştirme amaçlı olmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Teftişin gerekli olduğu sonucunu destekleyen benzer araştırmalara bakıldığında, Aydın (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, örgütün kendi varlığını devam ettirmesi, belli bir amacı ya da amaçlar bütününe gerçekleştirmek için sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu kurumsal olgu, sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan teftişin önem ve zorunluluğunu göstermektedir, teftişin örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan prensip ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülerek, teftişin temel amacının, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesinin belirlenmesi, daha iyi sonuçlar almak için gerekli önlemlerin alınması ve sürecin geliştirilmesi için gerekli olduğu belirtilmiştir. Bursalıoğlu'na (2011) göre, teftiş yönetim süreçlerinin ve okul yönetiminin bir parçasıdır. Teftişten, önceden kararlaştırılmış eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşme derecesini bulmak için gerekli olduğu söylenmiştir. Keys ve Henshall'a (1984) göre, okullarda müfettiş kurum ve kurumda çalışanlar arasındaki bağlantıyı sağlayan anahtar öneme sahip kişidir. Müfettiş örgüt amaçlarını ve hedeflerini yorumlar, açıklar, çalışanlara iletir ve kurumun amaçları ile çalışan amaçlarını birbiri ile ilişkilendirip tamamlayıcı ve birleştirici rol oynadığını belirtmişlerdir. Köksal'a (1974) göre, örgütün amaçlarına ulaşma derecesinin, bir bakıma kaynakları kullanabilme derecesine bağlı olduğu, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması gerektiği, ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve devamlı olarak ürün artışı sağlayacak önlemlerin alınmasının

gerekli olduğu, ürünün istenilen amaçlara uygun olup olmadığının belirlenmesi ancak değerlendirme yoluyla olabileceği değerlendirmenin yollarından birinin teftiş olduğu sonucuna varmıştır. Benzer araştırmaların sonuçlarının bu araştırmadan çıkan sonucu desteklediği görülmüştür. Araştırma sonucunda çıkan ancak hâkim görüş olmayan diğer görüşlerden, okul yöneticileri teftişin sonucunda ceza verme amaçlı olmaması görüşünü bildirseler de benzer araştırmalara bakıldığında, Su (1974) tarafından yapılan araştırmada, teftişin kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımcı olmanın yanında, idari disiplin işleri ve yasadışı olayların soruşturma ve incelemelerini yaparak sonucun üst ve ilgili birimlere bildirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Taymaz'a (2010) göre, etkili denetimde amaçların tutarlılık göstermesi, plan durumuna göre tasarlanması ve esnek olması, yasalara uygun olması, iş birliği ve karşılıklı anlayışa dayanması, uygun yöntemler kullanılarak yapılması, bilgi beceri ve tutum gerektirmesi, olumlu bir güdüleme gücüne sahip olması, çözümleyici ve birleştirici olması, geçmişe ve geleceğe yönelik olması, değerlendirme, ödüllendirme ve cezalandırmayı da içermesi gibi özellikler bulunmaktadır.

Gereksiz ana teması altında teftiş kurumun amaçlarına uygun olarak yapılmadığı zaman çalışanları birbirine düşürerek, performansı olumsuz yönde etkilediğini belirten üç okul yöneticisi olduğundan, bu görüşün araştırma sonucunda ulaşılan hâkim görüş olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Okul yöneticilerinin kurum teftişinin yapılma sıklığına ilişkin görüşlerine dayalı olarak, 1 yıldan az, yılda 1 defa, 1 yıldan fazla ve süresiz olmak üzere dört ana tema altında dokuz görüş bildirilmiştir. 1 yıldan az olmalı ana teması altında; ayda 1 defa, 2 ayda 1 defa, 3 ayda 1 defa, yılda 2 defa ve yılda 2'den fazla, yılda 1 defa olmalı ana teması altında yılda 1 defa teftiş yapılması dışında başka bir görüş bildirmedikleri, 1 yıldan fazla olmalı ana teması altında 2 yılda 1 defa ve 3 yılda 1 defa teftiş yapılmasını istedikleri, süresiz olmalı ana teması altında bir müdür yardımcısı ihtiyaç duyulduğunda yapılması gerektiğini bildirmiştir. Yapılan araştırma sonucuna bakıldığında okul yöneticileri, 1 yıldan az olmalı ana teması altında çoğunlukla teftişin yılda 2 defa yapılmasının gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Teftiş süresi ile ilgili önceden uygulanmış ve hâlen uygulanmakta olan yönetmelik ve yönergeler incelendiğinde "kurumların, yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin her yıl rehberlik veya teftiş amacıyla en az 1 defa görülmesi esastır. Hiçbir kurum, yönetici, öğretmen ve diğer personel iki takvim yılı üst üste teftişsiz bırakılamaz (İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, 2001)". "Bakanlık teşkilatı ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esastır (MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı (RDB) Yönetmeliği ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, 2014)".

Yürürlükten kaldırılan İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde, rehberlik veya teftiş amacıyla en az yılda 1 defa kurumlara gidilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak yürürlükte olan MEB RDB ile MMB Yönetmeliğinde ise kurumların teftişinin üç yılda bir yapılması gerektiği belirtilmiştir. Yürürlükten kaldırılan yönergede belirtilen teftiş süresi, mevcut çalışmada ortaya çıkan teftişin yılda 2 defa yapılması gerektiği sonucunu destekler niteliktedir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Kurum teftişinin çalışanların mesleki performansına etkisine ilişkin görüşlerine bağlı olarak kurum teftişinin çalışanların mesleki performansına olumlu etkileri, olumsuz etkileri ve etkisiz olmak üzere üç ana tema altında on üç görüş bildirildiği görülmüştür. Mesleki performansa olumlu etkileri ana teması altında; kurum teftişinin çalışanların mesleki performansını artırdığı görüşünün hâkim olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, kurum çalışanlarının eksikliklerini görüp bu eksikliklerini gidermelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağladığı, hazırbulunuşluk düzeylerini artırdığı, düzenli ve titiz çalışmalarını sağlayarak boş vermişliği engellediği, çalışanların motivasyonlarını artırarak düzenli, gayretli, titiz ve özverili olmalarını sağladığı şeklinde görüşler de belirtilmiştir. Teftişin kurum çalışanlarının mesleki performansını artırdığı yönünde elde edilen sonuçla ilgili benzer araştırmalara bakıldığında, Köklü (1996) tarafından yapılan çalışmada, etkili teftişin güdüleyici olduğu, müfettişin çalışanların rol performansını geliştirmek için çalışanların güçlü yanlarını vurgulayıcı, destekleyici ve özendirici bir yaklaşım sergilemesi gerektiğini belirtmiştir. Ataklı'ya (1997) göre, müfettiş teftiş yaptığı kurumda çalışan personelin moralini yükselterek verimini artırmayı amaçlar. Teftişin amaçlarına ulaşabilmesi için yüksek moralin çok önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Taymaz'a (2010) göre, kurum etkinliklerinin verimli olmasında ve personelin doyumunda çok önemli bir rol oynayan güdüleme sürecinde yalnız yöneticiler değil, aynı zamanda müfettişlere de önemli görevler düşmektedir. Çünkü sistemi denetleyen ve değerlendiren birey müfettiştir. Sistemde yönetici, öğretmen ve diğer personelin başarısı ve iş performansına ilişkin en uygun dönütleri sağlayabilecek kaynak müfettiş olmaktadır. Newstorm ve Davis'e (1997) göre, denetimin çalışanları motive etme ve ödüllendirmek, çalışanlara çalışmalarına yönelik dönüt vermek, grup içinde adil ilişkileri sürdürmek, çalışanları yetiştirmek ve geliştirmek ve kanunlara uygunluğu sağlamak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Benzer araştırmaların sonuçları, mevcut çalışmadan çıkan teftişin kurum çalışanlarının mesleki performansını artırdığı sonucunu desteklemektedir.

Etkisiz ana teması altında kurum teftişinin çalışanların mesleki performansına olumlu veya olumsuz etki etmediği ile ilgili yedi görüş, mesleki performansa olumsuz etkileri ana teması altında kurum teftişinin çalışanların mesleki performansını düşürdüğüne dair sekiz görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin araştırma sonucunda ulaşılan hâkim görüş olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Etkili teftişi engelleyen, teftiş eden ve teftiş edilenden kaynaklanan sebeplere ilişkin görüşler, teftiş edenden ve teftiş edilenden kaynaklanan olumsuz davranışlar olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Etkili teftişi engelleyen teftiş edenden kaynaklanan davranışlar ana teması altında on bir görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerden konuşma üslubunun doğru olmaması görüşünün hâkim görüş olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, okul yöneticileri ile teftişi yapan müfettişlerin iletişim ve koordinasyonda sorun yaşadıkları, müfettişlerin tam donanımlı olmadıkları sadece evrak bazlı teftiş yaptıkları, yöneticilere yeterli rehberlik yapmadıkları, kurum teftişinde amacın açık aramak yerine eğitim öğretim odaklı olması gerektiği, müfettişlerin teftiş sırasında yöneticilere güven vermedikleri, çevre faktörleri ve okulun imkânlarını dikkate almadıkları, şeklinde görüşler de belirtilmiştir. Etkili teftişi engelleyen teftiş edenden kaynaklanan olumsuz davranışlardan, müfettişlerin teftiş sırasında konuşma üsluplarının doğru olmadığı sonucu ile ilgili olarak, Çetinkanat ve Sağnak (2010) tarafından yapılan çalışmada özetle şu bilgilere ulaşılmıştır. İlköğretim müfettişlerinin en yüksek düzeyde özen gösterdikleri iletişim stillerinin liderlik ve kuralcılık olduğu, en az düzeyde özen gösterdikleri iletişim stillerinin kararsızlık ve azarlayıcılık olduğu belirlenmiştir. Yazıcı'ya (2010) göre, iletişim bir etkileme aracıdır. İletişim, etkili denetim sürecinin temel gerekliliklerindedir. Eğitim öğretimin daha kaliteli olmasını isteyen deneticiler, yönetici, öğretmen ve diğer personelle etkili iletişim kurmalıdırlar. Etkili eğitim teftişi aracılığı ile eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırmak ve eğitim öğretimde istenilen hedeflere ulaşabilmek için yönetici, öğretmen, diğer personel ile deneticiler arasındaki iletişimin geliştirilmesi ve iletişim engellerinin ortadan kaldırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Benzer çalışmaların sonuçları, mevcut çalışmada ulaşılan sonucu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan, hâkim görüş dışında belirtilen diğer görüşlerle benzerlik gösteren çalışmalara bakıldığında, Öztürk (2009) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürleri denetim öncesinde okulun çevre koşulları ve olanaklarının dikkate alınmaması ilişkin sorun yaşadıklarını, okulun fiziki durumunun önceden incelenip bilgi edinilmemesi okulun çevre koşulları ve olanaklarının dikkate alınmaması sorunlarına ilişkin değerlendirmeleri anlamlı farklılık göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, mevcut çalışmadaki müfettişlerin kurum teftişini yaparken teftişin ilkelerinden olan durumsallık ilkesine dikkat etmedikleri, çevre faktörleri ve okulun imkânlarını dikkate almadıkları sonucunu desteklemektedir.

Başar'a (1998) göre, müfettiş yetiştirmenin kurs ve seminerlerle çözümlenebilecek bir sorun olmadığını, müfettişin uzmanlık eğitiminden geçmiş olmasını, lisansüstü öğrenim görmesinin gerektiği, müfettişin lisansüstü öğreniminin, rehberlik, öğreticilik, yönetim, araştırma ve soruşturma boyutlarını kapsaması gerekir. Uludağ'a (2000) göre, eğitim sürecinde etkili teftişin insan ilişkilerine dayandığını, etkili teftişin amaçlarından birinin insan kaynaklarını geliştirmek olduğu, müfettişin işe alınmadan önce

görevin niteliklerine göre seçilerek yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Reinman ve Thies-Sprinthall 'a (1998) göre, etkili teftişi gerçekleştirmek için, müfettişlerin yardımcı, ilgili (içten, saygılı, empati kurabilen, ihtiyaçlara duyarlı), etkili öğretime modellik yapan kişiler olması gerektiğini işaret ederler. Tüm bunları yerine getirirken, müfettişin kendini yetiştirmiş olması teftişin etkililiğini artıracaktır.

Benzer çalışmaların sonuçları, mevcut çalışmadaki müfettişlerin tam donanımlı olmadıkları sadece evrak bazlı teftiş yaptıkları sonucunu desteklemektedir.

Oktar'a (2010) göre, Milli Eğitim Bakanlığı teftiş hizmetleri çağdaşlığı yansıtmamaktadır, teftiş sisteminin yapısından müfettişlerin sayısal ve niteliksel yetersizliklerinden kaynaklanan önemli sorunlar vardır. Müfettişler mesleksel gelişme konusunda öğretmenlere yeterli rehberlik yapamamaktadır. Müfettiş yeterlilikleri konusunda öğretmen, yönetici ve müfettişler arasında algıda farklılıklar olduğu görülmektedir. Akbaba ve Memişoğlu'na (2008) göre, katılımcılar yapılan teftişin istenilen düzeyde olmadığını, ayrıca çağdaş teftiş ilkeleriyle tutarlı olmadığını ve beklentileri karşılamadığını ifade etmişlerdir. Benzer çalışmaların sonuçları, mevcut çalışmadaki müfettişlerin yeterli rehberlik yapmadıkları sonucunu desteklemektedir.

Töremen ve Hozatlı'ya (2006) göre, okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerinin liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı irdelenmiş, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ilköğretim denetçilerinin yöneticilere karşı nesnel davranışlar göstermedikleri, kendi fikirlerinde ısrar ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucu, müfettişlerin kurum teftişine iyi niyetli başlamadıkları açık aradıkları sonucunu destekler niteliktedir.

Etkili teftişi engelleyen teftiş edilenden kaynaklanan olumsuz davranışlar ana teması altında on iki görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerden okul yöneticilerinin kurum teftişi sırasında duyarsız ve panik oldukları görüşünün hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin, eleştiriye açık olmadıkları, müfettişlere bilgiçlik tasladıkları, kurum teftişi sırasında hatalarının üzerini kapamaya çalıştıkları, iletişime açık olmadıkları, müfettişlere güvenmedikleri, teftişi önemsemeyerek günü kurtarmaya çalıştıkları, müfettişlere saygı göstermedikleri şeklinde görüşler de belirtilmiştir. Etkili teftişi engelleyen teftiş edilenden kaynaklanan olumsuz davranışlardan, okul yöneticilerinin teftiş sırasında duyarsız ve panik oldukları sonucu ilgili olarak, Özmen ve Güngör (2008) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin, başkalarının görüşlerine değer verme, eleştirilere açık olma, farklılıklara karşı hoşgörülü olma gibi tutumları yetersiz bulunmuştur. Karagözoğlu'na (1977) göre, kurum teftişlerinde okul müdürleri gerekli çabayı göstermedikleri, iş birliği yapmadıkları kanısındadırlar. Benzer çalışmaların sonuçları, mevcut çalışmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Kurum teftişinin etkili olabilmesi için teftiş eden ve teftiş edilenden beklenen rollerle ilişkin görüşler, teftiş edenden beklenen roller ve teftiş edilenden beklenen roller ol-

mak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Teftiş edenden beklenen roller ana teması altında on görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerden müfettişlerin yapıcı bir dil kullanmaları görüşünün hâkim olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, müfettişlerin rehberlik etmelerini, kurumun çalışmasına nasıl bir katkı sağlarını amacıyla olmalarını, önyargısız bilimsel yöntemlerle teftiş yapılmasını, açık arama ve cezalandırmaya yönelik olmamaları, çevre ve okulun olanaklarının gözönünde bulundurmaları, motive edici olmaları, teftiş sürecini samimi bir ortamda yapmaları ve bu süreçte eğitim öğretimdeki başarı durumunun konuşmaları şeklinde görüşler de belirtilmiştir. Kurum teftişinin etkili olabilmesi için teftiş edenden beklenen rollerden, müfettişlerin teftiş sırasında yapıcı bir dil kullanmaları sonucu ilgili olarak, Çetinkanat ve Sağnak (2010) tarafından yapılan çalışmada özetle şu bilgilere ulaşılmıştır. İlköğretim müfettişlerinin en yüksek düzeyde özen gösterdikleri iletişim stillerinin liderlik ve kuralcılık olduğu, en az düzeyde özen gösterdikleri iletişim stillerinin kararsızlık ve azarlayıcılık olduğu belirlenmiştir. Yazıcı'ya (2010) göre, iletişim bir etkileme aracıdır. İletişim, etkili denetim sürecinin temel gerekliliklerindedir. Eğitim öğretimin daha kaliteli olmasını isteyen deneticiler, yönetici, öğretmen ve diğer personelle etkili iletişim kurmalıdırlar. Etkili eğitim teftişi aracılığı ile eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırmak ve eğitim öğretimde istenilen hedeflere ulaşabilmek için yönetici, öğretmen, diğer personel ile deneticiler arasındaki iletişimin geliştirilmesi ve iletişim engellerinin ortadan kaldırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Reinman ve Thies-Sprinthall'a (1998) göre, etkili teftiş gerçekleştirme için, müfettişlerin yardımcı, ilgili (içten, saygılı, empati kurabilen, ihtiyaçlara duyarlı), etkili öğretime modellik yapan kişiler olması gerektiğini işaret ederler. Tüm bunları yerine getirirken, müfettişin kendini yetiştirmiş olması teftişin etkililiğini arttıracaktır. Benzer çalışmaların sonuçları ile mevcut çalışmada ulaşılan sonuç birbirini destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan hâkim görüş dışında belirtilen diğer görüşlerle benzerlik gösteren çalışmalara bakıldığında, Töremen ve Hozatlı (2006) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin ilköğretim denetçilerinin liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı irdelenmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ilköğretim denetçilerinin yöneticilere karşı nesnel davranışlar göstermedikleri, kendi fikirlerinde ısrar ettikleri, il merkezinde görev yapan yöneticilerle diğer yöneticiler arasında ayrım yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Seçkin'e (1978) göre, müfettiş yetiştirme sorununa bir çözüm getirmek olduğu görülmektedir. Müfettişler teftişin değiştirme işlevinden çok sürdürme işlevini önemseyip müfettiş yeterliklerini bu bakış açısı ile değerlendirdiğini ve teftişin teknik yönüne daha çok ağırlık vermektedirler. Öz'e (1977) göre, ilköğretim müfettişlerinin, mevzuata ve modern teftiş anlayışına göre yapmaları gerekenler ile uygulama arasında önemli eksiklikleri bulunduğunu, mevzuat gereği yapılması gerekenlerin, modern teftiş anlayışına uymamaktadır. Karakaya'ya (1988) göre, teftişte kullanılan ölçme ve değerlendirme ölçeklerinin yetersiz olduğu, teftişte kullanılan yöntem ve tekniklerin çağdaş nitelikte olmadığını belirtmektedir. Benzer çalışmaların sonuçları, mevcut çalışmadaki müfettişlerden beklenen rollerden, önyargısız bilimsel

yöntemlerle teftiş yaparak kurumun çalışmasına nasıl bir katkı sağları amacında olmalarını, açık arama ve cezalandırmaya yönelik olmamalarını bekledikleri sonuçlarını desteklediği anlaşılmaktadır.

Kurum teftişinin etkili olabilmesi için teftiş edilenden beklenen roller ana teması altında on görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerden okul yöneticilerinin eksikliklerinin farkına varıp, bu eksikliklerini düzeltmeleri görüşünün hâkim olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, birlikte okul yöneticilerinin iletişime açık olmaları, bilgi alışverişinde bulunmaları, kurumun işleyişine pozitif katkı sağlamaları, müfettişten en üst düzeyde nasıl yararlanabilirim amacında olmalı, şeklinde görüşlerde belirtilmiştir. Kurum teftişinin etkili olabilmesi için teftiş edilenden beklenen rollerden, okul yöneticilerinin eksikliklerinin farkına varıp, bu eksikliklerini düzeltmeleri sonucu ilgili olarak, Özmen ve Güngör (2008) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin başkalarının görüşlerine değer verme, eleştirilere açık olma, farklılıklara karşı hoşgörülü olma gibi tutumları yetersiz bulunmuştur. Uludağ'a (2000) göre, kurum teftişinde amaçlar hangi düzeyde gerçekleşiyorsa, yapılan teftişin kurum üzerinde de o kadar etkili olduğu söylenebilir. Benzer çalışmaların sonuçlarının, mevcut çalışmada ulaşılan sonucu desteklediği görülmektedir.

4.6 Sonuç

Bu araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin teftiş hakkındaki düşüncelerinin neler olduğu, kurum teftişinin yapılma sıklığı, kurum teftişinin çalışanların mesleki performansını nasıl etkilediği, etkili teftişi engelleyen teftiş eden ve teftiş edilenden kaynaklanan sebepleri, kurum teftişinin etkili olabilmesi için teftiş eden ve teftiş edilenden beklenen rollerin neler olduğuna yönelik, başta okul yöneticilerine olmak üzere kurum teftişini yapan müfettişlere önemli veriler sağlamaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara bakıldığında, etkili bir kurum teftişi öğretimin hedeflerine ulaşması, kurumun eksikliklerini gidermesi ve kurumların daha verimli çalışması, yöneticilerin görevlerini titiz ve düzenli yapmaları bakımından gerekli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri, etkili bir kurum teftişinin yapılabilmesi için teftişin yılda 2 defa yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim yılının birinci yarısında yapılan teftiştten sonra yöneticiler kurumun yeterli ve yetersiz olduğu konularda bilgi sahibi olacaklardır. İkinci teftiş sonucunda ise bir önceki teftişte yapılan değerlendirme sonuçlarına göre kurumdaki değişimler ve gelişmeler tespit edilebilecektir. Ayrıca bir öğretim yılı içerisinde yapılan ikinci teftişte kurumda yapılan ilk teftişin ne kadar etkili olduğu değerlendirilmiş olacaktır. Bir okulda etkili bir teftiş yapıldıysa çalışanların mesleki performansının yüksek olması beklenir. Performansın yüksek olması sonucu okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin başarısı artar. Etkili teftiş sonucu başarılı olan bir eğitim kurumu toplumda kendini kabul ettirir ve tercih edilen okul olma özelliğini kazanır. Etkili teftişi engelleyen, maarif müfettişlerinden kaynaklanan engellerden en büyük engelin, teftiş sırasında konuşma üsluplarının doğru olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu engelin

ortadan kaldırılması için daha yapıcı ve motive edici bir dil kullanmaları gerekmektedir. Yapıcı ve motive edici bir dille yapılan teftiş sonrasında kurum çalışanları motive olarak daha istekli ve özverili çalışacaklardır. Bunun yanında okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda, maarif müfettişlerinden en fazla beklenen rolün, teftiş sırasında tespit edilen eksiklikler yanında olumlu çalışmalarını da takdir etmeleridir. Etkili teftişi engelleyen okul yöneticilerinden kaynaklanan en büyük engelin, yöneticilerin teftiş sırasında duyarsız davranmaları ve panik olmaları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu engelin ortadan kaldırılması ve kurum teftişinin etkili olabilmesi için, okul yöneticileri teftiş sonucu ortaya çıkan eksikliklere duyarsız kalmayıp, kurum çalışanlarıyla iş birliği yaparak bu eksiklikleri gidermeye çalışmalıdırlar. Bununla birlikte maarif müfettişlerine bilgilik taslamadan, teftişin kurumun yararına olduğuna inanarak müfettişleri can kulağı ile dinlemeleri gerekmektedir. Okul yöneticilerinin teftiş sırasında heyecanlanarak panik olmamaları için görevlerini titizlikle yapmaları ve yöneticilik alanında kendilerini iyi yetiştirmeleri gerekmektedir. Yöneticilik göreviyle ilgili işlerini düzenli yürüten ve okulundaki herşeye hâkim olan okul yöneticileri kurum teftişi sırasında panik olmazlar. Teftişin kurumun eksikliklerini gidermesi ve başarısı için gerekli olduğuna inanır. Teftiş sırasında yapılan her türlü eleştiriyi düzeltme ve geliştirme amaçlı olduğunu kabul eder. Böylece okul yöneticileri etkili teftişin gerçekleşmesine katkıda bulunmuş olurlar. Okul yöneticileri ile maarif müfettişleri kurum teftişinin etkili olabilmesi için iyi bir iletişim ve iş birliği içinde olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte okul yöneticileri teftiş sırasında gerekli bilgi ve belgelerin sağlanmasında maarif müfettişlerine yardımcı olmalıdırlar. Okul yöneticileri eğitim kurumunun amaçları, devamlılığı ve başarısı için kendilerini mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri ve yönetici olarak sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir.

5. Öneriler

5.1 Uygulayıcılara Öneriler

1. Teftişin eğitimin kalitesini ve mesleki performansı artırdığı, kurumun eksikliklerinin kurum dışından bir denetleyen tarafından daha iyi tespit edilmesinin gerekli olduğu sonucu doğrultusunda; maarif müfettişlerinin yapmış oldukları görevlerin ne derece önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda maarif müfettişleri kendilerini mesleki ve akademik alanda geliştirmelidirler. Bu nedenle MEB tarafından maarif müfettişlerinin mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik zorunlu hizmetçi eğitimler planlamalıdır. Ayrıca MEB Yüksek Öğretim Kurulu ile iş birliği yaparak, maarif müfettişlerinin görev yaptıkları illerdeki üniversitelerde eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında yüksek lisans ve doktora yapmasına imkân sağlanmalıdır.

2. Kurum teftişinin bir öğretim yılında iki defa yapılmasının daha faydalı olacağını sonucu ile ilgili olarak, yürürlükte olan MEB RDB ile MMB yönetmeliğinde “Bakanlık teşkilatı ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esastır” denilmiştir. Söz konusu yönetmelikte geçen kurum teftişi süresi araştırmadan çıkan sonuç doğrultusunda yeniden değerlendirilebilir.

Etkili Teftişin Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ◆

3. Kurum teftişi sonrasında tespit edilen eksiklerden dolayı ceza verme yoluna gidilmemesi sonucuna bağlı olarak; yöneticilik görevi ile ilgili eksiklikleri tespit edilen okul müdürü ve müdür yardımcılarının ceza takdir edilmesi yerine, öğretim yılı içerisinde Maarif Müfettişleri Başkanlığı tarafından seminerler düzenlenmelidir.

4. Etkili bir teftiş yapılabilmesi için maarif müfettişlerinin tam donanımlı olması gerektiği sonucu doğrultusunda; MEB taşra teşkilatındaki bütün kurumların ön inceleme, inceleme, soruşturma, teftiş ve rehberlik görevlerinin tamamı maarif müfettişleri tarafından yapıldığından maarif müfettişleri mesleki anlamda kendilerini yetiştirmeye zaman ayıramamaktadırlar. Bu nedenle maarif müfettişlerinin iş yükünün hafifletilmesi için görev tanımlarına göre gruplara ayrılmaları gerekmektedir. Teftiş hizmetlerinin daha etkili ve verimli olabilmesi için, MEB tarafından MMB'de inceleme, soruşturma, teftiş ve rehberlik adı altında çalışma grupları oluşturulmalıdır.

5. Maarif müfettişlerinin teftiş sırasında konuşma üsluplarının doğru olmadığı ile okul yöneticilerinin teftiş sırasında maarif müfettişlerine karşı duyarsız davrandıkları sonucuna dayalı olarak; MEB tarafından maarif müfettişlerine ve okul yöneticilerine mesleki etik konularda zorunlu hizmetiçi eğitimler verilmelidir.

5.2 Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmanın evrenini Şanlıurfa il merkezi, Akçakale ve Viranşehir ilçelerindeki okullarda görev yapan olan okul müdürü ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Şanlıurfa iline bağlı diğer ilçelerdeki okullar çalışma kapsamına alınarak araştırma evreni genişletilebilir.

2. Bu araştırma farklı hizmet bölgelerinde yer alan illerde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

3. Bu araştırma nitel olarak yapılmış bir çalışmadır. Bu araştırma nicel bir çalışma şeklinde daha geniş bir alanda yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, S. (2001). Türk ulusal eğitiminde teftiş sisteminin yapısı, işleyişi sorunları ve öneriler: 2000 yılında Türk milli eğitim örgütü ve yönetimi ulusal sempozyumu, Ankara.
- Arabacı, İ. B. (2010). Yeniden yapılanma sürecinde eğitimin denetimi ve kaotik durum: Yeni bir model önerisi. Milli Eğitim Dergisi, 39 (187), 311-327.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. İlköğretim Online, 9(2), 643-657.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (54), 151 - 179.
- Altıntaş, R. (1980). Liselerde kurum teftişi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara.

◆ **Tubanur Akın / Fatih Töremen**

- Anderson, S. (2001). Organizational learning. Unpublished doctoral dissertation. http://www.whsd.org/users/sja/Dissertation_ref.htm.
- Ataklı, A. (1997). Okullarda yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğine etkisi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ayaş, N. (1948). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, M. (2007). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başar, H. (1998). Eğitim denetçisi: İlköğretim müfettişlerinin rolleri yeterlikleri seçilmesi yetiştirilmesi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. (1992). Eğitime giriş. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bilir, M. (1982). Temel eğitim müfettişlerinin yetiştirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). A.Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkanat, C. ve Sağnak, M. (2010). İlköğretim ve bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerinin karşılaştırılması.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (38), 34-43.
- Dollansky, T. (1998). Rural saskatchewan elementary K-6 teachers' perceptions of supervision and Professional development. <http://www.ssta.sk.ca/research/leadership/98-04.html#Appendix>.
- Duffy, F. M. (1997). Supervising schooling, not teachers. Educational leadership. Vol. 4, No. 8, p.78-83.
- Erdem, O. (1988). Türk teftiş sistemine genel bir bakış: 1. Teftiş Semineri. Deneft Yayınları. Ankara.
- Erdem, Y. (2009). Osmanlı eğitim sisteminde teftiş. A. Ü. Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, (26), 55-91.
- Glatthorn, A. A. (1997). Differentiated supervision. (2nd edition). Wirginia: ASCD.
- Gök, T. (2009). İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş ve okul müdürü görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Gülen, Ç. ve Memişoğlu, S. P. (2007). İlköğretim müfettişlerinin öğretim liderliğine ilişkin öğretmen algıları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), 69-78.
- Hoy, W. K. ve Forsyth, P. B. (2005). Effective supervision theory into practice.<http://www.coe.ohiostate.edu/whoy/Supervision.pdf>.
- Jackson, P. (2002). Supervision & Evaluation of classroom teachers:
Part1;www.trinitydc.edu/academics/catalog_02-03/programs/ed_admin.html.
- Karagözoğlu, G. (1977). İlköğretimde teftiş uygulamaları (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Etkili Teftişin Engelleri Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ◆

- Karakaya, N. (1988). İlköğretimde teftiş ve güçlükleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2007). Araştırmalarda rapor hazırlama. Ankara: Nobel.
- Kaya, Y. K. (1976). Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulama. Ankara:Doğan Basımevi.
- Keys, B. ve Henshall, J. (1984). Supervision. willey and sons, Inc. NY.
- Korkmaz, İ. (1998). İlköğretim okulu müdürlerinin; müfettişlerin, yönetici teftiş ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. Eğitim Yönetimi Dergisi, 2(2).
- Köksal, E. (1974). Türkiye'de merkezi hükümetin taşra örgütünün denetimi. Amme İdaresi Dergisi, 7(1).
- Marczely, B. (2001). Supervision in education-a differentiated approach with legal perspectives. Ohio: Apsen publishers, Inc.
- McKean, R. ve Miles, H. H. (1964). The supervisor. Practice hall of India. New Delhi.
- Middlewood, D. (1997). Managing appraisal. Managing people in education. Editörler: Tony Bush ve David Middlewood. Educational Management: Research and Practice. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1968). Teftiş Kurulu Yönetmeliği. <http://www.mevzuat.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Temel Kanunu (2014). <http://www.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). İlköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. <http://www.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). İlköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesi. <http://www.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Rehberlik ve denetim rehberi. <http://www.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Rehberlik ve denetim başkanlığı yönetmeliği ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. <http://www.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname (2011). <http://www.mevzuat.meb.gov.tr/>
- Newstorm, J. W. ve Davis, K. (1997). Organizational behavior. Human behavior at work. Tenth Edition. McGraww Hill Companies. USA.
- Oktar, A. N. (2010). Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklarına göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Okutan, M. (1996). İlkokullarda kurum teftişinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Olgun, R. (2005). İlköğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarının ilköğretim müfettişlerinin yapmış olduğu denetim etkinliklerine ilişkin görüşleri (Kırıkkale İli Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

◆ **Tubanur Akın / Fatih Töremen**

- Öz, F. (1977). Türk eğitim sisteminde ilköğretim müfettişlerinin rolü (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü, Ankara.
- Özden, Y.G. (1992). Denetim olgusu. Denetim Dergisi, 7(78).
- Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (15), 137-155
- Öztürk, Ş. (2009). İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş ve okul müdürü görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Reinman, A. J. ve Thies – Sprinthall, L. (1998). Mentoring and supervision for teacher development. New York: Addison wesley longman, Inc.
- Renkler, A. (2005). İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenme ve öğretme süreçleri ve yönetim görevleriyle ilgili etkilik düzeyleri (Kayseri ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Seçkin, N. (1978). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin yeterlilikleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Su, K. (1974). Türk eğitiminde teftişin yeri ve önemi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005). Supervision that improves teaching. Strategies and technics. Foreword by Jo Blase. California. Corwin Pres. Second Edition.
- Taymaz, H. (2010). Eğitim sisteminde teftiş kavramları ilkeler yöntemler. Ankara: Pegem Akademi.
- Töremen, F. ve Hozatlı, M. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin, ilköğretim denetçilerinin kurum denetiminde gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, (170).
- Turan, H. (1999). İlköğretim müfettişleri kurum denetiminin etkililiği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, M. F. (1969). Öğrenci başarısının değerlendirilmesi. Ankara: Foto Baskı. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). <http://www.tbmm.gov.tr/>
- Türkyılmaz, Ş. (1966). Teftiş tekniği. Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü, Ankara.
- Uludağ, A. (2000). Eğitimde etkili denetim (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Unat, F. R. (1964). Türkiye milli eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ünal, I. (1989). Eğitim örgütlerinde örgütsel değişme aracı olarak denetim. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(1),443-458.
- Yalçın, M. (2001). İlköğretim okullarında kurum teftişinde karşılaşılan sorunlar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Ö. (2010). Etkili eğitim denetiminde yaşanan iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yolları. Kuramsal Eğitim Bilim, 3 (2), 37-52.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ İLKELERİNE UYMA DÜZEYLERİ

Yüksel GÜNDÜZ*
Kıvanç BOZKUŞ**

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerinin belirlenmesidir. Bir tarama araştırması olarak yürütülen çalışmanın verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Artvin il merkezindeki 23 okul arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 3 ilkokul, 3 ortaokul ve 3 lisede öğrenim gören 569 öğrenciden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyini “çok” düzeyinde algıladıkları, algılarda cinsiyete dayalı bir farklılığın olmadığı fakat öğrenim seviyesine göre farklılığın olduğu saptanmıştır. Buna göre lise öğrencileri, öğretmenlerinin sınıf yönetimine uyma düzeylerini ilkokul ve ortaokul öğrencilerine göre daha düşük olarak algılamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, ilkeler, okul, öğretmen, öğrenci.

* Yrd. Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun.

** Arş. Gör.; Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şehir Yerleşkesi, Artvin.

TEACHERS' ADHERENCE LEVELS TO THE CLASSROOM MANAGEMENT PRINCIPLES

Yüksel GÜNDÜZ*
Kıvanç BOZKUŞ**

Abstract

The purpose of this study is to determine teachers' adherence levels to the classroom management principles based on student perceptions. Data for this survey study were collected from 569 students of 3 primary, 3 middle and 3 high schools that were randomly selected from 23 schools in Artvin city center during the 2014-2015 academic year. Teachers' Classroom Management Principles Compliance Levels Determination Rating Scale was used as the data collection instrument. Results indicate that perceptions were at the "high" level and no difference existed between students' perceptions of teachers' proficiency in classroom management and gender, but a statistically significant difference existed between the perceptions and educational level. This finding suggests that high school students had lower perceptions than primary and middle school students.

Keywords: Classroom management, principles, school, teacher, student.

Giriş

Günümüz eğitim sistemi kendi kendine yeterli, kendi gücünü ve yeteneğini tanıyan, öğrenmeyi öğrenmiş, ne aradığını ve aradığını nerede bulabileceğini bilen, düşündüğünü olduğu gibi ifade eden, bulunduğu ortamı geliştirecek ve değiştirecek yaratıcı ve üretici bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bireyler ise eğitimin en temel birimlerinden biri olan okul ortamında yetiştirilebilmektedir. Bireylerin asıl olarak şekillendiği ve davranışlarının değişime uğradığı ortam da sınıf ortamlarıdır. Sınıf, içerisinde eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşam alanı (Aydın,1998, 1) ve öğretimin çekirdek merkezidir (Çakmak, 2000, 28). Öğretimin etkililiğiyle ilgili yapılan araştırmalar da okul düzeyine göre sınıf düzeyindeki eğitimin, öğrencilerin başarısını daha çok etkilediğini belirlemiştir (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013; Kyriakides, Campbell & Gagatsis, 2000; Muijs & Reynolds, 2000). Sınıfta öğretmen ve öğrencinin yüz yüze etkileşimde bulunmasıyla öğretme ve öğrenme durumları gerçekleşmektedir. Öğretmen, iyi düzenlenmiş bir öğrenme ortamı oluşturmalarıdır (Prior, 2014). Böylece öğretmenler öğrenci başarısı üzerinde önemli bir rol oynamış olurlar.

* Asst. Prof. Dr., Artvin Çoruh University, Faculty of Education, City Campus, Artvin.

** Res. Asst., Artvin Çoruh University, Faculty of Education, City Campus, Artvin.

Ayrıca sınıf yönetiminde etkili olamayan öğretmenler tükenmişlik (Aloe, Amo & Shanahan, 2013) zaman kaybı, stres ve yetersizlik duygusu (Sayeski & Brown, 2011) yaşarlar. Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda yapılacak araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlara göre gerekli önlemler alınıp sorunlar giderilebilir. Bu araştırmanın amacı ise öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine ne düzeyde uyduklarının belirlenmesidir. Çalışmanın ana problemi: Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenler sınıf yönetimi ilkelerine ne düzeyde uymaktadırlar? olarak belirlenirken alt problemler ise: 1) Sınıf yönetimi ilkelerinden en çok ve en az yerine getirilenler hangileridir? 2) Öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet ve öğrenim seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmakta mıdır? olarak belirlenmiştir. Sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin ilkeleri olan değişkenlerin eş zamanlı olarak işe koşulması süreci olduğundan ilgili değişkenler olan; sınıf ortamının fiziksel düzeni, program-plan etkinlikleri, zamanı etkili kullanma, sınıfta öğrenci-öğretmen ilişki düzeni, öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi (Başar, 1999, 13-14) bu çalışmada ele alınmıştır.

Sınıf ortamının fiziksel düzeni, sınıfta yapılacak öğrenme-öğretme etkinliklerinin verimli olmasını sağlayacaktır. Fiziki düzenleme, öğrenci sayısı (sınıfın genişliği), sınıf alanının çeşitli etkinliklere ayrılması, ısı, ışık, gürültü, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması gibi durumların düzenlenmesini içermektedir (Gündüz & Can, 2013, 422). Sınıfın sahip olması gereken uygun sıcaklığı, mevsime, neme ve öğrenciye göre değişmektedir. Değişim bunlara göre olsa da ortam sıcaklığı öğrenmeyi sağlayacak şekilde olmalıdır (Duman, 2000, 165). Bunun için öğretmen sınıfın sıcaklığını, havanın durumuna, neme, mevsime ve öğrenciye göre düzenlemelidir. Öğrenme-öğretme ortamları olan sınıfların aydınlatılmasının yeterli olması gerekmektedir. Gereğinden çok ve az aydınlanma ilginin dağılmasına neden olur. Aşırı ışık veya yetersiz aydınlanma gözü yorar, ilgiyi dağıtır ve zihnin gevşemesine neden olur (Aydın, 1998, 42). Sınıf içi iletişimin kurulabilmesi için, gürültü seviyesinin ayarlanması gerekir. Sağlıklı bir iletişim için, sınıf içinde ses düzeyi 45 dB'in üzerinde olmamalıdır (İmer, 2000, 166). Sınıf dışı gürültü kaynakları da etkisizleştirilmelidir. Öğretmen sınıfının temizliğini sağlayıcı önlemleri almalıdır. Öğrencilere temizlik konusundaki davranışları kazandırmalıdır. Temizlik sadece duvarların, yerlerin temizlenmesi ile olmaz, öğrencilerin teneffüs ettikleri havanın da temizlenmesi gereklidir. Öğretmen sınıftaki oksijen azlığının, öğrencileri uykulu ve dikkatsiz yapacağını bilmeli, sınıfı sık sık havalandırmalıdır (Başar, 1999, 32). Eğitim-öğretim ortamlarında dersin ve konunun amacına uygun eğitsel araçlar bulundurulmalıdır. Bu araçların bulundurulacağı veya bulundurulduğu yerler öğrencilerce de bilinmelidir. Sağlıklı bir iletişim ve etkileşimin kurulabilmesi için sınıf ortamında çeşitli oturma biçimlerinin denenmesi gereklidir. Sınıfta sıraların yerleştirilme biçimi ve oturma düzeni, öğrencileri olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Korkmaz, 2000, 101). Öğrenciler bir ders boyunca arkadaşlarının ensesini izlemekten hoşlanmazlar (Küçükahmet, 2014).

Bunun için oturma düzeninde mümkün olduğunca öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görecektir şekilde oturmaları sağlanmalıdır. Böyle bir oturma için, U, yarım daire, L, tam daire şekilleri denenebilir. İletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencilerin ön ve orta sıralara oturtulması, öğrenme kolaylığı açısından yararlı olur. Çünkü dersin işlenişinin büyük bir bölümü tahtanın yakınlarında gerçekleşmektedir. Dolayısı ile ön ve orta sıradaki öğrencilerin öğrenmeleri arka ve yan sıralara göre daha yüksek olacaktır. Bunun için öğretmen öğrencilerini çok iyi tanımalı ve onları uygun yerlere yerleştirmelidir. Öğretmen sınıfındaki öğrenci mevcutlarını dikkate alarak, tekli ve çoklu gruplarla çalışmalıdır. Tek grup çalışması, sınıfın tamamı ile yapılır. Öğrencilerin tamamına etkinliğe katılma fırsatı verilir. Çoklu grup çalışmasında, sınıf küçük gruplara ayrılır. Her grubun amaçları, görevleri, iş bölümleri belirlenir ve öğretmen bu grupları dolaşarak yardımda bulunur. Böylece grup kendi etkinlik alanına giren işleri yapar.

Öğretmen yıl içinde yapacağı çalışmalarını bir plana bağlamalı ve bunu uygulamalıdır. Yapılacak planlar genel olarak, yıllık, ünite ve günlük planlardır. Eğitim planlı bir etkinliğin ürünüdür. Tesadüflere bırakılmayacak kadar da önemlidir. Onun için derse plan yönünden hazırlıklı girilmelidir. Planlar yapılırken, yıl içinde yararlanılacak kaynakların belirlenip, ünitelere dağılımının yapılması gerekir. Derslerde kullanılan kaynaklar öğrenciyi motive ederek onların konuya karşı ilgisini sürekli tutmakta, beklentilerine uygun öğretimi gerçekleştirmekte, başarılarını yükseltmekte ve deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Vural, 2000, 196). Planlama yapılırken, öğrenci görüşlerinin alınması ve hatta mümkünse planlama beraber yapılmalıdır. Planlar öğrenci seviyesine uygun hazırlanmalıdır. Öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmadan planlama yapılamaz (Bilen, 2014). Eğitim öğretimi alanında oluşan gelişme ve değişimler takip edilmeli, bu yenilikler planlama çalışmalarına yansıtılmalı ve uygulamaya konulmalıdır. Geçerliliğini yitiren içeriğin verilmesinde direnilmemelidir. Dersin amacına uygun araç ve gereç sınıf ortamında bulundurulmalıdır. Yine dersin konusunun ve amacının tahtanın sol üst köşesine yazılması gerekir. Çünkü öğrenciler konudan ve amaçtan haberdar edilmelidir.

Eğitim öğretimin verimli olabilmesi için zamanın düzenli kullanılması gerekir. Sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanmak isteyen bir öğretmen, zamanında derse girer, yaptığı ayrıntılı planına bağlı kalarak ilk 3-5 dakikayı öğrencileri motive etmeye ayırır, peşinden etkinliğe geçer ve dersini planladığı şekli ile de bitirir. Yine, öğretmen derse girerken, ders araç-gereçleri ve bilgi yönünden hazırlıklı girmelidir. Sınıfında sıklıkla önlenmesi için zaman zaman şarkı ve fıkralardan yararlanmalıdır. Öğrencilerin iyi güdülenmesi ders dışı davranışları azaltacaktır. Dolayısı ile öğretmen zaman kazanacaktır. Güdülenme, öğrenci davranışlarına canlılık veren, renk katan ve bir amaç için onları denetleyen bir etmendir (Ercan, 2000, 109). Zaman yönetimi ile ilgili sorunların çözümünde daha etkili, daha ayrıntılı planlar yapmak gerekir (Özkılıç, 2000, 93). Öğrencilerde amaçsız boşluk yaratılmamalıdır. Sınıfta geçen her dakika amaçlı etkinliklerde geçmelidir. Zamanın düzenli kullanılmasında sınıf

içi kurallar da önem taşır. Zamanın büyük bir kısmını sınıf içi düzenin sağlanmasına ayırmak yerine, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamak gerekir. Kuralların etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olabilmesi, kuralların belirlenmesine göre değişmektedir (Celep, 2000, 30).

Sınıfta olumlu bir havanın yaratılmasında, sınıf içi ilişkilerin düzenli olmasının önemli bir yeri vardır. Düzenin sağlanabilmesi için, sınıfta uyulması gereken kuralların öğrencilerle birlikte belirlenip, benimsetilmesinin sağlanması ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi gerekir. Sınıfta uygulanması istenen kurallar, öğrencilerle beraber belirlenmelidir. Sınıftaki ilk günlerde sınıf kuralları, öğrencilerin görüşlerini alarak öğretmen tarafından belirlenmelidir (Başar, 1999, 60). Kurallar belirlendikten sonra örnek davranışlar sergilenmelidir. Burada asıl görev öğretmene düşmektedir. Öğrenciler belirlenmesindeki katkılarından dolayı, kuralları daha çabuk benimseyeceklerdir. Kurallar bütün öğrencilere eşit olarak uygulanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerle olan ilişkilerinde yargılayıcı değil, açıklayıcı bir dil kullanmalıdır. Öğretmen öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini onlara göstermelidir. Onlara adları ile seslenmek, iletişimde beden dilini kullanmak, sık sık göz temasında bulunmak, bireysel özelliklerini tanıyıp ilişkilerde buna dikkat etmek sağlıklı bir ilişkinin kurulabilmesi için gereklidir. Öğrencilerin birbirleri ile ilişki kurabilmelerine olanak verecek ortamın oluşturulması için çeşitli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencilerin birbirleri ile ilişkilerinden kaynaklanan, yanlış davranışın karşısında bütün öğrenciler eleştirilmemelidir. Yanlış olan durumun belirlenip, düzeltilmesine çalışılmalıdır. Sınıf ortamı öyle düzenlenmeli ki, gerek öğretmen-öğrenci, gerekse öğrenci -öğrenci arasındaki iletişim sağlıklı olarak kurulabilsin.

Öğrencide davranış geliştirme ve düzenlemenin olabilmesi için, sınıf ortamının istenen davranışı kazandırabilir hâle getirilmesi, sınıf ikliminin olumlu hâle getirilmesi, sorunlar ortaya çıkmadan önce tahmin edilerek istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi ile uygulanması ve yapılmış olan istenmeyen davranışın değiştirilmesi gerekmektedir (Başar, 1999, 14). Davranışları geliştirecek ve değiştirecek olan ortamın bilimsel olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenleme konu uzmanlarınca yapılmalıdır. Çünkü yapılan düzenleme öğrenciyi şekillendirecektir. Ortamın (sınıfın) fiziksel olarak düzensiz, iç karartıcı, havasız, gürültülü, sınıf dışı uyaranlara açık olması öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler (Celep, 2000, 18). Öğrenme öğretme etkinliklerinin verimli olabilmesi için olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Öğrencilerin etkili öğrenmesi, kendilerini sınıf ortamında rahat ve güvenli hissetmelerine bağlıdır (Manning & Butcher, 2006). Öğretmenler, öğrencilere iyi davranmalı ve onlara saygı göstermelidirler. Öğretmen, davranış bozucu sorunlar ortaya çıkmadan, sorunu tahmin etmeli ve önlem almalıdır. Öğretmen sınıfta öğrencilerin aralarında gezerken dikkatli olmalıdır. Yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere yardım etmelidir. Böylece yapılmak istenen yanlış bir davranış önlenmiş olacaktır. Davranışların geliştirilmesi ve düzenlenmesinde kurallar önemli bir yer tutar. Sınıf toplu yaşanan bir yerdir.

Toplu yaşanan yerde bir düzen olmalıdır. Düzeni sağlamanın yolu ise, davranışları kurala bağlamaktan geçer. Öğrencileri istenmeyen davranıştan uzaklaştırmak, hâlen yapılan ancak kabullenilmeyen davranışlardan vazgeçirmek ve öğrencilerle ilgili beklentilerin gerçekleşmesinde öğretmenin en büyük destekçisi sınıf kurallarıdır (Sarıtaş, 2000, 51). Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi sürecinde bir takım işlerin yapılması gerekir. Bunlardan bazıları şunlar olabilir: Öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri yapmaları gerektiğinin açıklanması, hangi davranışı niçin yapacaklarının mantığının öğretilmesi, öğrencilerin tepkilerinin bastırılması yerine, onların anlaşılmaya çalışılması, istenmeyen davranışların yasaklanarak değil, yerine uygun seçenek sunularak ortadan kaldırılmaya çalışılması, öğrencilerin bozuk davranışlarından dolayı, öğrenci değil, davranışının eleştirilmesi ve sınıf ortamının yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çekilmesidir.

Yöntem

Bu çalışma, bir tarama (survey) araştırmasıdır. Tarama araştırmaları belli bir konu hakkında birçok kişiden bilgi toplandığı araştırmalardır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırma evreni, Artvin il merkezinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 6762 ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Artvin il merkezindeki 23 okul arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 3 ilkokul, 3 ortaokul ve 3 lisede öğrenim gören tüm öğrencilerden toplanmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılış amacı, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasını sağlamaktır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Örneklem hesaplanırken % 2 güven aralığı ve % 5 hata payı dikkate alındığında 6762 kişiden oluşan evreni temsil edecek olan asgari örneklem sayısı 502 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada 569 öğrenciye ulaşıldığından, örneklemin yeterli temsil gücüne sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın katılımcılarına dair tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur. Katılımcı grubu 277 (%48.7) erkek ve 292 (%51.3) kız öğrenci olmak üzere toplam 569 öğrenciden meydana gelmektedir. Öğrencilerden 55 (%9.7) kişi ilkokula, 342 (%60.1) kişi ortaokula ve 172 (%30.2) kişi liseye gitmektedir. İlkokula giden 55 öğrencinin 26’sı erkek, 29’u kızdır. Ortaokula giden 342 öğrencinin 174’ü erkek, 168’i kızdır. Liseye giden 172 öğrencinin de 77’si erkek, 95’i kızdır.

Tablo 1. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler.

		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kız	
Öğrenim Seviyesi	İlkokul	26 (% 4.5)	29 (% 5)	55 (% 9.7)
	Ortaokul	174 (% 30.5)	168 (% 29.5)	342 (% 60.1)
	Lise	77 (% 13.5)	95 (% 16.7)	172 (% 30.2)
Toplam		277 (% 48.7)	292 (% 51.3)	569 (% 100)

Veri toplama aracı olarak Gündüz ve Can (2013) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeyini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Hiçbir zaman (1) ile her zaman (5) arasında değişen beşli Likert tipi derecelendirmeye dayalı 33 madde ölçekte yer almaktadır. Değerlendirmede kullanılan değer aralıkları ise hiç (1.00-1.79), az (1.80-2.59), orta (2.60-3.39), çok (3.40-4.19) ve tamdır (4.20-5.00). Ölçek, öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma ve eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilme aşamasında birinci alt boyutun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .89; İkinci Alt boyutun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın verileriyle Cronbach's Alpha güvenilirliği hesaplandığında birinci alt boyutun katsayısı .81; İkinci Alt boyutun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizine geçilmeden önce değişkenlere ait Z puanları hesaplanmış ve -3 ile +3 arasında bulunmayan değerler analizlere dâhil edilmemiştir. Daha sonra Tablo 2'de yer alan ölçeğin alt boyutlarına ait skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri incelendiğinde, verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Kline (2011) skewness değerinin 3'ün ve kurtosis değerinin 10'un altında olması durumunda normallik varsayımının sağlandığını ifade etmiştir.

Tablo 2. Alt boyutlara ait skewness ve kurtosis değerleri.

Boyut	n	Min	Max		SS	Skewness	Kurtosis
Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma	569	1.36	4.91	3.6	.73	-.46	-.24
Eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma	569	1.39	4.72	3.4	.58	-.51	.07
Toplam	569	1.42	4.71	3.5	.61	-.51	-.09

Veriler bağımsız gruplar t testi ve için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Varyans analizinden önce Levene testi ile varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma alt boyutunda ($F(2, 566) = .506, p > .05$), Eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma alt boyutunda ($F(2, 566) = 1.146, p > .05$) ve toplam puanlarda ($F(2, 566) = .517, p > .05$) p değerleri anlamsız olduğundan varyansların homojen dağıldığı varsayılabilir (Tablo 3).

Tablo 3. Varyansların dağılımına ait açıklayıcı istatistikler.

Boyut	Levene	sd ₁	sd ₂	p
Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma	.506	2	566	.603
Eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma	1,146	2	566	.319
Toplam	.517	2	566	.596

Bulgular

Ölçeğin alt boyut puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4’de sunulmuştur. Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma alt boyutuna ait puanların ortalaması =3.6 iken Eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma alt boyutuna ait puanların ortalaması =3.4 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait puanların ortalaması ise =3.5 olarak saptanmıştır. Tüm bu değerlere göre öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyini “çok” düzeyinde algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4. Alt boyutlara ait tanımlayıcı istatistikler.

Boyut		SS
Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma	3.60	.73
Eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma	3.40	.58
Toplam	3.50	.61

Ölçek maddelerine ait istatistikler Tablo 5’de sunulmuştur. Bulgulara göre en yüksek ortalamaya sahip madde 14 numaralı “Öğrencilere isimleri ile hitap eder” ifadesidir. En düşük ortalamayı ise 12 numaralı “Dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar” ifadesi almıştır.

Tablo 5. Ölçek maddelerine ait istatistikler.

Madde No		SS		Madde No		SS
14	4,35	1,04		22	3,42	1,16
29	3,99	1,10		32	3,40	1,36
18	3,98	1,14		6	3,40	1,40
23	3,94	1,07		15	3,38	1,30
20	3,89	1,16		9	3,33	1,12
26	3,89	1,10		33	3,32	1,31
5	3,89	1,18		1	3,31	1,33
13	3,83	1,10		7	3,27	1,33
30	3,76	1,26		31	3,20	1,29
4	3,74	1,16		21	3,17	1,29
2	3,72	1,18		11	3,08	1,43
16	3,69	1,37		24	2,99	1,25
3	3,58	1,17		25	2,99	1,28
28	3,57	1,30		10	2,94	1,26
8	3,57	1,18		19	2,76	1,40
17	3,53	1,19		12	2,17	1,37
27	3,46	1,32				

Öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyine dair algılarında cinsiyete dayalı farklılıkların olup olmadığının araştırılması için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 6’de sunulmuştur. Sonuçlara göre Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma alt boyutunda ($t(567) = 1.87, p > .05$), Eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma alt boyutunda ($t(567) = 1.05, p > .05$) ve toplam puanlarda ($t(567) = 1.61, p > .05$) anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 6. Cinsiyete dayalı farklılıkları saptamak için yürütülen t testi sonuçları.

Boyut	Cinsiyet	n		SS	t	sd	p
Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma	Erkek	277	3.54	.75	1.87	567	.061
	Kız	292	3.66	.71			
Eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma	Erkek	277	3.37	.61	1.05	567	.295
	Kız	292	3.43	.55			
Toplam	Erkek	277	3.46	.64	1.61	567	.107
	Kız	292	3.54	.58			

Öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyine dair algılarında öğrenim seviyesine dayalı farklılıkların olup olmadığının araştırılması için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 7 incelendiğinde öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma ($F(2,566) = 17.16, p < .001$), eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma ($F(2,566) = 33.81, p < .001$) ve toplam algıların ($F(2,566)=27.28, p < .001$) öğrenim seviyesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın kaynağı, puanlara ait varyansların homojen dağılması ve varyanslarda yer alan birey sayısının eşit olmaması nedeniyle Bonferroni post hoc tekniği ile araştırıldığında, her iki alt boyut ve toplam puanlarda lise öğrencilerinin algı ortalamalarının ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin algı ortalamalarından düşük olduğu ve bu yüzden farklılık oluştuğu saptanmıştır.

Tablo 7. Öğrenci algılarının öğrenim seviyesine dayalı farklılıkları.

Boyut	Öğrenim Seviyesi	n		SS	F	p	Fark
Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma	İlkokul	55	3.73	.73	17.16	.000*	1-3,2-3
	Ortaokul	342	3.71	.70			
	Lise	172	3.33	.72			
Eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma	İlkokul	55	3.65	.53	33.81	.000*	1-3,2-3
	Ortaokul	342	3.50	.57			
	Lise	172	3.12	.52			
Toplam	İlkokul	55	3.69	.57	27.28	.000*	1-3,2-3
	Ortaokul	342	3.61	.59			
	Lise	172	3.22	.58			

* $p < .001$, 1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin algılarına dayalı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin söz konusu ilkelere “çok” düzeyinde (=3.50) uydukları saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecini istenen (tam) düzeyde yerine getirmediği söylenebilir. Bu sonuç Karakoç (1998), Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından desteklenmekteyken Baloğlu (1998), Korkmaz (2007), Yalçın (2007) ve Gündüz’ün (2001) çalışma sonuçlarıyla desteklenmemektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma ve eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma olarak iki boyutta incelenen sınıf yönetimi süreci öğrenci öğrenmesini doğrudan etkileyen çok önemli bir konudur. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki yüz yüze ve yakından gerçekleşir. Bu ilişki öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde büyük önem arz eder. Öğretmenlerin insancıl bir yaklaşımla ilişkinin amaçlarını öğrencilere tanıtmaları ve kuralların amaçlara uygunluğunu sağlaması gerekir (Ök, Göde & Alkan, 2000). Bu yüzden öğretmenin sevecen, saygılı ve güvenilir olması gerekir (Akyol, 2000). Öğrencilerin soru sormaya ve tartışmaya teşvik edilmesi, onlara hak ettiklerinin verilmesi, güvene ve saygıya dayalı bir ortam oluşturulması gerekmektedir (Gündüz & Can, 2013). Eğitim-öğretime yönelik ilkeler, öğrencilerin nitelikli bir eğitim süreci ile amaçlara ulaşabilmesi ve bunun sürdürülebilmesi için gereklidir.

Bulgulara göre öğretmenlerin, sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerine ait öğrenci algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, Bolat (2002), Yalçın (2007), Gündüz ve Can’ın (2013) sonuçlarına benzerken, Korkmaz (2007), Aksu (1997), Arslantaş (1998), Demirtaş ve Kahveci’nin (2010) araştırma sonuçlarıyla benzer değildir. Bu bulguya göre öğretmen-öğrenci ilişkisine ve eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma bakımından öğretmenlerin öğrencilere cinsiyet ayrımı yapmaksızın görevini yerine getirdiği söylenebilir.

Bir diğer bulgu ise lise öğrencilerinin ilkokul ve ortaokul öğrencilerine göre öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine daha düşük düzeyde uyduğunu algılamalarıdır. Bu bulgu, Yalçın (2007), Demirtaş ve Kahveci (2010), Gündüz ve Can’ın (2013) bulgularıyla desteklenmektedir. Bu sonuca göre lise öğretmenlerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenleri kadar sınıf yönetiminde yeterli olmadıkları ve/veya lise öğrencilerinin daha büyük beklentilere sahip oldukları iddia edilebilir. Lise yılları meslek tercihlerinin belirginleşmesi ve yükseköğrenime hazırlanılması itibarıyla öğrencilerin hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine istenen düzeyde uymamaları, lise öğrencilerinin yükseköğrenime erişimde zorluk yaşamalarına ve hayatlarının geri kalan kısmında maddi ve manevi sorunlar yaşamalarına sebep olabilir. Dolayısıyla başta liselerde görev yapanlar olmak üzere öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Bu ise hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinlikleriyle sağlanabilir (Cangelosi, 2014). Çünkü öğretmenler hizmet öncesi eğitimleri sırasında aldıkları derslerden kendilerini sınıf yönetimi konusunda

yetersiz hissetmektedirler (Öztürk, Gangal & Ergişi, 2014). Öğretmen adayları, stajyerlikleri sırasında uygulama öğretmenlerinden etkilendikleri için uygulama öğretmenlerinin iyi birer örnek olmaları ve adayların onlara iyi örnek olabilecek öğretmenlerle staj yapması önerilmektedir (Ünver, 2003). Hizmet sırasında da müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama görevlerini yerine getirmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin geliştirilmesi için en uygun ortam okullardır (Postholm, 2012). Fakat müdürler bu görevlerini etkili bir şekilde yerine getirememektedirler (Ekinci, 2010). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli bir öğretmenin koçluğu eşliğinde yetiştirilmeleri önerilebilir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları da teşvik edilmelidir (Kalkan, 2012).

Son olarak madde puanlarına ait ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamasının “öğrencilere isimleri ile hitap eder” ifadesine ait olduğu, en düşük ortalamasının ise “dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar” ifadesine ait olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine isimleri ile seslenmesi öğretmen-öğrenci ilişkileri bakımından istenen, olumlu bir durumdur. Bu sayede güvene dayalı samimi ilişkilerin kurulması, öğrencilerin derse güdülenmesini, dersi ve öğretmeni sevmesini sağlayabilir. Fakat öğretmenlerin dersin konusunu ve amacını tahtada belirtmeyi ihmal etmesi eğitim-öğretime dönük ciddi bir sorundur. Çünkü öğrencilerin dersin konusundan ve amacından haberdar olmaları, öğrenecekleri bilgilerin onların hangi işlerine yarayacağını bildirdiğinden derse güdülenmelerini ve sonuçta başarılarını etkileyebilir.

Kaynakça

- AKSU, F. (1997). Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkililiği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- AKYOL, H. (2000). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), Sınıf yönetimi (ss. 175-194). Ankara: Nobel.
- ALOE, A. M., AMO, L. C. & SHANAHAN, M. E. (2013). “Classroom management self-efficacy and burnout: a multivariate meta-analysis”. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126.
- ARSLANTAŞ, Y. (1998). Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- AYDIN, A. (1998). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı.
- BAŞAR, H. (1999). Sınıf yönetimi. İstanbul: MEB.
- BALOĞLU, N. (1998). “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki planlama yeterlikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri”. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya.

◆ Yüksel Gündüz / Kıvanç Bozkuş

- BİLEN, M. (2014). Plandan uygulamaya öğretim (8. b.). Ankara: Yargı.
- BOLAT, F. (2002). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde davranışsal yeterliliklerinin öğrencilerce değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- CANGELOŞI, J. S. (2014). Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation. Hoboken: Wiley.
- CREEMERS, B., KYRIAKIDES, L. & ANTONIOU, P. (2013). Teacher professional development for improving quality of teaching. Dordrecht: Springer.
- ÇAKMAK, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet içinde, Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel.
- CELEP, C. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplini. Ankara: Anı.
- DEMİRTAŞ, Z. ve KAHVECİ, C. (2010). "Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri." Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 18-29.
- DUMAN, T. (2000). Yeni bir döneme başlangıç. Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel.
- EKİNCİ, A. (2010). "Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü." Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 63-77.
- ERCAN, L. (2000). Motivasyon güdüleme. L. Küçükahmet içinde, Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E. ve HYUN, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- GÜNDÜZ, Y. (2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- GÜNDÜZ, Y. & CAN, E. (2013). "Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri." Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(3), 419-446.
- İMER, G. (2000). Öğretim ortamlarının düzenlenmesi. L. Küçükahmet içinde, Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel.
- KALKAN, G. D. (2012). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Kendi Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Değerlendirmeleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARAKOÇ, H. S. (1998). Çanakkale ili ilköğretim kurumları öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- KLINE, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling (3. b.). New York: The Guilford Press.
- KORKMAZ, A. (2000). Sınıf organizasyonu. Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel.
- KORKMAZ, N. (2007). İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- KÜÇÜKAHMET, L. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri (26. b.). Ankara: Nobel.
- KYRIAKIDES, L., CAMPBELL, R. J., & GAGATIS, A. (2000). "The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness". *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.
- MANNING, L. M. & BUTCHER, T. K. (2006). *Classroom management for middle and secondary schools*. London: Prentice Hall.
- MUIJS, D. & REYNOLDS, D. (2000). "School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary)". *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303.
- ÖK, M., GÖDE, O., & ALKAN, V. (2000). "İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi." *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 20-24.
- ÖZKILIÇ, R. (2000). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara:Nobel.
- ÖZTÜRK, Y., GANGAL, M. & ERGİŞİ, M. B. (2014). "Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi." *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224-238.
- POSTHOLM, M. B. (2012). "Teachers' professional development: a theoretical review." *Educational Research*, 54(4), 405-429.
- PRIOR, J. (2014). "Focus on elementary: love, engagement, support, and consistency: a recipe for classroom management". *Childhood Education*, 90(1), 68-70.
- SARITAŞ, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- SAYESKİ, K. L., & BROWN, M. R. (2011). "Developing a classroom management plan using a tiered approach". *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 8-17.
- ÜNVER, G. (2003). "Öğretmenlik uygulamasında iş birliği: Bir durum çalışması". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- VURAL, S. (2000). Sınıf ortamında öğretim araçları. Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel.
- YALÇIN, G. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Bilim uzmanlığı tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

İLKÖĞRETİM I. VE II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN OKULLARI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ

Sakine KAYA*
Fatih KAYA**

Öz: Bu araştırmanın amacı bir devlet ilköğretim okulunda öğrenim gören I. ve II. kademe öğrencilerinin okulları hakkındaki yönetim, eğitim öğretim, öğretim materyalleri, fiziksel yapı ve sosyal imkanlar ile ilgili düşüncelerini belirlemek ve aralarında bir fark olup olmadığını saptamaktır. Veriler "I. ve II. kademe öğrencilerinin okulları hakkındaki düşüncelerini belirleme anketi" ile elde edilmiştir. Ölçek 12 adet işaretleme yolu ile ve 3 adet klasik yolla cevaplanacak soru maddesinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Ankara ili merkezindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 4, 6, 8. sınıf öğrencilerine uygulanan anket sonuçlarından elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 90 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırma da bir devlet ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin okullarına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda, başta öğretmen davranışları olmak üzere, önem sırasına göre eğitim ortamının gerek fiziksel olarak gerekse araç gereç açısından donanımlı ve yeterli olması, eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin beklenti ve öğrenme durumlarına göre zevkli hâle getirilmesi, olumsuz öğrenci davranışlarının önlenmesi vb. durumların okula karşı olumlu görüş geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okullar fiziksel olarak iyileştirilmeli, öğretmenler pedagojik olarak öğrencilerin beklentilerini karşılayacak yeterli donanıma sahip olmalı, öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğini artırarak dersleri zevkli hâle getirmeli ve öğrenci sorunlarıyla yakından ilgilenmeli, okullarda öğrencilere hareket alanları yaratılmalı vb. şeklinde öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul, öğrenci, tutum ve düşünce, ilköğretim I. ve II. Kademe

* Çankaya Gaziosmanpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürü

** Ankara MEM, Maarif Müfettişi

THE OPINIONS OF PRIMARY AND SECONDARY STAGE PRIMARY SCHOOL PUPILS ABOUT THEIR SCHOOL

Sakine KAYA*
Fatih KAYA**

Abstract

The aim of this study is to determine the thoughts of primary and secondary stage students who receive education at a state primary school about administration, education and teaching, teaching materials, physical structure and social facilities and to detect whether there is a difference between them. The data has been gathered via "Determination questionnaire of primary and secondary stage students' opinions about their school". The questionnaire consists of 12 question items that will be answered by marking and 3 with classical way. The survey data is gathered from the results of a questionnaire applied to the 4th, 6th and 8th grade students who receive education at a state school in Ankara province. 90 students constitute the study group of the research. In the of the study, opinions of pupils who receive education at a state primary school about their school are revealed. In the end of the study, it has been revealed that in the order of priorities starting with teachers' behaviors and then the education environment's being equipped and adequate in terms of both physically and equipments, bringing education and teaching activities into a joyful state according to the expectations and learning conditions of students, preventing negative student behaviors etc. circumstances are effective in developing positive attitudes towards school. According to the results of the study, the proposals brought forward are as schools should be retrofitted physically, teachers should be well-supported as to supply with the expectations of pupils pedagogically, they should increase the variety of teaching methods and techniques thus bring the lessons pleasurable and deal with students problems intimately, movement areas should be created in schools for students.

Keywords: School, Pupil, Attitude and opinion, Primary and Secondary Stage Primary School Pupils

* Çankaya Gaziosmanpaşa Director of Vocational and Technical High School

** Ankara NED, Education Inspector

Giriş

Araştırma Modeli

Devlet ilköğretim okullarındaki I. ve II. kademe öğrencilerinin okulları hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Ölçeğin, güvenilirliği, geçerliliği ve norm çalışması yapılmıştır. Ölçeğin bu araştırmada kullanılması için yazılı izin alınmıştır. "Tarama Modeli; Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışır. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur" (Karasar, 2005: 77).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında, Ankara ili Çankaya ilçesinde bir devlet ilköğretim okulunda öğrenim gören, 4, 6, 8. sınıf seviyesinden seçilen 41 kız, 49 erkek olmak üzere toplam 90 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, ÇINKIR (2012) tarafından geliştirilen, Ankara ili merkezinde bir devlet ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 4, 6, 8. sınıf öğrencilerine uygulanan, "ilköğretim I. ve II. kademe öğrencilerinin okulları hakkındaki düşünceleri anketi" ile elde edilmiştir. Anket 12 adet işaretleme yolu ile ve 3 adet klasik yolla cevaplanacak soru maddelerinden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Anket uygulamasıyla elde edilen verilerin analizi excel programı kullanılarak yapılmıştır. Klasik yolla alınan cevaplar nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda "içerik analizi" yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin tablolaştırılması, 3. Kodların ve verilerin düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228). Öğrencilerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve puan olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak düzenlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde "I. ve II. kademe öğrencilerinin okulları hakkındaki düşüncelerini belirleme anketi" ile elde edilen bulgulara ve tablolara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin okulları hakkındaki düşüncelerine ilişkin görüşlerinin Kız, Erkek öğrenci ve genel ortalama sonuçları

Anket maddeleri	N	Kız		Erkek		Genel Ort.
		n	X	n	X	
1. Okulda olmayı seviyor musun?	90	41	3.68	49	3.51	3.59
2. Derslerde yeni şeyler öğreniyor musun?	90	41	3.71	49	3.84	3.78
3. Dersleriniz ilgi çekici ve eğlenceli mi?	90	41	3.15	49	2.92	3.02
4. Zor durumda kaldığınızda yardım alabiliyor musunuz?	90	41	3.51	49	3.14	3.31
5. Çok çalışmak zorunda kalıyor musunuz?	90	41	2.73	49	3.06	2.91
6. Öğretmenler ödevlerinizi daha iyi nasıl yapacağınızı gösteriyorlar mı?	90	41	3.68	49	3.37	3.51
7. Diğer çocuklar iyi davranış gösteriyorlar mı?	90	41	2.66	49	2.63	2.64
8. Diğer çocuklar arkadaş canlısı mı?	90	41	3.05	49	2.86	2.94
9. Okulda zor durumda kaldığınızda yardım aldığınız yetişkin biri var mı?	90	41	3.85	49	3.57	3.70
10. Öğretmenleriniz size karşı dürüst mü? Ör: Sınıfta herkese eşit davranıyorlar mı?	90	41	3.41	49	3.33	3.37
11. Öğretmenler sizin söylediklerinize görüşlerinize önem veriyor mu?	90	41	3.56	49	3.29	3.41
12. Kendi başınıza iş yapabileceğinize güveniliyor mu?	90	41	3.29	49	3.37	3.33

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin okulları hakkında düşüncelerine dair veriler bulunmaktadır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin okullarını sevdiği, derslerinde yeni şeyler öğrendiği konusundaki ortalamalar paralellik göstermektedir. Dersleriniz ilgi çekici ve eğlenceli mi, zor durumda kaldığınızda yardım alabiliyor musunuz, çok çalışmak zorunda kalıyor musunuz sorularına kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu baktıkları, öğretmenler ödevlerinizi daha iyi nasıl yapacağınızı gösteriyorlar mı? sorusuna kız öğrencilerle erkek öğrencilerin olumlu yönde verdikleri cevaplarda kız öğrencilerin daha olumlu baktıkları, çok çalışmak zorunda zorun da kalıyor musunuz sorusuna kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çalışmayı daha fazla sevdiğini, öğretmenler ödevlerinizi daha iyi nasıl yapacağınızı gösteriyorlar mı? sorusuna kız ve erkek öğrencilerin olumlu baktıkları, diğer çocuklar iyi davranış gösteriyor mu? sorusuna kız ve erkek öğrencilerin benzer şekilde olumsuz değerlendirdikleri, diğer çocuklar arkadaş canlısı mı sorusuna kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu baktıkları. okulda zor durumda kaldığınızda yardım aldığınız yetişkin

biri var mı? öğretmenleriniz size karşı dürüst mü? ör: sınıfta herkese eşit davranıyorlar mı? öğretmenler sizin söylediklerinize görüşlerinize önem veriyor mu? kendi başınıza iş yapabileceğinize güveniliyor mu? öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili olarak bu sorulara olumlu yönde olmak üzere kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla olumlu baktıkları görülmüştür. tüm bu bulgular öğrencilerin hâlen okumakta oldukları okulları hakkında genel olarak olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin okulları ile ilgili en çok sevdikleri durumların ifade edilme oranları

Açık Uçlu Soru	Öğrenci İfadelerinden Alıntılar	Kategori	Toplam Görüş ve Yüzde
1. Okulum hakkında en çok sevdiğim şeyler	Okulumuz disiplinli	Disiplin	n7%3,9
	-Eğitim iyi	Eğitim ve Öğretim	n30%16,9
	-Sosyal etkinlikler var		
	-Okulumuzu temiz -Okulumuz iyi ısınıyor -Okulumuz güvenli -Tuvaletler temiz -Bilgisayar ve akıllı tahta var -Okulun bahçesinde spor alanlarının olması	Eğitim Ortamı	n36%20,3
	-Okulumuz disiplini	Okul Yönetimi	n8%4,5
	-Öğretmenlerimiz çok iyi -Sorunlarımıza yardım eden öğretmenler	Öğretmenler	n57%32,2
	-Arkadaşlarım bu okulda okuyor.	Arkadaşlar	n32%18
	Kantinin olması	Kantin	n7%3,9

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin okulları ile ilgili en çok sevdikleri şeyler ile ilgili görüşleri 7 kategoride incelenmiştir. 1) disiplin, 2) eğitim ve öğretim, 3) eğitim ortamı, 4) okul yönetimi, 5) öğretmenler, 6) arkadaşlar, 7) kantin olmak üzere 7 boyut altında toplamak mümkündür. Bu kategorilere bakıldığında, en çok sevilen şeylerin başında sırasıyla; öğretmenler (57), eğitim ortamı (36), arkadaşlar (32), eğitim ve öğretim (30), okul yönetimi (8), disiplin (7), kantin (7). gelmektedir. Verilerden anlaşıldığı gibi öğrencilerin öğretmenleri, eğitim ortamı, arkadaşları ve okulun eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili olarak oldukça olumlu tutum görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin okulları ile ilgili değiştirmek istediği durumların ifade edilme oranları

Açık Uçlu Soru	Öğrenci İfadelerinden Alıntılar	Kategori	Toplam Görüş ve Yüzde
2. Okulmda değiştirmek istediğim şeyler	-Disiplinli olmasını değiştirmek istiyorum.	Disiplin	n0%0
	-Kantinde ürün çeşitliliğinin ve fiyatların düşmesini sağlanması. -Kantin görevlilerinin olumsuz tavırları. -Kantin alanının dar olması.	Kantin	n22%20.7
	-Kantin alanının büyütülmesi.		
	-Kitap yerine tablet bilgisayar -Yaparak yaşayarak öğrenme ortamının sağlanması. -Tuvaletlere peçete konulması ve her zaman temiz olması. -Okula spor salonu yapılması. -Ders araç gereçlerinin çeşitliliğinin sağlanması.	Eğitim Ortamı	n40%37.7
	-Müdür yardımcısının değişmesi -Okul boyasının değiştirilmesi. -Ders saatlerini kısaltmak, teneffüs sürelerini uzatmak. -Zil müziklerini değiştirmek. -Serbest kıyafet giyilmesine izin verilmesi.	Okul Yönetimi	n33%31.1
	-Bazı öğretmenlerin değiştirilmesi	Öğretmenler	n4%3.7
	-Bazı öğrencilerin olumsuz davranışlarının değiştirilmesi.	Arkadaşlar	n6%5.6
	-İngilizce dersini sevmiyorum	Eğitim ve Öğretim	n1%0.9

Tablo3'te görüldüğü gibi öğrencilerin okulları ile ilgili değiştirmek istedikleri şeyler ile ilgili görüşleri 7 kategoride incelenmiştir. 1) disiplin, 2) kantin, 3) eğitim ortamı, 4) okul yönetimi, 5) öğretmenler, 6) arkadaşlar, 7) eğitim ve öğretim olmak üzere 7 boyut altında toplamak mümkündür. Bu kategorilere bakıldığında, Öğrencilerin okulları ile ilgili değiştirmek istedikleri şeylerin başında sırasıyla tablodan da anlaşılacağı gibi

eğitim ortamıyla ilgili bazı memnun olmadıkları durumları (40), okul yönetimi ile ilgili memnun olmadıkları bazı durumları (33), kantin ile ilgili bazı durumları değiştirmek istedikleri (22), görülmektedir. Öğretmenlerle ilgili 90 öğrenciden sadece 4 öğrencinin rahatsız olduğu bazı hususların bulunduğu, buradan da öğretmenlerle ilgili genel bir olumlu düşüncenin hakim olduğu, eğitim ortamı ve arkadaşlarla ilgili ise değiştirmek istedikleri şeylerin oranlarının oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin okulları ile ilgili en çok sevmedikleri durumların ifade edilme oranları

Açık Uçlu Soru	Öğrenci ifadelerinden Alıntılar	Kategori	Toplam Görüş ve Yüzde
3. Okulum hakkında en çok sevmediğim şeyler	-Bazı dersler. -Ödevler. -Bazı dersler -Bazı derslerin sıkıcılığı.	Eğitim ve Öğretim	n7%5.8
	-Kantinde izdiham olması. -Kantin fiyatları ve kantincilerin davranışları.	Kantin	n12%10
	-II.Kademe öğrencilerinin okulun en üst katında olması ve yalnızlık duygusu. -Spor salonunun olmaması beden eğitimi dersinin dışarıda işlenmesi. -1.Sınıfların kalabalık olması okulda hareket alanının kısıtlanması.	Eğitim Ortamı	n32%26.6
	-Müdür yardımcısı -Okul zili ve Okul rengi.	Okul Yönetimi	n15%12.5
	-Bazı öğretmenlerin ayrımcılık yapması. -I.Kademe öğretmenleri	Öğretmenler	n7%5.8
	-Arkadaşlarının kaba davranışları. -Büyük öğrencilerin küçük öğrencileri Küçük öğrencilerin de büyük öğrencileri rahatsız etmesi.	Arkadaşlar	n44%36.6
	-Büyük öğrencilerle küçük öğrencilerin aynı binada okuması. -Bazı öğrencilerin zorbalık yapması.		
	-Küçük öğrenciler yüzünden büyük öğrencilerin baskı altında tutulması	Disiplin	n3%2.5

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin okulları ile ilgili en çok sevmedikleri şeyler ile ilgili görüşleri 7 kategoride incelenmiştir. 1) eğitim ve öğretim, 2) kantin, 3) eğitim ortamı, 4) okul yönetimi, 5) öğretmenler, 6) arkadaşlar, 7) disiplin olmak üzere 7 boyut altında toplamak mümkündür. Bu kategorilere bakıldığında, tabodanda anlaşıldığı gibi en çok sevilmeyen şeylerin başında sırasıyla, arkadaşlar ile ilgili rahatsız eden bazı durumlar (44), eğitim ortamı ile ilgili bazı rahatsız edici durumlar (32),

okul yönetiminin uygulamalarıyla ilgili hoşlanmadıkları durumlar (15), kantin ile ilgili olumsuzluklar (12), eğitim ve öğretim ile ilgili hoşlanmadıkları bazı durumlar (7), bazı öğretmenler ile ilgili az sayıda da olsa rahatsız eden durumlar (7), disiplin ile ilgili rahatsız oldukları bazı durumların olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi bazı arkadaşların olumsuz ve zorbaca davranışlarının diğer öğrencileri oldukça rahatsız ettiği ve öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğu, eğitim ortamıyla ilgili bazı fiziksel şartların yetersizliğinin okula ilişkin görüşleri olumsuz etkilediği, yönetim ile ilgili olarak okuldaki bazı durumların öğrenci görüşlerini olumsuz etkilediği, kantin ile ilgili yaşanan bazı sıkıntılarının öğrencileri olumsuz etkilediği, bazı olumsuz öğretmen davranışlarının öğrencileri rahatsız ettiği, büyük ve küçük öğrencilerin aynı binada okuması nedeniyle disiplin açısından büyük öğrencilerin hareket alanlarının kısıtlanmasına yol açtığı ve öğrencilerin bakış açısını olumsuz etkilediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yılmaz (2007) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu 6, 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri" adlı araştırmasından elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan ilköğretim okul öğrencilerinin okul yaşamının niteliği ile ilgili alt boyutlar olan, öğretmen ilgisi boyutu, okuldan memnuniyet boyutu ve öğrencinin öğretmen algısı boyutu ile ilgili olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin bu boyutlar ile ilgili olarak vermiş oldukları cevapların ortalaması genellikle olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Sözbilir, Akıllı ve Ozan (2010) tarafından yapılan "Yusufeli'de Öğrencilerin Okula Karşı Tutumları" adlı araştırma bulguları incelendiğinde kız öğrencilerin okula karşı tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf düzeyleri dikkate alındığında ise öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okula karşı tutumlarının azaldığı dikkat çekmektedir. Yapılan analizler özellikle ilköğretim kademesi ile orta öğretim kademesi arasında okula karşı tutumda açık bir farkın varlığını göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri dolayısıyla yaşları arttıkça okula karşı tutumlarının azalması öğrenim hayatının öğrencilerde zamanla bıkkınlık veya yorgunluk yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

Lunenburg ve Schmidt (1989), tarafından yapılan "okul yaşamının niteliği" adlı çalışmada 239 ilkokul ve ortaokul öğretmenine ulaşımlar ve çalışmada öğrenci kontrol yaklaşımı, öğrenci kontrol davranışı ve okul yaşamının niteliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Elde edilen bulguların sonuçlarına göre; şehir okullarının öğrenci kontrol yaklaşımı ve kontrol davranışları konularında şehir dışı ve kırsal alanlardan daha gözetimci olduğu bulunmuştur. İlave olarak, öğrencilerin şehirlerde okul yaşamının niteliği görüşlerinin şehir dışı ve kırsal alanlara göre daha negatif olduğu bulunmuştur.

Leonard ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan “Okul Yaşamının Niteliği ve İlkokullarda Yabancılaşma” adlı araştırmada verilerini beşinci ve altıncı sınıfta okuyan 19 sınıftaki 254 öğrenciye Okul Yaşamının Niteliği Ölçeğini uygulayarak elde etmişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada iki soruya cevap aramışlardır. Birincisi, öğrencilerin okul yaşamının niteliği görüşleri ile öğrenci değişkeni arasında nasıl bir ilişki vardır? İkincisi ise, öğrencilerin bulunduğu okulun çevresi, öğrencilerin stres düzeylerini, yabancılaşmanın derecesini ve okul yaşamının niteliği görüşlerini nasıl etkilemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yaşamının niteliği skalasının ölçtüğü yönlerden birisi ile fazla memnuniyet duymaktadırlar. Ancak, öğrencilerin algılarına göre okul mutsuz olunan ve davet edilmeden insanların gelmek zorunda oldukları bir yerdir. Çalışmanın bulgularına göre, okul yaşamının niteliği ölçeğinin bütünüyle ilgili kayda değer bir anlam elde edilememiştir.

Bu araştırmada yukarıda açıklanan araştırmalar ile paralel sonuçlar elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin okulları ile ilgili düşünceleri üzerinde; başta öğretmen davranışları olmak üzere, önem sırasına göre eğitim ortamının, gerek fiziksel olarak gerekse araç gereç açısından donanımlı ve yeterli olması, eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin beklenti ve öğrenme durumlarına göre zevkli hâle getirilmesi, olumsuz öğrenci davranışlarının önlenmesi, kantin gibi okulun diğer bölümlerinin öğrencilerin beklentilerini karşılayacak şekilde denetlenip şartların iyileştirilmesi, yönetimin öğrencilerle daha yakından iletişim kurarak okula ilişkin bazı uygulamalarında öğrenci görüşlerini dikkate alması, okulun disiplinli, düzenli ve güvenli bir yer olması, sosyal etkinliklere önem verilmesi, öğrencilerin enerjilerini boşaltacakları oyun ve spor alanları olmasının özellikle okula karşı olumlu görüş geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Ayrıca yaptığımız araştırmada okula ilişkin düşünceler açısından, küçük sınıfların büyük sınıflara oranla okula karşı daha yüksek düzeyde olumlu bakış açısı geliştirdiği, sınıf seviyesi büyüdükçe öğrencilerin olaylara daha eleştirel bir bakış açısı geliştirdiği, okula karşı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu, ders ve ödevlerden kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az şikayet ettikleri, öğrencilerin bir çoğunun ders süresini uzun teneffüs süresini kısa bulduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin okula karşı olumlu görüş geliştirmeleri için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

-Okullar fiziksel olarak iyileştirilmeli donanımlı hâle getirilmeli.

-Öğretmenler pedagojik olarak öğrencilerin beklentilerini karşılayacak yeterli donanımına sahip olmalı, öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğini artırarak dersleri zevkli hâle getirmeli ve öğrenci sorunlarıyla yakından ilgilenmelidir.

-Okullarda öğrencilere hareket alanları yaratılmalı enerjilerini boşaltabilecekleri oyun ve spor alanları oluşturulmalıdır.

İlköğretim I. ve II. Kademe Öğrencilerinin Okulları Hakkındaki Düşünceleri ◆

-Okul yönetimleri öğrencilerle iyi iletişim hâlinde olmalı, uygulamalarının karar sürecinde öğrencilerin görüş ve önerilerini de dikkate almalıdır.

-Okullarda olumsuz öğrenci davranışlarıyla mücadele edilmeli önleyici tedbirlere ağırlık verilmelidir.

-Okul kantinleri öğrencilerin dinlenmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmeli, kantinlerde sağlıklı ürünlerin çeşitliliği artırılmalı, ürün fiyatları öğrenci bütçesine uygun hâle getirilmeli, kantin çalışanlarının öğrencilerle olumsuz iletişim kurmaması için eğitimlerine dikkat edilmeli, kantin ihâlelerinde bu hususlar göz önüne alınmalı ve sıkı denetim yapılmalıdır.

-Farklı gelişim özelliklerine sahip olmaları nedeniyle büyük öğrencilerle küçük öğrenciler aynı binada eğitim görmemeli bu mümkün değilse ayrı dönemlerde (sabah-öğleci) şeklinde okul binalarından faydalanılmalıdır.

Okullarda hedef, daha iyi ve eşit şartlarda, donanımlı sınıflarda, fiziksel olarak sağlık şartlarına uygun ortamlarda, eğitim öğretim yaşantılarının çeşitlendirildiği, okul aile bağlarının güçlü olduğu, demokratik bir yönetim anlayışının sergilendiği, öğrencileri anlayan, sorunlarına çözüm arayan, sabırlı, sevecen, ilgili, kendini geliştirmiş, öğrenci ve velisiyle kuvvetli iletişim kurabilen öğretmenlerin olduğu, öğrenci sorunlarının en asgariye indirildiği, daha pozitif bir okul atmosferi, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan, temiz, güvenli, disiplinli ve düzenli eğitim ortamları yaratmak olmalıdır.

Kaynakça

- Çetin, C. N. ve Aytar, A. G., (2012). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileri. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt;20, No;2, Kastamonu.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20 (1-2): 183-188. Ankara.
- Ergüder, Prof. Dr. Ü. (2009). Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler. Sabancı Üniversitesi, ERG Raporu. İstanbul.
- Ersanlı, K. (1993). İnsan ilişkilerinde empatik yaklaşımın yeri ve önemi. Milli Eğitim Dergisi. 5, 70-72. Ankara.
- Hogg, M., vd. ; Sosyal Psikoloji, (Çev: İbrahim Yıldız- Aydın Gelmez), Ütopya Yayınevi, Ankara, 2007.
- İnceoğlu, M. (2010), Tutum, Algı ve İletişim, Beykent Üniversitesi Yayınları, No;69, Ankara.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

◆ Sakine Kaya / Fatih Kaya

- Külçe, C., (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları. Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Kourelahti, M. (1999). Quality of school life in Finnish special educational settings, finland: Ministry of Education.
- Köseoğlu, S. (1994). Psikolojik Danışmanların Empatik Becerilerinin ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Leonard, C. ve Diğerleri. (2000). Quality of school life and absenteeism in primary schools. Australian Association For Research in Education, (Annual Conference, 4-7 December, 2000, Sidney)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Unicef (2011), İKS Strateji Belgesi, Ankara.
- Sözbilir, M., Akıllı, M., ve Ozan, C. (2010). Yusufeli`de öğrencilerin okula karşı tutumları. Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli, 129-135.
- Schmidt, L. J. ve Lunenburg, F. C. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior and the quality of school life. Journal of Research and Development in Education, 22, 36-44.
- Şeker, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgilere Karşı Tutumlarının İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 1(3), 34-50. İstanbul.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Pegem A Yayıncılık. Ankara:
- Tezer, M., Ekizoğlu, N., (2007), "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları İle Matematik Başarı Puanları Arasındaki İlişki", International Educational Technology Conference, Near East University,
- Ülgen, G., (1995), Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme, Bilim Yayınları, Ankara.
- Ünal, C., (1981), Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No.301, 1-80. Ankara.
- Ünlü, E., (2007). İlköğretim Okullarındaki Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve İlgilerinin Belirlenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Üstüner, M., (2012) İlköğretim Öğrencilerinin Okula Tutumları İle Ebeveynlerinin Okula Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. Sempozyum: 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Marmara Üniversitesi. İstanbul
- Yenilmez, K. ve Duman, A., (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 251-268.
- Yılmaz-Yüksel, A. (2003). Empati Eğitim Programlarının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

İlköğretim I. ve II. Kademe Öğrencilerinin Okulları Hakkındaki Düşünceleri ◆

- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yılmaz, K., (2007), İlköğretim Okulu 6, 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 15. Kastamonu.
- Yılmaz-Yüksel, A. (2003). Empati Eğitim Programlarının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREVLİ GRUP BAŞKANLARININ ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞMELERİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA*

Nezahat GÜÇLÜ**
Hatice KILINÇ***
Ömür ÇOBAN****
Şenay BAŞA*****
Yılmaz YILDIZHAN*****

Öz: Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmelerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada açıklayıcı karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi ile 31 grup başkanına anket ve 3 grup başkanına ise 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmelerinin yetersiz, örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde, örgütsel kabullenmelerinin düşük düzeyde ve iş doyumlarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Grup başkanlarının kurum içinde iletişimlerinin ise iyi seviyede olduğu görülmüştür. Grup başkanlarının cinsiyete göre görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığı ise Mann-Whitney U analizi ile incelenmiştir ve grup başkanlarının görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra grup başkanlarının yaşa, kıdeme ve öğrenim durumuna göre görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığı ise Kruskal-Wallis analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve grup başkanlarının görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Nitel araştırma boyutunda metin içerik analizi yapılmıştır. Görüşmelerde 3 grup başkanının sorulara benzer cevaplar verdikleri görülmüş ve içlerinden durumu en iyi ifade eden görüşlere yer verilmiştir. Örgütsel bağlılık konusunda kurum değerlerinin tam olarak anlaşılmadığı ancak örgütsel amaç söz konusu olduğunda, Millî Eğitim Bakanlığının amacının iyi bir eğitim hizmeti sunmak olduğu ve bunun da grup başkanlarının amaçları ile örtüştüğü ifade edilmiştir. Örgütsel kabullenme konusunda ise kural ve düzenlemelerin esnek olması gerektiği, bürokratik yapının ağırlığından dolayı insani ilişkilerin zayıf olduğu belirtilmiştir. İş doyumunu ile ilgili görüşlerde ise karara katılım mekanizmalarının tam olarak işlemediği, insani ve sosyal ilişkilerin çok zayıf olduğu, ödül ve ceza sisteminin düzenli işlemediği ortaya konulmuştur. Fiziki ortam konusunda ise Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Yerleşkesi'nin çalışanlara daha iyi imkânlar sunduğu, merkez yerleşkenin ise fiziksel şartlar konusunda yetersiz olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sosyalleşme, Grup Başkanları, Örgütsel Bağlılık, İş Doyumu, Örgütsel Kabullenme.

* Bu çalışmanın ilk hâli, 01-03 Ekim 2012 tarihlerinde Sinop Üniversitesince düzenlenen Uluslararası Türk Kültür Coğrafya Sında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Öğretim Üyesi

*** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Doktora Öğrencisi

**** Millî Eğitim Bakanlığı YEGİTEK Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Bşk., Öğretmen

***** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Doktora Öğrencisi

***** Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Daire Bşk., Öğretmen

A RESEARCH ABOUT THE EXAMINATION OF ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION OF GROUP PRESIDENTS AT MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION*

Nezahat GÜÇLÜ**

Hatice KILINÇ***

Ömür ÇOBAN****

Şenay BAŞA*****

Yılmaz YILDIZHAN*****

Abstract

Explanatory mixed research method is used in this study which is to examine organizational socialization of group presidents at Ministry of National Education. In mixed research method, a questionnaire is given to 31 group presidents and semi-structured question set is given to 3 group presidents simultaneously. At the end of the research, it is seen that group presidents' organizational socialization level is low, their organizational solidarity level is medium and their work satisfaction level is also medium. It is also seen that the communication level among the group presidents is high. The meaningful difference among the group presidents' views according to their sexes is analysed with Mann-Whitney U test and it is seen there is no meaningful difference. Besides this, the meaningful difference among the group presidents' views according to their ages, career years and educational levels is analysed with Kruskal-Wallis and according to these variables, there is no meaningful difference among their views.

In the qualitative analyse, context analysis is used. It is seen that three group presidents give the similar answers to the questions and the best answers are taken. In organizational solidarity, organizational values aren't understood exactly by the group presidents but it is seen that the organizational aim is to give qualitative education and this aim covers the aim of group presidents. In organizational resignation, rules and regulations should be flexible. Besides this, it is said that because of bureaucratic structure, the human relations are very weak. In work satisfaction, it is mentioned that participation to the decision mechanisms are not properly working and human and social relations are very weak and award-punishment system is not well-built. It is also said about physical situations, Beşevler Campus of Ministry of National Education gives opportunities such as walking, refreshing etc. to the workers but the Central Campus of Ministry of National Education is insufficient to give these opportunities.

Keywords: Organizational socialization, Group President, Organizational Solidarity, Organizational Resignation, Work Satisfaction.

* This study was presented at Educational Science Researches Symposium in International Turkish Cultural Region in Sinop University in 01th-03rd October 2012.

** Prof. Dr.; Gazi University, Educational Science Institute, Department of Educational Administration and Supervision, Associate

*** Gazi University, Educational Science Institute, Department of Educational Administration and Supervision, PhD

**** Ministry of National Education, DG of Innovation and Educational Technology, Teacher

***** Gazi University, Educational Science Institute, Department of Educational Administration and Supervision, PhD

***** Ministry of National Education, DG of Life-long Learning, Teacher

Giriş

Günümüzde örgütlerin başarısı için kritik faktörler vardır. Bunlar; çalışan memnuniyetinin üst düzey olması, örgütsel amaç ve hedeflere bağlılık ve hedeflere bağlılık derecesinin yüksekliği ile işten ayrılma eğilim düzeyinin düşüklüğüdür. Lo ve Lam'a göre (2002) bir örgütte bu faktörlere ulaşılabilmesi için tartışılan en önemli konulardan biri de örgütsel sosyalleşmedir. Örgütler karmaşık sosyal sistemlerdir. Bu sistem içinde hem iş görenlerin hem de örgütlerin kendilerine özgü tutum, değer ve davranışları vardır (Ashfort, Sluss ve Saks, 2007). Örgütün amaçlarının gerçekleşmesi ise tamamen örgütsel ve bireysel tutum, değer ve davranışların uyumu ile sağlanabilir. Bu uyum süreci örgütsel sosyalleşme olarak belirtilen bir dizi çalışma ile mümkündür (Can, 1999). Çağdaş örgüt ve yönetim kuramları, iş görenlerin uyumunun, örgüte ve iş görenlere yarar sağlayacağını öngörmektedir (Başaran, 1992). Örgüt içindeki iş görenlerin çalıştıkları ortamdan doyum sağlamaları, performanslarının istenilen şekilde olması, kendilerini örgütün etkin bir üyesi olmalarını hissedebilmeleri hep örgüt-bireyin uyumunun sağlanması ile gerçekleşir (İshakoğlu, 1998). Uyumun sağlanmasında; işin gerektirdiği beceri ve kabiliyete sahip olma, uygun rol davranışların kazandırılması, çalışma gruplarının normlarına ve örgütsel değerlere uygun davranış gösterilmeleri oldukça önemli yer tutar (Feldman, 1980).

Örgütsel Sosyalleşme

Ergün'e (2007) göre sosyalleşme, bireyin bir sosyal gruba katılıp; o grupta geçerli olan sosyal normları, o grup içinde girişte ve ilerde alacağı rolleri, ulaşacağı sosyal mevkileri, bu rol ve yerlerin kendisinden beklediği davranış, beceri ve yetenekleri, grubun kültürünü oluşturan değerleri, inançları öğrenip benimsemesi sürecidir. Örgütsel sosyalleşme, örgüt ile çalışanları arasındaki etkileşimi kapsar. Bu etkileşim sayesinde iş gören üyesi olduğu örgütün değer sistemini, normlarını ve istenilen davranış kalıplarını öğrenir (Balcı, 2000).

Thomas ve Anderson (2005), örgütsel sosyalleşmeyi, personelin seçimi ve değerlendirilmesini izleyen örgütsel standart ve normları yerine getirmek için, bireylerin öğrenme ve örgüte uyarlanma periyodu olarak ifade etmişlerdir. Debbie ve David (2008) de sosyalleşmeyi; örgütsel rolün üstlenilmesi için gerekli sosyal bilgi ve beceri, davranış, tutum, değer ve bilginin bireysel olarak kazanım süreci olarak tanımlamış olup bu sürecin aktif bir parçası olan bireyin, organizasyonda gerekli bilgileri kazanarak ve yeni iş çevresini anlayarak sosyalleştiğini belirtmişlerdir.

Sosyalleşme işe yeni giren bireyi örgüte uygun hâle getirir (Northgaft, 1999). Örgüte yeni giren ya da örgüt içinde başka bir göreve atanan bireyler yeni işe uyum sağlamak için örgütün değerler sistemini, normlarını ve davranış kalıplarını öğrenerek sosyalleşirler. Bu konuda Balcı da (2000), bireyin örgütçe onaylanan sosyal tutumları ve rol davranışlarını öğrenmesini sosyalleşme olarak tanımlayarak bireyin örgütle uyumlu hâle gelmesinin altını çizmiştir. Balcı'ya göre sosyalleşme; bireyi teşvik eden,

motive eden, bireyde sonsuz bir şevk ve arzu çeşitliliği yaratan, bireyin yaşamdan aldığı hazı kuvvetlendiren bireyin gelişimine ve başarısına yönelik bir süreçtir. Balcı'nın üzerinde durduğu bir konu da sosyalleşme sürecinin bir değişim olduğudur. Bu değişimde birey dışarıdan biri olmaktan çıkarak içeriden biri olmaktadır. Van Maanen ve Schein (1979), sosyalleşmeyi özel bir örgütsel rolün öğrenildiği ve öğretildiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Örgütsel sosyalleşme, örgütsel rol için gerekli olduğu kabul edilen sosyal bilgi ve becerilerin bireysel olarak kazanıldığı bir süreçtir.

Örgüte yeni katılan ve bu değişim sürecini yaşayan iş gören; örgütün işleyişini (kurallar, ödeme sistemi vb.), çalışma grubu içinde nasıl hareket edeceğini (isimleri, görev sorumluluklarını, eş çalışanlarla ve denetçilerle olumlu ilişkiler kurmayı, normları, kültürü, politik davranışlarla, değişime olan direnmelerle, eş çalışanların yeteneksizlikleri ile baş etmeyi) ve görevi ile ilgili bilişsel içeriği (teknik terimleri ve becerileri, prosedürleri, kuralları, olguları) öğrenmek zorundadır. Örgütsel sosyalleşme ile ilgili olarak Fisher (1986), örgütün dilini, tarihini, amacını, kapsamını, politikalarını, örgütsel çevrenin çeşitli yönlerini öğrenmeyi kolaylaştıran bir unsur olduğunu belirtmektedir.

Can'a (1992) göre sosyalleşmenin temel amacı, iş göreni örgütün etkili bir üyesi yapmak için bireysel ve örgütsel çıkarları birleştirmektir. Diğer bir ifade ile örgütsel sosyalleşmenin temel amacı, örgütte çalışanların aynı normlara ve değerlere uyması ile bunların örgütte paylaşımına yönelik kontrolü sağlamaktır. Çelik, (2002); örgüt amaçlarının gerçekleşmesi için, örgütsel ve bireysel tutum ve değerlerin uzlaştırılmasının örgütsel sosyalleşme ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Crow (2007)'a göre de çalışanlar, sosyalleşme süreci aracılığıyla istenilen davranışı öğrenilebilir ve gerçekleştirebilirler. İyi planlanmış bir örgütsel sosyalleşme süreci, yetenekli ve etkin çalışanların oluşturulmasını öngörmektedir (Kristina, 2005). Pascale (1985) de örgütsel etkililik için sosyalleşmeyi gerekli görmektedir.

Örgütsel Sosyalleşmenin Boyutları:

Literatürde örgütsel sosyalleşmenin boyutlarını inceleyen birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Mobley (1979), Wanous (1992), Taormina (1998), Özkan (2004), Kristof (1996, 2005), Kartal (2003), Gruman (2006) Ashfort (2007)'in ortak olarak üzerinde durdukları üç boyut yer almaktadır; Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Kabullenme ve İş Doyumu.

Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler; daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003). Örgütsel amaçlara bağlılık, sadece belli bir rolün başarı derecesini nitelik ve nicelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve iş gücü devrinin azalmasına katkıda bulunmakla kalmayıp; aynı zamanda bireyi, örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme yöneltmektedir (Katz ve Kahn,

1977). Bireyler temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak üzere kendi yetenek ve potansiyellerini kullanabilecekleri bir işte çalışmak beklentisi ile örgüte girerler. Örgüt bu beklentileri karşıladığı sürece örgütsel bağlılık devam eder. Bunun aksine iş görenlerin beklentileri karşılanmaz ise iş gören yeteneklerini kullanamaz ve yeteneklerinin altındaki işlerle uğraşarak örgütsel bağlılığı giderek azalır. Bu durum hem iş gören için hem de örgüt için bir kayıp oluşturur (Özden, 1997). Mowday, Steers ve Porter (1979), örgütsel bağlılığın üç ögeden oluştuğunu belirtmişlerdir;

- Örgütün amaç ve değerlerinin benimsenmesi ve bunlara karşı olan güçlü inanç,
- Örgüt için beklenenden daha fazla çaba gösterme isteği,
- Örgüt üyeliğini sürdürmeye yönelik kuvvetli bir isteklilik.

Örgütsel kabullenme; örgüt kültürünü benimsemedir. Örgüt kültürü de değer, norm ve tutumlardan oluşur (Özden, 2000). Sosyalleşme, örgüt açısından her üyenin kabullenmesi gereken değer, norm ve davranışları kapsar. Bu kabullenme üyeliğin bedelidir. Öğrenilen değer, norm ve davranış biçimleri genellikle şu öğeleri içerir (Can, 1999):

- Örgütün ana amaçları ve bu amaçların elde edilmesinde benimsenen araçları,
- İş görene örgüt tarafından verilen görevindeki ana sorumluluk ve sorumluluğun yerine getirilmesindeki gerekli davranış kalıpları,
- Örgütün sürekliliğinin ve bütünlüğünün oluşmasını sağlayan kurallar ve ilkeler.

Örgütün kurallarına, düzenlemelerine ve usullerine bağlı kalma ve bunları içsel olarak kabullenme isteği olarak tanımlanabilmektedir (Podsakoff et al., 2000; Bolino et al., 2001). Bu davranış türünün sonuçları örgütün kural, düzenleme ve usullerine hiçbir gözetim ve denetim altında olunmadığında dahi titiz bir bağlılığı içermektedir. Bu sebeple bu tür davranışlar örgütün tüm elemanlarından gösterilmesi arzu edilen ve yöneticilerin bu iyi vatandaşları kontrol etme ihtiyacı göstermemesi nedeniyle yönetsel verimliliği artıran davranışlardır. Bu boyut Graham (1991) tarafından örgütsel itaat olarak da adlandırılmıştır. İtaat kavramı özünde emir komuta ve hiyerarşik yasal güç ilişkileri bulunmaktadır. Böyle bir tanımlamada çalışanların yasal kural koyucular tarafından belirlenmiş kural, kaide ve usullere uymaları, aksi takdirde cezalandırılmaları gereği yatan biçimsel rol davranışları ifade edilmektedir.

İş doyumunu, bir iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durumdur. Örgüt iş görenin iş doyumunu ne kadar sağlarsan iş gören örgüt işlerine katılmada o kadar gönüllü olur (Başaran, 1992). Bir örgütün iki temel amacından biri hizmet ya da mal üretmek, diğeri de iş görenlerin işten doyumlarını sağlamaktır. İş görenlerin doyumunu sağlamak da örgütün ürünüdür. Bir iş görenin örgütte varoluşunun nedeni bu iki amacı da yeterli düzeyde gerçekleştirmektir (Zöğ, 2007). İş doyumunu en basit şekliyle, iş görenin işine karşı gös-

terdiği genel tutumdur. Kişinin işine karşı göstereceği tutumu olumlu ve olumsuz olabileceğinden iş doyumu, iş görenin iş deneyimleri sonucunda ortaya çıkan olumlu ruh hâli, olumsuz durumu ise iş doyumsuzluğudur (Erdoğan, 1996). İş doyumu kompleks bir kavram olup genellikle ölçülmesi zordur. İş doyumunun düzeyi bireysel, sosyal, kültürel, örgütsel ve çevresel gibi çok değişik faktörlerden etkilenmektedir. Bunlar şu şekilde sıralamak olasıdır (Mullins, 1989):

- Bireysel faktörler: kişilik, eğitim, zekâ ve yetenek, yaş, medeni durum ve işe uyum
- Sosyal faktörler: meslektaşlarla ilişkiler, grup çalışması ve normlar, etkileşim olanakları, informal örgüt yapısı
- Kültürel faktörler: tutum, inanç ve değerler
- Örgütsel faktörler: formal yapı, iş gören politika ve süreçleri, endüstriyel ilişkiler, işin doğası, teknoloji ve iş örgütü, denetim ve liderlik stilleri, yönetim sistemleri ve çalışma koşulları.
- Çevresel faktörler: ekonomik, sosyal, teknik ve politik etkiler.

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve aynı zamanda iş görenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri örgütün verimliliğini artırmaktadır. İş gören ve örgüt arasında da bu uyumu sağlamanın en önemli yollarından birisi örgütsel sosyalleşmedir. Örgütsel sosyalleşmenin tam olarak işlemediği durumlarda ise işten çıkma veya işe gereken derecede sahip çıkmama gibi sonuçlar doğurmaktadır (Balcı, 2000). Yapılan bir çalışmada Alan ve Meyer (1990), örgütsel sosyalleşme ve örgütsel roller arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Örgütsel sosyalleşme sürecini üstlerin astlarıyla kurduğu informal iletişimlerin de hızlandırdığı görülmüştür (Jones ve Goffee, 2000).

14 Eylül 2011 tarihinde yürürlüğe giren 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığının yönetim yapısı gözden geçirilmiş ve yeniden yapılandırılmıştır. Bu sayede genel müdürlüklerin bünyesinde “grup başkanlığı” kadroları oluşturulmuştur. Grup başkanlığı kadroları karar verici rolünden dolayı teknik işleri yürütebilme rolü olan bir kadrodur. 652 sayılı KHK incelendiğinde, şube müdürlükleri, daire başkanlıkları ve genel müdür yardımcılıkları kadroları mülga olmuş ve yerine grup başkanlığı kadroları ihdas edilmiştir. Yeniden yapılanma sürecinde ortaya çıkan bu yeni kadroda görev alacak çalışanların örgütün amaçlarını daha etkili şekilde ortaya koyabilmesi ve Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerinin oluşturduğu politikaları ve aldığı kararları daha iyi uygulayabilmeleri için sosyalleşmeleri büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığında böylesine önemli bir konumda olan grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmelerini incelenmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığında görev alan grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmelerini inceleyen bu araştırmada aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Millî Eğitim Bakanlığında görevli grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmelerinin örgütsel bağlılık boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Millî Eğitim Bakanlığında görevli grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmelerinin örgütsel kabullenme boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Millî Eğitim Bakanlığında görevli grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmelerinin iş doyumunu boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?
4. Millî Eğitim Bakanlığında görevli ve araştırmaya katılan grup başkanlarının demografik özellikleri nasıldır?
5. Millî Eğitim Bakanlığında görevli grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmeleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Millî Eğitim Bakanlığında görevli grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmeleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Millî Eğitim Bakanlığında görevli grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmeleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Millî Eğitim Bakanlığında görevli grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmeleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan grup başkanları oluşturmaktadır. Bu kadrolar, 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 80 olarak ihdas edilmesine rağmen araştırmanın yapıldığı dönemde 64 kadroya atama yapılmıştır. Araştırmanın modeli açıklayıcı karma modelidir. Araştırmanın nicel verileri için 64 grup başkanına 29 soruluk anket uygulanmış ve 31 grup başkanından dönüt alınmıştır. Nitel veriler için 3 grup başkanına 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile mülakat yapılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli alan yazın taraması yapılmış ve örgütsel sosyalleşme boyutlarından örgütsel bağlılık, örgütsel kabullenme ve iş doyumunu boyutları esas alınarak konuya ilişkin 5 madde belirlenmiştir. Beş maddeden oluşan liste eğitim bilimleri alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve eğitim bilimleri alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda uygun olduğu görülmüştür. Hazırlanan maddeler anlam ve anlaşılabilirlik açısından Türkçe dil uzmanına okutularak gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Son hâli verilen görüşme formunda temel maddelerin yanı sıra, sorunun anlaşılması ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda soruların anlaşılmasını sağlamak amacıyla sonda tipi sorular kullanılmıştır. Araştırmanın nicel analizinde ise örgütsel bağlılık ve örgütsel kabullenme ve iş doyumunu olmak üzere 3 boyuttan oluşan “Örgütsel Sosyalleşme” anketi kullanılmıştır. Bu anket Jones (1986) tarafından geliştirilmiş ve Argun (2007) tarafından kullanılmış 5’li likert tipi bir ankettir. Değerlendirmeler, “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tama-

men katılıyorum” şeklindedir. Toplanan veriler SPSS 15 programı ile analiz edilmiştir. Ankette yer alan bazı maddeler tersine kodlama yapılarak veri analizine sokulmuştur. Grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin boyutları olan örgütsel bağlılık, örgütsel kabullenme ve iş doyumunu ile ilgili görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma ile ortaya konulmuştur. Grup başkanlarının yaşa, cinsiyete, kıdeme göre görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığı ise Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis analiz yöntemleri ile ortaya koyulmuştur. Nitel kısımda ise 3 grup başkanının sorulan sorulara benzer cevaplar verdikleri görülmüş ve içlerinden anlatmak istedikleri durumu en iyi ifade eden görüşlere yer verilmiştir.

Nitel ve nicel veri toplama yöntemi birlikte kullanıldığında; bu yöntemler birbirini destekler ve onaylar, daha zengin detaylara ulaşılarak ayrıntılı ve gelişmiş bir analiz geliştirilir ve geleneklerin sentezi için bir fırsat sağlanmış olur (Patton, 2011).

Bulgular ve Yorum

Nicel Bulgular

Bu bölümde grup başkanlarının örgütsel sosyalleşme ve üç boyutu olan örgütsel kabullenme, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu konusundaki görüşlerinin neler olduğu ve grup başkanları görüşleri arasında yaşa, cinsiyete, kıdem yılına ve öğrenim durumuna göre anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 1’de grup başkanların örgütsel sosyalleşmenin üç boyutu olan örgütsel kabullenme, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1: Grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin örgütsel bağlılık konusundaki görüşleri

	\bar{X}	ss	Göreceli önem derecesi
Deneyimli personele bakarak kurumdaki geleceğimi görebilirim.	3.12	.88	5
Kuruma yeni katılan bireylerin bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerekir.	3.77	.88	1
Üstlerimin davranışlarını gözlemleyerek kurumdaki rolümü açıkça anlayabilirim.	3.45	1.0	3
Kurumda aldığım eğitimlerin çoğunluğu arkadaşlarımdan aldığı eğitimlerden farklıdır.	2.83	.77	6
Çalışanlar arasında “Hepimiz aynı gemideyiz.” yargısı yaygındır.	3.48	.99	2
Çevremdekiler kuruma uyum sağlayabilmem için ellerinden geleni yaparlar.	3.32	.83	4

Tablo 1’de grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin örgütsel bağlılık boyutundaki maddelere genel anlamda çok az katıldıkları görülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde grup başkanlarının örgütsel sosyalleşme konusunda örgütsel bağlılıklarının

yetersiz olduğu söylenebilir. Grup başkanları en çok “Kuruma yeni katılan bireylerin bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerekir.” maddesine orta düzeyde katılmaktadırlar ($\bar{X}=3.77$). Grup başkanlarının örgütsel bağlılıkla ilgili en az katıldıkları madde ise “Kurumda aldığım eğitimlerin çoğunluğu arkadaşlarımdan aldığı eğitimlerden farklıdır.” ($\bar{X}=2.83$) maddesidir. Bu veriler ışığında, örgütsel bağlılıkta önemli bir yer tutan adaptasyon eğitimi ve mesleki eğitim konularında Millî Eğitim Bakanlığının yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de grup başkanların örgütsel sosyalleşmenin boyutu olan örgütsel kabullenme ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2: Grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin örgütsel kabullenme konusundaki görüşleri

	\bar{X}	ss	Göreceli önem derecesi
Değişik eğitim süreçlerinden geçeceğimi biliyorum.	3.51	1.02	1
Zaman içinde hangi süreçlerden geçebileceğim açıkça ifade edilmiştir.	2.51	.88	6
Kurumun atama ve görevlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.	3.06	1.18	3
Gelecekte beni nelerin beklediğini kurumsal kanaldan değil etraftan duyanım.	2.70	1.10	4
Kuruma yeni katılanlara aynı eğitim yöntemleri uygulanır.	3.12	.92	2
Mevcut yöntemleri tam anlamıyla öğrenmeden görevimi yapmam.	3.51	.99	1
Öğrendiklerimin çoğunu deneme yanılma çabalarımla öğrendim.	2.58	1.02	5
Kurumumda kabul görmek için tutum ve değerlerimi değiştirmek zorunda kaldım.	2.12	.80	7
Kariyer ilerlemesi için gerekli şartlar ve süreçler açıkça belirtilmiştir.	2.51	.92	6

Tablo 2’de grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin örgütsel kabullenme boyutundaki maddelere genel anlamda düşük düzeyde katıldıkları görülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde grup başkanlarının örgütsel kabullenmelerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Grup başkanları en çok “Mevcut yöntemleri tam anlamıyla öğrenmeden görevimi yapmam.” ve “Değişik eğitim süreçlerinden geçeceğimi biliyorum.” maddesine orta düzeyde katılmaktadırlar ($\bar{X}=3.51$). Grup başkanlarının örgütsel kabullenme ile ilgili en az katıldıkları madde ise “Kurumumda kabul görmek için tutum ve değerlerimi değiştirmek zorunda kaldım.” ($\bar{X}=2.12$) maddesidir. Bu veriler ışığında, örgütsel kabullenme konusunda önemli bir yer tutan kariyer ilerlemesi ve örgütün bireyden neler beklediği konularının net olarak ortaya konulmadığı söylenebilir.

Tablo 3’de grup başkanların örgütsel sosyalleşmenin boyutu olan iş doyumunu ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3: Grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin iş doyumu konusundaki görüşleri

	\bar{X}	ss	Göreceli önem derecesi
İşimi nasıl yapacağımla ilgili bana deneyimli personelin verdiği tavsiye ve öneriler yetersizdir.	2.77	.84	9
Benim alanımda görev yapan bir personel ile temas kurma imkânım yetersizdir.	1.96	.94	13
Rolümü öğrenirken yalnız bırakılmış hissediyorum.	2.38	1.11	12
Eğitim faaliyetleri içerisinde diğer arkadaşlarımla yakın bir ilişki içerisindeyim.	4.16	.68	1
Yeni tanıştığım kişiler işimde bana yardımcı olurlar.	3.16	.86	5
Mesleğimi iyi şekilde yapabilmek için ihtisasıma yönelik özel bir eğitim programı doğrultusunda yetiştirildiğimi düşünüyorum.	2.87	1.08	7
Bana bir şeyleri öğrenmesi gereken birisi olarak davranıyorlar.	2.54	.92	11
Bilgi ve becerilerimin kurum için çok değerli olduğu hissi verilmiştir.	3.83	.86	2
Neredeyse tüm çalışanlar bana destek olurlar.	3.61	.98	3
Üstlerimin bilinçli olarak benimle aralarına mesafe koyduklarını düşünüyorum.	2.70	.97	10
Önce verilen eğitimler ve işlerle sonradan verilenler arasında anlamlı bir sıra izlendiği açıkça görülmektedir.	2.80	.98	8
Mesleği eğitimler birbirlerini izleyen safhalar şeklinde işlenmektedir.	2.90	.90	6
Belirli bir birikimi sağlamak için eğitimlerin zamanı geldiğinde ve faaliyet ve rollere uygun olarak verildiği açıkça görülmektedir.	2.87	.99	7
Yeni katılanlar için uzmanlıklarını geliştirici eğitim programı uygulandığını düşünmüyorum.	3.29	.93	4

Tablo 3'te grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin iş doyumu boyutundaki maddelere genel anlamda düşük düzeyde katıldıkları görülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde grup başkanlarının iş doyumlarının yetersiz olduğu söylenebilir. Grup başkanları en çok "Eğitim faaliyetleri içerisinde diğer arkadaşlarımla yakın bir ilişki içerisindeyim." maddesine orta düzeyde katılmaktadırlar ($\bar{X}=4.16$). Grup başkanlarının iş doyumu ile ilgili en az katıldıkları madde ise "Benim alanımda görev yapan bir personel ile temas kurma imkânım yetersizdir." ($\bar{X}=1.96$) maddesidir. Bu veriler ışığında, iş doyumu konusunda önemli bir yer tutan çalışanlar arası ilişkiler ve mesleki dayanışmada istenilen ortamın tam olarak oluşturulmadığı ortaya konulmaktadır.

Tablo 4'te grup başkanların örgütsel sosyalleşmenin üç boyutu olan örgütsel kabullenme, örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4: Grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin üç boyutu konusundaki görüşleri

	\bar{X}	ss	Göreceli önem derecesi
Örgütsel Bağlılık	3.33	.46	1
Örgütsel Kabullenme	2.85	.36	3
İş Doyumu	2.99	.34	2

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, örgütsel bağlılık, örgütsel kabullenme ve iş doyumunda grup başkanlarının yeterli düzeyde sosyalleşemedikleri görülmektedir.

Tablo 5: Grup başkanlarının demografik özellikleri

Değişkenler	N	
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	25
Hizmet Yılı	6-10	3
	11-15	9
	16-20	9
	21 ve üzeri	10
	30 ve altı	1
Yaş	31-40	13
	41-50	14
	51-60	3
	Lisans	5
Öğrenim Durumu	Yüksek lisans	14
	Doktora	12
Toplam	31	

Tablo 5 incelendiğinde görüşme yapılan grup başkanlarının büyük çoğunluğunun (n=26) lisans üstü eğitime sahip oldukları görülmektedir.

Grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmelerinin alt boyutları konusundaki görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo 6: Grup Başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları konusundaki görüşlerinin cinsiyete göre Mann-Whitney U testi ile analizi

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Kadın	6	10.50	63.00	42.00	.096
	Erkek	25	17.32	433.00		
Örgütsel Kabullenme	Kadın	6	18.42	110.50	60.50	.463
	Erkek	25	15.42	385.50		
İş Doyumu	Kadın	6	17.92	107.50	63.50	.564
	Erkek	25	15.54	388.50		

Tablo 6 incelendiğinde farklı cinsiyetteki grup başkanlarının örgütsel sosyalleşme konusunda görüş puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [U(örgütsel bağlılık)=42.00, $p>.05$], [U(örgütsel kabullenme)=60.50, $p>.05$], [U(iş doyumu)=63.50, $p>.05$].

Tablo 7: Grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları konusundaki görüşlerinin yaşa göre Kruskal-Wallis ile analizi

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p*
Örgütsel Bağlılık	30 ve altı	1	27.50	3	2.031	.566
	31-40	13	16.73			
	41-50	14	14.82			
	51 ve üzeri	3	14.50			
Örgütsel Kabullenme	30 ve altı	1	25.00	3	1.271	.736
	31-40	13	15.96			
	41-50	14	15.96			
	51 ve üzeri	3	13.33			
İş Doyumu	30 ve altı	1	16.00	3	1.782	.619
	31-40	13	14.00			
	41-50	14	18.36			
	51 ve üzeri	3	13.67			

Tablo 7 incelendiğinde grup başkanlarının görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 8: Grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları konusundaki görüşlerinin hizmet yılına göre Kruskal-Wallis ile analizi

Boyutlar	Hizmet yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Örgütsel Bağlılık	6-10	3	15.67	3	.452	.929
	11-15	9	17.67			
	16-20	9	15.00			
	21ve üzeri	10	15.50			
Örgütsel Kabullenme	6-10	3	11.33	3	6.311	.097
	11-15	9	21.28			
	16-20	9	11.44			
	21ve üzeri	10	16.75			
İş Doyumu	6-10	3	11.67	3	1.441	.696
	11-15	9	14.83			
	16-20	9	18.33			
	21ve üzeri	10	16.25			

Tablo 8 incelendiğinde grup başkanlarının görüşlerinde hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 9: Grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları konusundaki görüşlerinin öğrenim durumuna göre Kruskal-Wallis ile analizi

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Örgütsel Bağlılık	Lisans	5	14.40	2	1.698	.428
	Yüksek lisans	14	18.32			
	Doktora	12	13.96			
Örgütsel Kabullenme	Lisans	5	13.70	2	.392	.822
	Yüksek lisans	14	16.39			
	Doktora	12	16.50			
İş Doyumu	Lisans	5	20.10	2	1.344	.511
	Yüksek lisans	14	15.79			
	Doktora	12	14.54			

Tablo 9 incelendiğinde, grup başkanlarının görüşlerinde öğrenim durumu değişikine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Nitel Bulgular

Örgütsel Bağlılık

Nitel araştırmaya katılan grup başkanları örgütsel değerlerin kendi değerleri ile örtüşmediğini ifade etmektedir. Bir grup başkanı ise çalıştığı birimden kaynaklı olarak kendi değerleri ile örgütsel değerlerin belli bir noktada kesiştiğini ortaya koymuştur. Aşağıda bu görüşlere ilişkin doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

G2: “Buradaki değerler daha çok bürokratik temelli. İnsana verilen değer ve önem az. Bu da sıkıntılı bir durum.”

G.1: “Ben kurumun değerlerinin daha tam ne olduğunu anlayamadım. Dolayısıyla bunlar benim değerlerimle örtüşüyor mu, örtüşmüyor mu bilmiyorum.”

G.3: “Biz tabi X genel müdürlüğü olarak ahlaki değerlerin öğrencilere yerleşmesini amaç edinen bir birimiz. Ben de bireysel olarak insanlarda ahlaki değerlerin yerleşmesine önem veren bir insanım. Bu anlamda büyük oranda örtüşüyor.”

Grup başkanlarının üçü de kurumun amaçları ile kendi amaçlarının uyumlu olduğunu dile getirmiştir. Aşağıda bu görüşlerden birine ilişkin doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

G.2: “Bakanlığımız tabi ki ülkenin geleceği olan öğrencilere iyi bir eğitim vermeyi amaçlıyor. Ben de bu mesleği seçtiysem benim de hedefim bu. O yüzden bu anlamdaki vizyonumuzun örtüşüğünü düşünüyorum.”

Örgütsel Kabullenme

Kural ve düzenlemelerin var olduğu ve çalışanların bunlara uydukları ifade edilmektedir. Resmî yazışma kurallarının en baskın olduğu ancak yazılı olmayan kural-

lara da uyulması gerektiği vurgulanmaktadır. Kuralların insan ilişkileriyle ilgili boyutunun biraz daha esnekleştirilmesi gerektiği, çalışanların daha rahat ve özgür bir ortamda çalışması gerektiği ifade edilmektedir.

G.2: “Bakanlıkta uzun süredir çalıştığım için kurallara alıştım ama ben bürokratik yapının biraz daha böyle esnekleştirilmesini isterim açıkçası. Yani iletişimde olsun, çalışma koşullarında olsun, çalışma alanlarında olsun biraz daha esneklik sağlanmasını isterim.”

İş Doyumu

Görüşme yapılan grup başkanlarından bir kişi hariç diğerleri, kararlara katılma konusunda düşüncelerini açıkça ifade etmemişlerdir. Aşağıda bir grup başkanının görüşüne yer verilmiştir.

G.2: “Kararlara katılıyoruz, kararlara katılım sürecimiz var. Evet, özellikle bu son dönemde aldığımız görev gereği kararlara katılıyoruz ama kararların sonucunda bizim katıldığımız doğrultuda kararlar çıkmayabiliyor.”

Grup başkanlarının geneli tarafından kurumdaki çalışanlar arasında iletişimin çok iyi olduğu, iyi bir ekibe sahip oldukları, çalışanların o ortamda bulunmaktan mutluluk duydukları, ekipten memnun oldukları ifade edilmektedir. Bir grup başkanı iletişimin yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

G.1: “Kişiler arası iletişimsizlik hat safhada, insani ve sosyal beşeri ilişkiler çok kötü.”

Ödüllendirme ve cezalandırma fonksiyonunun burada çok fazla işlemediği ancak iyi bir iş ortaya konulduğu takdirde amirler tarafından takdir görüldüğü vurgulanmaktadır.

G.3: Başka kurumlarda olduğu gibi herhangi bir ödüllendirme ve cezalandırma fonksiyonu burada çok fazla işlemiyor. Ama şu var: İşinizi iyi yaptığınız zaman amiriniz tarafından takdir görüyorsunuz. Böyle bir durum var. Takdir edildiğimizi hissediyoruz biz amirimiz tarafından, o da önemli tabi, sözlü olması önemli.

Fiziksel koşulların sağlıksız olduğu, idari hizmetlerin yetersiz olduğu tam olarak karşılanmadığı vurgulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının Merkez Yerleşkesi’nde bu durum ifade edilirken Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Yerleşkesi’nde fiziki koşulların daha rahat olduğunu, orada çalışan grup başkanı şu şekilde ifade etmiştir:

G.3: “Fiziksel olarak çalışma ortamına, insanın mesai saatleri dışında farklı aktiviteler yapabilmesine, yürüyüş yapabilmesine müsait. Ağaçlı olması, bahçesinin olması buradaki çalışmayı kolaylaştırıyor ve insanın daha mutlu bir ortamda çalışmasına yardımcı oluyor.”

Sonuçlar ve Öneriler

Çalışmamamızda Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan grup başkanlarının örgütsel sosyalleşmelerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Grup başkanlarının örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu, örgütsel kabullenmelerinin düşük düzeyde olduğu, iş doyumlarının orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Grup başkanlarının kurum içinde iletişimlerinin iyi seviyede olduğu görülmüştür.

Grup başkanlarının görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bunun yanı sıra Grup başkanlarının yaşa, kıdeme ve öğrenim durumuna göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Nicel araştırma boyutunda ortaya çıkan bu tablo, nitel araştırma ile daha detaylı olarak analiz edilmiş ve ortaya şu sonuçlar çıkmıştır: Nitel kısımda 3 grup başkanının sorulan sorulara benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Örgütsel bağlılık konusunda kurum değerlerinin tam olarak anlaşılmadığı ancak amaç söz konusu olduğunda örgütün amacının iyi bir eğitim hizmeti sunmak olduğu ve bunun da grup başkanlarının amaçları ile örtüştüğü ifade edilmiştir. Bu Balcı'nın (2000) ifade ettiği örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve aynı zamanda iş görenlerin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri örgütün verimliliğini artırmaktadır. Bunun aksi olan örgütsel sosyalleşmenin tam olarak işlemediği durumlarda ise işten çıkma veya işe gereken derecede sahip çıkmama gibi sonuçlar doğurmaktadır. Örgütsel kabullenme konusunda ise kural ve düzenlemelerin biraz esnek olması gerektiği, bürokratik yapının ağırlığından dolayı insani ilişkilerin zayıf olduğu belirtilmiştir. İş doyumunu ile ilgili görüşlerde ise karara katılım mekanizmalarının tam olarak işlemediği, insani ve sosyal ilişkiler çok zayıf ve ödül ceza sisteminin düzenli işlemediği ortaya konulmuştur. Sosyal ilişkiler ve insani ilişkiler boyutunda ortaya çıkan bu durum, Jones ve Goffee'nin (2000) ortaya koyduğu örgütsel sosyalleşme sürecini üstlerin astlarıyla kurduğu informal iletişimlerin de hızlandırdığı görülmüştür, sonucu ile örtüşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının örgütsel yapısında ast üst ilişkisinin katı olması, yani bürokratik yapının ağır olması insani ve sosyal ilişkileri ve iletişimi engellemektedir. Fiziki ortam konusunda ise Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Yerleşkesi'nin çalışanlara daha iyi imkânlar sunduğu, Merkez Yerleşke'nin ise fiziksel şartlar konusunda yetersiz olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında Bakanlığın vizyon ve misyonunun grup başkanları tarafından anlaşılması sağlanmalıdır. Kurum içinde kural ve düzenlemelerin biraz daha esnekleştirilerek çalışma ortamının yumuşatılması sağlanmalıdır. Yarı zamanlı ya da tam zamanlı eğitimler planlanarak iletişim daha yüksek seviyeye çıkarılması sağlanmalıdır. Çalışma koşulları fiziksel olarak iyileştirilmelidir.

Kaynakça

- Allen, N. ve Meyer, J. (1990). "Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis Of Links To Newcomers' Commitment And Role Orientation", *ACAD Manage Journal*, S.33, ss. 847-858.
- Argan, M. (2007). Kurumsal Sosyalleşme Uygulamalarının Birey-Kurum Uyumuna Etkileri, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- Ashfort, B.E, Sluss, D.M. ve Saks, A.M. (2007). "Socialization Tactics, Proactive Behaviour And Newcomer Learning: Integrating Socialization Models", *Journal of Vocational Behaviour*, S.70, ss. 447-462.
- Balcı, A. (2000). Örgütsel Sosyalleşme, PegemA Yayınları, Ankara.
- Balcı, A. (2003). Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler, PegemA Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1992). Örgütsel Davranış, Gül Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi, Feryal Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1998). Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış, Gül Yayınları, Ankara.
- Feldman, D.C. and Bolino, M.C. (2000). "Career Patterns Of The Self-Employed: Career Motivations And Career Outcomes", *Journal of Small Business Management*, S. 38, ss. 53-67.
- Can, H. (1992). Organizasyon ve Yönetim, Adım Yayınları, Ankara.
- Can, H. (1999). Organizasyon ve Yönetim, Siyasal Yayınları, Ankara.
- Crow, G. M. (2007). "The Professional And Organizational Socialization Of New English Head-teachers In School Reform Contexts", *Educational Management Administration & Leadership*, S.35, ss. 51-71.
- Çelik, V. (2002). Okul Kültürü ve Yönetimi, PegemA Yayınları, Ankara.
- Debbie, H. and David, B. (2008). "The Volunteer Stages And Transitions Model: Organizational Socialization Of Volunteers", *Human Relations*, S.61, ss. 67-102.
- Ergün, M. (2007). Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun8.htm>, (12.06.2007).
- Erdoğan, İ. (1996). İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış, İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Feldman, D. C. (1980). "A Socialization Process That Help New Recruits Succeed". In J. R. Hackman, E. E. Lawler, L. W. Porter (Eds). *Perspectives on Behaviour in Organization*, ss. 170-178.
- Graham, J.W. (1991.) "An Essay On Organizational Citizenship Behavior". *Employee Responsibilities and Rights Journal*, S.4, ss. 249-270.
- Gruman, J. A., Saks, M. A., ve Zwegg, D. I. (2006). "Organizational Socialization Tactics And Newcomer Proactive Behaviors: An Integrative Study", *Journal of Vocational Behavior*, S.74, ss. 90-104.
- Fisher, C. D. (1986), *Organizational Socialization: An Integrative Review. Research In Personnel*, *Human Resources Management*, ss.101-145.

◆ Nezahat Güçlü / Hatice Kılınc / Ömür Çoban / Şenay Başa / Yılmaz Yıldızhan

- İshakoğlu, G. (1998). Örgüt-Birey Uyumunun Sağlanması ve Sosyalleşmenin Önemi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- Jones, G.R. (1986). "Socialization Tactics, Self-Efficiency And Newcomer's Adjustments To Organizations", *Academy of Management Journal*, S. 29, ss. 262-279.
- Jones, G. R. ve Goffee, R. (2000). Kurum Kültürü, (çev.: Kıvanç Kutman), Kapital Medya Yayınları, Ankara.
- Kartal, S. (2003). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri (Ankara İli Örneği), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Katz, D. ve Kahn, R. (1977). Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi, (çev.: Can, H. ve Bayar, Y.) TODAİE Yayınları, Ankara.
- Kristina, J. (2005). "The Impact Of Organizational Socialization Tactics On Role Ambiguity And Role Conflict Of Newly Hired Social Workers", *Administration in Social Work*, S.29, ss. 69-87.
- Kristof, A. L. (1996). "Person-Organization Fit: An Integrative Review Of Its Conceptualizations, Measurement, And Implications", *Personnel Psychology*, S.49, ss. 1-49.
- Kristof-Brown, A.L., Zimmerman, R.D., Johnson, E.C. (2005). "Consequences Of Individuals' Fit At Work: A Meta-Analysis Of Person-Job, Person-Organization, Person-Group, And Person-Supervisor Fit", *Personnel Psychology*, S. 58, ss. 281-305.
- Lo, A. and Lam, T. (2002). "The Relationship Between Demographic Characteristics And Socialization Outcomes Among New Employees In Hong Kong Hotels", *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, S.2, ss. 1-14.
- Mobley, H. ve diğ. (1979). "Review And Conceptual Analysis Of The Employee Turnover". *Psychology Bulletin*, S. 86, ss. 493-522.
- Mowday, T.R., Porter, L.W. ve Steers R.W. (1979). "The Measurement Of Organizational Commitment", *Journal of Vocational Behaviour*, S. 14, ss. 224-247.
- Mullins, L.J. (1989). *Management And Organizational Behaviour*. London: Pitman.
- Northcraft, B. G. and Neale, A. M. (1999). *Organizational Behavior*. USA: The Dreyden.
- Özkan, Y. (2004). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Okul Yöneticilerinin Görevlerine İlişkin Algıları (Ordu İli Örneği), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Özden, Y. (1997). "Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları ile İlişkili mi?", *Millî Eğitim Dergisi*, Kış 1997, S.135, ss.35-41.
- Pascale, R. (1985). "The Paradox Of "Corporate Culture" Reconciling Ourselves To Socialization", *California Management Review*, S. 17, ss. 26-41.
- Patton, M.Q. (2011). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), PegemA Yayınları, Ankara.

- Podsakof, P.M., Mackenzie, S.B., Paine, J.B. & Bachrach, D.G. (2000). "Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review Of The Theoretical And Empirical Literature And Suggestions Forfuture Research", *Journal of Management*, S. 26, ss. 513-563.
- Taormina, R.J. (1998). Employee Attitudes Toward Organizational Socialization İn The People's Republic Of China, Hong Kong And Singapore", *The Journal of Apple Behavioral Science*, S. 34, ss. 468-85.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 150, Ankara.
- Thomas-Cooper, H. D. and Neil, A. (2005). "Organizational Socialization: A Field Study İnto Socialization Success And Rate", *International Journal of Selection and Assessment*, S. 13, ss. 116-128.
- Van Manen, J., Schein, H. E. (1979). "Toward A Theory Of Organizational Socialization", *Research In Organizational Behavior*, S. 1, ss. 209-264.
- Wanous, J. P. (1992), *Organizational Entry: Recruitment, Selection, Orientation, And Socialization Of Newcomers*, (2nd ed.) Reading, MA: Addison-Wesley.
- Zöğ, H. (2007). İstanbul İli Kâğıthane İlçesinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıkları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

EK – 1: GÖRÜŞME FORMU

ÖRGÜTSEL SOSYALLEŞME GÖRÜŞME SORULARI

1. Kurumunuzda iş doyumunuzu sağlayan etmenler nelerdir?

1. Kurumunuzda iş doyumunuzu sağlayan ödül ve işe özendirme koşullar nelerdir?
2. Kurumunuzda iş doyumunuzu sağlayan kararlara katılma koşullar nasıldır?
3. Kurumunuzda yeteneklerinizin ne kadarını kullanabildiğinizi düşünüyorsunuz? Neden?
4. Kurumunuzda iş doyumunuzu sağlayan fiziksel koşullar nelerdir?
5. Kurumunuzda iş doyumunuzu sağlayan iletişim koşulları nasıldır?

3. Kurumunuzda iş doyumunuzu engelleyen etmenler nelerdir?

1. Kurumunuzda iş doyumunuzu engelleyen ödül ve işe özendirme koşulları nelerdir?
2. Kurumunuzda iş doyumunuzu engelleyen kararlara katılma koşullar nasıldır?
3. Kurumunuzda iş doyumunuzu engelleyen fiziksel koşullar nelerdir?
4. Kurumunuzda iş doyumunuzu engelleyen iletişim koşulları nasıldır?

4. Kurumunuzun değerleri ile kişisel değerleriniz örtüşüyor mu?

(A) Farklılıklar?

(B) Örtüşenler?

1. Kurumunuzun insani değerleri ile kişisel insani değerleriniz örtüşüyor mu?

- a. Saygı,
- b. Sevgi,
- c. Fedakârlık.

2. Kurumunuzun etik değerleri ile kişisel etik değerleriniz örtüşüyor mu?

- a. Doğruluk,
- b. Dürüstlük,
- c. Yalan söylememe,
- d. Dedikodu.

3. Kurumunuzun mesleki değerleri ile kişisel mesleki değerleriniz örtüşüyor mu?

- a. Bilim ve teknolojiye verilen önem,
- b. Zekâ, kapasite ve yeteneğe verilen önem,

5. Kurumunuzun amaçlarına yönelik bağlılığınız nasıldır?

1. Kurumunuzun vizyonunu benimsediniz mi?
2. Kurumunuz amaçları ile sizin amaçlarınız örtüşüyor mu?
3. Kurumunuzun amaçlarını doğru buluyor musunuz?
4. Kurumunuzun amaçlarını gerçekleştirebileceğinize inanıyor musunuz?

6. Kurumunuzun kural, düzenleme ve usullerinin tamamen içselleştirdiniz mi?

Açıklar mısınız?

1. Kurumunuzun kuralları sizce doğru mu? Niçin?
2. Kurumunuzun düzenlemeleri sizce doğru mu? Niçin?
3. Kurumunuzun usulleri (yöntemleri) sizce doğru mu? Niçin?

Ek-2 SOSYALLEŞME ANKETİ

Saygıdeğer Grup Başkanım,

Bu anket formu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmakta olan “Kurumsal Sosyalleşme Süreci” konulu araştırma için hazırlanmıştır. Anket iki bölüme ayrılmıştır: Birinci bölüm, sizinle ve işinizle ilgili demografik bilgileri kapsamaktadır. İkinci bölümde kurumsal sosyalleşme sürecine yönelik ölçek bulunmaktadır. Anket sorularının “doğru” veya “yanlış” yanıtları yoktur. Amaç, tamamen mevcut durumu tespit etmek olduğundan, sorulara samimiyetle vereceğiniz yanıtlar araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğine katkıda bulunacaktır. Lütfen, cevaplandırılmamış soru bırakmayınız ve her soru için yalnız bir seçeneği işaretleyiniz. Demografik bilgiler bölümünde kimliğinizi belirtmeniz istenmemiştir. Anket sonuçlarına ait diğer bilgiler de kesinlikle gizli kalacak, sadece araştırmanın amacına yönelik olarak genel değerlendirmeler yapılacaktır. Bu bilimsel araştırmaya sağlayacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

BİRİNCİ BÖLÜM

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : E K
2. Hizmet süreniz : 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21yıl+
3. Yaşınız :
4. Eğitim durumunuz : Lisans Yüksek Lisans Doktora

İKİNCİ BÖLÜM

SOSYALİZASYON ANKETİ	Kesinlikle katılmıyorum.	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Deneyimli personele(üstlerime) bakarak kurumdaki geleceğim ile ilgili bir öngöründe bulunabilirim.					
2. Kurumun eğitim politikası gereği, göreve başladıktan sonra da değişik eğitim süreçlerinden geçeceğimi biliyorum.					
3. Kurumda bulunduğum sürece, zaman içerisinde hangi süreçlerden geçebileceğim açıkça ifade edilmiştir.					
4. Kurumun atama ve görevlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.					
5. Gelecekte beni nelerin beklediği ile ilgili bildiklerimin çoğunluğunu kurumsal kanallardan değil de, sağdan, soldan rastgele öğrendim.					

6.	Çalışanlar kuruma yeni katılan bireylerin bir eğitim sürecinden geçirilmesini gerekli görürler.					
7.	Çalışanların(üstlerimin) davranışlarını gözlemleyerek kurumdaki rolümün ne olduğunu açıkça anlayabilme yetisi edinmiş bulunuyorum.					
8.	Mesleğimi nasıl yapmam gerektiği hususunda deneyimli bireylerin bana verdikleri tavsiye ve talimatların (yönlendirmelerin) yetersiz olduğunu düşünüyorum.					
9.	Benim alanımda görev yapan bir personel ile temas kurma olanağım ya yoktur, ya da yok denecek kadar azdır.					
10.	Kurumdaki rolümü öğrenmeye çabalarken yalnız bıraktığımı düşünüyorum.					
11.	Eğitim faaliyetleri çerçevesinde, diğer arkadaşlarım ile yakın bir ilişki içinde bulunduğumu düşünüyorum.					
12.	Yeni tanıştığım kimseler mesleğimi daha iyi öğrenebilmem için bana yardımcı olurlar.					
13.	Kuruma yeni katılan tüm arkadaşlar için aynı eğitim öğretim metotları uygulanır.					
14.	Bu kurumda aldığım eğitimlerimin çoğunluğu diğer arkadaşlarımın aldığı eğitimlerinden farklıdır.					
15.	Arkadaşlar arasında "Hepimiz aynı gemideyiz." yargısı oldukça yaygındır.					
16.	Mesleğimin gerektirdiği işleri yapabilmem için ihtisasıma yönelik özel bir eğitim programı hazırlandığını ve bu çerçevede yetiştirildiğimi düşünüyorum.					
17.	Mevcut yöntem ve metotları tam anlamıyla öğrenmeden görevimi yapmam.					
18.	Öğrendiğim bilgilerin çoğunluğu deneme-yanılma çabalarının sonucudur.					
19.	Şundan eminim ki bana bir şeyleri öğrenmesi gereken birisi olarak davranılıyor.					
20.	Bilgi ve becerilerimin kurumum için çok değerli olduğu yargısını edinmiş bulunuyorum.					
21.	Hemen, hemen bütün çalışanlar(üstlerim) bana desteklerini esirgemezler.					
22.	Bulduğum kurumda kabul görmem için tutum ve değerlerimi değiştirmek zorunda kaldım.					
23.	Çevremdekiler kuruma uyum sağlayabilmem için ellerinden geleni yaparlar.					
24.	Deneyimli personelin(üstlerimin) çoğunluğunun bilinçli olarak benimle aralarında belirli bir mesafe koyduklarını düşünüyorum.					
25.	Önce verilen işler ve eğitimler ile sonradan verilenler arasında anlamlı bir sıra izlendiği açıkça görülmektedir.					
26.	Mesleki eğitimler birbirlerini izleyen safhalar şeklinde ve her birisi kendinden öncekinin üzerine inşa edilen bir anlayışla oluşturulan eğitim sürecinde icra edilmektedir.					
27.	Gerekli birikimi kazanmak ve belirli bir çizgide ilerleme sağlamak üzere faaliyet ve rollerin sırası ve zamanı geldiğinde verildiği açıkça görülmektedir.					
28.	Kuruma yeni katılanlar için uzmanlıkları ile ilgili bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programı uyguladığımı düşünmüyorum.					
29.	Kurumda kariyer ilerlemesi ve terfiler için gerekli koşullar ve süreçler açıkça belirlenmiştir.					

ÖĞRENCİ GÖZÜYLE İDEAL ÖĞRETMENİN ÖZELLİKLERİ: GAZİ MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ

Meryem MIZRAK KARCI*

Öz: Bu araştırmanın temel amacı “Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikleri nasıl algılamaktadır?” sorusuna cevap aramaktır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında betimsel araştırma modelinde yapılan bu çalışmada Ankara ili Yenimahalle ilçesi Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri bir anket yardımıyla öğrenilmeye çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Toplanan veriler çoklu grup karşılaştırmasında tek yönlü varyans analiziyle çözümlenmiştir. Toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucu bu araştırmanın sonucunda ideal bir öğretmende bulunması gereken nitelikler ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: İdeal öğretmen hoşgörülü ve neşeli olmalı, öğrencilere ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımını sağlamalı, öğrencilerin başarısını değerlendirmede ödev, proje ve ders içi etkinliklere de yer verebilmeli ve öğrenciler tarafından kolayca ulaşılabilmeli.

Anahtar sözcükler: Öğrenci, öğretmen, ideal öğretmen, Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

* Keçiören Halk Eğitim ve ASO Müdür Yardımcısı

FEATURES OF IDEAL TEACHERS FROM STUDENTS' POINT OF VIEW; GAZİ VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL SAMPLE

Meryem MIZRAK KARCI*

Abstract

Recently, individuals and institutions have focused on improving quality to increase students' success. While improving quality the focus is on teachers and students. The research looks for an answer of the question "How do the students in secondary education comprehend the features of an ideal teacher?". In this descriptive research model, the opinions are gathered with a questionnaire from students in Gazi Vocational and Technical Anatolian High School in Yenimahalle district of Ankara in 2013-2014 academic year. SPSS 20 software is used to analyze the data. The data collected are analyzed using one-way analysis of variance in multiple group comparisons. As a result of this research, the findings about features of an ideal teacher are stated as; Ideal teacher should be tolerant and cheerful, provide students' participation to lesson by attending with them, use homework, projects and in class activities while evaluating students' success and be accessible.

Key words: Student, Teacher, Ideal Teacher, Gazi Vocational and Technical Anatolian High School

Giriş

Çağdaş toplumun temel taşıını oluşturan nitelikli insan gücünü yetiştirmede en etkili araç eğitimidir. Eğitimin amacı, kişileri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu dünyanın uyumlu bir üyesi hâline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişime ayak uydurabilecek ve gelişmelere katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri gerekir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005 /2, 207).

Eğitim ve öğretimden söz edildiği zaman hemen akla okul gelmektedir. Okul, eğitim sisteminin en kritik ögesi olarak kabul edilebilir. Okul, çocukların yaşamlarının önemli bir zaman diliminde inançlarını, normlarını, değerlerini ve korkularını paylaştıkları önemli bir sosyal çevre olarak faaliyet göstermektedir (Özdemir ve Akkaya, 2013, 216).

* Assistant Director of Keçiören Adult Education Center and ASO

Okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenler öğretmen ve öğrencidir. Sanılanın aksine sınıf büyüklüğü ve benzeri diğer fiziksel imkanlar öğretimin niteliğinin gerçekleştirilmesinde ikinci derecede kalmaktadır. Öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir (Sünbül, 1996, 597).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. maddeye göre; öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, bireylerin ve toplumun bilinçlendirilmesinde, mevcut siyasi düzenin ve demokratik ideallerin korunmasında ve geliştirilmesinde ve ülkenin ekonomik kalkınmasında başrolü oynamaktadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005 /2, 208).

Öğretmenliğin 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bir meslek olarak kabul edilmesiyle birlikte, mesleğin niteliklerini belirleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu kanun kapsamında öğretmenlerin alan bilgisi, alan öğretimi ve genel kültür bilgisi olmak üzere üç temel özelliğe sahip olmaları gerektiği kararlaştırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1982).

Eğitim

Eğitim, yaşama hakkı gibi kutsal, vazgeçilemez ve devredilemez doğal bir haktır. Birey doğal olarak sahip olduğu insan olma yetisini ancak eğitimle gerçekleştirebilir. Biyolojik bir varlık olarak doğan insan eğitim yoluyla sahip olduğu potansiyele işlerlik kazandırır, varlığını sürdürmeyi öğrenir ve giderek sosyal ve kültürel bir varlık hâline dönüşür. İnsanın biyolojik bir varlıktan kültürel bir varlığa dönüşümünü sağlayan en önemli güç eğitimidir. Eğitim görmeyen birey yaşayamaz, gelişemez ve “kültürel bir varlık olarak insan” kimliğini kazanamaz. Eğitim yoksa “insan” da yoktur. Eğitim hakkına sahip olmadan yaşama hakkına sahip olmak hiç bir anlam ifade etmez (Özcan, 2011, 18).

Toplum hayatının her alanında eğitimin önemi konusunda herkes aynı ortak kanaate sahiptir. Bu nedenle her geçen gün eğitime verilen değer ve önem artmaktadır. Ülkeler eğitime yaptıkları yatırımı her geçen gün fazlaştırmakta ve bunun karşılığında daha etkili, daha yapıcı ve günün gereği olan bilgi, beceri ve davranışları kazanmış olan nesiller istemektedirler. Eğitim yatırımı pahalı ve sonucu geç alınan bir yatırımdır. Topluma yön verenler 20-30 yıllık bir eğitimin ürünüdürler (Kuşçu, 2006, 13).

Teknolojinin hızla geliştiği, bilgi üretiminin katlanarak arttığı, yeni mesleklerin ortaya çıktığı, mal ve hizmet değişiminin ve kültürel rekabetin küresel ölçekte yaşandığı

modern toplumda iyi bir örgün eğitim almadan, ne kültürel kimliğin ne de bir mesleğin tam olarak öğrenilmesi mümkündür (Özcan, 2011, 20).

Küresel ve teknolojik değişime uyum sağlayamayan sıradan bir okul sistemi, hızlı toplumsal değişimin etkisiyle çocuklarını eğitime gücü giderek zayıflayan aileler ve kitle iletişim araçlarının sağladığı içeriği rastgele oluşan bir yaygın eğitimle bilgi çağının insanı eğitilemez. Kültürel ve ekonomik rekabetin küresel düzeyde yaşandığı bilgi çağında, dünya ile konuşacak, dünya ile çalışacak ve gerektiğinde dünya ile yarışacak, aynı zamanda da kültürel varlığını koruyup geliştirecek vatandaşlar yetiştirilemez. Bütünleşmek istediğimiz küresel bilgi toplumunda, uluslararası standartlarda en iyi okulları kurmadan, yeni nesilleri, çok iyi yetişmiş, bilgili, becerikli ve erdemli öğretmenlerle eğitmeden, bireysel, toplumsal, ekonomik ve kültürel potansiyelimizi kullanmak, çağdaş medeniyeti aşmak ve ona öncülük etmek mümkün değildir (Özcan, 2011, 20-21).

Nitelikli Öğretmen İhtiyacı

Değişim ve gelişimin yoğun olarak yaşandığı günümüzde, değişen ve gelişen şartlara paralel olarak eğitim kurumlarının işlevlerinde ve öğretmenin rolünde farklılıklar meydana gelmiştir. Eğitim sürecinde öğretmenin, öğrenmeyi öğreten, öğrenmeyi kolaylaştıran, bireyin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkaran ve geliştiren, bilgiye nasıl ulaşılacağı konusunda rehberlik ve liderlik yapan biri olması beklenmektedir (Onural, 2006, 31).

İçinde bulunduğumuz yüzyılı önceki yüzyıllardan ayıran çok belirgin ve önemli özellikler vardır. Bu özelliklere uyum sağlayabilecek bireyleri yetiştirme görevini

üstlenen öğretmenler bu açıdan önem kazanmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin iyi yetişmelerini gerektiren sebepler şöyle sıralanabilir: 21. yüzyılın bilgiye dayalı bir yüzyıl olması ve giderek artan hızlı ve sınırsız bir bilgi akışına sahne olması; örgütler, kurumlar ve sistemlerin adem-i merkezîyetçi bir nitelik kazanması; insan merkezli bir yüzyıl olması ve. büyük demografik değişikliklerin meydana gelmesi (Taşpınar, 2007, 173).

Bilgiye ulaşma ve onu kullanma görevini üstlenen öğretmenin, geniş bir kültüre sahip olması gerekir. Öğretmen gelişen ve değişen dünya koşullarına ayak uydurmalı ve kendisini yenilemelidir. Çağımızın öğretmeni, bugüne kadar el altında bulunmayan çok çeşitli yeni öğretim araçlarını seçip kullanma imkanı ve sorumluluğu ile karşı karşıyadır. Bütün bu değişiklikler karşısında, telekomünikasyon sürecini, durmadan artan bilgilerin öğrenciye etkili olarak iletilmesi yollarını ve yeni eğitimsel iletişim araçlarını kullanma yöntemlerini gereğince anlayıp öğrenmek zorunluluk hâline gelmiştir (Öztop, 2002, 29).

Birinci sınıf eğitim sistemi olmayan bir ülkede mükemmellik aranmaz. Nitelikli öğretmenlerin olmadığı bir eğitim sisteminde de mükemmellik olamaz. Programlar

değiştirilebilir, daha çok araç gereç alınabilir, fiziki çevre yenilenebilir. Yapılan bu değişiklikler nitelikli öğretmenler olmadıkça eğitimde istenen etkiyi yaratamaz (Yalın ve Özdemir, 1998, 11).

Çocuklarımızın ve gençlerimizin öğrenmesi gereken, değişen iş dünyasına girme, rekabet etme ve ilerlemelerini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlardır. Gerekli olan bu yeterlilikleri öğrenciler ancak örnek becerilere sahip öğretmenleri sayesinde kazanabilir (Yalın ve Özdemir, 1998, 12).

Bu bağlamda öğretmenin rolünü etkili bir şekilde yerine getirmesi için taşıması gereken niteliklerin belirlenmesi birçok açıdan yarar sağlayacaktır (Onural, 2006, 31).

Öğretmenlerde Aranan Nitelikler

Öğretmenlik yeterlilikleri ile ilgili yapılan yerli çalışmalarda “yeterlik”, “standart” ve “nitelik” kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanılması bir kavramsal kargaşaya neden olmaktadır. Yabancı kaynaklarda bu kavramların anlamları ve kapsamaları birbirinden farklıdır (Türk Eğitim Derneği, 2009, 3). Bu çalışmada “özellik” ve “nitelik” kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır.

Öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, anlayış, tutumlar ile kişilik özellikleri öğretmen niteliği olarak ifade edilebilir (Onural, 2006, 30-31).

Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin gelişiminde etkisini ve önemini gösteren bulgular, birçok ülkenin ve özellikle de bazı Avrupa Birliği ülkelerinin 1980’lerin başından itibaren öğretmen yeterliliklerine odaklanmasına yol açmıştır (Türk Eğitim Derneği, 2009, 1).

Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bazı özellikleri vardır. Her ne kadar bu özellikler öğretmenin görev yaptığı eğitim sisteminin amaçlarına, okulun misyonuna, okulun bulunduğu çevreye, velilerin beklentilerine, idareci ve öğretmenlerin vizyonuna göre değişirse de aşağıda bu özelliklerden bazıları sunulmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005 /2, 208): Kişisel yeterlik, alan yeterliği ve eğitsel yeterlikler. Kişisel yeterlik; yüksek kişisel sorumluluk, yaratıcılık, sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünme, ekip içinde çalışma, değişimleri başlatabilme, anlayış, merhamet ve hoşgörü ile birlikte yüksek sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler şeklinde tanımlanabilir. Alan yeterliliği; belirli bir konu alanı içinde konusuyla ilişkili mesleki bilginin nitelik ve niceliğinin gerekli olması anlamına gelir. Eğitsel yeterlilik; öğretmenin eğitimsel çalışmasıyla, özellikle de öğretmeyle ilgilidir. İyi bir öğretmenin hem eğitsel yeterliğe hem de alan yeterliğine sahip olması gerektiği konusunda tüm paydaşlar hemfikirdir (Çalışkan, Işık ve Saygın, 2013, 576).

Öğretmen nitelikleri değerlendirildiğinde bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilmesi ve anlaması, öğretimi planlaması ve uy-

◆ Meryem Mızrak Karacı

gulama, öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme, öğretim sürecini ve öğrenme davranışlarını yönetme, öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarılama, bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme, öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme, bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme, diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile iş birliği içinde çalışabilme, etik kurallar çerçevesinde sorumlu ve eleştirel davranabilme (Türk Eğitim Derneği, 2009, 10)

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilere nasıl bir öğretmen istedikleri sorulmuştur. Öğrenciler istedikleri öğretmen profilini şu şekilde tanımlamışlardır. İyi bir öğretmen; öğrencilerine dostça davranan, her şeyi açıklayan, öğrencilerden biri gibi olan, öğrencilerin fikirlerini soran, öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenen, kişilik sahibi olan, zayıf öğrencileri bir tarafa itmeyen, öğrenciye inanan ve güvenen, öğrenciyi de kendisine inandıran ve güvenciren, derste etkili fakat baskıcı olmayan gerektiğinde derste bir aktör gibi davranan, öğrencileri ile iyi iletişim kuran, öğrencisiyle gururlanan kişidir (Taşpınar, 2007, 177-178).

Son zamanlarda öğretmenlerin öğrenci başarısına etkisi, öğrenci üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Gerek Türkiye'de gerek diğer ülkelerdeki araştırmalar öğretmenlerin üç alandaki yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak yapılmaktadır: alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi (Pehlivan, 1995, 21).

Bu alanda yapılan araştırmalardan da yararlanılarak ideal bir öğretmende bulunması gereken kişilik özellikleri, alan bilgisi (genel öğretim yöntemleri bilgisi), ölçme-değerlendirme bilgisi ve kişiler arası ilişkiler bilgisi nitelikleri çalışmamıza konu edilmiştir.

Öğretmenin Kişiliğine İlişkin Nitelikleri

Öğretmenler mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için bazı kişisel özelliklere sahip olmalıdırlar. Kişisel özellikler eğitimin etkililiği ve verimliliği üzerinde büyük role sahiptir. Öğretmenin kişisel özelliği öğrencilerde sevgi, saygı, yaklaşma uyandırabileceği gibi endişe, korku ve uzaklaşma etkisi de yaratabilir (Soydal, 2006, 7).

Öğretmenlerde aranılan temel nitelik sevgi ve hoşgörüdür. Diğer nitelikleri ne kadar mükemmel olursa olsun insanları sevmeyen ve onlara karşı hoşgörülü davranmayan bir kimsenin iyi bir öğretmen olma ihtimali bulunmamaktadır (Ergun, 1999, 77-78). Ergenlik çağındaki gençler kişiliklerini kanıtlamaya çalıştıkları için sınıfta birçok olumsuz davranışta bulunabilirler. Bu durumlarda öğretmenin öğrencilerin bazı hatalı davranışları karşısında hoşgörü göstermesi gerekir (Erden, 1998, 39-40).

Hoşgörü demokratik ortamın oluşturulması için de gereklidir. Sınıfta farklı yeteneklerde öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tüm bilgileri bir kerede anlamaları beklenemez. Öğretmen sabırla aynı konuyu defalarca anlatabilmeli, öğrencilerin sorunlarını dinlemelidir (Erden, 1998, 39-40).

Öğretmenin sıcaklığı öğrencileriyle olan ilişkilerinde hemen fark edilir. Öğretmenin arkadaşıca davranması, olumlu bir tutum sergilemesi, öğrencilerine bireysel olarak değer vermesi ve onların başarılı olmaları için çaba sarf etmesi olumlu bir sınıf ilişkisini beslerken öğrencilerle olan ilişkilerinde adil olmaması, katı ve yargılayıcı olması sıcaklığı ortadan kaldırır. Yerinde ve ölçülü bir mizah etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu öğretmenler eğitimi eğlenceli hâle getirirler. Mizah tansiyonu düşürür, disiplin problemlerini azaltır ve güven duygusunu arttırır (Tatar, 2004, 7).

Öğrenciler etkili öğretmenlerin güvenilir olduğuna inanırlar. Bilgisi, deneyimi, eğitim seviyesi ne olursa olsun öğretmen sadece öğrenciler güvenilir olduğuna inandıkları zaman güvenilir olabilir. Güvenilir olmanın üç yolu vardır: Sahip olunan diplomalar, öğrencilere iletilen mesajlar ve davranışlar (Tatar, 2004, 7).

Öğretmenin Genel Öğretim Yöntemleri Bilgisi Nitelikleri

İdeal öğretmende bulunması gereken en önemli niteliklerin başında konu alanında yeterli olması gelmektedir. Öğretmenin konu alanında yeterli olması, alanıyla ilgili gelişmeleri yakından izlemesi, araştırma yaparak kendini geliştirmesi ile mümkündür (Erden, 1998, 44).

Öğretmenin konu alanında yeterli olması ideal öğretmen olabilmesi için yeterli değildir. Edindiği bilgileri öğrencilere aktarma bilgi ve becerisine sahip değilse başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin pedagojik yeterliliğe sahip olması önemlidir. Pedagojik açıdan yeterli öğretmen, öğrencilerin gelişim dönemlerini, bu dönemin özelliklerini bilir; bu özelliklere uygun olarak öğretim sürecini ve etkinliklerini planlar. Uygun öğretim ilke ve yöntemlerini kullanarak uygulamaya koyar; dersi, etkinlikleri ve sınıfı etkili şekilde yönetir ve süreci değerlendirerek gerekli dönütü sağlar. Öğretim sürecinde dersi çekici hâle getirerek öğrencilerin aktif katılımını sağlamada başarılı olur (Öztop, 2002, 33).

Öğretmen sınıfı öğretim için hazırlayarak derse başladığında öğrenciler daha çok öğrenirler. Bunu yapabilmesi için öğretmenin; öğrencilerin dikkatini derse çekmesi, öğrencilere yeni öğrendiklerini eski öğrendikleriyle ilişkilendirmede yardım etmesi ve yeni konulara geçmeden öğrencinin mevcut bilgilerini belirlemesi gerekmektedir (Tatar, 2004, 7).

Öğretmenlerin öğrencilerinin düşüncelerine saygı göstermesi ve fikirlerini rahatça söylemelerine imkan vermesi gerekmektedir. Demokratik öğretmenin en belirgin özelliği; her türlü düşünceye açık olması, kendi fikir ve düşüncelerini öğrencilere zorla empoze etmeye çalışmamasıdır. Eğitimde demokratikleşmenin ön şartı eğitimcilerin demokratik tutum ve davranış sergilemeleridir. Aksi takdirde demokrasinin faziletlerini öğretilmesi bir anlam ifade etmeyecektir (Ergun, 1999, 80).

Öğrenen kişiyi ödüllendirme, onun duygularını, düşüncelerini ve kişiliğini ödüllendirir. Öğrencinin, öğretmen tarafından ödüllendirilmeye, kabullenilmeye ve

◆ Meryem Mızrak Karacı

inanılmaya gereksinimi vardır. Özellikle grup içerisinde övgü ve takdir etme öğretmenin etki gücünü üst noktaya çıkarır. Ergenlik dönemindeki öğrencilerde ise özellikle karşı cinsin olduğu bir ortamda beğenme ve takdir etmenin etkisi çok büyüktür. Bu gereksinim yalnız derslerle ilgili değil; öğrencinin farklı konularda gösterdiği tüm olumlu tutum ve davranışları için de geçerlidir. Öğretmen her öğrencide övülebilecek noktaların olduğunu bilmelidir (Dilekmen, 2008, 217).

Öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek öğretmenlerin sorumluluğundadır. Ancak aynı sınıf içindeki öğrencilerin gelişim hızları, yetenekleri, özgeçmişleri, ilgileri, ihtiyaçları ve derslere karşı geliştirdikleri tutumları birbirinden çok farklı olabilmektedir. Bu nedenle müfredat öğretmenlere aktif öğrenmeye imkan tanıyan farklı öğretim yöntemlerini kullanmalarını ve sınıf içi etkinlikler düzenlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalarını tavsiye etmektedir (Arslan ve Özpinar, 2008, 51).

Öğretmenin Ölçme-Değerlendirme Bilgisi Nitelikleri

Öğrenciler eksik ve yanlış bilgilere sahip iseler bu durum sonraki öğrenmelerini de direkt olarak etkileyeceğinden öğrencilerin önceki bilgileri yeni bilgilerini yapılandırma da önemli bir role sahiptir. Bu tür problemlerle karşılaşmamak için öğrencilerin öğrenmeleri uygun ölçme-değerlendirme teknikleriyle ölçülmelidir. Bu da klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanımını mümkün kıldır. Alternatif değerlendirme yöntemleri arasında portfolyo, araştırma ve proje çalışmaları, deney, gözlem, performans değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, öz değerlendirme vb. sayılabilir (Arslan ve Özpinar, 2008, 56).

Öğrencilerin en fazla tepki gösterdiği olumsuz davranış, öğretmenlerin öğrencileri arasında ayırım yapmasıdır. Öğretmen, sınıftaki birkaç öğrencinin üstün başarı sağlamasına daha fazla zaman ayırıp diğer öğrencileri ihmal ediyorsa, hem adil hem de tarafsız davranmamış olur. Bütün öğrencilerin “Benim hakkımda kötü düşünmüyor.” dediği öğretmen adil ve tarafsız öğretmendir (Ergun, 1999, 81).

Öğretmenin Kişiler Arası İlişkiler Bilgisi Nitelikleri

İdeal öğretmenin sahip olması gereken niteliklerinden biri de iyi bir iletişim becerisine sahip olmasıdır. Öğretmenin iletişim becerisine sahip olma derecesi öğrenci arasındaki ilişkilerin niteliğinde ve öğretim etkinliğinde önemli bir yere sahiptir. Sınıfta güven ortamının oluşmasında öğretmenin sahip olduğu iletişim becerileri belirleyici olmaktadır (Öztop, 2002, 33).

Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder. Söz ve eyleme dayalı bu iletişim iyi ise, sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşur; iletişim kötü ise, sınıfın öğrenme atmosferi giderek bozulur ve eğitim amacına ulaşmaz (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004, 3).

Öğretmen öğrencilerle, velilerle, idarecilerle ve diğer eğitimcilerle olan ilişkilerine özen göstermeli ve insan ilişkilerinde uzman olmalıdır (Arslan ve Özpınar, 2008, 47).

Unutmamak gerekir ki okul ile aile birbirlerini sürekli ve paralel olarak etkileyen iki faktördür. İşte bu nedenledir ki yeni programlar öğretmenlerden okullarının sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik çevresini analiz etmelerini, ailelerle ilişki kurup öğrenci velilerini tanımalarını, öğrencileri hakkında paylaşımlarda bulunmalarını ve iş birliği yapmalarını istemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanıyabilmeleri ve anlayabilmeleri için onların aileleri ile iletişim kurmaları ve kendilerinden ne beklendiğini bilmelerini sağlamaları gerekmektedir (Arslan ve Özpınar, 2008, 58).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim kurumlarında öğrenci gözüyle ideal öğretmenin özelliklerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Eğitimde kalitenin yükselmesinin temel şartı öğretmenlerin istenilen nitelikleri taşımasıdır. Öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış bir öğretmen idealdir. Bir öğretmenin nasıl bir kişilik yapısına sahip olduğu, mesleki yeterliliği ne düzeyde taşıdığı, okul içi ve dışı, öğretmen, öğrenci ve velilerle olan insani ilişkilerinin düzeyi onun öğretme eylemini daha etkili gerçekleştirebileceğinin bir göstergesidir. Öğrencilerin ideal öğretmenin niteliklerini nasıl algıladıklarının tespiti eğitim- öğretim sürecinde önem arz etmektedir.

Bu çalışma bir öğrencinin öğretmeninden ne beklediği, nasıl bir öğretmen istediği sorularına cevap mahiyetinde olduğundan; araştırmanın öğretmenler, eğitim yöneticileri ve denetçilerine yardımcı olacağı, böylece öğrencilerin beklentilerine cevap veren öğretmenler sayesinde eğitim kalitesinin de yükselmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Problem

Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler ideal bir öğretmende bulunması gereken;

- a. Kişilik özelliklerini nasıl algılamaktadır?
- b. Genel öğretim yöntemleri bilgisi niteliklerini nasıl algılamaktadır?
- c. Ölçme-değerlendirme bilgisi niteliklerini nasıl algılamaktadır?
- d. Kişiler arası ilişkiler bilgisi niteliklerini nasıl algılamaktadır?

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin ideal öğretmende bulunması gereken nitelikleri nasıl algıladıklarına yönelik bu çalışma betimsel araştırma modelinde bir araştır-

◆ Meryem Mızrak Karcı

madır. Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri bir anket yardımıyla öğrenilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmaya katılan tüm öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara dürüst bir biçimde cevap verdikleri ve görüşlerini gerçeği yansıtacak biçimde ortaya koydukları varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle açıklanabilir:

1. Ankara ili Yenimahalle ilçesi Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim gören Endüstri Meslek Lisesi (EML)9, Endüstri Meslek Lisesi (EML)10, Endüstri Meslek Lisesi (EML) 11, Anadolu Teknik Lisesi (ATL)11 ve Anadolu Meslek .Lisesi (AML) 12 sınıfları ile sınırlıdır.

2. Ankette verilen öğretmen nitelikleri ile sınırlıdır.

3. Ankette yer alan 20 soru ile sınırlıdır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili Yenimahalle ilçesi Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan 1500 öğrenci oluşturmaktadır. EML9, EML10, EML11, ATL11 ve AML 12 sınıflarında okuyan tesadüfi seçilen 100 öğrenciden oluşan örneklem grubuna anket uygulanmıştır. Anket soruları iki bölümden oluşmaktadır. I. bölümde demografik sorular, II. bölümde öğretmenin kişilik, mesleki ve kişiler arası ilişkiler özellikleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Örneklem grubunu 100 öğrenci oluşturmaktadır.

Ölçme Araçları

“İdeal öğretmen özellikleri” anketi 3’ü demografik olmak üzere toplam 23 sorudan oluşturulmuştur. 5’li Likert Ölçeği yardımı ile 100 cevaplayıcıdan elde edilen veriler yapılan analizlerde kullanılmıştır. “İdeal Öğretmen Özellikleri” anketi EK ’te verilmiştir.

Araştırmaya katılanların anketlerde yer alan maddelere ilişkin görüşler beşli likert ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçekte, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri bulunmaktadır.

Ölçüm Güvenirliği

Ankette yer alan 20 soru 4 alt bileşene ayrılmaktadır. Bu dört alt bileşenin güvenilirlikleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucu öğretmenin kişilik özellikleri ile ilgili olan 2, 6,10, 14 ve 17 numaralı soruların güvenilirlik katsayısı 0.857’dir.

Öğretmenin ölçme değerlendirme bilgisi ile ilgili olan 5, 13,15, 18 ve 20 numaralı soruların güvenilirlik katsayısı 0.809'dur.

Öğretmenin genel öğretim yöntemleri bilgisi ile ilgili olan 1, 4, 7, 9 ve 11 numaralı soruların güvenilirlik katsayısı 0.802'dir.

Öğretmenin kişiler arası ilişkiler bilgisi ile ilgili olan 1, 4, 7, 9 ve 11 numaralı soruların güvenilirlik katsayısı 0.842'dir.

Analiz sonuçlarından da anlaşılacağı üzere anket sorularının güvenilirliği oldukça yüksektir.

Ölçüm Yorumlarının ve Kullanımlarının Geçerliliği

Ankette yer alan soruların geçerlik katsayıları üç alt bileşenin geçerlikleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda geçerlikleri sırasıyla 0,617, 0,816 ve 0,769 bulunmuştur. Bu da anketin sorularının yüksek oranda geçerli olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler anket tekniği ile toplanmıştır.

Anketin öğrencilere ulaştırılması ve geri toplanması bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin yanlış ve eksik anlamalarını önlemek amacıyla gerekli açıklamalar yapılmış, çalışmanın önemine dikkat çekilmiştir. Anket bir ders saati içerisinde onbeş dakikalık süre içerisinde rastgele seçilen sınıflara sırayla uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma ile ilgili uygulamalar tamamlandıktan sonra, veri toplama araçları kontrol edilmiş, tam doldurulmamış, hatalı veya rastgele doldurulmuş olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS (20.0 versiyonu) bilgisayar programı kullanılmıştır. Araştırma verileri, sınıf, okul türü ve yaş değişkenlerine göre de kodlanarak SPSS programına kaydedilmiştir. Toplanan veriler çoklu grup karşılaştırmasında tek yönlü varyans analiziyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri kişilik özellikleri, genel öğretim yöntemleri bilgisi nitelikleri, ölçme-değerlendirme bilgisi nitelikleri, kişiler arası ilişkiler bilgisi nitelikleri bağımsız değişkenleri ise sınıf, okul türü ve yaştır. Bulguların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmadan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunun okul türü, sınıfı ve yaşına ilişkin bulgular özetlenmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Okul Türü, Sınıf ve Yaş Durumuna İlişkin Dağılımı

Okul Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
EML	61	%59,8
AML	20	%19,6
ATL	19	%18,6
Toplam	100	%100,0
Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
9	16	%16,0
10	19	%19,0
11	45	%45,0
12	20	%20,0
Toplam	100	%100,0
Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
14	2	%2
15	19	%19
16	41	%41
17	26	%26
17 ve üzeri	12	%12
Toplam	100	%100

Araştırmaya katılan cevaplayıcıların okul türü baz alınarak incelendiğinde % 61'inin EML, % 20'sinin AML ve % 19'unun ise ATL öğrencisi olduğu; sınıfları baz alınarak incelendiğinde % 16 'sının 9. sınıf, % 19'unun 10. sınıf, % 45'inin 11. sınıf, % 20'sinin 12. sınıf öğrencisi olduğu ve yaş değişkeni baz alınarak incelendiğinde % 2'sinin 14 yaş, % 19'unun 15 yaş , % 41'inin 16 yaş, % 26'sının 17 yaş, % 12'sinin ise 17 yaşından büyük olduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler ideal bir öğretmende bulunması gereken kişilik özelliklerini nasıl algılamaktadır?

Bunun için Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ideal bir öğretmende bulunması gereken kişilik özellikleri konusundaki düşünceleri ile okul türü arasında anlamlı bir fark olup olmadığı iki grup arasında anova testi kullanılarak araştırılmıştır.

Tablo-2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü Bakımından İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri Algısının Farklılaşması

Öğretmenin kişisel özellikleri	Okul Türü	N	Ortalama	F	p
Sağlıklı olmalı	EML	61	4,3770	2,407	,095
	AML	20	3,9000		
	ATL	19	4,5789		
	Toplam	100	4,3200		
Hoşgörülü olmalı	EML	61	4,6066	4,185	,018
	AML	20	3,9000		
	ATL	19	4,5789		
	Toplam	100	4,4600		
Güvenilir olmalı	EML	61	4,5082	1,786	,173
	AML	20	3,9000		
	ATL	19	4,6316		
	Toplam	100	4,4100		
Neşeli olmalı	EML	61	4,3934	3,815	,025
	AML	20	3,8500		
	ATL	19	4,2632		
	Toplam	100	4,2600		
Kendine güveni olmalı	EML	61	4,4754	1,991	,142
	AML	20	4,0000		
	ATL	19	4,4737		
	Toplam	100	4,3800		

Kişisel özellikler konusunda sorulan sorularda öğrenciler öğretmenin neşeli olmasında ve hoşgörülü olmasında okullar arasında farklılık bulunmaktadır. EML ve ATL öğrencileri arasında neşeli olmada okul türüne göre fark anlamlı bulunmuştur. AML öğrencileri öğretmenin neşeli olmasına değer vermemektedir.

Öğretmenin hoşgörülü olmasında EML ve ATL daha olumlu düşünmektedir. AML öğretmenin hoşgörülü olmasına değer vermemektedir.

Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler ideal bir öğretmende bulunması gereken genel öğretim yöntemleri bilgisi niteliklerini nasıl algılamaktadır?

Tablo-3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü Bakımından İdeal Öğretmenin Genel Öğretim Yöntemleri Bilgisi Nitelikleri Algısının Farklılaşması

Öğretmenin öğretim etkinlikleri ile ilgili özellikleri	Okul Türü	N	Ortalama	F	p
Öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirebilmeli	EML	61	4,4098	2,152	,122
	AML	20	3,9000		
	ATL	19	3,9474		
	Toplam	100	4,2200		
Öğrencilere etkili çalışma yollarını kazandırabilmeli	EML	61	4,3607	,093	,911
	AML	20	4,2500		
	ATL	19	4,3684		
	Toplam	100	4,3400		
Eğitim etkinliklerinde demokratik bir hava oluşturabilmeli	EML	61	3,9672	,533	,588
	AML	20	4,1500		
	ATL	19	4,3158		
	Toplam	100	4,0700		
Öğrencileri öğrenmeye karşı güdüleyebilmeli	EML	61	4,0984	2,542	,084
	AML	20	3,3500		
	ATL	19	4,1053		
	Toplam	100	3,9500		
Öğrencilere ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımını sağlamalı	EML	61	4,5410	4,059	,020
	AML	20	3,8500		
	ATL	19	4,1579		
	Toplam	100	4,3300		

Genel öğretim yöntemleri ile ilgili sorulan sorularda öğrencilere ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımını sağlama konusunda okul türleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. AML öğrencileri öğretmenin öğrenciye ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımı konusuna önem vermemektedir. EML ve ATL öğrencileri ise öğretmenin öğrenciye ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımı konusunu önemli bulmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler ideal bir öğretmende bulunması gereken ölçme-değerlendirme bilgisi niteliklerini nasıl algılamaktadır?

Tablo-4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü Bakımından İdeal Öğretmenin Ölçme-Değerlendirme Bilgisi Nitelikleri Algısının Farklılaşması

Öğretmenlerin ölçme- değerlendirme bilgisi ile ilgili özellikler	Okul Türü	N	Ortalama	F	p
Sınav sorularını tüm öğrencilerin anlayabileceği şekilde hazırlayabilmeli	EML	61	4,5574	1,008	,369
	AML	20	4,2500		
	ATL	19	4,6842		
	Toplam	100	4,5200		
Ölçme ve değerlendirmeyi yansız olarak yapabilmeli	EML	61	3,9672	2,391	,097
	AML	20	4,2000		
	ATL	19	4,6316		
	Toplam	100	4,1400		
Öğrencilerin başarısını değerlendirmede ödev, proje ve ders içi etkinliklere de yer verebilmeli	EML	61	4,2623	18,598	,000
	AML	20	2,3000		
	ATL	19	3,8947		
	Toplam	100	3,8000		
Öğrencilerin eksik yanlarını onlara karşı tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınmalı	EML	61	4,3934	3,479	,035
	AML	20	3,8000		
	ATL	19	4,7368		
	Toplam	100	4,3400		
Öğrenciyi değerlendirirken sadece aksayan yönleri ile değil iyi yönleri ile de değerlendirmeli	EML	61	4,3115	2,193	,117
	AML	20	3,9000		
	ATL	19	4,6842		
	Toplam	100	4,3000		

Ölçme değerlendirme ile ilgili sorulan sorularda öğrencilerin başarısını değerlendirmede ödev, proje ve ders içi etkinliklere de yer verebilmeli; öğrencilerin eksik yanlarını onlara karşı tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınmalı konularında okul türleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin başarısını değerlendirmede ödev, proje ve ders içi etkinliklere de yer verebilmeli konusunda AML öğrencileri daha olumsuz düşünmektedir. ATL öğrencileri AML öğrencilerine göre daha olumlu düşünmektedir. EML öğrencileri ise hem AML öğrencilerinden hem de ATL öğrencilerinden daha olumlu düşünmektedir.

Öğrencilerin eksik yanlarını onlara karşı tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınmalı konusunda ise AML öğrencileri olumsuz görüşe sahiptir. EML ve ATL öğrencilerinin görüşleri birbirine yakın ve AML öğrencilerinin görüşlerinden daha olumludur.

◆ Meryem Mızrak Karcı

Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler ideal bir öğretmende bulunması gereken kişiler arası ilişkiler bilgisi niteliklerini nasıl algılamaktadır?

Tablo-5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü Bakımından İdeal Öğretmenin Kişiler Arası İlişkiler Bilgisi Nitelikleri Algısının Farklılaşması

Öğretmenin kişiler arası ilişkiler bilgisi ile ilgili özellikler	Okul Türü	N	Ortalama	F	p
Öğrencilerin iş birliği içinde çalışabilmesi için ortam sağlayabilmeli	EML	61	4,4098	1,052	,353
	AML	20	4,0500		
	ATL	19	4,4737		
	Toplam	100	4,3500		
Öğrenciler öğretmene kolayca ulaşabilmeli	EML	61	4,3607	3,475	,035
	AML	20	3,5500		
	ATL	19	4,1053		
	Toplam	100	4,1500		
Öğrencilerin dileklerini okul yönetimine bildirmede yardımcı olabilmeli	EML	61	4,3607	2,752	,069
	AML	20	3,7500		
	ATL	19	4,2105		
	Toplam	100	4,2100		
Öğrencilerin sınıf sorunlarını çözmeye gerekli yardımı sağlayabilmeli	EML	61	4,3607	2,369	,099
	AML	20	3,7000		
	ATL	19	4,0526		
	Toplam	100	4,1700		
Öğrencilerle ilişkilerinde karşılıklı güven oluşturabilmeli	EML	61	4,4262	1,990	,142
	AML	20	3,9000		
	ATL	19	4,4737		
	Toplam	100	4,3300		

Kişiler arası ilişkiler konusunda sorulan sorularda öğrenciler öğretmene kolayca ulaşabilmeli konusunda okul türleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. AML öğrencileri öğretmene kolayca ulaşabilmeli konusunda olumsuz düşünülmektedir. EML ve ATL öğrencilerinin birbirine yakın düşündüğü ve AML öğrencilerine göre daha olumlu bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Aralarında Anlamlı Fark Bulunan Anket Sorularının Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

Tablo-6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü Bakımından İdeal Öğretmenin Nitelikleri Algısının Karşılaştırılması

Kişilik/Genel öğretim yöntemleri/ Ölçme-değerlendirme/ Kişiler arası iletişim özellikleri	Okul Türü	N	Ortalama	F	p
Hoşgörülü olmalı	EML	61	4,6066	4,185	,018
	AML	20	3,9000		
	ATL	19	4,5789		
	Toplam	100	4,4600		
Öğrencilere ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımını sağlamalı	EML	61	4,5410	4,059	,020
	AML	20	3,8500		
	ATL	19	4,1579		
	Toplam	100	4,3300		
Öğrencilerin başarısını değerlendirmede ödev, proje ve ders içi etkinliklere de yer verebilmeli	EML	61	4,2623	18,589	,000
	AML	20	2,3000		
	ATL	19	3,8947		
	Toplam	100	3,8000		
Öğrenciler öğretmene kolayca ulaşabilmeli	EML	61	4,3607	3,475	,035
	AML	20	3,5500		
	ATL	19	4,1053		
	Toplam	100	4,1500		

İdeal öğretilerde bulunması gereken, aralarında anlamlı fark bulunan kişilik / genel öğretim yöntemleri / ölçme-değerlendirme / kişiler arası iletişim özelliklerine ait "hoşgörülü olmalı", "öğrencilere ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımını sağlamalı", "öğrencilerin başarısını değerlendirmede ödev, proje ve ders içi etkinliklere de yer verebilmeli", "öğrenciler öğretmene kolayca ulaşabilmeli" konularında AML öğrencileri EML ve ATL öğrencilerine göre daha olumsuz düşünmektedir. ATL öğrencileri AML öğrencilerine göre biraz daha olumlu düşünmektedir. EML öğrencileri ise en olumlu düşünceye sahiptir.

Sonuç ve Tartışma

Sonuç

Kişisel özellikler konusunda sorulan sorularda öğrenciler öğretmenin neşeli olmasında ve hoşgörülü olmasında okullar arasında farklılık bulunmaktadır EML öğrencileri öğretmenin neşeli ve hoşgörülü olmasına değer verirken AML öğrencileri değer vermemektedir.

Genel öğretim yöntemleri ile ilgili sorulan sorularda öğrencilere ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımını sağlama konusunda okul türleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. AML öğrencileri öğretmenin öğrenciye ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımı konusuna önem vermezken EML ve ATL öğrencileri ise öğretmenin öğrenciye ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımı konusunu önemli bulmaktadır.

Ölçme değerlendirme ile ilgili sorulan sorularda “öğrencilerin başarısını değerlendirmede ödev, proje ve ders içi etkinliklere de yer verebilmeli” konusunda okul türleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. AML öğrencileri ATL ve EML öğrencilerinden daha olumsuz düşünmektedir. “Öğrencilerin eksik yanlarını onlara karşı tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınmalı” konusunda ise EML öğrencileri en olumlu görüşe sahiptir.

Kişiler arası ilişkiler konusunda sorulan sorularda “öğrenciler öğretmene kolayca ulaşabilmeli” konusunda okul türleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. EML öğrencileri öğretmene kolayca ulaşılabilmesi konusunda daha olumlu düşünmektedir.

İdeal öğretilimde aranan tüm özellikler göz önünde bulundurulduğunda EML öğrencilerinin daha yüksek bir beklenti içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Bu araştırmaya benzer çalışmalar da yapılmıştır.

Yoncalık (2002) sporcu öğrencilerle yapmış olduğu tarama modelindeki araştırma sonucunda sporcu öğrencilerin ideal öğretilimde bulunması gereken kişilik ve kişiler arası ilişkiler ile ilgili niteliklere, mesleki niteliklere göre daha yüksek beklenti içinde olduklarını belirlemiştir.

Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir beklenti içerisinde olduklarını ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendi öğretmenleri hakkında daha olumlu düşündüklerini tespit etmiştir.

Aydoğdu (2003), ergenlerin mevcut ve ideal öğretmen algılarını cinsiyet ve okul türü değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin mevcut ve ideal öğretmen algılarında okul türünün etkisi anlamlı bulunmuştur. Öte yandan cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca ergenlerin mevcut öğretmen algıları onların ideal öğretmeni algılamalarıyla örtüşmemektedir.

Acat ve Özabacı (2005)'nin öğretmen adaylarının kendi-ideal özellikleri arasındaki fark ile kendi-ideal özelliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda ideal öğretmende mutlaka bulunması gereken özellikler şunlardır: bilgilendirici, mesleğini seven, dile hakim, güvenilir, bilgili, iletişim kurabilen, demokratik, dürüst, tarafsız.

Özcan (2011) çalışmasında "İdeal Türk öğretmenini, uluslararası standartlara göre alanının en iyisi olan, öğrencilerinin yeteneklerini son sınırına kadar geliştirmelerini sağlayacak ve onları Türkiye'yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracak niteliklerle donatacak öğretmen" olarak belirlemiştir. Tanımlanan ideal öğretmeni yetiştirmek için bir öğretmen yetiştirme programı da tasarlamıştır.

İhtiyaroğlu (2011) ise çalışmasında kaliteli eğitime öğretmen ve öğrenci bakış açılarını ve bu bakış açıları arasındaki benzerlik ve farklılığı ortaya koymuştur. Öğretmen ve öğrencilerin kaliteli öğretmen ve kaliteli öğretim metodu bakımından görüşleri paralellik gösterirken, kaliteli öğrenci üzerinde farklı bakış açılarına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Öneriler

Bu çalışmada ortaöğrenime devam eden öğrencilerin ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bir endüstri meslek lisesinde 100 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Genellenebilir sonuçlara ulaşmak için, farklı eğitim kurumlarında okuyan sayıca daha fazla öğrencinin katılımına ihtiyaç vardır.

Bu araştırma sadece erkek öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. İdeal öğretmen özellikleri ile ilgili kız öğrencilerin de görüşlerinin alındığı araştırmalar da yapılabilir.

Bu çalışmada sosyoekonomik düzey bir değişken olarak ele alınmamıştır. Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin ideal öğretmen özellikleri ile ilgili görüşlerinin alınması sonraki çalışmalar için önemli olabilir.

Araştırmanın evrenini Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi oluşturmaktadır. Aynı araştırmanın değişik örnekler üzerinde yapılması, daha ayrıntılı bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu çalışmada öğretmenlerin mevcut ve ideal öğrencileri nasıl algıladığı incelenmemiştir. Konunun bu boyutunun da içine alındığı bütünsel bir çalışmanın yapılmasına gereksinim vardır.

Bu çalışma bir öğrencinin öğretmeninden ne beklediği, nasıl bir öğretmen istediği sorularına cevap mahiyetinde olduğundan öğretmenler tarafından da dikkate alınmalıdır. Böylece öğrencilerin beklentilerine cevap veren öğretmenler sayesinde eğitim kalitesi de yükselecektir.

Bu çalışma eğitim yöneticileri ve denetçileri tarafından da dikkate alınırsa öğretmenlerin mesleğe girişlerinde sınav dışında da bazı ölçütlerin geliştirilmesinde yararlı olacaktır.

Kaynakça

- ARSLAN, Selahattin ve Özpınar, İlknur (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri Ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), S. 2(1), ss. 38-63.
- ÇELİKİTEN, Mustafa, ŞANAL, Mustafa, ve YENİ, Yeliz (2005/2). Öğretmenlik Mesleği ve Özel-likleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 19, ss. 207-237.
- DİLEKME, Mücahit (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 12(2), ss. 213-221.
- ERDEN, Münire (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yayıncılık, İstanbul.
- ERGUN, Mustafa (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ocak Yayınları, Ankara.
- <http://ilkogretim-online.org.tr>, İlköğretim Online, Muhittin, ÇALIŞKAN; Ayşe Negiş IŞIK, ve Yeliz, SAYGIN, 20 Kasım 2013.
- KILIÇ, Mustafa, KAYA, Ahmet, YILDIRIM, Nail ve GENÇ, Gülten (6-9 Temmuz 2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci , XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- KUŞÇU, Elif, (2006). Ortaöğretimde Okuyan Sporcu Öğrencilerin İdeal Beden Eğitimi Öğretmeni Profilini Algılayabilme Düzeyleri (Konya İli Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ONURAL, Hatun (Ocak 2006). Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri. Çağdaş Eğitim, S. 327, ss. 29-35.
- ÖZCAN, Mustafa (2011). Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü Bir Reform Önerisi, Türk Eğitim Derneği (Ted) İktisadi İşletmesi, Ankara.
- ÖZDEMİR, Servet ve Akkaya, Emek (2013). Genel Lise Öğrenci ve Öğretmenlerinin Okul Ve İdeal Okul Algılarının Metafor Yoluyla Analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], S 19(2), ss. 295-322.
- ÖZTOP, Şener (2002). Yeni Bir Yılda Öğretmenin İşlevi Ne Olmalıdır?, Çağdaş Eğitim, S. 284, ss. 28-30.
- PEHLIVAN, Hülya (1995). Öğretmen Davranışlarının Etkililiği. Eğitim ve Bilim, S. 98, ss. 22-23.
- SOYDAL, Gülkan (2006). Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- SÜNBÜL, Ali Murat (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. Ligi Tim Yönelimi, S. 2(1), ss. 597-607.
- TAŞPINAR, Mehmet (2007). Eğitim Bilimine Giriş (Öğretmenlik Mesleği), Nobel Yayınları, Ankara.
- TATAR, Mustafa (2004). Etkili Öğretmen, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 1(11), ss. 7.
- Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen Yeterlilikleri.
- YALIN, İbrahim ve ÖZDEMİR, Servet (1998). Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

EK

ANKET SORULARI

Açıklama: Sevgili öğrenciler, bu araştırma “İdeal öğretmen özelliklerini” araştırmayı amaçlamaktadır. Ankette yer alan ifadeleri okuduktan sonra size göre öğretmenlerinizi tamamen tanımladığınızı düşündüğünüz maddelere “Tamamen Katılıyorum”, kesinlikle tanımlamadığınızı düşündüğünüz maddelere ise “Kesinlikle Katılmıyorum” şıklarını işaretleyiniz. Bunların dışında başka bir düşünceye sahipseniz diğer seçeneklerden size uyan bir tanesini işaretleyebilirsiniz.

Araştırmada işaretlediğiniz maddelerden yararlanabilmek için, listedeki tüm maddelerin ,hiç boş bırakılmadan işaretlenmesi gerekmektedir. İşaretlemeyi yaparken dürüst ve açık olmanız geçerli bir değerlendirme yapılmasına olanak verecektir. Edilen bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Meryem MIZRAK

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

D1.Okul türü? [] EML [] AML [] ATL

D2.Sınıfınız? [] 9 [] 10 [] 11 [] 12

D3. Yaşınız? [] 14 [] 15 [] 16 [] 17 [] 17'den fazla

◆ Meryem Mızrak Karcı

	1	2	3	4	5
Lütfen aşağıdaki ifadelere ilişkin katılım derecelerini belirtiniz. 1=Kesinlikle Katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3 =Kararsızım 4= Katılıyorum 5 =Kesinlikle Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirebilmeli.					
2. Sağlıklı olmalı.					
3. Öğrencilerin iş birliği içinde çalışabilmesi için ortam sağlayabilmeli.					
4. Öğrencilere etkili çalışma yollarını kazandırabilmeli.					
5. Sınav sorularını tüm öğrencilerin anlayabileceği şekilde hazırlayabilmeli.					
6. Hoşgörülü olmalı.					
7.Eğitim etkinliklerinde demokratik bir hava oluşturabilmeli.					
8. Öğrenciler öğretmene kolayca ulaşabilmeli.					
9. Öğrencileri öğrenmeye karşı güdüleyebilmeli.					
10. Güvenilir olmalı.					
11. Öğrencilere ilgi göstererek öğrencilerin derse katılımını sağlamalı.					
12. Öğrencilerin dileklerini okul yönetimine bildirmede yardımcı olabilmeli.					
13. Ölçme ve değerlendirmeyi yansız olarak yapabilmeli.					
14. Neşeli olmalı.					
15. Öğrencilerin başarısını değerlendirmede ödev, proje ve ders içi etkinliklere de yer verebilmeli.					
16. Öğrencilere sınıf sorunlarını çözmeye gerekli yardımı sağlayabilmeli.					
17. Kendine güveni olmalı.					
18. Öğrencilerin eksik yanlarını onlara karşı tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınmalı.					
19. Öğrencilerle ilişkilerinde karşılıklı güven oluşturabilmeli.					
20. Öğrenciyi değerlendirirken sadece aksayan yönleri ile değil iyi yönleri ile de değerlendirmeli.					

TÜRKİYE’DE GÖREV YAPMAKTA OLAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİNİN 2014-2015 EĞİTİM- ÖĞRETİM YILI DERS YILI AÇILIŞ MESAJLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Nail YILDIRIM*
Emel TÜZEL*

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de görev yapmakta olan il milli eğitim müdürlerinin yayınlamış oldukları ders yılı açılış mesajı içeriklerinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında il milli eğitim müdürlüklerine ait resmi web sitelerinde yayınlanmış olan 47 il milli eğitim müdürünün ders yılı açılış mesajları doküman analizi yöntemi kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda il milli eğitim müdürlerinin mesajlarının “öğretmenlere yönelik mesajlar; eğitime yönelik genel hedefler (vizyon); velilere yönelik mesajlar; öğrencilere yönelik mesajlar; eğitimin önemine yönelik vurgular; insan kaynakları ve fiziki kapasitenin sayısal değerlendirilmesi; özlü sözler ve şiirler; eğitimde mevcut icraatların değerlendirilmesi; eğitime yönelik somut hedefler, adımlar; günümüzde eğitime etki eden unsurlar; yöneticilere yönelik mesajlar; eğitime katkıya teşekkür; il halkına yönelik mesajlar ve diğer eğitim personellerine yönelik mesajlar” temaları altında yer aldığı ortaya konulmuştur. Her bir tema altında yer alan mesaj içerikleri ise oluşturulan alt kodlar aracılığıyla detaylı biçimde incelenerek tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İl milli eğitim müdürü, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, ders yılı açılış mesajı.

* Doç. Dr.; Yrd. Doç. Dr.; Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı TOKAT

THE EVALUATION OF THE TURKISH PROVINCIAL NATIONAL EDUCATION DIRECTORS' COURSE YEAR OPENING MESSAGES OF 2014-2015 ACADEMIC YEAR

Nail YILDIRIM*
Emel TÜZEL*

Abstract

The aim of this study is to evaluate the content of Turkish provincial national education directors' course year opening messages of 2014-2015 academic year.

For this purpose, 47 provincial national education directors' school year opening messages which was published in the official website of the provincial education director of national education at the beginning of the academic year 2014-2015 were subjected to content analysis by using document analysis method.

Content analysis revealed that the messages' of the provincial education directors' are take place under the themes of "messages for teachers; general targets for education (vision); messages for parents; messages for students; highlighting the importance of education; human resources and quantitative assessment of physical capacity; aphorisms and poems; evaluation of existing actions in education; concrete goals for education, steps; factors affecting education today; messages for managers; thanks to the contribution to education; messages for the provincial public and messages for other educational staff".

Message contents in each theme discussed in detail with the sub-codes generated.

Key words: provincial national education director, 2014-2015 academic year, course year opening message.

Giriş

Türkiye'de eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Yürütülen eğitim hizmetleri bakanlığa bağlı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı olarak örgütlenmiştir. Bakanlığın taşra teşkilatı il, ilçe milli eğitim müdürlüklerinden oluş-

* Doç. Dr.; Yrd. Doç. Dr.; Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics, TOKAT

maktadır (MEB, 2011). İl ve ilçe millî eğitim müdürleri, bakanlığın eğitim politikaları ve stratejik planlarını mevzuat ve programlar doğrultusunda yönetmek, yönlendirmek, denetlemek ve koordine ederek etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmek ile görevli ve sorumludurlar (MEB, 2014).

Eğitim sistemi bürokratik bir örgüt tarafından hiyerarşik bir yapıda yönetilmektedir. Yönetimin mevzuata, uygulamalara ilişkin yaptığı duyurularda kullandığı süreçlerden birisi iletişimdir. Yöneticilerin zamanlarının büyük bir kısmı iletişimin değişik şekillerini kullanarak geçirmektedirler. Yönetimde iletişimin işlevleri arasında kontrol, motivasyon, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, bilgi edinme ve bilgi paylaşımı (Robbins, 2003) sayılabilir. Moore ve Rudd (2004) yaptıkları bir araştırma ile yöneticilerin iletişim becerilerinin kapsamını; dinleme, konuşma, iletişim kurma, okuma, yazılı iletişim, elektronik iletişim, medya etkileşimi becerileri olarak belirtmişlerdir.

İletişim aynı zamanda amaçlı bir süreçtir. Yöneticilerin iletişim sürecini kullanma amaçları Bursalıoğlu (2010) tarafından insan davranışını değiştirme, örgütte bir haberleşme ağı kurma, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirme, yetkinin görevlerini gerçekleştirme, etkili bir koordinasyon sağlama olarak sıralanmaktadır. İletişim normların, değerlerin oluşmasına ve yaygınlaştırılmasına yardım ederek örgütte kurumsallaşmayı sağlar (Leonardi ve Barley, 2011; Fidan ve Küçükali, 2014). Bu yönüyle de iletişim ortak anlam oluşturma sürecinin en önemli parçası olarak görülmektedir. Belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kurulan örgütte her türlü ilişki iletişim yoluyla olmaktadır. Dolayısıyla iletişim örgütsel iletişime dönüşmektedir. Demirtaş (2010)'a göre örgütsel iletişim, gerek örgüt içi birimler arası iletişim ve etkileşimi sağlama, gerekse örgütün dış çevresi ile olan ilişkilerinin koordinasyonunun sağlanmasında önemli bir süreçtir. Foltz (akt. Bolat, 1996), "örgütsel iletişimi, yağ metaforuyla açıklamakta ve örgütsel iletişimi, "bir makinanın aksamadan çalışmasını sağlayan yağ gibidir" demektedir. Örgütsel iletişim örgütün amaçlarını yerine getirmede, değişim sürecinde, bütünleşmede önemli görülmektedir (Tanrıverdi, Adıgüzel ve Çiftçi, 2010). Örgütsel iletişim, örgütteki her bireyin yetiştirilip gizil güçlerinin ortaya çıkarılmasına fırsat verildiğinde örgüte özgü değerler üretebileceği inancını savunmaktadır (Başaran, 2004). İletişimin böylesine önemli olmasına rağmen, Türk kamu yönetiminde yeterince önem verilmediği sık sık dile getirilmektedir. Gerek yönetici-personel ve gerekse personel-personel arasında yetersiz bir iletişimin olduğu yönünde yaygın bir kanaat söz konusudur (Şahin, 2007).

Örgütsel iletişimin, sözlü, yazılı, elektronik olmak üzere üç türünden söz edilebilir (Şahin, 2007). Mevcut araştırmanın da konusu olan elektronik iletişim son yıllarda örgütsel iletişimin önemli bir parçası olmuştur. Teknolojik gelişmeler, elektronik iletişimi zorunlu hâle getirmiştir. Teknoloji örgütlere hız kazandırmıştır. Yöneticiler teknolojiyi, tele-konferanslarla cep telefonlarıyla, faks cihazlarıyla, e-mail bağlantılarıyla kullanmakta ve iletişimi daha da kolaylaştırmaktadırlar (Griffin, 1996). Teknolojiyle sağlanan iletişimde, insan yakınlığı, sıcaklık, jest, mimikler yönünden olumsuz olmakla beraber Daft'a (2000) göre, interaktif iletişim ve artan video konferans sistemiyle "orada olma"ya yaklaşılmaktadır.

İletişim içeren faaliyetler arasında, toplantılar, telefon görüşmeleri ve yazışmalar bulunmaktadır (Griffin, 1996, 540). Bu yazışmalardan bir bölümü de elektronik mesaj şeklinde olmaktadır. Huseman ve Miles'a göre (akt. Bensghir, 1996) yönetim bilgi sistemi, karar destek sistemleri ve elektronik mesaj sistemleriyle kullanılması örgüt iletişiminde yeni bir dönemi başlatmıştır. Elektronik mesaj, yönetici bilgi sistemi, grup karar destek sistemi ve elektronik postalama sistemlerinin kullanım kolaylığı iletişimi artırmaktadır. Mesaj, iletişim sürecinde gönderici ve alıcı için aynı anlamı taşıyan simgelerle ifade edilen duygu, düşünce ve bilgidir (Oskay, 1985). Mesajlar aynı zamanda aktif bir anlam, algılar ve duygu üretiminin bir parçasıdır (Fidan ve Küçükali, 2014).

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı il milli eğitim müdürlerinin öğretim yılı başında gönderdiği mesajların içeriği analiz edilmiştir. Taşra teşkilatında görev yapan il milli eğitim müdürleri kendi personeline gönderdiği mesaj aşağı doğru ve tek yönlü iletişim türüdür. Aşağı doğru iletişim, resmi iletişimin en açık ve en fazla bilinen türüdür. Bu iletişim türü, mesaj ve bilgilerin en üstteki yöneticiden en alt kademedeki çalışan personele doğru akışını ifade etmektedir (Daft, 2000). Aynı zaman da tek yönlü bir iletişim şeklindedir. Bu iletişim şekli tek taraflıdır ve bilgiyi karşısındakine enjekte eden şırıngaya benzetilmektedir. Ayrıca bu iletişim şekli verimlilik ve hedefe ulaşma konusunda önemli görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı il milli eğitim müdürlerinin gönderdiği mesajlarla sınırlıdır. Mesajların analiz edilmesindeki amaçlar şöyle sıralanabilir:

- Mesajların içeriği müdürlerin eğitim algısı, anlayışı hakkında fikir verebilir. Böylece taşra teşkilatı yöneticilerinin eğitime bakışı, yönetim anlayışı ortaya konabilir.
- Mesajların içeriğinden farklı illerde yapılan projeler, eğitimde yaşanan ortak sorunlar, farklı planlamalar ortaya çıkarılırken Türkiye'de eğitimin bir fotoğrafının çıkartılmasına yardımcı olabilir.
- İletilmek istenen mesajlarla eğitim çalışanlarına (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen), hizmet alanlara (öğrenci, veli) verilmek istenen temel düşünceler, yaşatılmak istenen değerler ortaya konabilir.
- Mesajların içeriğinde yer alan bilgiler ortaya çıkarılabilir.

Bu kapsamda yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de görev yapan il milli eğitim müdürlerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında il milli eğitim müdürlüklerine ait web sitelerinde yayınlanan ders yılı açılış mesajlarının içeriğinde hangi konular yer almaktadır?

2. Türkiye'de görev yapan il milli eğitim müdürlerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında il milli eğitim müdürlüklerine ait web sitelerinde yayınlanan ders yılı açılış mesajlarının içeriğinde yer alan konuların içeriği nedir?

Yöntem

Bu çalışmada il milli eğitim müdürlerinin öğretim yılı başında yayınladıkları mesajlar araştırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada “döküman analizi” yapılmış ve olgubilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır. Olgubilim deseni, bireylerin bir olguya ilişkin algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca fenemenolojilere göre olgubilim, öznel bilincin önemine inanır ve temel olduğunu kabul eder (Balcı, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında Türkiye’deki il milli eğitim müdürlüklerine ait resmi web sitelerinde ders yılı açılış mesajı yayınlamış olan il milli eğitim müdürlerinden oluşmaktadır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında açılış mesajı yayınlamış olan il (milli eğitim müdürü) sayıları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Açılış Mesajı Yayınlayan İl Millî Eğitim Müdürü Sayılarına İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

2014-2015 eğitim-öğretim yılı açılış mesajı;	f	%
Yayımlanan iller (il milli eğitim müdürleri)	47	58
Yayımlanmayan iller (il milli eğitim müdürleri)	34	42
Toplam	81	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Türkiye’de görev yapmakta olan il milli eğitim müdürlerinin yarıdan fazlası (f=47, %58) 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında il milli eğitim müdürlüklerine ait resmi web sitelerinde yeni ders yılı açılış mesajı yayınlarken; il milli eğitim müdürlerinin yarıya yakını (f=34, %42) ders yılı açılış mesajı yayınlamamıştır.

Yukarıda yer aldığı üzere, 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında ders yılı açılış mesajı yayınlamış olan 47 il milli eğitim müdürü araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

İl milli eğitim müdürlerinin ders yılı açılış mesajlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın verileri, 2014 yılı Eylül ayı içerisinde Türkiye’deki il milli eğitim müdürlüklerine ait resmi web sitelerinde yayınlanmış olan il milli eğitim müdürü ders yılı açılış mesajlarından elde edilmiştir.

Verilerin elde edilmesinde öncelikle Türkiye’de yer alan il milli eğitim müdürlüğü resmi web siteleri incelenmiş ardından ders yılı açılış mesajlarının yayımlandığı 47 il

milli eğitim müdürüne ait açılış mesajları bir araya getirilerek 58 sayfadan oluşan bir Microsoft Word dökümanı elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemi ile kurgulanan bu çalışmada döküman analizi tekniği kullanılmıştır. Döküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öncelikle elde edilen dökümanda yer alan tüm mesajlar bir arada incelenerek değerlendirilmiş ve mesajların tümünde yer alan ortak temalar belirlenerek frekans (f) ve yüzde (%) değerleri açısından incelenmiştir. Ardından her bir tema altında yer alan ve temaya ilişkin alt kodlar, mesaj içeriğinde tekrarlanma sıklığı açısından (n) değerlendirilerek ortaya koyulmuştur.

Veri kaynağı olan mesajların ilgili il milli eğitim müdürlüklerinin web sayfalarında erişime açık olması, verilerin güvenilirliğini arttırmaktadır. Araştırmanın iç geçerliği verilerin toplanmasından analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanması ile arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca temalar ve alt kodlar iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak oluşturularak karşılaştırılmış ve ortak görüşler doğrultusunda ortaya koyulmuştur. Son olarak oluşturulan tema ve alt kodların uygunluğu bir alan uzmanı tarafından incelenerek nihai hali belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde il milli eğitim müdürlerinin yayınlamış oldukları mesajlar doğrultusunda yapılan döküman analizi bulguları verilmektedir:

3.1. 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Başında İl Milli Eğitim Müdürlerinin Yayınladıkları Açılış Mesajı İçerikleri

Araştırmanın alt problemi “Türkiye’de görev yapan il milli eğitim müdürlerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında il milli eğitim müdürlüklerine ait web sitelerinde yayınlanan ders yılı açılış mesajlarının içeriğinde hangi konular yer almaktadır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesi amacıyla öncelikle yayınlanan tüm mesajlar (n=47) birlikte değerlendirilerek il milli eğitim müdürlerinin mesaj içeriğinde yer verdikleri “temalar” (konular) belirlenerek frekans (f) ve yüzde (%) değerleri açısından incelenmiştir.

2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında il milli eğitim müdürlüklerine ait web sitelerinde yayınlanan il milli eğitim müdürüne ait ders yılı açılış mesajlarında (N=47) yer alan temalar ve bu temalarda ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri aşağıda yer alan Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İl Millî Eğitim Müdürlerinin Ders Yılı Açılış Mesajlarında Yer Alan Temalar

Temalar (N=47)	f	%
Öğretmenlere yönelik mesajlar	29	62
Eğitime yönelik genel hedefler (vizyon)	26	55
Velilere yönelik mesajlar	25	53
Öğrencilere yönelik mesajlar	22	47
Eğitimin önemine yönelik vurgular	15	32
İnsan kaynakları ve fiziki kapasitenin sayısal değerlendirilmesi	15	32
Özlü sözler ve şiirler	14	30
Eğitimde mevcut icraatların değerlendirilmesi	9	19
Eğitime yönelik somut hedefler, adımlar	7	15
Günümüzde eğitime etki eden unsurlar	6	13
Yöneticilere yönelik mesajlar	6	13
Eğitime katkıya teşekkür	4	9
İl halkına yönelik mesajlar	2	4
Diğer eğitim personellerine yönelik mesajlar	1	2

Tablo 2'de görüldüğü üzere, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında il milli eğitim müdürlüklerine ait web sitelerinde yayınlanan il milli eğitim müdürüne ait ders yılı açılış mesajlarında yer alan konular incelendiğinde, en fazla “öğretmenlere yönelik mesajlar”a (f=29, %62) yer verildiği görülmektedir. Açılış mesajlarının yarısından fazlasında “eğitime yönelik genel hedefler (vizyon)” (f=26, %55) ve “velilere yönelik mesajlar” (f=25, %53) yer alırken; yarıya yakınında ise “öğrencilere yönelik mesajlar”a (f=22, %47) yer verilmiştir. Bunu sırasıyla “eğitimin önemine yönelik vurgular” ve “insan kaynakları ve fiziki kapasitenin sayısal değerlendirilmesi” (f=15, %32) konuları izlemektedir. Bununla birlikte tabloda görüldüğü üzere, açılış mesajı yayınlayan il milli eğitim müdürlerinin yaklaşık üçte biri mesajlarında “özlü sözler ve şiirler”e (f=14, %30) yer vermiştir. Mesaj içeriklerinde “eğitimde mevcut icraatların değerlendirilmesi” (f=9, %19), “eğitime yönelik somut hedefler, adımlar” (f=7, %15), “günümüzde eğitime etki eden unsurlar” ve “yöneticilere yönelik mesajlar”a (f=6, %13) görece daha az değinildiği görülmektedir. Mesaj içeriklerinde “eğitime katkıya teşekkür” (f=4, %9), “il halkına yönelik mesajlar” (f=2, %4) ve “diğer eğitim personellerine yönelik mesajlar” (f=1, %2) ise en az yer alan konular olarak belirlenmiştir.

Buna göre il milli eğitim müdürlerinin eğitim sisteminin en kritik ögesi olarak öğretmenleri gördükleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkiye’de görev yapan il milli eğitim müdürlerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında il milli eğitim müdürlüklerine ait web sitelerinde yayınlanan ders yılı açılış mesajlarının içeriğinde yer alan konuların içeriği nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla her bir tema altında yer alan “alt kodlar” (içerik) ortaya koyularak tekrarlanma sayısı (n) açısından incelenmiştir.

“Öğretmenler yönelik mesajlar teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlere Yönelik Mesajlar Temasında (N=29) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=29)	Tekrar sayısı (n)
Öğretmenlere inandığını belirtme ve çalışmalarını takdir etme	16
Öğretmenlerden öğrencilerini sevmelerini isteme	8
Öğretmenlerden öğrencilerine özgüven kazandırmalarını isteme	6
Öğretmenlerden kişisel gelişimlerine önem vermelerini isteme	5
Öğretmenlerden bilgi üreten öğrenci yetiştirmelerini isteme	5
Öğretmenlerden öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını öğretmelerini isteme	5
Öğretmenlerden işlerini severek yapmalarını isteme	5
Öğretmenlerden sorgulayan-düşünen öğrenci yetiştirmelerini isteme	4
Öğretmenlerden öğrencilere liderlik etmelerini isteme	3
Öğretmenlerden teknoloji üretebilen nesil yetiştirmelerini isteme	3
Öğretmenlerden insanlık yararına çalışan öğrenci yetiştirmelerini isteme	3
Öğretmenlerden milli değerlere ve kültüre sahip öğrenci yetiştirmelerini isteme	3
Öğretmenlerden öğrencilere karşı hoşgörülü olmalarını isteme	2
Öğretmenlerden öğrencileri merkeze almalarını isteme	2
Öğretmenlerden sosyal ve kültürel çalışmalara önem vermelerini isteme	2
Öğretmenlerden öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olmalarını isteme	2
Öğretmenlerden öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerini geliştirmelerini isteme	2
Öğretmenlerden tarihini bilen öğrenci yetiştirmelerini isteme	2
Öğretmenlerden insancıl nesil yetiştirmelerini isteme	2
Öğretmenlerden çağın gereklerine uygun öğrenci yetiştirmelerini isteme	2

“Öğretmenlere yönelik mesajlar” temasında yer alan mesaj içerikleri incelendiğinde, il milli eğitim müdürlerinin öğretmenlere yönelik mesajlarında en fazla öğretmenlere inandıklarını ve çalışmalarını takdir ettiklerini (n=16) belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte il milli eğitim müdürlerinin öğretmenlerden öğrencilerini sevmelerini (n=8), öğrencilerine özgüven kazandırmalarını (n=6), kişisel gelişimlerine önem vermelerini (n=5), bilgi üreten öğrenci yetiştirmelerini (n=5), öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını öğretmelerini (n=5), işlerini severek yapmalarını (n=5), sorgulayan-düşünen öğrenci yetiştirmelerini (n=4), öğrencilere liderlik etmelerini (n=3), teknoloji üretebilen nesil yetiştirmelerini (n=3), insanlık yararına çalışan öğrenci yetiştirmelerini (n=3), milli değerlere ve kültüre sahip öğrenci yetiştirmelerini (n=3), öğrencilere karşı hoşgörülü olmalarını (n=2), öğrencileri merkeze almalarını (n=2), sosyal ve kültürel çalışmalara önem vermelerini (n=2), öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olmalarını (n=2), öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerini geliştirmelerini (n=2), tarihini bilen öğrenci

yetiştirmelerini (n=2), insancıl nesil yetiştirmelerini (n=2) ve çağın gereklerine uygun öğrenci yetiştirmelerini (n=2) istedikleri görülmektedir.

Ayrıca il millî eğitim müdürlerinin mesajlarında yer alan ve birer defa ele alınan diğer ifadelerin “çağı yakalamak, sabırlı olmak, demokratik olmak, özgüvenli nesil yetiştirmek, akılcı ve bilimsel olmak, öğretirken eğlendirmek, karşılaşılan zorluklardan yılmamak, bilginin hızına yetişmek, geleceği düşünerek hareket etmek, ülkesine yararlı öğrenci yetiştirmek, öğrencilerin meslek sahibi olmalarını sağlamak, mutlu öğrenciler yetiştirmek, sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirmek, hayal gücü kuvvetli öğrenci yetiştirmek, edebiyat ve felsefeye meraklı öğrenciler yetiştirmek, yeteneklerinin farkında olan öğrenciler yetiştirmek, önemli Türk düşünürlerini tanıyan öğrenciler yetiştirmek, öğrencilere rehberlik etmek, öğrencilerin toplumla bütünleşmelerini sağlamak, öğrencilerini Türk millî eğitiminin amaçları doğrultusunda yetiştirmek, vatan, millet, bayrak, Atatürk'e bağlı öğrenci yetiştirmek, öğrencileri donanımlı yetiştirmek, çok çalışmak, uluslar arası rekabet edebilecek öğrenciler yetiştirmek, öğrencilere verimli çalışmayı öğretmek, öğrencileri cesaretlendirmek ve başarılı öğrenciler yetiştirmek” olarak ortaya koyulduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi müdürler en fazla öğretmenlere inandıklarını ifade etmektedir. Bunu ifade eden müdür sayısının 16 olması aynı zamanda manidardır. Ayrıca müdürlerin mesajlarında öğretmenlerin nasıl öğrenciler yetiştirmeleri gerektiği konusunda yol gösterici nitelikte olan ifadeler de yer almaktadır.

“Eğitime yönelik genel hedefler (vizyon) teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Eğitime Yönelik Genel Hedefler (Vizyon) Temasında (N=26) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=26)	Tekrar sayısı (n)
Millî ve manevi değerlere sahip öğrenciler yetiştirme	9
Eğitimde kalitenin artırılması	5
Bilgi üretme	4
Atatürk'ün belirlediği vizyon doğrultusunda eğitim verme	4
Ülkesini seven bireyler yetiştirme	3
Hoşgörülü öğrenciler yetiştirme	3
Sosyal faaliyetlere daha fazla zaman ayıran öğrenciler yetiştirme	3
Analiz etme ve sorgulama becerisine sahip bireyler yetiştirme	3
Öğrencileri geleceğe hazırlama	3
Özgüvenli öğrenciler yetiştirme	3
Araştıran öğrenciler yetiştirme	3
Topluma yararlı bireyler yetiştirme	3

◆ Nail Yıldırım / Emel Tüzell

Öğrencilere demokrasi bilincini yerleştirme	3
Eğitimde fırsat eşitliği sağlama	2
Ahlaklı bireyler yetiştirme	2
Rekabet edebilen öğrenciler yetiştirme	2
Evrensel değerlere sahip öğrenci yetiştirme	2
Bilgiye ulaşım sağlama	2
Teknoloji üretme	2
Bilgiyi toplumla paylaşma	2
Teknolojiye hakim bireyler yetiştirme	2
Karar verme becerisine sahip öğrenciler yetiştirme	2
Girişimci ve üretken bireyler yetiştirme	2
İnsanlığa faydalı bireyler yetiştirme	2
Çalışkan bireyler yetiştirme	2
Eğitimde modern araç-gereçleri ve teknolojiyi kullanma	2
Mevcut il başarısını devam ettirme	2
Öğrencilere bilgi-beceri kazandırma	2
Öğrencilerin ruhsal ve fiziksel sağlığını önemseme	2

“Eğitime yönelik hedefler (vizyon)” teması altında yer alan il milli eğitim müdürü mesajları incelendiğinde, en fazla “milli ve manevi değerlere sahip öğrenciler yetiştirme” (n=9) alt kodunun tekrarlandığı görölmektedir. Bunu sırasıyla “eğitimde kalitenin arttırılması” (n=5), “bilgi üretme” (n=4) ve “Atatürk’ün belirlediği vizyon doğrultusunda eğitim verme” (n=4), “ülkesini seven bireyler yetiştirme” (n=3), “hoşgörölü öğrenciler yetiştirme” (n=3), “sosyal faaliyetlere daha fazla zaman ayıran öğrenciler yetiştirme” (n=3), “analiz etme ve sorgulama becerisine sahip bireyler yetiştirme” (n=3), “öğrencileri geleceğe hazırlama” (n=3), “özgüvenli öğrenciler yetiştirme” (n=3), “araştıran öğrenciler yetiştirme” (n=3), “topluma yararlı bireyler yetiştirme” (n=3), “öğrencilere demokrasi bilincini yerleştirme” (n=3) alt kodları izlemektedir.

İkişer il müdürünün mesajlarında yer verdiği genel hedefler (vizyon) ifadeleri ise “eğitimde fırsat eşitliği sağlama”, ahlaklı bireyler yetiştirme”, “rekabet edebilen öğrenciler yetiştirme”, “evrensel değerlere sahip öğrenci yetiştirme”, “bilgiye ulaşım sağlama”, “teknoloji üretme”, “bilgiyi toplumla paylaşma”, “teknolojiye hakim bireyler yetiştirme”, “karar verme becerisine sahip öğrenciler yetiştirme”, “girişimci ve üretken bireyler yetiştirme”, “insanlığa faydalı bireyler yetiştirme”, “çalışkan bireyler yetiştirme”, “eğitimde modern araç-gereçleri ve teknolojiyi kullanma”, “mevcut il başarısını devam ettirme”, “öğrencilere bilgi-beceri kazandırma” ve “öğrencilerin ruhsal ve fiziksel sağlığını önemseme” olarak belirlenmiştir.

Bununla birlikte, sadece birer il müdürünün mesajında yer alan genel hedefler (vizyon) ifadeleri ise “eğitime erişimi sağlama”, “dünyadaki gelişmeleri takip edebilme”,

"il eğitimini üst soralara taşıma", "eğitimde modern dünyanın gelişmelerini izleme", "dünyayla boy ölçüşebilen birey yetiştirme", "öğrencilere en iyi imkanı sağlama", "toplumsal kalkınmayı sağlama", "eğitim paydaşlarıyla etkili iletişim sağlama", "etkili, kalıcı hizmet verme", "eğitimi dinamik kılmak", "insan hak ve hürriyetlerine saygılı öğrenci yetiştirme", "ülke başarısını arttırma", "öğrencilerdeki bilgi ve sevgi ışığını yakmak", "bilim olimpiyatları, projeler, güzel sanatlar spor, halk oyunları, geleneksel çocuk oyunları, yabancı dil konularında öğrencilerin yeteneklerini destekleme", "çağın gereklerine uygun öğrenci yetiştirme", "büyük düşünen öğrenciler yetiştirmek", "toplumsal sorumluluklarının bilincinde birey yetiştirme", "öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirme", "dinamik birey yetiştirme", "idealist öğrenci yetiştirme", "birkaç lisan bilen öğrenci yetiştirme", "okul-aile iş birliğini sağlamak", "değişim ve dönüşüme açık birey yetiştirmek", "erdemli birey yetiştirme", "disiplinli birey yetiştirme", "öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlama", "öğrencilerin bilimsel çalışmalara katılımını sağlama", "öğrencilere şefkat gösterme", "zulüm ve sömürüye karşı birey yetiştirme", "eğitim seviyesini daha yukarı taşıma", "okulu seven öğrenciler yetiştirme", "öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesi", "eğitimde marka şehir olma", "özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri yetiştirme", "eğitimi geliştirmek için önerilere açık olma", "dünya liderliği yolunda ilerleme", "öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak", "okulların fiziksel imkanlarını geliştirme", "okulları teknoloji ile donatma", "okulları erişilmesi kolay kuruma dönüştürme", "ana-baba eğitimine hız verme", "öğrencileri sosyal çevredeki olumsuzluklardan koruma", "ikili eğitimi kaldırma", "sınıf mevcutlarını düşürme", "ailelerin eğitime ilgisini arttırma", "öğretmen açığını kapatma", "öğrencilerin sosyal yaşama uyumlarını sağlama", "ülkesini çağdaş uygarlık seviyesine çıkartacak öğrenci yetiştirme", "yardımlaşan öğrenci yetiştirme", "sorumluluk sahibi öğrenci yetiştirme", "memnuniyet odaklı olma" ve "dinamik olma" şeklinde ortaya koyulmuştur.

Buradan da anlaşıldığı üzere il millî eğitim müdürlerinin vizyonlarında millî manevi değerler ön plana çıkarken, sağlıklı bireyler, mutlu bireyler yetiştirme anlayışına değinilmediği görülmektedir.

"Velilere yönelik mesajlar teması"nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan "alt kodlar" Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Velilere Yönelik Mesajlar Temasında (N=25) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=25)	Tekrar sayısı (n)
Öğretmenlerle iletişim hâlinde olma	13
Eğitimcilerle iş birliği yapma	13
Çocuklarını takip etme - ilgilenme	8
Çocuklarına destek olma	7
Okul ziyaretlerinde bulunma	6
İdarecilerle iletişim hâlinde olma	5
Okula destek olma	5
Eğitime maddi ve manevi destek - katkı sağlama	4
Okulu sahiplenme	3
Çocuklarına model olma	3
Çocuklarını sevme- şefkat gösterme	2
Eğitimcilere güvenme	2
Çocukların fikirlerine değer verme	2

Tablo 5'te görüldüğü üzere, il milli eğitim müdürlerinin mesajlarında velilerden en çok “öğretmenlerle iletişim hâlinde olma” ve “eğitimcilerle iş birliği yapma” hususunda istekte bulunulduğu görülmektedir. “Çocuklarını takip etme – ilgilenme” (n=8), “çocuklarına destek olma” (n=7), “okul ziyaretlerinde bulunma” (n=6), “idarecilerle iletişim hâlinde olma” (n=5), “okula destek olma” (n=5), “eğitime maddi ve manevi destek – katkı sağlama” (n=4), “okulu sahiplenme” (n=3) ve “çocuklarına model olma” (n=3) hususları da il milli eğitim müdürü mesajlarında velilere yönelik beklentiler olarak yer almıştır.

İki farklı il müdürünün mesajlarında yer verdiği velilere yönelik mesajlar ise, “çocuklarını sevme- şefkat gösterme”, “Eğitimcilere güvenme” ve “çocukların fikirlerine değer verme” olarak ortaya koyulmuştur.

Bununla birlikte il milli eğitim müdürlerinin mesajlarında velilere yönelik birer kez yer verilen mesajlara ait alt kodlar “Çocuklarına vakit ayırma”, “çocuklarının başarılı olacağına güvenme”, “çocuklara dayanışma ve yardımlaşmayı öğretme”, “çocuklarına karşı anlayışlı olma”, “çocuklarının istekleri doğrultusunda yetişmelerine olanak tanıma”, “çocuklarının özgüvenlerini arttırma”, “çocukları spor, sanat ve kültürel faaliyetlerde destekleme”, “aşırı koruyucu olmama”, “çocuğa sorumluluk bilinci verme”, “üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme”, “okul aile birliklerinde etkin çalışma”, “eğitim öğretim sürecinde aktif rol alma” ve “yeniliklere ve gelişmelere açık olma” şeklinde sıralanmaktadır.

“Öğrencilere yönelik mesajlar teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilere Yönelik Mesajlar Temasında (N=22) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=22)	Tekrar sayısı (n)
Öğrencilere inandığı belirtme	10
Derslere çok çalışma – çalışkan olma	10
Teknolojiyi takip etme – etkin kullanma	5
Sevgi ve saygılı olma	4
Kendini donatma-geliştirme	4
İnsanlığa faydalı olma	3
Kendine güvenme	3
Planlı olma – işlerini ertelememe	3
Araştırmacı olma	2
Barış ve kardeşliği önemseme	2
Kendisine sunulan imkanları etkin kullanma	2
Bilgiyi sorgulama	2
Ülkesine faydalı olma	2
Çok okuma	2
Kendini sosyal ve kültürel yönden geliştirme	2
Dünyadaki gelişmeleri takip etme	2
Azimli ve inançlı olma	2
Sosyal faaliyetleri takip etme	2

Tablo 6 incelendiğinde, il millî eğitim müdürlerinin açılış mesajlarında öğrencilere en çok “öğrencilere inandığı belirtme” ifaları kullandığı ve öğrencilerden “derslere çok çalışma – çalışkan olma”larını (n=10) istediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilere “teknolojiyi takip etme – etkin kullanma” (n=5), “sevgi ve saygılı olma” (n=4), “kendini donatma-geliştirme” (n=4), “insanlığa faydalı olma” (n=3), “kendine güvenme” (n=3) ve “planlı olma – işlerini ertelememe” (n=3) mesajı verdikleri görülmektedir.

İkişer il müdürünün mesajlarında yer verdiği öğrencilere yönelik mesajlar “araştırmacı olma”, “barış ve kardeşliği önemseme”, “kendisine sunulan imkanları etkin kullanma”, “bilgiyi sorgulama”, “ülkesine faydalı olma”, “çok okuma”, “kendini sosyal ve kültürel yönden geliştirme”, “dünyadaki gelişmeleri takip etme”, “azimli ve inançlı olma” ve “sosyal faaliyetleri takip etme” olarak belirlenmiştir.

Bununla birlikte birer il millî eğitim müdürünün öğrencilere yönelik mesajında değinilen alt kodlar “hayata hazırlık için çalışma”, “okulu sevme”, “hoşgörülü olma”, “başarıya odaklanma”, “paylaşımçı olma”, “başarılı olma”, “teknoloji bağımlısı olma-

ma”, “üretici olma”, “güvenilir olma”, “girişimci olma”, “yenilikçi olma”, “korkmama”, “iyi dinleyici olma”, “özverili olma”, “manevi değerleri önemseme”, “vatana sahip çıkma”, “ahlaklı olma”, “çağı yakalama”, “tarihteki önemli şahsiyetlerden ilham alma”, “bilimsel faaliyetleri takip etme” ve “yüksek hedef belirleme” olarak ortaya koyulmuştur.

“Eğitimin önemine yönelik vurgular teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Eğitimin Önemine Yönelik Vurgular Temasında (N=15) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=15)	Tekrar sayısı (n)
Çağdaş toplum olmaya katkı sağlama	9
Toplumsal kalkınmayı sağlama	8
Bireyi hayata – geleceğe hazırlama	2

Tablo 7’de yer aldığı üzere, il milli eğitim müdürlerinin eğitimin önemine yönelik en çok yaptıkları vurgu eğitimin “çağdaş toplum olmaya katkı sağlama” (n=9) ve “toplumsal kalkınmayı sağlama” (n=8) işlevleri üzerindedir. Ayrıca eğitimin “bireyi hayata – geleceğe hazırlama” (n=2) işlevi de birden fazla il milli eğitim müdürünün mesajında eğitimin önemine yapılan vurgu şeklinde yer almıştır.

Ayrıca birer il milli eğitim müdürünün mesajında değinilen eğitimin önemine yönelik vurgular eğitimin “kültürel değişimi yönlendirme”, “bilgi toplumu olma”, “iyi vatandaş olma”, “yetkin birey yetiştirme”, “nesiller arası değer aktarımı sağlama”, “insanlığa faydalı birey yetiştirme”, “sürdürülebilir başarı sağlama”, “uluslar arası rekabet sağlama”, “bireye arkadaşlıklar kazandırma”, “ülkeyi güçlendirme”, “milli değerlere sahip çıkma”, “çocukların geleceğini şekillendirme”, “demokrasi ve insan haklarının içselleştirilmesi sağlama”, “özgüvenli birey yetiştirme”, “bireylerin kişiliğini geliştirme”, “bireylere bilgi, beceri, anlayış kazandırma”, “bilgi üretebilen birey yetiştirme”, “cumhuriyeti devam ettirme”, “bireylere medeniyet öğretme”, “toplumu aydınlatma” işlevleri üzerinde durmaktadır.

Buna göre il milli eğitim müdürleri eğitim sayesinde çağdaş toplum, kalkınmış ülke, geleceğin nesillerinin yetiştirileceğine vurgu yaptıkları görülmektedir.

“İnsan kaynakları ve fiziki kapasitenin sayısal değerlendirilmesi teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. İnsan Kaynakları Ve Fiziki Kapasitenin Sayısal Değerlendirilmesi Temasında (N=15) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=15)	Tekrar sayısı (n)
İlde 2014-2015 yılında eğitim verilecek öğrenci sayısı	15
İlde 2014-2015 yılında eğitim verecek öğretmen sayısı	13
İlde 2014-2015 yılında eğitim verilecek okul sayısı	12

Tablo 8'de görüldüğü üzere, il milli eğitim müdürlerinin ildeki insan kaynakları ve fiziki kapasitenin sayısal değerlendirilmesi teması altında 2014-2015 yılında "eğitim verilecek öğrenci sayısı" (n=15), "eğitim verecek öğretmen sayısı" (n=13) ve "eğitim verilecek okul sayısı" (n=12) hakkında sayısal bilgi verdiği görülmektedir.

Buna göre, kendi illerinde öğretmen, öğrenci, okul sayılarını belirtmektedirler.

"Özlü sözler ve şiirler teması"nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan "alt kodlar" Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Özlü Sözler ve Şiirler Temasında (N=14) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=14)	Tekrar sayısı (n)
Atatürk	10
Yunus Emre	2
Sokrates	2

Tablo 9'da görüldüğü üzere, il milli eğitim müdürlerinin en çok "Atatürk"e (n=10) ait atıflara mesajlarında yer verdiği, bunu ise Yunus Emre (n=2) ve "Sokrates"ın (n=2) izlediği ortaya koyulmuştur.

Ayrıca birer il milli eğitim müdürünün eğitime ilişkin Hz. Muhammed, Mevlana, Konfıçyüs, J. J. Rousseau, Hz. Ali, Aristoteles, Horace Mann, Farabi, Victor Hugo, Sezai Karakoç, Aşık Veysel ve Mehmet Akif Ersoy'a ait özlü söz veya şiirlere konuşmalarında yer verdikleri görülmektedir.

"Eğitimde mevcut icraatların değerlendirilmesi teması"nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan "alt kodlar" Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Eğitimde Mevcut İcraatların Değerlendirilmesi Temasında (N=9) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=9)	Tekrar sayısı (n)
Ücretsiz ders kitaplarının dağıtımı	4
Fatih projesinin değerlendirilmesi ve tablet bilgisayar dağıtımları	4
Tabletler ve akıllı tahtaların kullanımı	2

Tablo 10 incelendiğinde, il milli eğitim müdürlerinin mesajlarında eğitimde mevcut icraatların değerlendirilmesi kapsamında “*ücretsiz ders kitaplarının dağıtımı*” (n=4), “*Fatih projesinin değerlendirilmesi ve tablet bilgisayar dağıtımları*” (n=4) ve “*tabletler ve akıllı tahtaların kullanımı*”(n=2) konularına değindiği görülmektedir.

Ayrıca il milli eğitim müdürü mesajlarında birer kez değerlendirilen ve bilgi verilen diğer mevcut icraatlar “*okul, lojman, çok amaçlı salon inşaatları*”, “*sınıftaki öğrenci mevcutlarını düşürme*”, “*zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartılması*”, “*ortaöğretime geçiş sınavlarının kaldırılması*”, “*ortaöğretim taşıma projesi*”, “*TEOG sisteminin uygulamaya geçirilmesi*”, “*dershanelerin özel okula dönüştürülmesi*”, “*özel okullara eğitim-öğretim desteği verilmesi*”, “*taşınmalı eğitim*”, “*uyum eğitiminin ortaokulda da uygulanmaya başlanması*”, “*okul öncesi eğitimde ikili eğitime geçiş*”, “*performans ödevi yerine ders etkinliklerine katılım puanı getirilmesi*”, “*seçmeli derslerin puanla değerlendirilmesi*”, “*dershanelerin özel okula dönüştürülmesi*”, “*yeni dersliklerin açılması*”, “*yeni okulların açılması*”, “*bakım – onarım çalışmalarının yapılması*” olarak sıralanmaktadır.

Buna göre İl milli eğitim müdürleri mesajlarında, bakanlık teşkilatının illerde yürüttüğü çalışmalar hakkında da bilgi vererek uygulanması için hatırlatmada buldukları görülmektedir.

“Eğitime yönelik somut hedefler, adımlar teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Eğitime Yönelik Somut Hedefler, Adımlar Temasında (N=7) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=7)	Tekrar sayısı (n)
Okulu güvenli mekan hâline getirmede il emniyet müdürlüğü ile iş birliği kurulması	2
Öğretmen açığının kapatılmasına yönelik yapılan uygulamalar	2
İl içi gerçekleştirilen projelerin değerlendirilmesi	2

Yukarıdaki tablo 11’de yer alan il milli eğitim müdürlerinin açılış mesajlarında yer verdikleri eğitime yönelik somut hedefler ve adımlar incelendiğinde bunların “*okulu güvenli mekan hâline getirmede il emniyet müdürlüğü ile iş birliği kurulması*” (n=2), “*öğretmen açığının kapatılmasına yönelik yapılan uygulamalar*” (n=2) ve “*il içi gerçekleştirilen projelerin değerlendirilmesi*” (n=2) kapsamında ele alındığı görülmektedir.

Ayrıca ilde “*çocuk kulüplerinin açılması*”, “*değerler eğitimi verilmesi*”, “*TEOG’a yönelik rehberlik çalışmaları yapılması*”, “*İkili eğitimin sona erdirilmesi*”, “*İl dışından gelen öğrencilerin barınmasına yönelik yatırımlar*”, “*Süren inşaatlar- onarımlar*”, “*Okullarda yetiştirme ve takviye kursları açılması*” da il milli eğitim müdürleri tarafından bilgi verilen ve birer kez tekrarlanan somut hedefler ve icraatlar olarak sıralanmıştır.

Buna göre mesajlarda illerinde yapılan çalışmalar hakkında bilgiler vermektedirler.

“Günümüzde eğitime etki eden unsurlar teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Günümüzde Eğitime Etki Eden Unsurlar Temasında (N=6) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=6)	Tekrar sayısı (n)
Küreselleşme	3
Bilim ve teknolojik gelişmeler	2

Tablo 12’de görüldüğü üzere, il milli eğitim müdürlerinin açılış mesajlarında günümüzde eğitime etki eden unsurların “küreselleşme” (n=3) ve “bilim ve teknolojideki gelişmeler” (n=2) olarak değerlendirildiği ortaya koyulmuştur.

Ayrıca “kalite kavramının öneminin artması”, “insan merkezli eğitime geçiş”, “toplumun beklentileri”, “ezbercilikten uzak eğitime geçiş”, “hızlı değişim ve dönüşüm çağında bulunma” ve “bilgi çağında bulunma” günümüzde eğitime etki eden unsurlar olarak birer il milli eğitim müdürünün mesajlarında yer almaktadır.

Buna göre il milli eğitim müdürleri eğitimin etkileştiği unsurlar arasında bilimsel gelişmelere ve küreselleşmeye vurgu yaptıkları görülmektedir.

“Yöneticilere yönelik mesajlar teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Yöneticilere Yönelik Mesajlar Temasında (N=6) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=6)	Tekrar sayısı (n)
Yöneticilere inandığını belirtme	3
Öğretimsel lider olma	3
Öğrencilerle sevgi bağı kurma	2
Akılca - bilimsel olma	2

Tablo 13 incelendiğinde, il milli eğitim müdürlerinin yöneticilere yönelik mesajlarında “yöneticilere inandığını belirttikleri” (n=3) ve yöneticilerden “eğitimsel lider olmalarını” (n=3), “öğrencilerle sevgi bağı kurmalarını” (n=2) ve “akılca, bilimsel olmalarını” (n=2) istedikleri ortaya koyulmaktadır.

Ayrıca birer il milli eğitim müdürünün yöneticilere yönelik mesajlarında yöneticilerin “kişisel gelişmelerine önem vermeleri”, “ faydalı olmak için mücadele etmeleri”, “demokratik olmaları”, “öğrencilerle ilgilenmeleri”, “işini severek yapmaları”, “öğrencilere liderlik etmeleri”, “rehber olmaları”, “vizyon sahibi olmaları” ve “bakanlık politikalarını göz önüne almaları” konularına yer verdiği görülmektedir.

Yukarıda Tablo 13’de görüldüğü üzere okul müdürlerine yönelik de mesajlar görülmektedir. Sistemde oldukça kritik öge olan okul müdürlerine yönelik mesajların sadece 6 müdür tarafından gönderilmesi ya çok güvendikleri ya da az önemsemedikleri anlamında değerlendirilebilir.

“Eğitime katkıya teşekkür teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Eğitime Katkıya Teşekkür Temasında (N=4) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=4)	Tekrar sayısı (n)
Vali	3
Milletvekili	2
Belediye başkanı	2

Tablo 14’te görüldüğü üzere, il milli eğitim müdürlerinin açılış mesajlarında eğitime olan katkılarından dolayı “vali” (n=3), “milletvekili” (n=2) ve “belediye başkanı”na (n=2) teşekkür ettikleri ortaya koyulmuştur.

Ayrıca birer il milli eğitim müdürünün mesajlarında eğitime olan katkılarından ötürü “sivil toplum kuruluşlarına” ve “hayırseverlere” de teşekkürle yer verdikleri belirlenmiştir.

“İl halkına yönelik mesajlar teması”nda yer alan ve birden fazla kez tekrarlanan “alt kodlar” Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. İl Halkına Yönelik Mesajlar Temasında (N=2) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=2)	Tekrar sayısı (n)
Eğitime destek bekleme	2

Tablo 15’te görüldüğü üzere, açılış mesajında il halkına yönelik mesaj veren milli eğitim müdürlerinin mesaj içeriğinin il halkından “eğitime destek bekleme” (n=2) hususunda olduğu ortaya koyulmuştur.

“Diğer eğitim personellerine yönelik mesajlar teması”nda yer alan “alt kodlar” Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Diğer Eğitim Personellerine Yönelik Mesajlar Temasında (N=1) Birden Fazla Kez Tekrarlanan Alt Kodlar

Alt kodlar (N=1)	Tekrar sayısı (n)
Faydalı olmak için mücadele etme	1
Öğrencileri sevme	1
Öğrencilerle ilgilenme	1

Tablo 16'da görüldüğü üzere, diğer eğitim personellerine açılış mesajında yer veren bir millî eğitim müdürünün mesaj içeriğinin ise diğer eğitim personelinin “ faydalı olmak için mücadele etmeleri”, “öğrencileri sevmeleri” ve “öğrencilerle ilgilenmeleri” hususunda olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

İl millî eğitim müdürlerinin mesajları analiz edildiğinde aşağıdaki noktaların ön plana çıktığı görülmektedir:

İl millî eğitim müdürlerinin mesajlarının kodları şunlardır: Öğretmenlere yönelik mesajlar, eğitime yönelik genel hedefler (vizyon), velilere yönelik mesajlar, öğrencilere yönelik mesajlar, eğitimin önemine yönelik vurgular, insan kaynakları ve fiziki kapasitenin sayısal değerlendirilmesi, özlü sözler ve şiirler eğitimde mevcut icraatların değerlendirilmesi, eğitime yönelik somut hedefler, adımlar, günümüzde eğitime etki eden unsurlar, yöneticilere yönelik mesajlar, eğitime katkıya teşekkür, il halkına yönelik mesajlar, diğer eğitim personellerine yönelik mesajlar.

Mesajlarda yer alan konular incelendiğinde il millî eğitim müdürlerinin mesajlarının eğitimde insan unsuru, fiziki mekan vurgusu, sistemin diğer öğeleri gibi tüm bileşenlere yönelik olduğu ve mesajlarında bu konuların tümüne değinmeye önem verdikleri görülmektedir. Bu durum, yöneticilerin iletişim algıları ile açıklanabilir. Zira, Bolat'a göre (1996) yöneticilerin algıladığı iletişim düzeyi, diğer personelin algıladığı iletişim düzeyinden daha yüksektir.

Mesajlarda öğretmenlere yönelik, velilere yönelik ve öğrencilere yönelik güçlü vurgular yer almaktadır. Araştırmada analiz edilen 47 il millî eğitim müdürünün mesajlarından 29 tanesi insan unsuru olarak öğretmeni ön plana almaktadırlar. Buna göre il millî eğitim müdürleri eğitim sisteminin en kritik ögesi olarak öğretmeni görmektedirler. Ayrıca velilerin de il millî eğitim müdürleri tarafından sistemde önemli bir öge olarak görülmektedir. İl millî eğitim müdürleri velilerden okulla ve öğretmenlerle iletişim hâlinde olmalarını ayrıca çocuklarını takip etmelerinin istemektedirler. Analiz sonucunda sistemde öğrencilerin de kritik öneme sahip oldukları konusunda il millî eğitim müdürlerinin görüş birliğine sahip oldukları söylenebilir. İl millî eğitim müdürleri öğrencilere inandıklarını çoğunlukla dile getirmiş ve öğrencilere nasıl bir öğrencilik yapmaları gerektiği konusunda tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Mesajlarda eğitim örgütünde değerlerin ve normların da güçlü bir şekilde vurgulandığı görülmektedir. Bunun kurumsallaşmaya önemli derecede katkı sağlayabileceği söylenebilir. Zira Leonardi ve Barley'in, (2011) ifadesiyle iletişim sadece bir örgütün kapsamı içindeki mesajları iletmek değildir. Örgütte normlar, değerler, rutin oluşturulması ve sürdürülmesi yoluyla örgütsel anlamlar oluşturarak kurumsallaşmanın temin edilmesi iletişimle mümkündür.

Mesajlarda yaşayan değerler ve özlü sözlere yer verilerek alıcıların dikkatinin çekilmesi amaçlanmıştır. Bolat (1996)'a göre de mesaj, alıcının dikkatini çekecek biçimde düzenlenmeli ve göndericinin ve alıcının ortak yaşam deneyimlerini yansıtan simgelerle iletilmelidir. Mesajlarda müdürler simgeleri ve yaşayan değerleri kullanmışlardır. Bu durum, mesajlarda kültürel öğelerin varlığının çalışanların iletişim süreçlerinin buldukları kültürden büyük oranda etkilendiği sonucuyla (Azizoğlu, 2011) ilişkilendirilebilir.

Mesajlarda öğretmenlere, öğrencilere ve yöneticilere inanmanın belirtildiği ifadeler aracılığıyla, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin moraline, davranışlarına ve iletişimine yönelik olumlu katkılar yapıldığı görülmektedir. Zira yönetimin gerçekleştireceği planlı ve programlı iletişim; çalışanlar arasındaki yatay, dikey ve bölümler arası ilişkilerin gelişimine katkıda bulunur. Çalışanların beklenti, moral ve davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirir (Halis, 2000). Benzer şekilde motivasyon örgütsel iletişimin işlevleri arasında görülmektedir (Eroğlu ve İspir, 2006; Demirtaş, 2010).

İl milli eğitim müdürü mesajlarında görülen eksik vurgunun bilgi verme durumu olduğu söylenebilir. Mesaj, bireyin iletmek istediği düşünce veya bilgidir (Hoy, Miskel, 2010; Eroğlu ve İspir, 2006; Demirtaş, 2010). Ancak ders yılı açılış mesajlarında bilgilendirmenin çok az düzeyde olduğu görülmektedir. Oysa yöneticiler kendi illerinde yapılan özel çalışmalar, projeler ve yapılan eylem planları hakkında açılış mesajlarında daha fazla bilgi vererek tüm çevrelere mesajlarını iletebilir. Bir örgütte uygulanan aşağı doğru iletişimde temel olarak beş tür bilgi iletilmektedir. Bunlar (Daft, 2000, 578) strateji ve hedeflerin uygulanması, iş tanımları ve işin mantığı, örgütsel prosedür ve uygulamalar, astların performanslarına ilişkin geri bildirim, örgütün misyonunu ve kültürel değerlerini benimsetici ve motive edici bilgilerdir. Ayrıca aşağı doğru iletişimde astlara gereğinden çok ya da az bilgi verilmesi (Şahin, 2007) sorun olarak görülmektedir.

Mesajlarda sistemde oldukça kritik öge olan okul müdürlerine yönelik mesajların sadece 6 müdür tarafından gönderilmesi, ya okul müdürlerine yaptıkları iş konusunda oldukça güvendikleri ve mesaj vermeye ihtiyaç duymadıkları ya da müdürlere verecekleri mesajları daha az önemsedikleri şeklinde olmak üzere iki farklı biçimde değerlendirilebilir.

Mesajlarda dikkat çeken diğer bir unsur da belli bir şablon bulunmamasıdır. Mesajların bireysel olması belirli bir şablonu gerekli kılmayabilir. Ancak müdürler kamu adına eğitim hizmetini yürüten taşra teşkilatını yöneten birileri olarak mesajlarını kurumsal vermektedirler Bu yüzden mesajların belirli bir şablon dâhilinde verilmesi etki gücüne katkıda bulunabilir.

Mesajlar hiyerarşik örgütte tek yönlü bir iletişim biçimindedir. Mesajlara ilişkin dönütlerin alınması süreç açısından önemli görülmektedir. İletişim eğer alıcının istekleri, değerleri ve amaçları ile uyum içindeyse güçlüdür. Eğer uyumlu değilse mesajın

alınmama ihtimali söz konusudur (Drucker, 1999). İletişim geribildirime gereksinim duyan çift yönlü bir eylemdir (Husemann, Lahiff ve Penrose, 1988). Bu yüzden il millî eğitim müdürlerinin yayınladıkları mesajlara ilişkin dönütlerin ilgili taraflardan alınmasına yönelik çalışmalar yapılması da, iletilen mesajların içeriğinin etkililiği açısından önem kazanacaktır denilebilir.

Kaynakça

- AZİZOĞLU, R. O. (2011). Kültürün örgütsel iletişim üzerine etkisi: iki farklı ülkede faaliyet gösteren iki işletme arasında karşılaştırmalı bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BALCI, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma. 5. Baskı. Ankara: Pegem.
- BAŞARAN, İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri. Ankara: Nobel.
- BENSGHİR, T. K. (1996). Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Değişim. Ankara: TODAİE Yay.No.274, s.255.
- BOLAT, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İletişim : H.Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12: 75-80.
- BURSALIOĞLU, Z. (2010). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem
- DAFT, R. L. (2000), Management, 5th Edition, New York: The Dryden Press,
- DEMİRTAŞ, M. (2010). Örgütsel İletişimin Verimlilik ve Etkinliğinde Yararlanılan İletişim Araçları ve Halkla İlişkiler Filmleri Örneği. Marmara Üniversitesi, İİBF Dergisi, 28 (1) 411-444.
- DRUCKER, P. F. (1999). Management (Revised Edition). California: The Drucker Institute.
- EROĞLU, E. ve BİLGE, İ. (2006). Örgütsel İletişim Sürecinde Yönetimsel İkna ve Etkileme, II. Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, <http://if.kocaeli.edu.tr/hitsempozyum2006/kitap/07-Erhan_Eroglu_y.pdf>, 27-28 Nisan 2006, 63-70.
- FİDAN, M. ve KÜÇÜKALİ, R. (2014). İlköğretim Kurumlarında Yöneticilerin İletişim Becerileri ve Örgütsel Değerler. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 4. 1. (317-335).
- GRİFFİN, R. W. (1996), Management, 5th Edition, New Jersey.
- HALİS, M. (2000). Örgütsel İletişim ve İletişim Tatminine İlişkin Bir Araştırma. İktisadi ve İDARİ BİLİMLER DERGİSİ. 14,1.
- HOY, W. K. ve MİSKEL, C.G. (2010). Eğitim Yönetimi. Çevri Editörü: Selahattin Turan. 7. Baskı. Ankara: Nobel.
- HUSEMAN, R., C., LAHİFF, J. M. & PENROSE, J. M. (1988). Penrose, Business Communication: Strategies and Skills, 3rd ed., Chicago: Dryden.

◆ Nail Yıldırım / Emel Tüzel

- LEONARDI, P. M. & BARLEY, W. C. (2011) Materiality as organizational communication: technology, intent, and delegation in the production of meaning. *Matters of communication: political, cultural, and technological challenges to communication theorizing* (Edt: T. Kuhn). Cresskill, NJ: Hampton Press. pp. 101-122.
- MEB (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun <http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/73.Html>.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilveil%C3%A7ey%C3%B6net/ilveilce.html>.
- MOORE, L. L., & RUDD, R. D. (2004). Leadership Skills and Competencies for Extension State Directors and Administrators. *Journal of Agricultural Education*, 45 (3), 22-33.
- OSKAY, Ü. (1985): Kitle Haberleşmesi Teorilerine Giriş, Ankara; A.Ü. Yayını.
- ROBBİNS, S. P. (2003). *Essentials of organizational behavior* (Seventh Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- ŞAHİN, A. (2007). Türk Kamu Yönetiminde Yönetişim ve Bu Konuda Düzenlenen Bir Anket Çalışmasının Sonuçları *Maliye Dergisi* .152
- TANRIVERDİ, H., ADIGÜZEL, O. ve ÇİFTÇİ, M. (2010). Sağlık Yöneticilerine Ait İletişim Becerilerinin Çalışan Performansına Etkileri: Kamu Hastanesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1 (11) 101-122.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

BİLİM MERKEZİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMA VE ÖĞRENME KALICILIĞINA ETKİSİ

Ersen ÇİĞRIK*
Muhlis ÖZKAN**

Öz: Bu çalışmanın amacı, Bilim Merkezinde yürütülen öğrenme etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine karşı tutumuna ve öğrenme kalıcılığı üzerine etkisini belirlemektir. Araştırma 2013- 2014 yıllarında Bursa ilinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiş, araştırmaya 5 farklı sınıftan toplamda 126 (74 kız, 52 erkek), 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada deney grubu öğrencileri öğrenme etkinliklerini dört haftalık süre boyunca bilim merkezinde, kontrol grubu öğrencileri ise okulun laboratuvar ortamında gerçekleştirmişlerdir. Uygulama sonucunda deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılmış ve veriler SPSS 16 paket programında analiz edilmiştir. Çalışma sonunda öğretim programında bulunan etkinliklerin, bilim merkezinde gerçekleştirilmesiyle, öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, Fen Bilimlerine karşı tutumlarında olumlu değişim olduğu ve bu durumun istatistiksel olarak da anlamlı bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca gruplar arasındaki farklılığın, 5 hafta sonra da değişmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, fen bilimleri eğitim programının bilim merkezlerinde yürütülen öğrenme faaliyetleriyle etkili bir şekilde desteklenebileceğini ve öğrencilerin okul içi öğretimine olumlu şekilde aktarmakta olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, bilim merkezi, akademik başarı, tutum

* Öğretmen, Sabiha Köstem Ortaokulu, Bursa

** Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa

THE EFFECT OF SCIENCE CENTER ON STUDENTS' ATTITUDES IN SCIENCE EDUCATION AND PERMANANCY OF LEARNING SCIENCE

Ersen ÇİĞRIK*
Muhlis ÖZKAN**

Abstract

The purpose of the study was to examine the effect of educational activities in science centers on the attitudes in science education and permanancy of learning science. The research was carried out in 2013-2014 education-instruction year in a secondary school in Bursa. Totally 126 (74 girls, 52 boys) students 5 different class participated in this study. In the study, controlled the pre-test post-test experimental research model was used. Experimental group students carried out the learning activities related to the light and colors' unit for four weeks in the science center. In order to test the significance between the groups, the independent sample t test was used. The data obtained in the study were analysed by computer program SPSS 16. At the end of the study, it was observed that there has been a statistically significant increase in the science lesson achievement and attitude when the activities in the curriculum were implemented in science centers. In addition, the differences between groups was unchanged after 5 weeks. This result shows that Science curriculum can be effectively supported by science centers, and it reflects positively on the school learning.

Keywords: Science education, science center, science achievement, attitude

Giriş

Günümüzde kabul gören öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla birlikte, eğitimde; bireysel özellikler, sosyal etkileşim ve yaşanan çevrenin de etkisi artmıştır. Böylece bireylerin sosyal etkileşim ve içinde bulunduğu çevreden elde ettiği günlük yaşantısındaki edinimleri ile okul ortamdaki öğrenmelerinin doğru olarak ilişkilendirilmesini gerektirmektedir. Okulda öğrenmenin günlük yaşama aktarılması gibi okul dışı alanlarda gerçekleştirilen öğrenmelerin de okul öğrenmeleriyle bağlantılı bir şekilde gerçekleşmesi önemlidir. Okul dışında gerçekleşen öğrenme yaşantıları, öz yönelimli öğrenme, rastlantısal öğrenme ve sosyal öğrenme olmak üzere üç farklı yaklaşımla ele

* Teacher, Sabiha Köstem Secondary School, Bursa

** Prof. Dr. Uludağ University, Faculty of Education, Bursa

alınmaktadır (Schugurensky, 2000, 5). Öz yönetimli öğrenme de öğrenci, bireysel veya bir grubun parçasıdır ve öğrenme süreci bir eğitimci rehberliğinde gerçekleşmektedir. Eğitimci bu süreçte öğretmen değil, kaynak kişi veya rehber konumundadır. Özellikle okul yıllarında gerçekleşen okul dışı etkinlikleri kapsayan öğrenmeler öz yönelimli olarak gerçekleşmektedir. Bu yıllarda okul öğrenmeleri ile okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen öğrenmenin yaşantılarının bütünlük göstermesi önemlidir. Okul dışı öğrenmenin okulda gerçekleşen öğrenme sürecini önemli oranda etkilediği bilinmekle birlikte, okul dışında gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri, okuldaki fen eğitim programıyla birlikte ele alındığında fen öğrenme ve öğretimine önemli katkılar sağlamakta olduğu bildirilmektedir (Luehmann, 2009, 17). Fen bilimleri eğitimi alanında özellikle öğrenme aktivitelerinin okul ile sınırlandırılmaması ve yakın çevrenin de etkili olarak öğrenme sürecinde kullanılmasıyla her öğrenci için zengin öğrenme fırsatları oluşturulmuş olur. Bireysel özellikler göz önüne alındığında, okul öğretiminin programı içerisinde gerektiği ölçüde gelişemeyen öğrencilere öğretimde de okul dışı ortamları etkili olmaktadır (Çalikoğlu, 2014, 14). Ayrıca okul dışı öğrenme alanları, bu öğrenciler içinde pekiştirici bir niteliğe sahiptir. Öğretmenler de okul dışı öğrenmenin tüm öğrenciler için oldukça etkili olduğunu düşünmelerine rağmen, okul dışı öğrenme ortamlarından endişe duydukları bilinmektedir (Tatar ve Bağrıyanık, 2012, 10). Bu durumun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin sınıfta öğretim anlayışına yakın olmaları ve okul dışı öğrenme alanlarında bir rehber ihtiyacı duymaları etkili olmaktadır. Öğretmenler öğretim programına, içeriğe ve öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olsalar da okul dışı alanlarda deneyime ihtiyaç duyarlar. Bilim merkezlerindeki etkinliklerin ve okul öğretim programlarında uzmanlaşmış rehberler ile ilişkilendirilmesi mümkün olmaktadır (Faria ve Chagas, 2013, 13). Yaparak-yaşayarak öğrenme açısından da okul dışı öğrenme alanlarının okul öğrenmeleriyle bir bütün olarak ele alınması gerekir. Bu doğrultuda okul dışı öğrenme alanlarıyla okul eğitim programı; eğitim programı ve okul dışı alanların bağlantısız olması, okulun temel olarak kabul edilmesi ve okul dışı alanların zaman zaman kullanılması ve okul dışı alanların eğitim programına dönük olarak tam kapasite kullanılması şekilde ilişkilendirilmesi mümkündür (Stocklmayer, Rennie ve Gilbert, 2010, 36). Okul dışı alanların eğitim programına dönük olarak tam kapasite kullanılması, günlük hayat, okul ve bilim merkezlerinin bir üçlü öğrenme alanı olarak kullanılmalıdır. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılması açısından her iki öğrenme alanı birliktelik içinde ele alınması gerekir.

Öğretmenlerin okul dışı alanları eğitim programına dönük olarak kullanmalarında tecrübeleri kadar algıları da belirleyici bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin okul dışı alanlara çok fazla yönelmek istememelerinin ve bu alanları etkili bir şekilde okul programıyla ilişkilendirememelerinin diğer önemli nedeni ise; burada gerçekleşen öğrenmenin okul eğitim programına katkı sağlamayacağı düşüncesidir (Stern, Wright ve Powell, 2012, 40). Fakat okul dışı öğrenme alanlarının okul eğitim programıyla etkili bir şekilde ilişkilendirildiğinde, öğretim kazanımlarına ve programının günlük yaşam ile ilişkilendirilmesine olumlu tesir ettiği bilinmektedir (Tamir, 1991, 42). Fen eğitimin-

de okul dışı alanlarda yapılan çalışmalarla, öğrenciler çoğu zaman okul ortamında karşılaşmadıkları gerçek olayları gözleme ve bilimsel çıkarımlar yapma konusunda fırsatlar sunmaktadır (Kelly, 2000, 770). Bell ve arkadaşlarının (2009, 39) yaptığı çalışmada okul dışı öğrenme alanlarının eğitim programıyla ilişkilendirilmesinin öğrencilere motivasyon, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel işlem becerileri alanlarında katkı sağladığı bildirilmiştir.

Okul dışı ortamda öğrenen için tanımlanan bu davranışlar öğrenci merkezli eğitim ve yapılandırıcılıkla da örtüşmektedir. Günümüz programlarında ön plana çıkan bu kazanımların elde edilmesi, öğretim programı içerisinde okul dışı öğrenmenin yer almasıyla mümkün olacaktır.

Ülkemizde 2013 yılında gerçekleşen eğitim programları değişikliğiyle fen bilimleri alanında bilginin anlamlı ve kalıcı olarak öğrenilmesinde, okul dışı öğrenme ortamları temel yöntem ve stratejilerden biri olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan program değişikliğinin hayata geçirilmesinde, strateji ve yöntemlerin uygulanmasında, okul dışı alanlar ve fen eğitimi programının ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Tüm bu gereklilikler göz önüne alındığında fen bilimleri eğitimi alanında özellikle öğrenme etkinliklerinin okul ile sınırlandırılmaması ve yakın çevreninde öğretim programı içinde etkili olarak kullanılması gerekmektedir. Böylece fen bilimleri içeriğinin öğrenciler tarafından anlamlandırılması ve öğrenmelerin etkili olarak gerçekleşmesi sağlanır (Boaventura vd., 2011, 15).

Fen bilimleri eğitimi için öne çıkan okul dışı öğrenme ortamları bilim merkezleridir. Bilim merkezlerinde; bilimin etkin olarak öğrenilmesi, bilime yönelik ilgiyi artırma, bilimsel işlem becerilerini geliştirme, duyuşsal ve devinişsel beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır. Tüm bu kazanımların elde edilmesi için en uygun koşulların oluşturulduğu bilim merkezlerinde, öğrenme üzerine etki eden faktörler; ön bilgiler, ilgi, isteklendirme, seçimler, sosyal etkileşim, bilim merkezine alıştırma eğitimi, yönlendiriciler, mimari yapı ve düzenek tasarımlarıdır (Falk ve Storksdiack, 2005, 757). Öğrencileri etkinliğe yönlendiren seçim davranışları kadar ilgi ve isteklilik düzeyi de bilim merkezlerinde öğrenmeyi etkilemektedir. Merkezlerde bulunan deney düzenekleri ve sergiler, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin harekete geçirilmesi sağlayacak özelliklerde tasarlanmakta ve böylece bilim ve teknolojiye yönelik olumlu tutumlarının artırılması hedeflenmektedir.

Fen bilimleri eğitiminde, bilişsel alan ile ilgili kazanımlarla birlikte duyuşsal alan kazanımları da, tutum ve davranışlar olarak eğitim programında yer almaktadır. Her iki alanla ilgili kazanımlar programda bir bütün olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin bilişsel alan kazanımlarının göstergesi olan akademik başarılarıyla, fen bilimleri eğitimine yönelik tutumları arasında doğrusal bir ilişki de bulunmaktadır (Çakır vd., 2007, 650). Ayrıca fen eğitiminde öğrenci tutumları, öğrenmeye hazır olma, verimli öğrenme ve hayat boyu öğrenme içinde oldukça önemlidir. Öğrencilerin erken yaş döneminde

sahip oldukları bilime yönelik olumlu tutumlarının, yaşam boyu bilimsel çalışma yapmalarını desteklediği bilinmektedir (Ing ve Gibson, 2013, 521). Fen bilimlerindeki sürekli değişim ve gelişim, birey için öğrenmenin de sürekli olmasını gerektirmektedir. Bireyin, yaşam boyu öğrenmesi için olumlu tutuma ihtiyaç vardır.

Ülkemizde fen eğitim programı içerisinde tutum ve değerler, 2004 yılında yapılan program değişikliğiyle kazanım maddesi olarak yer almıştır. 2013 yılında yenilenen fen eğitimi programında öğrenme alanları 4 boyutta ele alınmıştır. Bunlar; bilgi öğrenme, beceri öğrenme, duyuş öğrenme ve Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenmeleridir. Duyuş öğrenme alanı ise; tutum, motivasyon, değer ve sorumluluk öğrenme olarak dört alt boyutta ele alınmıştır (M.E.B 2013). Tutum; Fen bilimlerine yönelik olumlu tutum geliştirme ve fen bilimleri öğrenmekten hoşlanma olarak ifade edilmiştir. Fen alanındaki tutum ile ilgili çalışmalar fen bilimleri alanına yönelik tutumlar ve bilimsel tutumlar olarak ele alınmaktadır. Bilimsel tutumlar daha çok bir olay ve problem karşısında sergilenen davranışlar olan; eleştirel düşünme, sorgulama, tarafsızlık, görüş değiştirmeye isteklilik ve açık görüşlülüğün tamamını ifade etmektedir. Fen bilimine yönelik tutumlar; öğretmene yönelik algı, aile-arkadaş çevresi, sınıf ortamı, kaygı, değer verme, öz saygı, motivasyon, başarı, korku ve yanlış yapma endişesi gibi alt bileşenleri barındırmaktadır (Osborne ve Dilon, 2010, 239). Fen bilimlerine yönelik tutumun alt bileşenlerin okul ve sosyal çevreyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum bireysel özellikler, okul ortamı ve okul dışı yaşantıların birbiriyle etkileşimli olduğunu göstermektedir. Fen eğitimde, bireysel özellikler, sınıf ve fiziksel ortam kadar bireyin okul dışında sahip olduğu yaşantılarda önemlidir.

Bireyin çeşitli öğrenme yaşantıları içine girmesini sağlayan bilim merkezlerinde, genel olarak bilime yönelik olumlu tutumların toplumsal boyutta geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla bilim merkezlerinde düzenek tasarımı yapılırken duyuşsal kazanımlarda göz önüne alınmaktadır. Tüm yaş gruplarına hitap eden bu özgür öğrenme ortamlarının, amaçlarına dönük olarak bilim ve teknolojiye yönelik ilgiyi arttırdığı bilinmektedir (Rennie ve Jonston, 2007, 176; Tran, 2010, 22). Ayrıca düzenli şekilde bilim merkezlerinde yapılan etkinlikler ilgi artışının devamlı olmasını sağlamaktadır. Bilim merkezlerini ziyaret ettikten sonra öğrencilerin bilime yönelik ilgi düzeylerindeki artışın uzun süre azalmadan devam ettiğini bilinmektedir (Jarvis ve Pell, 2005, 70). Kalıcı bir şekilde ilgi artışı, fen eğitiminin günlük yaşamla bağdaştırılmasına ve verimli öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak tanır. Fen eğitiminde kazanım alanları olan; bilgi kazanma ve kullanma, beceri kazanma, bireydeki ahlaki değerler, toplumsal bilinç ve sorumluluk, olumlu tutum ve tavır geliştirme bir bütün olarak ele alındığında bilim merkezlerinin en az bir kazanım alanında okuldaki öğretimi destekleyici özelliğe sahip olduğu görülmektedir (Şimşek, 2011, 4).

Yapısal olarak bilim merkezleri okul ve sınıf ortamlarına göre fen eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan hedeflerine yönelik avantajlar içerir. Fen eğitimini desteklemesi açısından bilim merkezleri sadece bilim ve teknolojiye değil, fen bilgisi

derslerine yönelik olumlu tutum gelişiminde önemli bir yere sahip olması beklenmektedir. Bilim merkezlerinde bulunan zengin donanım, öğrenciler için birçok yönden uyarıcı anlamına gelmektedir. Deney düzenekleri ve modeller ilgi çekici olarak düzenlendiğinden, bu ortamda bulunmak, öğrencilerin duyuşsal özelliklerin harekete geçmesini etkiler. Bilim merkezleri öğrencilerin bilim-teknoloji-çevre ve bilim insanlarına karşı tutum geliştirmeleri sağlanmasıyla birlikte bilim alanına yönelmelerini de etkilemektedir.

Okul dışı alanlarda yürütölen öğretim etkinlikleri Sørensen ve Kofoed (2003, 12' den aktaran; Dohn 2013, 2743) tarafından; günlük olarak hazırlık yapılmadan gerçekleştirilen ziyaretler, sınıf veya öğrenci gruplarının bir eğitimci veya rehber eşliğinde yaptığı ziyaretler, öğrencilerin deney alanlarında bireysel çalıştıkları ve okul dönüşünde etkinlikler yaptıkları "fikir oluşturma etkinliği", öğrencilerin ön hazırlık ve ziyaret sonrası etkinlikler ile ziyaret alanını okul öğrenmeleri için bir kaynak hâline getiren "öğrenme amaçlı etkinlikler" olarak gruplandırılmıştır. Birçok öğretmen eğitim programına uygun içeriğe sahip okul dışı alanlara çoğunlukla günlük ziyaretler düzenlenmektedirler. Günlük ziyaretler öğrencilerin etkili yaşantılar geçirmeleri ve öğrenmeye yönelik motivasyon artışı sağlanmakta, bununla birlikte fen bilimlerine yönelik tutum ve başarılarında anlamlı bir değişiklik oluşturmamaktadır (Dohn, 2013, 2745). Öğrenme amaçlı ziyaretlerin gerçekleşmesini sağlamakta, öğrencilerin özelliklerini ve eğitim programını tanıyan öğretmenlere sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin ön yargıları, program ve eğitim etkinlikleri tasarımı becerileri okul dışı alanlara yönelik eğitim programları hazırlamalarını etkilemektedir (Fallik vd., 2013, 86). Öğretmen ziyaret öncesi ve sonrasını programlamakta ve bilim merkezinde öğrenme sürecine rehberlik yapmaktadır. Okul dışı bir alanda öğretmenin merkezde olmasından ziyade, öğrenme yaşantılarına rehberliği ön plandadır. Öğrenciler ise ziyaret sürecinde pasif dinleyiciler, izleyiciler veya öğrenme sürecine aktif katılan, araştırma ve sorgulamaya yönelik olarak etkinlikler gerçekleştiren bir role sahip olurlar. Buldukları alanda çeşitli eylemler gerçekleştirirken zihinsel süreçlerinde işe koşulması öğrenme açısından önemlidir.

Bilim merkezleri soyut kavramların öğrenen tarafından somutlaştırılması için fırsatlar sunar. Kalıcı öğrenmeler için bireyin öğrenme sürecinde aktif olması ve somut yaşantılar geçirmesi önemlidir. Ortaöğretim öğrencileriyle de yapılan çalışmalarda, öğrencilerin görelilik gibi anlaşılması zor konuları bilim merkezinde öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ve öğrenme sürecinde bilimsel tartışma becerilerinin de geliştiği görölmektedir (Guisasola vd., 2009, 549). Sadece öğrenmenin verimli olmasından ziyade keşfetme ve bilimsel iletişim becerilerinin de bilim merkezlerinde arttığı görölmektedir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada, Kıyıcı ve Yiğit (2010, 241) fen bilgisi öğretmen adaylarının rüzgâr enerji santraline yapmış oldukları geziye yönelik düşüncelerini incelemiştir. Öğretmen adayları etkinliğin kalıcı ve anlamlı öğrenmeye yardımcı olacağı, ilk elden öğrenmeye fırsat vereceğini düşünmektedir. Bilim merkezle-

rinde öğrenciler birden fazla deneyi tamamlamak için fırsat bulurlar. Okul ortamında öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerin bilim merkezinde yapılan etkinliklerde etkili olarak öğrendikleri bilinmektedir (Brooke ve Solomon, 2010, 968). Öğrenme açısından bilim merkezleri getirdiği bu kazanımların okul programlarıyla ilişkilendirilmesiyle, akademik başarıyı da etkilemesi beklenmektedir. Bu etkinin ortaya çıkması için okul programlarına uygun bilim merkezi ziyaretleri ve etkinlik programları hazırlanması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar (Bozdoğan ve Yalçın, 2006, 111; Rennie vd., 2010, 235) eğitim programıyla ilişkilendirilmeden gerçekleştirilen ziyaretlerin, fen bilimleri alanında öğrencilerin akademik başarısına olumlu bir etki yapmadığını göstermektedir. Bununla birlikte eğitim programlarıyla ilişkilendirilmeyen okul dışı öğrenmeler, okul ortamında öğrenilmesi istenilen kazanımlara ulaşmayı zorlaştırdığı da belirlenmiştir (Çalıköğlü, 2014, 14).

Bilim merkezinde öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle bir konu alanının öğrenilmesine yöneliktir. Bununla birlikte bilim merkezlerinin fen eğitimi müfredatını destekleyici yönünün belirlenmesi ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin ortaya konulması gerekmektedir.

Geleneksel pedagoji okul dışı alanlarla okul programının ilişkilendirilmesinde yetersiz kalmaktadır (Morag ve Tal, 2012, 764). Fen eğitimi programı ve okul dışı öğrenme alanlarının ilişkilendirilmesi için yeni eğitim ve etkinlik programları hazırlanmalıdır. Bir öğrenme alanı olarak değerlendirildiğinde bilim merkezlerinin, fen eğitim programında yer alan hedefleri ve kazanımları destekleyici olması ve fen eğitimine yönelik olumlu tutumlara katkısı sağlaması beklenmektedir. Bilim merkezlerinde yapılan çalışmaların, genel olarak bilime yönelik olumlu tutuma katkısı bilinmekle birlikte, bu tutumun okulda fen bilimleri dersine yönelik değişiklik oluşturması da önemlidir. Okulda ve okul dışı alanlarda gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi, fen eğitim programında yer alan temel yaklaşımlardan yaşam boyu öğrenme için önemlidir. Çalışmada bilim merkezleri, bir okul dışı öğrenme ortamı olarak ele alınmış ve okuldaki öğrenmeleriyle etkili bir şekilde desteklenmesi için etkinlik modeli tasarlanmıştır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel amacı “Yenilenen fen eğitimi programına uygun olarak bilim merkezinde gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin, okul ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerine göre öğrencilerin fen bilimleri dersindeki öğrenmelerin kalıcılığı ve tutumlarına etkisi” ni belirlemektir.

Belirlenen bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Fen bilimleri dersi kapsamında, bilim merkezinde etkinlik yapan deney grubu öğrencileriyle okulda etkinlik yapan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Fen bilimleri dersi kapsamında, bilim merkezinde etkinlik yapan deney grubu öğrencileriyle okulda etkinlik yapan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Bilim merkezinde etkinlik yapan deney grubu öğrencileriyle okulda etkinlik yapan kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada; nicel araştırma modellerinden kontrol gruplu ön test - son test deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende rastgele oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu desen deney öncesi tarafsız olarak atanan grupların benzerliğinin belirlenmesi ve son testlerin buna göre düzenlenmesine yardım eder (Karasar, 2014, 97). Her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; fen eğitimi programında yer alan öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği, alternatif bir öğrenme alanı olan bilim merkezlerinde gerçekleşen öğrenme etkinlikleri ve geleneksel öğrenme alanları olan okul ortamında gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleridir. Bağımlı değişken ise öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öğrenme kalıcılığıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Bursa İli Osmangazi İlçesinde bulunan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin belirlenmesinde bilim merkezinin bu ilçede bulunması ve bu merkezi bünyesindeki deney düzeneklerinin 7. Sınıf fen eğitimi programında bulunan etkinliklerle örtüşmesi belirleyici olmuştur. Çalışma örneklemini ise laboratuvar saatlerinde bilim merkezine ulaşımın kolay bir şekilde sağlanması açısından aynı ilçede bulunan Davut Dörtçelik Orta Okulundan 126, 7. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları fen bilimleri alanındaki akademik başarıları birbirine yakın olacak şekilde gruplara ayrılmıştır. Bu ayrımın yapılmasında önceki dönemlere ait fen bilimleri ders notları ve öğretmen görüşleri etkili olmuştur. Deney grubu öğrencileri (34 kız, 23 erkek) 7D ve 7C sınıfı öğrencileri kontrol grubu öğrencilerini (36 kız 33 erkek) ise 7A, 7B ve 7E sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Her iki grup da daha önce bilim merkezini ziyaret etmemiş sınıflar arasından belirlenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerden dershane ve özel kurslara katılanlar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının çalışmanın başında ve sonunda belirlenmesi için "Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği", Akademik başarılarındaki değişim ve bu değişimin kalıcılığını belirlemek için ise "Işığın Kırılması ve Renkler Ünitesi Başarı Testi" kullanılmıştır.

Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan “Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği” ilk kez Germann(1988, 609) tarafından geliştirilmiş ve Ören(2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5’li likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçek olumlu ve olumsuz maddeler içermektedir. Bozdoğan (2007, 59) tarafından ölçeğin faktör analizi ve iç tutarlılık katsayısı hesaplamaları yapılmış, ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüş ve iç tutarlılık katsayısı 0,92 bulunmuştur. Çalışmamızda deney ve kontrol gruplarıyla (126) yapılan uygulamada ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Işığın Kırılması ve Renkler Ünitesi Başarı Testi

Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için hazırlanan başarı testi müfredat kazanımlarına uygun olarak geliştirilmiştir. Testin ilk aşamasında belirtke tablosu hazırlanmış ve ünite kazanımları belirlenmiştir. Test maddeleri hazırlanırken konu danışman öğretim görevlisi ile birlikte, test maddeleri kazanımlara uygun sayıda hazırlanmış ve böylece testin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ünitelendirilmiş yıllık planda, ışığın soğrulması ve renklerle ilgili 23 kazanım bulunmaktadır. Kazanım sayısı ve konu alanına göre 38 madde hazırlanmıştır. Kazanımlar ve madde sayılarını gösteren belirtke tablosu Tablo 1 de verilmiştir. Testler bir üst sınıftan 51 öğrenciye uygulanarak madde analizi yapılmıştır. Testteki 38 madde için KR20 güvenilirlik katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır. Sonrasında test ön-test (19 madde) son-test (19 madde) olacak şekilde ikiye ayrılmıştır. Testin puanlanmasında her bir doğru cevap için 1 puan, yanlış cevap için ise 0 puan verilmiştir. Her bir öğrencinin almış olduğu puan toplam puana bölünerek ortalamaları alınmıştır. Böylece öğrenci puanları 0 ile 1 arasında dağılım göstermektedir.

Tablo 1. Işığın Madde İle Etkileşimi ve Renkler Konu Alanı Başarı Testi Belirtke Tablosu

Kazanım	Madde Sayısı
Konu Alanı: Işığın Madde İle Etkileşimi	
1. Işığın madde ile etkileşimi sonucunda soğurulabileceğini fark eder.	2
2. Işıkla etkileşen maddelerin ısındığını gözlemler.	4
3. Yaptığı gözlemlere dayanarak maddelerin ışığı soğurduğu çıkarımını yapar.	4
4. Koyu renkli cisimlerin ışığı, açık renkli cisimlere göre daha çok soğurduğunu keşfeder.	4
5. Teknolojik tasarım döngüsünü kullanarak ışığı soğuran maddelerin ısınmasıyla ilgili projeler üretir.	2
6. Işığın bir enerji türü olduğunu ifade eder.	2
7. Işık enerjisinin başka bir enerjiye dönüşebileceğini ifade eder.	2
8. Güneş enerjisinden yararlanma yollarına örnekler verir.	2
Konu Alanı: Renkler	
1. Beyaz ışığın tüm renkleri içerdiğini fark eder.	4
2. İnsan gözünün fark edemeyeceği ışınların da olduğunu ifade eder.	2
3. Cisimlerin siyah, beyaz veya renkli görünmelerini, ışığın yansıması ve soğurulmasıyla açıklar.	4
4. Cisimlerin beyaz ışıpta ve renkli ışıklarda neden farklı renklerde göründüklerini açıklar.	4
5. Gökyüzünün renkli görünmesini ışığın atmosferde soğurulması ve saçılması ile açıklar.	2

Çalışmada kullanılan deney düzenekleri Bursa Bilim Merkezi bünyesinde hazırlanmıştır. Çalışma öncesinde düzenekler kullanıma açılmamış ve ilk defa deney grubundaki öğrencilerin kullanımı sağlanmıştır. Deney düzenekleri daha çok ışık ve renkler konu alanını kapsamaktadır. Deney düzenekleri ilköğretim ders kitabındaki etkinliklerle eşleştirilerek öğrenciler tarafından sırasıyla tamamlanmasına olanak verilmiştir.

Çalışma Süreci

Çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 12 haftada tamamlanmıştır. Çalışma grupların oluşturulması ve ön testlerin uygulanması için 2 hafta, laboratuvar ve bilim merkezinde öğrenme etkinlikleri için 4 hafta ve son testlerin uygulanması için 1 hafta olacak şekilde planlanmıştır. Ayrıca son-test kalıcılık testi olarak 5 hafta sonra gruplara tekrar uygulanmıştır. Kontrol grubuyla, laboratuvarında öğrenme etkinlikleri; ders kitabında yer alan etkinlik planına göre gerçekleştirilmiştir. Okul laboratuvarında etkinlikler için gerekli araç-gereçler bulunmakla birlikte her öğrencinin etkinlikleri gerçekleştirmesine yetecek düzeyde araç-gereç bulunmamaktadır. Deney grubu için ders kitabında bulunan etkinlikler bilim merkezi deney düzeneklerine ve kazanımlara uygun olarak tekrar düzenlenmiştir. Deney düzeneklerine uygun olarak hazırlanan etkinlik formları deney grubu öğrencilerine uygulama süresince dağıtılmıştır. Fen eğitimi programı kazanımlarına uygunluğu açısından 7. sınıf fen bilimleri kitabında bulunan etkinlikleri karşılayan deney düzenekleri araştırmacı tarafından seçilmiştir. Etkinlik formları öğrencilerin ders kitabında bulunan etkinlik adımları, açık uçlu sorular ve doldurulması gereken tablolar içermektedir. Programa göre kontrol grubu

öğrencileri haftanın 2 saatini sınıfta, 2 saatini ise okul laboratuvarında etkinlik yaparak geçirmişlerdir. Deney grubu öğrencileri ise haftanın 2 saatini sınıfta 2 saatini ise bilim merkezinde geçirmişlerdir. Öğrenciler öğretmenleriyle birlikte bilim merkezine giderek deneylerini dönüşümlü olarak gerçekleştirmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler bireysel olarak bilim merkezinde belirlenen tüm deney düzeneklerini kullanmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise hep birlikte verilen etkinlikleri sırasıyla laboratuvarında gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda başarı ve tutum son-testleri gruplara uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizinde standart sapma, aritmetik ortalama ve gruplar arasında karşılaştırmalar yapabilmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu testin seçilmesinde elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluk göstermesi belirleyici olmuştur. Yapılan araştırmada, elde edilen verileri analiz edebilmek için SPSS 16 paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

1. “ Fen bilimleri dersi kapsamında, bilim merkezinde etkinlik yapan deney grubu öğrencileriyle okulda etkinlik yapan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grupları arasında, ışık ve renkler konusuna yönelik akademik başarılarında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için t testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları Işık ve Renkler Konu Alanı Ön Testi

Gruplar	Ortalama	N	Std. Sapma	Sd	T	P
Deney Grubu	0,48	57	0,23	124	0,31	0,75
Kontrol Grubu	0,46	69	0,19			

$p > .05$

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu ön test ortalaması ile ($X = 0,48$) kontrol grubu ön test puan ortalamasının ($X = 0,46$) birbirine yakın olduğu ve deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($T_{(124)} = 0,31$ $p > .05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerin ortalamalarının yakın olması da grupların akademik başarılarının denk olduğunu göstermektedir.

Dört hafta uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimin belirlenmesi için son-testler yapılarak ve elde edilen verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.' de verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grupları Işık ve Renkler Konu Alanı Son Test Puanları

Gruplar	Ortalama	N	Std. Sapma	Sd	T	P
Deney Grubu	0,54	57	1,09	124	5,16	0,000*
Kontrol Grubu	0,48	69	0,77			

*p<.001

Deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubunun son test ortalamasının ($X=0,54$) kontrol grubuna ($X=0,48$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ortalamasında kontrol grubuna göre daha fazla artış olduğu görülmektedir. Yapılan uygulama sonrasında ise son test ortalamaları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($T_{(124)}=5,16$ $p<.001$). Bilim merkezinde yapılan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısını laboratuvar ortamına göre daha fazla arttırdığı görülmektedir.

2. “ Fen bilimleri dersi kapsamında, bilim merkezinde etkinlik yapan deney grubu öğrencileriyle okulda etkinlik yapan kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak için uygulanan kalıcılık testi ile ilgili bulgular Tablo 4. de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grupları Işık ve Renk Hatırlama Testi Puanları

Gruplar	Ortalama	N	Std. Sapma	Sd	T	P
Deney Grubu	0,69	57	0,21	124	6,22	0,000*
Kontrol Grubu	0,48	69	0,17			

p<.001

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubunun son test ortalamasının ($X=0,69$) kontrol grubuna ($X=0,48$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ortalamasında artış olduğu görülmektedir. Yapılan uygulama sonrasında ise son test ortalamaları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve kalıcılık testinde bu farklılığın devam ettiği görülmüştür ($T_{(124)}=5,16$ $p<.001$). Bilim merkezinde yapılan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısını sınıf ve laboratuvar ortamına göre daha kalıcı olarak arttırdığı görülmektedir.

3. “ Bilim merkezinde etkinlik yapan deney grubu öğrencileriyle okulda etkinlik yapan kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için araştırmanın başlangıcında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına “Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Her iki grup arasında, araştırmanın başlangıcında fen bilimleri dersine yönelik tutumları anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için t testi uygulanmıştır. Bulgular tablo 5. de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Ön-Test Puanları

Gruplar	Ortalama	N	Std. Sapma	Sd	T	P
Deney Grubu	4,13	57	0,91	124	-0,71	0,48
Kontrol Grubu	4,23	69	0,57			

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubu ön test ortalaması ile ($X=4,13$) kontrol grubu ön test puan ortalaması ($X = 4,23$) olduğu ve deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($T_{(124)}=-0,71$ $p>.05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerin ortalamalarının yakın olması da grupların Fen Bilgisi Dersine yönelik tutumlarının denk olduğunu göstermektedir.

Dört hafta uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin tutum değişimini ve deney grubu ile kontrol grubu arasında farklılığın belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grupları Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği Son-Test Puanları

Gruplar	Ortalama	N	Std. Sapma	Sd	T	p
Deney Grubu	4,40	57	0,71	124	3,25	0,001*
Kontrol Grubu	3,95	69	0,79			

$p<.001$

Deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubunun son test ortalamasının ($X= 4,40$) kontrol grubuna ($X= 3,95$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan uygulama sonrasında ise son test ortalamaları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($T_{(124)}=3,25$ $p<.001$). Deney grubu öğrencilerin çalışma sonucunda tutum puanlarında artış olduğu ve standart sapmaların azaldığı görülmektedir. Tabloda kontrol grubunun son test puanlarının çalışmanın başlangıcına göre düştüğü görülmektedir.

Sonuç

Çalışmanın ana problemini “Yenilenen fen eğitimi programına uygun olarak bilim merkezinde gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin, okul ortamında gerçekleşen öğrenme etkinliklerine göre öğrencilerin fen bilimleri dersindeki öğrendiklerinin kalıcılığına ve tutumlarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya cevap bulabilmek için planlanan çalışmada, bilim merkezinde gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumları, akademik başarıları ve kalıcılık üzerine etkisi incelenmiştir. Deney grubu öğrencileri öğretim planına uygun olarak öğretim etkinliklerini bilim merkezinde gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise okul laboratuvarlarında etkinlikleri ders kitabında uygun bir biçimde tamamlamışlardır. Çalışmada öğrencilerin, bilim merkezindeki etkinliklerle programdaki kazanımlara ulaşma düzeyi, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olmuştur. Bu farklılığın istatistiksel

olarak anlamlı olması, bilim merkezinde yapılan uygulamanın öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını göstermektedir (Tablo 3). Çalışmayla, bilim merkezlerinin, okul fen eğitimi müfredatıyla etkili olarak ilişkilendirilebileceği görülmektedir.

Kazanımlara ulaşmayı etkileyen en önemli etkenlerden biri öğrenme-öğretme yaklaşımlarıdır. Öğrenciler farklı öğrenme ortamlarında farklı öğrenme stratejilerini kullanarak yeni bilgilere ulaşmaktadır. Etkili bir öğrenme ortamı öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini arttırmakta, öğrencilerin bilgiyi nasıl kullanacakları ve günlük yaşamlarıyla nasıl ilişkilendireceklerini göstermekte ve yeteneklerinin gelişimi için destek olmaktadır. Bilim merkezinde yapılacak öğrenme-öğretme etkinliklerinin akademik başarılarına katkı sağlayacağı ve hayat boyu öğrenme için etkili bir strateji olduğu görülmektedir. Benzer bir çalışmada, okul dışı eğitim alanlarına yapılan programsız ziyaretlerin öğrenciler için sadece eğlence niteliği taşıdığı, ziyaret öncesi ve sonrasında yapılan etkinliklerle okul fen öğrenmelerini desteklenebileceği ve eğitim programıyla etkili bir şekilde birleştirileceği belirlenmiştir (Toffield vd., 2003, 96). Ortaokul 5. Sınıf öğrencileriyle yapılan diğer bir çalışmada (Dairinathan ve Subramaniam, 2011, 1098) deney grubu öğrencilerinin (245) bilim merkezinde DNA ve gen konusunda okul dışında eğitim almaları sağlanmıştır. Kontrol grubu (150) ise okul programına uygun olarak etkinlikler yapmışlardır. Bilim merkezinde gerçekleştirilen okul sonrası öğrenme programlarının, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini arttırdığını belirlemiştir. Bu çalışmayla da bilim merkezlerinin okul öğrenmelerini pekiştirici özelliği ortaya konulmuş ve farklı özelliklere sahip bireyler için zengin öğrenme yaşantıları sağlanmıştır. Farklı yaş grupları ve eğitim kademeleri içinde bilim merkezleri fen öğrenme anlamında etkili olarak kullanılabilir. Etkili bir şekilde program hazırlanmasıyla, okul dışı öğrenme ortamları okul öğrenmelerini ilkokuldan liseye kadar her aşamada etkili olarak desteklemesi mümkündür (Phillips vd., 2007, 1504).

Öğrencilerin bilim merkezinde etkinlik yapmalarının fen eğitimine diğer bir katkısı tüm bireylerin öğrenme sürecinde etkin olmasıdır. Birden çok duyuya hitap eden deney düzeneklerinde yaparak-yaşayarak öğrenme ön plana çıktığından öğrenmelerinin kalıcılığının yüksek olması beklenmektedir. Çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre öğrenmelerinde meydana gelen değişimin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada (Lelliot, 2013, 318) bilim merkezlerine yapılan programlı ziyaretlerle öğrencilerin konu alanıyla ilgili sahip oldukları bilgileri ortaya çıkardıkları ve bu bilgileri uzun süreli hafızalarına aldıkları belirlenmiştir. Kalıcı öğrenmelerde bilim merkezinde gerçekleştirilen etkinliğin; öğrenci merkezli olması, birden fazla duyuya hitap etmesi, tüm öğrencilerin süreçte etkin olması ve iş birliği içinde çalışması etkili olmaktadır. Bilim merkezinde öğretmen rehberliğinde öğrencilerin özgür bir şekilde öğrenmelerine olanak verilmesiyle, öğretim programı ve yapılan etkinliklerin verimli ve kalıcı bir şekilde ilişkilendirilmesini sağlamaktadır (Tran, 2011, 1640).

Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise bilim merkezlerinde yapılan etkinliklerin deney grubunda, anlamlı bir şekilde olumlu tutum artışı meydana getirmesidir. Uygulama süresince öğrenciler bilim merkezini ders programı kapsamında ziyaret etmişler ve aralıksız olarak etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin fen bilimine yönelik tutumlarının bilim merkezinde yapılan etkinliklerle artmış olması, okul dışı öğrenme alanları olarak kabul edilen bilim merkezlerinin, işin doğası gereği okullarda yürütülen fen eğitiminden ayrı düşünülmemesinde yarar olduğunu, esasen bir kısım konuların gerçekle iç içe olduğunu göstermektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda da bilim merkezlerini ziyaret eden öğrencilerde, okulda yapılan uygulamalı deneylere göre bilime yönelik daha fazla tutum artışı sağlandığı görülmüştür (Şentürk ve Özdemir, 2012, 17). Çalışmada, tutumlardaki değişikliklerin fen bilgisi dersine olumlu yönde yansıtıldığı belirlenmiştir. Tablo 6. İncelendiği zaman çalışma sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarındaki düşüşün etkinliklere katılımı ilgili olduğu düşünülmektedir. Laboratuvar ortamında öğrencilerin bir kısmı deneyleri gerçekleştirirken diğer öğrenciler pasif izleyici olarak kalmaktadırlar. Bu durumun ortaya çıkmasında kalabalık sınıf mevcudu ve laboratuvar ortamının fiziksel şartları etkili olmaktadır.

Araştırmada bilim merkezlerinin okul eğitim sürecini destekleyici yönde bir öğrenme ortamı olduğu, öğrencilerin sadece boş zamanlarında ziyaret edecekleri bir yer olmaktan çok, öğrenme etkinlikleri ve deneyleri etkili olarak gerçekleştirebilecekleri bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bilim merkezleri genel olarak halk eğitimine yönelik bir yapıya sahip olsa da bu alanları ziyaret edenlerin büyük bölümünü örgün öğretim çağındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin belirli zaman aralıklarında yaptıkları ziyaretler yerine okul eğitim müfredatına uygun olarak ziyaretler gerçekleştirmeleri etkili olacaktır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin konu alanı dışında düzenli olarak yapmış oldukları ziyaret etkinlikleriyle bilime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koymaktadır (Köksal ve Berberoğlu, 2013,11; Radzilowicz, 2008, 3). Bu açıdan bilim merkezleri fen eğitim programının her aşamasında eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyici bir alan olarak ele alınabilir. Düzenli ziyaretlerle öğrenci tutumlarının olumlu yönde artmasında daha etkili olacaktır. 6. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada (Nadelson ve Jordan, 2012, 225) çevre eğitimi dersi için okul dışında bir gözlem alanı hazırlanarak öğrencilerin bu alanda yapmış oldukları etkinliklerin çevreye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve bu tutumlarının 1 ay sonunda da değişim göstermediği belirlenmiştir. Bilime yönelik tutumların yanında fen bilgisi dersine yönelik tutumlarında bilim merkezinde desteklenmesi mümkündür. Öğrencilerin bilim merkezlerine ders saatleri dışında yaptıkları düzenli ziyaretlerin de fen bilgisi dersine yönelik tutumlarındaki olumlu artışı desteklediği görülmektedir (Doğan ve ark., 2011, 7; Radzilowicz, 2008, 3;). Yapılan çalışmalar, öğrencilerin bilim merkezinde fen bilimleri dersine karşı kazanmış oldukları olumlu tutumları, okuldaki öğretimlerine ve günlük yaşamlarına aktarabildiklerini göstermektedir. Bu sonuç fen eğitimi programında yer alan “Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ)” boyutları bütün

olarak yer almakta ve kazanımlar tamamını kapsayacak şekilde düzenlenmektedir. Birbiriyle yakın ilişkide olan dört boyut arasındaki bağın öğrenciler tarafından fark edilmesi, sorgulanması ve geliştirilmesi hedeflenmektedir. Yapararak yaşayarak öğrenmenin önemi göz önüne alındığı zaman, teknoloji-toplum-çevre konu alanların sınıf veya laboratuvar ortamında yeterince desteklenmesi beklenmemektedir. Öğrencilerin etkin olarak katıldıkları okul dışı öğrenme üzerine etki eden öğrenci tutumlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Bu da okul eğitim programıyla tam olarak ilişkilendirilen okul dışı öğrenme alanlarının eğitim-öğretim sürecine katkısını göstermektedir. Diğer taraftan; bilim merkezleri tarafından hazırlanan öğretim içeriklerinin de okul öğrenmele-riyle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin bilime yönelik olumlu tutumları ve yapararak-yaşayarak öğrenme becerilerini desteklemektedir (Hong ve Song, 2013, 193).

Dabney ve arkadaşları (2012, 75) okul dışı öğrenme etkinliklerinin bilim-teknoloji – matematik ve mühendislik alanında kariyer planı üzerine etkisini incelemişlerdir. 6682 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okul dışında gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerinin bilim ve teknoloji alanında kariyer planlarını olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Özellikle okul dışı etkinliklerinin planlı bir şekilde gerçekleşmesinin bu etkiyi arttırdığını saptamışlardır. Bu durum farklı yaş gruplarının da bilim merkezinde bulunmalarının, fen ve teknoloji alanına yönelik duyuşsal özellikleri harekete geçirdiğini göstermektedir. Ayrıca bireysel özellikler kadar içinde bulunulan çevre de, tutumların olumlu olarak değişimini sağlamaktadır. Çevresel faktörler etkili bir şekilde planlandığında, öğrencilerin duyuşsal alan kazanımlarını da elde etmeleri de sağlanmış olur. Planlamada öğretmenlerin bilim merkezlerinde, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olmaları ve yaşayacakları olumsuzlukların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu sorumluluk eğitimciler ve eğitim programı tasarımcılarına düşmektedir (Botelho ve Morais, 2006, 1013). Fen eğitiminde öğretmenler etkili bir şekilde tasarlanmış öğrenme-öğretme etkinliği programlarına ihtiyaç duyarlar. Eğitimciler tarafından oluşturulan eğitim programları, fen eğitimine yönelik öğrenci tutumlarını olumlu yönde arttırmakta ve motivasyon ile başarı artışı sağlamaktadır (Stavrova ve Urhahne 2010, 2307).

Bilim merkezleri, bireylerin ve toplumun bilimi anlamaları, yaşamaları ve bu alana yönelmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu ortamda bireyin sistemli bir öğrenme sürecine girmesi kişisel isteği ve hazır bulunuşluğuyla doğru orantılıdır. Bu sebeple bilim merkezlerinde içerisinde sadece deney düzeneklerinin sergilenmesi değil, amaçlara uygun bir şekilde öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Yapılan birçok çalışma, öğrencilerin fen derslerine olumlu yaklaşımlarına, okul yıllarında elde edilen doğrudan kazanımların sosyal etkileşimden daha baskın olduğunu göstermektedir (Atasoy, 2004, 121). Çalışma ile bilim merkezlerinin eğitim – öğretim programına etkin olarak dahil edilebileceği ve bilim merkezlerinin okuldaki eğitim ve öğretimi destekleyici bir işlev yüklenilebileceğini göstermektedir. Araştırmalar (Karnezou vd, 2013, 259) öğretmenlerin okul dışı ortamlarında bir öğrenme alanı olmasına yönelik inancıları-

nın, öğrencilerin başarısını etkilediğini göstermektedir. Eğitimcilerin sorumluluğunda programlı bir şekilde gerçekleştirilecek ziyaret programlarıyla, okul öğrenme süreci birçok açıdan desteklenecektir.

Kaynaklar

- ATASOY, Basri (2004) Fen Öğretimi ve Fen Öğrenme, AsilYayınları, Ankara.
- BELL, Philip, LEWENSTEIN, Bruce, SHOUSE, Andrew W. and FEDER Michael A. (2009) Learning Science in Informal Environments, People, Places and Pursuits, National Academies Press, Washington
- BROOKE, Helen SOLOMON, Joan (2010) "Passive Visitors or Independent Explorers: Responses of Pupils with Severe Learning Difficulties at an Interactive Science Centre" International Journal of ScienceEducation, 23(9),941-953
- BOAVENTURA, Diana, FARIA, Chagas, CHAGAS, Isabel, and GALVAO, Cecilia (2011). "Promoting Science Outdoor Activities for Elementary School Children: Contributions from a Research Laboratory" International Journal of ScienceEducation, 35 (5), 796 - 814
- BOTELHO, Agostinho and MORAIS, Ana M. (2006). "Student-Exhibits Interaction at a Science Center" Journal of Research in Science Teaching. 43(10), 987-1018
- BOZDOĞAN, Aykut (2007) Fen Bilgisi Öğretiminde Çalışma Yaprakları İle Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumuna Ve Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana
- BOZDOĞAN, Aykut, E. ve YALÇIN Necati (2006) "Bilim Merkezlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Fene Karşı İlgi Düzeylerinin Değişmesine Ve Akademik Başarılarına Etkisi: Enerji Parkı" Ege Eğitim Dergisi, 7(2), 95-114
- ÇAKIR, Nevin K., ŞENLER, Burcu ve TAŞKIN, Belgin G. (2007) "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi" Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(4), 637-655
- ÇALIKOĞLU, Burcu Seher (2014) Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Derinlik ve Karmaşıklığa Göre Farklaştırılmış Fen Öğretiminin Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Tutuma Etkisi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul.
- DABNEY, Katherine P., TAI Robert H., ALMORODE, John T. MILLER Jaimie L. SONNERT G., SADLER, Philip M. and HAZARI, Zahra (2012) "Out-of-School Time Science Activities and Their Association with Career Interest in STEM" International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement, 2:1, 63-79
- DAIRIANATHAN, Anne and SUBRAMANIAN (2011) "Learning About Inheritance in an Out of School Setting" International Journal of Science Education, 33(8), 1079-1108

◆ Ersen Çıgırık / Muhlis Özkan

- DOĞAN, Nihal, ÇAVUŞ, Seda ve GÜNGÖREN Savaş (2011) "Investigating Science Concepts in the Museum Like Treasure Hunting" *Creative Education*, 2(1), 1-9
- DOHN, Niels B. (2013) "Upper Secondary Students' Situational Interest: A Case Study of the Role of a Zoo Visit in a Biology Class" *International Journal of Science Education*, 35(16), 2732-2751
- FALLIK, Orna, ROSENFELD, Sherman and EYLON, Bat S. (2013) "School and Out of- School Science: a Model for Bringing the Gap, *Studies in Science Education*" *Elementary Education Online*, 11(4), 883-896
- FALK, John and STORKSDIECK Martin (2005) "Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning From a Science Center Exhibition" *Science Education*, 89(5), 744-778
- FARIA, Claudia and CHAGAS Isabel (2013) "Investigating School-Guided Visits to an Aquarium: What Roles for Science Teachers?", *International Journal of Science Education*, 3(2), 159-174
- GERMANN, Paul, J. (1988). "Development of the Attitudes toward Science in School Assessment and Its Use to Investigate the Relationship between Science Achievement and Attitude toward Science in School." *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 689-703.
- GUISASOLA J, MORENTIN M. and ZUZA K. (2005) "School Visits to Science Museums and Learning Sciences: A Complex Relationship" *Physics Education*, 40(6), 544-549.
- HONG, Oksu and SONG, Jinwoong (2013). "A New Method of Understanding Learning in ScienceCenters: Context Diagrams of Learning Experiences", *Visitor Studies*, 16(2), 181-200
- JARVIS Tina and PELL Anthony (2005) "Factors Influencing Elementary School Children's Attitudes Toward Science Before, During, and After a Visit to the UK National Space Centre" *Journal Of Research In Science Teaching*, 42 (1), 53 – 83
- ING, Marsha and GIBSON Karen N. (2013) "Linking Early Science and Mathematics Attitudes to Long-Term Science, Technology, Engineering, and Mathematics Career Attainment: Latent Class Analysis with Proximal and Distal Outcomes, *Educational Research and Evaluation*" *International Journal on Theory and Practice*, 19(6), 510-524,
- KARASAR, Niyazi (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARNEZOU, Maria, AVGITIDOU, Sofia and KARIOTOGLOU, Petros (2013) "Links Between- Teachers' Beliefs and Their Practices in a Science and Technology Museum Visit" *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 3(3), 246-266
- KELLY Janet (2000) "Rethinking the elementary science methods course: a case for content, pedagogy, and informal science education" *International Journal of Science Education*, 22(7), 755-777
- KIYICI, Fatime B. ve YİĞİT, Elif A. (2010) "Science Education Beyond the Classroom: A Field Trip to Wind Power Plant" *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 225-243

Bilim Merkezinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutuma ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi ◆

- KÖKSAL, Eray ve BERBEROĞLU, Giray (2012) "The Effect of Guided-Inquiry Instruction on 6th Grade Turkish Students' Achievement, Science Process Skills and Attitudes Toward Science" *International Journal of Science Education*, 36(1), 1-13
- LELLIOTT, Anthony (2013) "Understanding Gravity: The Role of a School Visit to a Science Centre" *International Journal of Science Education*, 4(4), 305-322
- LUEHMANN April (2009) "Students' Perspectives of a Science Enrichment Programme: Out of school inquiry as access" *International Journal of Science Education*, 31(13), 1831-1855
- M.E.B. (2013) İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. M.E.B. Yayınları, Ankara
- NADELSON, Louis S. and JORDAN, Richard (2012) "Student Attitudes Toward and Recall of Outside Day: An Environmental Science Field Trip", *The Journal of Educational Research*, 105(3), 220-231
- OSBORNE, Jonathan and DILLON Justin (2010) *Good Practice in Science Teaching What Research Has to Say*. Open University Press McGraw-Hill Education, England
- ÖREN, Fatma, Ş. (2005). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının, Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Mantıksal Düşünme Yetenekleri Üzerine Etkisi. Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi.), Ankara.
- PHILIPS, Michelle, FINKELSTEIN, Doreen and FRERICHS, Sandra W. (2007) "School Site to Museum Floor: How Informal Science Institutions Work With Schools" *International Journal of Science Education*, 29(12), 1489-1507
- RADZILOWICZ, John G. (2008) *The Attitudes Of Science Center Visitors Toward A Human Body Exhibition*, University of Buffalo (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), New York.
- RENNIE, Leonie J. and JOHNSTON, David J. (2007) "Visitors' Perceptions of Changes in Their Thinking About Science and Technology Following a Visit to Science Center" *Visitor Studies*, 10(2), 168-177
- RENNIE, Leonie J., EVANS, Rosemary, S., MAYNE, Fiona E. and RENNIE Susan J. (2010) "Factors Affecting the Use and Outcomes of Interactive Science Exhibits in Community Settings", *Visitor Studies*, 13(2), 222-237
- STAVROVA, Olga and URHAHNE, Detlef (2010). "Modification of a School Programme in the Deutsches Museum to Enhance Students' Attitudes and Understanding" *International Journal of Science Education*, 32(17), 2291-2310
- STERN, Marc J., WRIGHT Elizabeth M. and POWELL Robert B. (2012) "Motivating Participation in National Park Service Curriculum - Based Education Programs." *Visitor Studies*, 15(1), 28-47
- STOCKLMAYER, Susan M., RENNIE, Leonie J and GILBERT, John K. (2010) "The roles of the formal and informal sectors in the provision of effective science education" *Studies in Science Education*, 46:1, 1-44

◆ Ersen Çıgırık / Muhlis Özkan

- ŞENTÜRK, Eray ve ÖZDEMİR, Faruk (2012) "The Effect of Science Centres on Students' Attitudes Towards Science" *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 4(1) 1-24
- ŞİMŞEK, Canan L. (2011) *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. Pegem Yayınları, Ankara.
- TATAR, Nilgün ve BAĞRIYANIK, Kübra Elif (2012) "Opinions of Science and Technology Teachers about Outdoor Education" *Elementary Education Online*, 11(4), 883-896
- TOFIELD, Sara, COLL, Richard K., VYLE, Brent and BOSTAD, Rachel (2003). "Zoos as a Source of Free Choice Learning" *Research in Science & Technological Education*, 21:1, 67-99
- MORAG, Orly and TAL, Tali (2012) "Assessing Learning in the Outdoors with the Field Trip in Natural Environments (FiNE) Framework", *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777
- TAMIR Pinchas (1991) "Factors Associated with the Relationship between Formal, Informal, and Nonformal Science Learning" *The Journal of Environmental Education*, 22(2), 34-42
- TRAN, Natalie A. (2010) "The Relationship between Students' Connections to Out-of-School Experiences and Factors Associated with Science Learning" *International Journal of Science Education*, 37(2), 1-27
- TRAN, Natalie A. (2011) "The Relationship between Students' Connections to Out of School Experiences and Factors Associated with Science Learning" *International Journal of Science Education*, 33(12), 1625-1651
- www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm, "The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field" Daniel SCHUGURENSKY, 1 February 2000.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERE YÖNELİK EĞİTİM PROGRAMININ AİLELERİN EBEVEYN ÖZ-YETERLİLİKLERİNE VE FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

ÜZEYİR OGURLU*

Öz: Bu çalışmanın amacı, üstün yetenekli çocukların aileleri için geliştirilmiş aile eğitim programının ailelerin ebeveyn öz-yeterliliklerine ve üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarına etkilerini araştırmaktır. Uygulama çalışması, bir proje kapsamında eğitim alan ikinci sınıf üstün yetenekli çocukların aileleri ile yürütülmüştür. Araştırmada ön test-son test tek gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. 8 oturumluk çalışmaya toplam 43 aile katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ana Babalık Yetkinliği Ölçeği ve Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda eğitime katılan ailelerin ebeveyn öz yeterliliklerinin ve üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının olumlu anlamda arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: aile eğitim programı, üstün yetenekliler, öz-yeterlilik, farkındalık

* Yrd. Doç.Dr. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kocaeli

THE EFFECT OF PARENT TRAINING PROGRAM FOR PARENTS OF GIFTED CHILDREN ON PARENTAL SELF-EFFICACY AND AWARENESS

ÜZEYİR OGURLU*

Abstract

The purpose of the study is investigating effects of parent training program for parents of gifted children on parents' self-efficacy and awareness about giftedness. The participants of this study were parents of 2nd grade gifted children attending a project for gifted students. The research design was pre-post test, quasi-experimental design. 43 parents participated to the program lasted 8 sessions. Parental Self-Efficacy Scale and Parental Awareness Scale were conducted for data collection. For analysis of data, Wilcoxon Signed Rank Test was used. The results of the study showed an increase in the level of self-efficacy and awareness of parents after the program in the study.

Keywords: parent training program, gifted children, self-efficacy, awareness

Giriş

Üstün yetenekli çocuk; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik veya özel akademik alanlarda seçkin yeteneklerinden dolayı, uzmanlar tarafından belirlenmiş çocuktur (Özbay, 2013). Üstün yetenekli çocukların yetenek ve potansiyellerinin gelişiminde ailelerinin önemli bir role sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Blom, 1985; Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whâlen, 1993; Klein ve Tannenbaum, 1992; Olszewski-Kubilius, 2000; Piirto, 1999; Smutny, 1998; Sowa ve May, 1997; Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Arnold, 2003). Aileler, çocuklarının sosyal ve duygusal gelişiminde birinci ve belki de en önemli etkiye sahiptirler (Heller, Monks ve Passow, 1993). Çocuklar kendilerini ilk olarak ebeveynlerinden aldıkları geribildirimden öğrenmektedir (Bricklin, 1991). Ebeveynlik becerisinin önemli bileşenlerinden birisi anne babaların ebeveynlik tutumları, inançları, düşünceleri ve duygularıdır (Grusec, 2007). Bandura'ya (1997) göre, ebeveynlerin kişisel inançları, kendi yetenekleriyle farklı koşullar altında neler yapabilecekleri, zor koşullar altında farklı görevler için düzenlenmiş birtakım eylemleri ve duruma özgü görevleri gerçekleştirebilme becerisi ebeveynlik öz-yeterliğini ifade etmektedir. Yüksek ebeveynlik öz-yeterliği, ebeveynlerin daha fazla gayret göstermelerini sağlamaktadır.

* Asst. Associate Professor , Kocaeli University, Faculty of Education, Kocaeli

Birçok aile için üstün yetenekli çocuk yetiştirmek yeni ve zorlu bir tecrübedir (Hall ve Skinner, 1980). Üstün yetenekli çocuğa sahip olmak bir aile için hem keyifli hem de zorlayıcı bir durum olabilmektedir (Moon, 2004). Ülkemizde yapılan bir araştırmada üstün yetenekli çocukların aileleri, üstün yetenekli çocuğa sahip olmanın onur verici olduğunu (%33,8) ifade etmenin yanında zor ve yorucu olduğunu (%26,3) da ifade etmektedirler (Ogurlu ve Yaman, 2013).

Aileler, üstün yetenekli çocuğa etkili ebeveynlik yapma konusunda sıklıkla güven-sizdirler (Strom, Strom, Strom ve Cottingsworth, 1994). Araştırmalar üstün yetenekli çocukların ailelerinin ebeveynlik konusunda yardıma ihtiyaçları olduğunu göstermiştir (Dangel ve Walker, 1991; Huff vd., 2005; Morawska ve Sanders, 2009a; Silverman, 1993; Strom, Johnson, Strom ve Strom, 1992). Ayrıca aileler üstün yetenekli çocukları ile ilgili karşılaştıkları zorlukların üstesinden nasıl gelecekleri konusunda da yeterli durumda değiller (Strom ve diğ., 1994). Ailelerin üstün yetenekli çocukları ile ilgili sadece çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılama ile ilgili değil ebeveynlik becerileri ile ilgili de yardıma gereksinim duydukları görülmektedir (Morawska ve Sanders, 2009a). Karakuş (2010) tarafından yapılan araştırmada ülkemizdeki üstün zekâlı çocuğa sahip anne babaların çocuklarının soruları, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, özgün eğitimleri, eğitsel çalışma alışkanlıkları gibi konularda güçlükler yaşadıkları bulunmuştur. Dwairy, (2004), çalışmasında ailelerin otoriter tutumunun üstün yetenekli ergenlerin ruhsal sağlığını olumsuz etkilediğini bulmuştur. Ruf (2005), 78 üstün yetenekli çocuğun aileleri ile yaptığı görüşme sonucunda ailelerin çocuklarının gelişimini destekleyecek güvenilir bilgiyi nerden bulacaklarını bilmediklerini ortaya koymuştur. Çocukları üzerinde belli bir etkiye sahip üstün yetenekli çocukların ailelerinin bilinçlendirilmesini önem arz etmektedir (Davaslıgil, 1990).

Anne baba eğitim programlarının amacı, ebeveynlerin özgüvenini geliştirmek, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaktır (Myers, 1996). Conroy ve Mayer (1994) aile eğitiminin aile-çocuk ilişkisini etkilediğini, çocuğun öğrenmesini arttırdığını, ebeveynlik becerisini geliştirdiğini ve aile için karar verme de daha eşitlikçi bir tutuma sahip olduğunu bulmuştur. Coleman ve Cross (2005) ebeveyn katılımının akademik başarı ve okul başarısına etkisini göstermiştir.

Dangel ve Walker (1991) üstün yetenekli çocukların ailelerinin ihtiyaçlarını değerlendirme için yaptıkları çalışmada aile eğitimi için en fazla seçilen konular arasında çocuğunu motive etme (40%), sosyal gelişimi destekleyecek etkinlikler geliştirme (33%) ve okul çalışmalarını destekleyecek öğrenme etkinlikleri geliştirme (28%) bulunmaktadır. Schictman (1999), üstün yetenekli çocuğu olan 10 ailenin deneyimlerini analiz etmiş ve ailelerin davranış, aile dinamikleri ve sosyalleşme konularıyla ilgili olduklarını bulmuştur. Akarsu (2004) üstün yetenekli çocukların ailelerinin baş etmekte durumunda kaldığı sorunları ailenin üstün yetenekli çocukla baş etmesi; ailenin kendi içinde farklılıkla baş etmesi; ailenin çevreyle baş etmesi ve okulla baş etme olarak dört başlık altında incelemiştir.

Ülkemizde üstün yetenekli çocukların aileleri konusunda yapılan çalışmalar sınırlıdır (Metin, Bencik, Yılmaz ve Çalışandemir, 2007). Bununla birlikte son dönemde bu konuda bazı araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Afat (2013) tarafından geliştirilen üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin farkındalıklarını geliştirmeye yönelik eğitim programı 12'si deney 12'si kontrol grubundan oluşan aile grubuna 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli çocukları olan ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitim programının ebeveynlerin farkındalıklarının da olumlu değişikliğe yol açtığı görülmüştür. Saranlı ve Metin (2014) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli çocukların aileleri için geliştirilmiş SENG (Social Emotional Needs of Gifted Children) Üstün Yetenekliler Aile Eğitimi Programının üstün yetenekli çocuğu olan aileler ve çocukları üzerindeki etkilerini araştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki 20 ailenin üstün yetenekli çocuklarının sosyal-duygusal ve ruhsal uyumuna ilişkin algılarının olumlu anlamda değişim gösterdiği ortaya konmuştur. Başka bir araştırmacı tarafından 20 deney 20 kontrol grubundan oluşan üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere karşılıklı ve uzaktan eğitim yoluyla bilgi verme şeklinde gerçekleştirilen aile eğitimi çalışmasının çalışmaya katılan ailelerin aile ilişkilerini algılamalarında ve çocukların mükemmeliyetçilik özellikleri üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Kurtulmuş, 2010). Yine Leana-Taşçılar, Özyaprak ve Yılmaz (2014) uzaktan eğitim yoluyla Türkiye'nin farklı illerindeki üstün yetenekli çocuklara sahip ebeveynlere uyguladıkları sekiz oturumluk eğitim programı sonuçlarını Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Afat, 2013) ile değerlendirmişler ve ailelerin farkındalıklarının arttığını bulmuşlardır.

Üstün yetenekli çocukların aileleri daha fazla kaynağa ve desteğe ihtiyaç duymaktadır (Ataman, 2003). Cross (1998) üstün yetenekli çocukları olan ailelere yönelik üstün yeteneklilik konusunda uzman bir danışmanla yapılacak aile rehberliğinin çok değerli olduğunu vurgulamaktadır. Hem üstün yetenekli çocuklardaki yaşanan problemlere müdahâle hem de muhtemel problemleri önleme amacıyla hazırlanacak üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik aile eğitim programlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir (Fornia ve Frame, 2001). Yaşlılarından farklılık gösteren üstün yetenekli çocuklara sahip aileler, aydınlatılmaya çok daha fazla gereksinim duymaktadırlar (Davaslıgil, 2004). Ayrıca ülkemizde üstün yetenekli çocukların aileleri yeterince destek alamadıklarını ifade etmişlerdir (Eriş, Seyfi ve Hanoz, 2008). Bu bilgiler ışığında bu araştırmada üstün yetenekli çocukları olan ailelere yönelik bir aile eğitim programının hazırlanması planlanmıştır. Bu çalışma, üstün yetenekli çocuklara yönelik uygun eğitim imkânlarının hazırlanmasına da katkı sağlayabilir. Ayrıca öz yeterliliği ve farkındalığı yüksek aileler bu çocukların eğitim imkânlarının artması için destek grupları oluşturabilir. Çünkü tanımı gereği üstün yetenekli çocuklar azınlık durumunda olduklarından dolayı, bu çocukların uygun eğitim imkânlarının sunulması toplumda görünür ve sesli bir destek grubunun olması ile sağlanabilir (Davis ve Rimm, 1998). Yine üstün yetenekli çocukların aileleri diğer üstün yetenekli çocukların aileleriyle konuşma için çok az imkânlarının olduğunu belirtmişlerdir (Webb, Meckstroth ve Tolan, 1986). Hazırlanan

aile eğitim programı üstün yetenekli çocukları olan ailelerin birbiriyle konuşma fırsatlarını da artırmış olacaktır. Bu araştırma çerçevesinde üstün yetenekli olarak tanılanan ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin ailelerine yönelik olarak hazırlanan Aile Eğitim Programının ailelerin ebeveynlik öz-yeterlikleri ve farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın genel amacına dayalı olarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

- Aile Eğitim Programına katılan ailelerin ana babalık yapabilme becerilerine ilişkin öz-yeterlikleri artar
- Aile Eğitim Programına katılan ailelerin üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıkları artar

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, ailelerin ebeveynlik öz-yeterliklerini ve farkındalıklarını artırmak amacıyla ebeveynlere Aile Eğitim Programı uygulanmıştır. Çalışmada ön-test ve son-testli tek gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Desende kontrol grubu bulunmamaktadır. Deneysel işleme katılan ebeveynlerin çalışmaya rastgele atanmadığından yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgun, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmanın bağımlı değişkenini, ailelerin ebeveynlik öz-yeterlikleri ve farkındalık puanları oluşturmaktadır. Bağımsız değişken ise aile eğitim programıdır.

Katılımcılar

Bu araştırmada çalışma grubu elverişli örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu tür örnekleme, randomize olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır ve araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir. Elverişli örnekleme, pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilir (Monette, Sullivan ve De Jong, 1990). Araştırmaya İstanbul Ümraniye Belediyesi tarafından gerçekleştirilen “Daha Çok Dahi Çocuk” projesine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin aileleri dâhil edilmiştir. Bu proje, 60 kişilik üstün yetenekli tanısı almış ikinci sınıf öğrencilerine yönelik zenginleştirmeye dayalı bir projedir. Projeye katılacak üstün yetenekli öğrencilerin tanınması İstanbul Ümraniye Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin aileleri eğitim programına davet edilmiş ve 43 ebeveyn aile eğitim programına katılmayı kabul etmiştir. 26-55 yaş aralığında 43 ebeveyn katılmıştır. Eğitime 31 anne (% 72,1) ile 12 baba (%27,9) devam etmiştir. Deney grubundaki ailelerin %16,3’ü ilköğretim, %27,9’u lise, % 25,6’sı yüksekokul ve %30,3’ü üniversite ve üzeri mezundur. Programa katılan annelerin çoğunluğu ev hanımı (%53,5) olmakla birlikte ebeveynlerin meslekleri birbirinden farklıdır. Ailelerin %27,9’u tek çocuk sahibi, %58,1’i 2 çocuk ve %14’ü ise 3 veya daha fazla çocuğa sahiptir. Ailelerin %93’ü daha önce üstün yeteneklilerle ilgili herhangi bir eğitim almamıştır.

Aile Eğitim Programı ve Uygulanması

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından 8 oturumlu bir Aile Eğitim Programı tasarlanmıştır. Program hazırlanırken daha çok ailenin üstün yetenekli çocuğuyla baş etme becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikler ve amaçlar hazırlanmıştır. Hazırlanan amaç ve etkinlikler için 2 uzmandan görüş alınmıştır. Hazırlanan aile eğitim programında Bandura'nın öz-yeterlilik kavramını da içeren Sosyal Öğrenme Kuramı temel alınmıştır. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlilik, kişinin belli koşullar altında ne yapabileceğine olan inancıdır. Yapılan araştırmada ebeveynlik öz-yeterliliği ve ebeveynlik becerileri arasında ilişki bulunmuştur (Coleman ve Karraker, 2003). Programın felsefi ve kuramsal temelleri belirlenip literatürdeki ebeveynlik öz-yeterliliği ile ilgili çalışmalar incelendikten sonra programın kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar, Wellman ve Moore'un taksonomisine (Nazlı, 2011) göre algılama ve kavrama düzeyinde belirlenmiştir. Programın içeriğinde ise ailelerin ebeveynlik öz yeterliliklerini ve üstün yetenekli çocuklar hakkında farkındalıklarını belirlemek amacıyla konular belirlenmiştir. Tablo 1'de kazanımlar ve içerik belirtilmiştir.

Tablo 1. Aile Eğitim Programının Kazanım ve İçeriği

Oturumlar	Kazanım	İçerik
1. Oturum	Üstün yetenekli çocukların özelliklerini ve yanlış inanışları bilir	Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri
2. Oturum	Üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitimsel uygulamaları bilir	Üstün Yeteneklilere Uygulanan Eğitimsel Uygulamalar ve Ülkemizdeki Durum
3. Oturum	Ailenin yetenek gelişimindeki öneminin farkına varır.	Aile ve Üstün Yetenek
4. Oturum	Evde zihinsel gelişimi destekleyecek etkinlikler tasarlar	Zekâyı Geliştirecek Etkinlikler
5. Oturum	Yaratıcılığın önemini fark eder Evde yaratıcılığı destekleyecek ortam hazırlar	Yaratıcılığı Geliştirecek Etkinlikler
6. Oturum	Muhtemel sosyal ve duygusal problemlerin farkına varır	Üstün Yetenekli Çocuklarda Yaşanabilecek Sosyal-Duygusal Problemler
7. Oturum	Üstün yetenekli çocukta olumlu disiplin yöntemini bilir	Üstün Yetenekli Çocukla Yaşamak
8. Oturum	Üstün yetenekli çocuklarının öğretmeni ve okul idaresi ile iletişim hâlinde olmanın önemini bilir.	Okul-Aile İş birliği

Eğitim programına katılan aileler ile haftada bir kez aynı gün her biri 90 dakika süren 2 oturum yapılmıştır. Bu şekilde oturumlar 4 haftada bitirilmiştir. Aileler rastgele 22 ebeveyn Cumartesi grubu, 21 ebeveyn ise Pazar grubu olacak şekilde 2 gruba ayrılmıştır. Oturumlar araştırmacının liderliğinde Cumartesi ve Pazar günleri gerçekleştirilmiştir. Bir grup Cumartesi eğitim alırken diğer grup aynı eğitimi Pazar günü almıştır. Program, çocukların projeye devam ettiği mekanda yapılmıştır. Oturumlar

kısa grup tartışmaları ve etkinliklerle desteklenmiştir. İlk oturumda programın amacı, süresi, uyulacak kurallar gibi açıklamalar yapılarak bu açıklamaları içeren bir form tüm katılımcılara imzalatılmıştır. Her oturum sonunda içerikle ilgili ailelere yazılı doküman dağıtılmıştır. Oturum sonlarında öğrenilen bilgilerin uygulamasını ve kalıcılığını arttırmak amacıyla ev ödevleri verilmiştir. Daha sonraki oturumlarda bir önceki haftanın tamamlanmış ev ödevini ve sonuçlarını paylaşmak isteyen aileler dinlenerek oturuma başlanmıştır. Aileler, üstün yetenekli çocuklara yönelik kaynak ve programlarla ilgili de bilgi istemektedirler (Devries ve Webb, 2007). Bundan dolayı program kapsamında ailelere üstün yetenekliliklerle ilgili film izleme bir de kitap okuma ödevi verilmiştir. Böylelikle program bitimine kadar eğitime katılan her aile üstün yeteneklilerle ilgili bir kitap okumuş ve bir film izlemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ebeveynlik öz-yeterliliğini ölçmek amacıyla Kaner (2007) tarafından geliştirilen Ana Babalık Yetkinliği Ölçeği (AYÖ) ile ailelerin üstün yeteneklilerle ilgili farkındalıklarını ölçmek için ise Afat (2013) tarafından geliştirilen Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği-Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynler (EFÖ-ÜZÇE) kullanılmıştır. Grup üyelerine ilişkin bazı bilgileri edinmek için de araştırmacı tarafından geliştirilen Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Aile formu kapsamında ebeveynlerden anne ve babanın yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, ailenin gelir durumu, üstün yeteneklilerle ilgili bilgisi ve eğitimi gibi konulara ilişkin bilgi elde edilmektedir. Bununla birlikte aile eğitimi sonunda ailelere program değerlendirme formu dağıtılarak programı değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan program değerlendirme formunda eğitimin içeriği, yeni beceriler kazandırma durumu, süresi, yöntemleri, kullanılan araç gereçler, olumlu katkı sağlama durumu gibi bilgiler yer almıştır.

Ana Babalık Yetkinliği Ölçeği (AYÖ): Anne-babaların, ana babalık davranışlarıyla ilgili yetkinlik inançlarını belirlemek amacıyla Kaner (2007) tarafından geliştirilen AYÖ, 52 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Etkili Ana Babalık Yapabilme (EABY) ve Eğitime Aktif Katılabilme (EAK) olmak üzere alt ölçeği bulunmaktadır (Kaner, 2007). Otuz dokuz maddelik Etkili Ana Babalık Yapabilme alt ölçeğinde etkili ana babalık davranışları ölçülürken 13 maddelik Eğitime Aktif Katılabilme alt ölçeğinde ise anne-babaların çocuklarının eğitimlerine katılım dereceleri değerlendirilmektedir. AYÖ'den yüksek puan almak, ana babalık özelliklerine ilişkin yüksek yetkinliği ifade etmektedir. AYÖ'nün alt ölçeklerinin yanı sıra ölçekten toplam puan da alınmaktadır (Kaner, 2007). Cronbach Alfa iç tutarlılık analizi sonucunda, iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör için .92; ikinci faktör için .86; toplam maddeler için ise .93 olarak bulunmuştur (Kaner, 2007). Ölçeğin bu araştırmadaki iç tutarlılık Cronbach alfa değeri toplam puan için .91; birinci faktör için .90; ikinci faktör için .79 olarak bulunmuştur.

Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği-Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynler (EFÖ-ÜZÇE): Afat (2013) tarafından Üstün yetenekli çocuk sahibi olan ebeveynlere yönelik

geliştirilmiştir. Beşli likerte göre hazırlanan 39 maddelik ölçeğin Çatışma Stres, Mükemmeliyetçilik, Motivasyon- Başarı ve Kendi Kendini Yönetme olmak üzere 4 faktöre sahip olduğu bulunmuştur (Afat, 2013). Ölçeğin iç tutarlılığı incelendiğinde, Çatışma ve Stres=.85, Mükemmeliyetçilik=.66, Motivasyon ve Başarı=.70 ve Sorumluluk- Kendi kendini Yönetme=.51, ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı=.83 olarak bulunmuştur (Afat, 2013). Ölçekten yüksek puan almak, ailelerin üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının yüksekliğini ifade etmektedir. Bu araştırmada ölçeğin toplam Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı $r=.70$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada deney grubunun ön test puanları her iki ölçek için de normal dağılım göstermediğinden verileri analiz etmek amacıyla parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Deney grubuna ait ön test son test sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu test ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate almaktadır (Büyüköztürk, 2009). Ayrıca program değerlendirme formu maddelerine verilen cevapların yüzdelik oranları gösterilmiştir. Anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Üstün yetenekli çocukların aileleri için geliştirilmiş olan aile eğitimi programının üstün yetenekli çocukların ailelerinin öz yeterlilik ve farkındalıklarına etkilerini araştırmak üzere gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular bu bölümde ele alınmıştır. İlk olarak Aile Eğitim Programına katılan ebeveynlerin ana babalık yapabilme becerilerine ilişkin öz-yeterlilikleri artar denencesi test edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Ana babalık Yetkinliği Ölçeği ve alt boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

AYO Alt Testler	Ölçüm	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
AYÖ Toplam	Negatif sıra	13	19.00	247.00	-2.55	.011
	Pozitif sıra	29	22.62	656.00		
	Eşit	1				
EABY	Negatif sıra	10	19.45	194.50	-2.55	.011
	Pozitif sıra	28	19.52	546.50		
	Eşit	5				
EAK	Negatif sıra	17	17.32	294.50	-1.10	.270
	Pozitif sıra	21	21.26	446.50		
	Eşit	5				

Analiz sonuçları eğitime katılan ailelere ait Ana Babalık Yetkinliği Ölçeğinin Etkili Ana babalık Yapabilme Alt testinden ($z=-2.55$, $p<.05$), ve toplam puandan ($z=-2.55$, $p<.05$) elde ettikleri ön test-son test puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fakat Eğitime Aktif Katılabilme Alt testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1.10$, $p>.05$). Toplam puan ve tüm alt testlerdeki fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında, son test lehine bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca aile eğitim programına katılan ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının artacağı denencesi test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği Ön-test ve Son-test Toplam Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

EFÖ-ÜZÇE	Ölçüm	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Toplam Puan	Negatif sıra	8	9.44	75.50	-4.602	.000
	Pozitif sıra	33	23.80	785.50		
	Eşit	2				

Tablo 3’e göre aile eğitimine katılan ailelerin üstün yeteneklilerle ilgili Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-4,602$, $p<.01$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, eğitim programına katılan ebeveynlerin üstün yetenekli çocuklarla ilgili farkındalıklarının aile eğitim programdan sonra anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Eğitim sonunda katılımcılara eğitim değerlendirme formu dağıtılmış ve aile eğitim programı ile ilgili değerlendirmeleri alınmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Katılımcıların Aile Programı Değerlendirme Formu Sonuçları

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile Eğitimin içeriği beklentimi karşıladı	1	2.3	1	2.3	0	0	15	34.8	26	60.4
Aile Eğitimi bana yeni bilgi ve beceriler kazandı	1	2.3	0	0	0	0	10	23.2	32	74.4
Aile Eğitimin süresi yeterliydi	8	18.6	7	16.2	12	27.9	8	18.6	8	18.6
Aile Eğitimi anne-babalık gelişimime olumlu katkı sağladı	1	2.3	1	2.3	0	0	11	25.5	30	69.7
Aile Eğitimi yöntemleri uygundu	1	2.3	0	0	0	0	12	27.9	30	69.7
Aile Eğitiminde kullanılan araç-gereç yeterliydi	0	0	3	6.9	3	6.9	13	30.2	24	55.8
Aile Eğitimi motivasyonumu artırdı	1	2.3	0	0	0	0	9	20.9	33	76.7
Aile Eğitimi konuya olan ilgimi artırdı	1	2.3	0	0	0	0	8	18.6	34	79.0
Aile Eğitiminde fiziki ortam eğitim için uygundu	1	2.3	3	6.9	1	2.3	8	18.6	30	69.7

Tablo 4'deki sonuçlara göre eğitimin süresi dışında kalan tüm değerlendirme maddelerine ebeveynlerin %90'dan fazlasının olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Ailelerin %35'i eğitimin süresinin yeterli olmadığını görüşündedirler.

Tartışma

Bu araştırma, üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik olarak geliştirilmiş aile eğitim programının ailelerin anne babalık becerilerine ilişkin öz yeterlilik düzeyi ile üstün yetenekli çocuklarla ilgili farkındalık düzeyine olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, ailelerin anne babalık becerilerine ilişkin öz yeterlikleri

ile ilgili ön test ve son test puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu yönündedir. Programa katılan ailelerin ana babalık becerilerine ilişkin öz yeterlilik puanlarında programdan sonra artış olmuştur. Bu artışın katılımcılara uygulanan aile eğitim programından kaynaklandığı söylenebilir. Daha önceki çalışmalarda da üstün yetenekli çocukları olan ailelere yönelik yapılan eğitimlerin olumlu sonuçları vurgulanmıştır (Adler, 2006; Conroy, 1987; Davis-Simons, 1995; Fonia ve Frame, 2001; Morawska ve Sanders, 2009b; Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997; Webb ve DeVries, 1998). Yine ülkemizdeki az sayıdaki araştırmalarda üstün yetenekli çocukların ailelere yönelik eğitimlerin ailelere olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Kurtulmuş, 2010; Saranlı ve Metin, 2014). Üstün yetenekli olmayan diğer çocukların ailelerine yapılan ebeveyn öz yeterliliği geliştirmeye yönelik aile eğitim programlarının da ebeveynlerin öz yeterliliğini artırdığını ortaya koymuştur (Bağatarhan ve Nazlı, 2013; Gross, Fogg ve Tucker, 1995; Hess, Teti ve Hussey, 2004; Tucker, Gross, Fogg, Delaney ve Lapporte, 1998; Bloomfield ve Kendal, 2010). Örneğin Bağatarhan ve Nazlı (2013), birinci sınıfa giden çocukları bulunan 16 anne ile 7 oturumluk bir eğitim programı gerçekleştirmiştir. Ana babalık yetkinliği ölçeği ile sonuçlarını değerlendikleri çalışmada annelerin öz yeterliliklerinin arttığını bulmuşlardır. Yapılan bu araştırma, üstün yetenekli çocukların ebeveynlerin öz yeterliliğini yükseltmeye yönelik aile eğitim programlarının etkililiğine yönelik mevcut kanıtları arttırmıştır. Anne-Babalık Yetkinlik alt ölçeği olan Eğitime Aktif Katılabilme boyutunda son test lehine puan artışı olmasına rağmen ön test son test puanları arasında fark anlamlı çıkmamıştır. Bu durum hazırlanan eğitim programında sadece sekizinci oturumun üstün yetenekli çocuğun okul yaşantısı ile ilgili olmasından kaynaklanmış olabilir. Hazırlanan eğitim programında sadece üstün yetenekli çocuğun eğitim yaşantısı ele alınmamış özellikle ev ortamında ailelerin yapacakları daha fazla vurgulanmıştır.

Araştırmada eğitime katılan ailelerin üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının da arttığı gözlenmiştir. Eğitime katılan ailelerin ebeveyn farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar son test lehine anlamlı derecede yükselmiştir. Aynı ölçeği kullanılarak yapılan araştırma bulgularıyla bu araştırmanın sonuçlarının uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin Afat (2013) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerine yönelik 10 haftalık eğitim programının sonucunda üstün yetenekli çocukları olan ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitim programının ebeveynlerin farkındalıklarının da olumlu değişikliğe yol açtığı görülmüştür. Yine 8 oturumluk uzaktan eğitim yoluyla yapılan eğitim programı sonucunda ailelerin üstün yetenekli çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının anlamlı şekilde arttığı bulunmuştur (Leana-Taşçılar ve diğ., 2014).

Ayrıca programa katılan ailelerin program değerlendirmeleri olumlu olmuştur. Yapılan değerlendirme sonucu, programın aileler tarafından beğenildiğini ve kendilerine katkı sağladığını düşündüklerini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında hazırlanan eğitim programının ailelerin program ihtiyacına cevap verecek nitelikte olduğu söylenebilir. Geliştirilen programın üstün yetenekli çocuğu olan ailelerin

ana babalık becerilerine yönelik öz yeterliliklerini ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili farkındalıklarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırma önemli bulgular ortaya koymuş olmasına rağmen bazı sınırlılıklara da sahiptir. Araştırmada öz-değerlendirmeye dayalı ölçekler kullanılmıştır. Öz değerlendirilmeye dayalı ölçeklerde var olan durumdan ziyade ideal olanı yansıtmaya riski taşımasından dolayı farklı nesnel değerlendirme araçlarının kullanılması daha nesnel sonuçlar verecektir. Ayrıca araştırmanın kontrol grubu olmadan yapılması da bir sınırlılıktır. Kontrol gruplu ve izleme testinin de yapıldığı deneysel desenler aile eğitim programının etkililiği daha açık ortaya koyacaktır. Aileler eğitim değerlendirme formunda eğitim süresinin kısalığını belirtmişlerdir. Daha uzun süreli eğitimlere yönelik araştırmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, ilkokul ikinci sınıf üstün yetenekli çocukların aileleri ile gerçekleştirilmiştir. Diğer sınıf seviyesindeki çocukların ailelerin de dâhil edildiği çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle üstün yetenekli ergenlerin ailelerine yönelik çalışmalara ailenin hem üstün yeteneklilikle hem de ergenlikle baş etmesi için ihtiyaç vardır. Farklı yaş gruplarıyla yapılacak çalışmalar hem ailelere hem de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adler, D.A. (2006). The effects of participating in support groups focusing on parenting gifted children. (Unpublished Ph Thesis). Kent State University, USA.
- Afat N. (2013). Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akarsu F. (2004). Üstün yetenekli çocukların ailelerinin sorunları. Bulunduğu Eser: Şirin, M.R., Kulaksızoğlu A., Bilgili, A.E. (Eds.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. (Ss: 447-460). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63.
- Ataman, A. (Ed) (2003) Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bağatarhan, T., & Nazlı, S. (2013). Ebeveyn eğitim programının annelerin ebeveynlik öz-yeterliliklerine etkisi. Sosyal Politika Çalışmaları, 13(31), 66-88.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). Developing talent in young people. New York: Ballantine Books.
- Bloomfield, L. & Kendall, S. (2010). Audit as evidence: The effectiveness of '123 Magic' programmes. Community Practitioner, 83(1), 26-29.

- Bricklin, P. M. (1991). The concept of "self as learner": Its critical role in the diagnosis and treatment of children with learning disabilities. *Journal of Reading Writing and Learning Disabilities International*, 7(3), 201-217.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgun, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegema Akademi, Ankara.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs competence in parenting and toddler's behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24 (2), 126-148.
- Conroy, E., & Mayer, S. (1994). Strategies for consulting with parents. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, 60-66.
- Conroy, E.H. (1987). Primary prevention for gifted students: A parent education group. *Elementary School Guidance and Counseling*, 22, 110-116.
- Cross, T. L. (1998). Social and emotional needs of gifted students: Practical advice for guiding the gifted. *Gifted Child Today*, 21(1), 26-27.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dangel, H. L., & Walker, J. J. (1991). An assessment of the needs of parents of gifted students for parent education programs. *Roeper Review*, 14, 40-41.
- Davaslıgil Ü. (2004). Üstün Çocuklara Sahip Ailelerin Eğitimi. *Bulunduğu Eser: Şirin, M.R., Kullaksızoğlu A., Bilgili, A.E. (Eds.), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. (461-478). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63.*
- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün olma niteliğini kazanma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 82, 62-67.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis-Simons, J. M. (1995). The effects of parenting workshops on the attitudes and reported behaviors of parents of gifted black and latinopriarygrade students. (Unpublished Ph Thesis). Columbia University, Teachers College., USA,
- Devries, A.R., & Webb, J.T. (2007) *Gifted parent groups: The Seng Model (2nd ed)*. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press Inc.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 275-286.
- Eriş, B., Seyfi, R., & Hanoz, S. (2008). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and Talented International*, 23-24 (2-1), 55-65.

◆ Üzeyir Ogurlu

- Fornia, G.L. & Frame, M.W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *Family Journal: Counseling and The rapy for Couples and Families*, 9, 384-390.
- Gross, D., Fogg, L., & Tucker, S. (1995). The efficacy of parent training for promoting positive parent-toddler relationships. *Research in Nursing and Health*, 18 (6), 489-499.
- Grusec, J. (2007). Parents attitudes and beliefs: Their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 13.02.2014 tarihinde <http://www.child-encyclopedia.com/documents/GrusecANGxp.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Hall, E. G., & Skinner, N. (1980). *Somewhere to turn: Strategies for parents of the gifted and talented*. New York: Teachers College Press.
- Heller, K., Monks, F. J., & Passow, A. H. (Eds.). (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon.
- Hess, C. R., Teti, D. M., & Hussey, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437.
- Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: a phenomenological study. *Roeper Review*, 27(4), 215-221.
- Kaner, S. (2007). Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik İnançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. Ankara Üniversitesi. Bilimsel Araştırma Projesi. Ankara.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Klein, P. S., & Tannenbaum, A. (Eds.). (1992). *To be young and gifted*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kurtulmuş, Z. (2010). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Leana-Taşçılar, M.Z., Özyaprak, M., & Yılmaz, Ö. (2014, Nisan). Uzaktan eğitim yoluyla üstün zekalı çocukların ebeveynlerine farkındalık eğitimi. *EJER CONGRESS 2014*, İstanbul, Türkiye.
- Metin, N., Bencik, S., Yılmaz, G. & Çalışandemir, F. (2007). Gifted and talented children in Turkey: Achronological review of the literature. E. Polyzoi & C. F. Klassen (Yay. Haz.). *World Council of Gifted and Talented Children World Conference*, Warwick, England.
- Monetle, D. R., Sullivan, T., & De Jong, C. R. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- Moon, S. M., Kelly, K. R. & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted you than their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41, 16-25.

- Moon, S.M. (Ed.). (2004) Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Morawska, A., & Sanders, M. (2009b). An evaluation of a behavioural intervention for parents of gifted children. *Behavior Research and Therapy*, 47, 463-470.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009a). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3),163-173.
- Myers, R. (1996). Hayatta kalan on iki. Erken çocukluk eğitimi programlarının güçlendirilmesi. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No 5. Ankara: Varol Matbaası.
- Nazlı, S. (2011). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ogurlu Ü. & Yaman Y. (2013). Ebeveynlerin üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarıyla ilgili rehberlik ihtiyaçları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 81-94.
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productivity: Psychological characteristics and social supports. *Roepers Review*, 23, 65–71.
- Özbyay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. 15.01.2015 tarihinde <http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Piirto, J. (1999). Talented children and adults: Their development and education (2nd Ed.). New York: Macmillan.
- Ruf, D. (2005). Losing our minds: Gifted children left behind. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2014). SENG üstün yetenekliler aile eğitimi modelinin üstün yetenekli çocuklar ve ailelerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 1-12.
- Schictman, D. (1999). Concerns and problems of parents of academically successful gifted children. (Unpublished Ph Thesis). Columbia University Teachers College, New York.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling families. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151–178). Denver: Love.
- Smutny, J. F. (Ed.) (1998). *The young gifted child: Potential and promise—an anthology*. Creskill, NJ: Hampton Press.
- Sowa, C. J., & May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 36-43.
- Strom, R., Johnson, A., Strom, S. & Strom, P. (1992). Designing curriculum for parents of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 182-200.
- Strom, R., Strom, S., Strom, P., & Collinsworth, P. (1994). Parent competence in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 39-54.

◆ Üzeyir Ogurlu

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Arnold, K. D. (2003). Beyond Bloom: Revisiting environmental factors that enhance or impede talent development. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 227–238), New York: Teachers College Press.
- Tucker, S., Gross, D., Fogg, L., Delaney, K., & Lapporte, R. (1998). The long-term efficacy of a behavioral parent training intervention for families with 2-years-olds. *Research in Nursing and Health*, 21, 199-210.
- Webb, J. T., & De Vries, A. R. (1998). *Gifted parent groups: The Seng model*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1986). *Guiding the gifted child*. Ohio: Ohio Psychology Publishing Company.
- Webb, J.T., Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. (2006). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers*. Columbus, OH: Great Potential Press.

ÖĞRETMENLERİN SERBEST ZAMAN EĞİTİMİ VE REKREASYON (SERBEST ZAMANDA YAPILAN AKTİVİTELER) ETKİNLİKLERİNE KATILIMLARINDAKİ SOSYO, EKONOMİK, KÜLTÜREL ETKENLER- DÜZCE ÖRNEĞİ

Cevdet AŞKIN*

Öz: Serbest zaman etkinliklerinin başarı ve verimlilik süreci olarak düşünülmesinin ülke gelişimine katkısı son yıllarda önemli derecede kabul görmüştür.

Eğitim-öğretim sahasında, geleneksel metodların yerini teknolojik gelişmeler almıştır. Her yerde, her zaman, her durumda eğitimin sürdürülmesi öğretmenlerimizin kendilerinde farklı bir rol üstlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitim-öğretimin ana unsuru olan öğretmenlerin serbest zamanlarını iyi bir şekilde değerlendirmeleri iş verimliliğini müsbet yönde etkileyip, hem ruh sağlıklarını geliştirecek hem de öğrenci başarılarında etkili olacaktır. Sosyal olayların çok sebepli ve karmaşık olması, serbest zaman eğitiminde öğretmenlerimize düşünme ve bunu uygulama fırsatı vermiştir. Bu araştırma 2013-2014 yılında Düzce il merkezi ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlere anket uygulanarak yapılmıştır. Örneklem; tesadüfi örneklem tekniğine göre, temsil etme ölçülerine uygun bir şekilde belirlenmiştir. 339 anket uygulanmıştır. Öğretmenlerimizin serbest zaman eğitimi ve bu zamanları değerlendirmelerinde iki büyük merkezi yerleşim, İstanbul ve Ankara'nın arasında olan Düzce İli'ne katkıları belirlenmeye gayret edilerek sosyolojik etmenleri ve eğilimleri tespiti çalışılmıştır. Serbest zaman değerlendirmesinde ilk sıraları spor etkinlikleri almakta, ancak kitap okuma, televizyon programlarını izleme, vs. gibi alanlarda değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerimizin M.E.B dan ve çevreden beklentileriyle ilgili çarpıcı sonuçlara varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen, öğrenci, Milli Eğitim, rekreasyon.

* Dr.; İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Uzmanı

SOCIOLOGICAL, ECONOMIC AND CULTURAL FACTORS IN TEACHERS' PARTICIPATION TO FREE TIME AND RECREATIONAL ACTIVITIES-DÜZCE CASE

Cevdet AŞKIN*

Abstract

That free time activities are thought as success and productivity process is significantly accepted as the development of the country. In the education and training field, technological improvements take place of traditional methods. It is thought that our teachers need to play a different role in education because of its sustainability everywhere, anytime and under any condition. Teachers are the main components of the education and training. Spending their time effectively affect work productivity positively and improve mental health and in this way they become effective at the success of students too. In free time training, complexity and many reasons of social events give an opportunity to teachers to think and apply it. This research was conducted through questionnaires to teachers who worked in the center and districts of Düzce in the period of 2013-2014. The examples are designated according to incidental sample technique and suitable to representation measurements. 339 surveys have been applied. Sport events take the first place in free time evaluation but reading books, watching TV etc. Also take place in this evaluation. These remarkable results have been reached due to the expectations of our teachers from MEB (The Ministry of National Education) and the environment. In this research, while evaluating the free time training of our teachers, as well as sociological factors and tendency, the teachers' contributions to the city of Düzce, between two big central settlements; Istanbul and Ankara, are aimed to be determined.

Keywords: Teacher, student, National Education, rekreasyon.

Giriş

Zaman, canlı bir varlık olan insanın varoluşunda ve hayatini devam ettirmesinde önemli bir unsurdur. Kısaca zaman; "Bir işin bir oluşum içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit; Bir sürenin belirli bir parçası; Belirlenmiş olan an; Bir iş için ayrılmış veya bir iş için alışılmış saatler, vakit; Dönem, devir; olayların oluş ve akış sırasını belirleyen, düzenli ve dönemli gök olaylarını birim olarak kulla-

* Dr.; Educational Specialist, Istanbul Provincial Directorate of Education

nan sanal bir kavram" şeklinde tanımlayabiliriz. (Türkçe Sözlük TDK yayınları 11.Baskı, sayfa 2641 Ankara 2011)

"Serbest" terimi ise, "Hiçbir şarta bağlı olmayan, istediği gibi davranabilen, erkin; Tutuklu veya bağımlı olmayan, özgür, hür; zamanı istediği gibi kullanabilen, yapacak bir işi olmayan; sıkılmadan, şaşırmadan konuşan ve davranan; Hareketi herhangi bir şekilde engellenmeyen" şeklinde tanımlamak mümkündür. (y.a.g.e, sayfa 2069)

Boş zaman veya serbest zaman birbirlerine çok yakın kavramlar olup "Çalışma dışında kalan ya da herhangi bir uğraşla doldurulmuş zaman" olarak kullanılabilir. (Büyük Larousse, Sözlük ve Ansiklopedi 4.cilt sayfa;1827 Milliyet Yayınları, İstanbul)

Sanayileşme ve endüstriyel faaliyetlerle değişen toplum yapısı ve kültürel yaşantı birtakım bağımsız hayat alanlarını oluşturdu. Çalışmanın mecburi, disiplinli bir yapıya ulaşması; zıddı olan, çalışma dışı sahanın da kâr amaçlı endüstri ve sanayi toplumunun haiz olduğu özelliklere meyletmesine yol açtı.

Günümüz iktisadi anlayışındaki görüşle, üretim her ne kadar öncelikle varılması lazım gelen bir hedefse; Serbest zaman (rekreasyon) etkinlikleri de aynı şekilde bir amaca yönelik yapılmalıdır.

Sanayi toplumundaki mecburi ve Serbest zaman kavramlarına Sanayi ötesi (post-modern) toplumlarında "esnek zaman" kavramı da eklenmiştir. Esnek zaman kavramı günümüzde farklı anlamlar içermektedir. ABD de yapılan incelemelerde gece çalışanlara "baykuş", gündüz çalışanlara da "horoz" gibi anlamlar yüklenmektedir.

Eğitim-öğretim süreci çerçevesinde "serbest zaman" eğitimi kişinin beceri ve potansiyellerini açığa çıkarmaya ve geliştirmeye yardımcı olan bir disiplindir.

Hayat boyu, sağlıklı, mutlu olmak her bireyin hakkı olduğu kadar, bu özelliklerin toplamı olan, toplumsal yapıyı da etkilediğinden, fertler kadar toplum da bu durumdan etkilenecektir.

Serbest zaman, kişiden kişiye değişik algılar gösterir. "Bir kişinin serbest zamanı, başkasının iş saati olabilir. Günümüzde olduğu gibi eski dönemlerde de boş(serbest) zaman, düşünürleri yakından ilgilendirmiştir. Antik Yunan'da boş zaman, iyilik, güzellik, hakikat ve bilgi gibi dünyanın üstün değerleriyle uğraşmak, bunlar üzerine düşünmek olarak anlaşılmıştır. Bu düşünceye göre, boş zaman bir şey yapılmayan zaman değildi; Aksine, estetik, derin tefekkür, seçkinlik, hazlar ve beğeni oluşturma idi. Aristo; sınıfsal farklılaşmadan tarafa tavrı koyarak, toplumda seçkinlerle köleler için yapılan sanatın ve kültürel ürünlerin birbirinden ayrışması gerektiğini savunmaktadır. Antik Çağ'da tam manasıyla "boş zaman sınıflarının" egemenliği söz konusudur.

Roma döneminde boş zaman "üretici aktivitelerden sonraki zamandı ve çalışmanın/işin yeniden üretimi için gerekli rahatlama/boşalma zamanıydı". Kitle boş zaman türleri (oyunlar, spor, gladyatörler vs.) bu dönemde ortaya çıkmıştır. İş tamamlayıcı

olarak görülen bu boş zaman görüşü, modern zamandaki anlayışla paralellik taşımaktadır (Juniu, 2000:69Akt. Aytaç 2002:232)

Ortaçağ'da boş zaman; gösteriş, lüks,haz ve israfa dönüşmeye başladı. Boş zamanın kullanımı köleli çalışma düzeninin aksine bir soyluluk işareti oldu. (Juniu2000:70Akt. Aytaç 2002:234)Veblen'in "gösterişçi tüketim" anlayışıyla çakışan bu boş zaman anlayışı, yapay bir zenginlik, prestij ve güç kaynağı olarak modern zamanımıza kadar gelir. (Aytaç, Ömer, Boş Zaman üzerine Kurumsal Yaklaşımlar, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 12, sayı 1, sayfa 231-260, Elazığ, 2002)

Materyalist yaşam tarzı ile ilişkilendirilen ve sosyal kontrol aracı olarak görülen boş zaman, zamanla bireysel hâle gelip pazar ilişkilerinde önemli oldu. Lafergue, boş zamanı "Tembellik hakkı" isimli eserinde savunur. Russel'de konuya etik değerler üzerinden yaklaşır. Bu zamanın artmasının kültürel değerlere etkili olacağını ileri sürer (Atr.Aytaç, Ömer, Boş Zaman üzerine Kurumsal Yaklaşımlar, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 12, sayı 1, sayfa 231-260, Elazığ, 2002)

Veblen; "Aylak Sınıf ve Gösteriş'ci Tüketim" kapsamında bu kavramlara sistematik şekilde yaklaşır. O'na göre, egemen/aylak sınıfın malları emekle elde edilmeyip, şiddet ve entrika ile elde edilmiştir."Endüstriyel" olmayan işlerle uğraşanları " Aylak Sınıf" olarak nitelendirmekte ve aylak sınıfın insanlığın barışçıl aşamadan yağmacı aşamaya geçmesiyle ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

Aylaklar sınıfı serbest (boş) zaman etkinliklerini çalışmaya yeğlediklerinde "zaman'ı", gösterişçi biçimde tükettiklerinde ise "mallarını" israf etmektedirler. (Doç. Dr. ŞENTÜRK, Murat, Auzef, İktisat Sosyolojisi 1.sınıf 2013-2014 ders notları 7. ünite)

Veblen'e göre "Serbest zaman" terimi, ne tembelliği ne de istirahati ifade eder. "Zamanın üretim olmadan tüketilmesi" demektir. Daha açık şekilde, serbest zaman; yemek, uyku, cinsel ihtiyaçların karşılanması gibi fizyolojik ihtiyaçlar evde yapılması zorunlu işler gibi, ailevi ve iş hayatı gibi mesleki faaliyetlerin dışında kalan, tamamen kişinin tercihiyle bağlı olarak tek başına ya da grup hâlinde özgürce yapılan faaliyetlere ayrılan zaman olarak tanımlanabilir. (Arslantürk ve Amman, 2009)

Çalışan insanın bedensel olarak yapacağı işin azalmasıyla artan serbest zamanın kullanılmasında kişinin mutlu olabilmesinin farklı etkinliklerle uğraşması zorunludur. Bu açıdan serbest zamandan yola çıkarak rekreasyonu tanımlamak gerekirse, rekreasyon; Bilerek katıldığımız özgür, mutluluk verici doğal tutum içeren duygularımızı ifade edebileceğimiz, iş hayatı ve zorunlu fizyolojik ihtiyaçların dışında yapılan eğlenceli etkinliklerin tümünü kapsamaktadır. Günümüzde kişilerin anlayışına göre, fertlerin çalışmak kadar, serbest zaman (rekreasyon) etkinliklerine süre ayırma ihtiyaçları da çoğalmıştır.

Karmaşık bir yapıya nazaran (araç, gereç, enerji harcamaları vb.) koşu, doğa yürüyüşü, bahçevanlık, bisiklet gibi etkinliklerin yapılması, tüketici toplum yerine Koruyucu toplum değerlerinin daha yoğun olduğu ifade edilmiştir (Kılıç, 2008-2011)

Serbest zaman (rekreasyon) etkinliklerine katılım, toplumdan topluma; kişiden kişiye göre farklılıklar gösterebilir. Bir kültürdeki serbest zaman, bir diğer kültürde normal iş olabilmektedir. İçinde bulunulan ortam ve şartlar faaliyetin bir rekreasyon biçimi olup olmadığı hususunda etkin faktörlerdir (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2009 -aktaran Kılıç, Metin)

Sosyal rekreasyon, yerel yönetimler ve eğitim kurumları gibi sosyal kurumlar aracılığı ile toplumun hizmetine sunulan serbest zaman etkinliklerini kapsamaktadır. Kâr amacı gütmeyen, farklı yaş grubu ilgilerine göre insanların ihtiyaçlarını karşılamak Sosyal rekreasyon için sundukları programları içerir (Tekin, 2009- aktaran Kılıç Metin)

Öğretmenlerin ders dışında ekonomik, sosyo-kültürel eğitimi etkinliklerine katılımlarında kurumsal alanların yanında, öğrencilerin sosyalleşmeleri, motive edilmeleri bakımından ders dışı faaliyetler için mekan ve imkanları sağlamak esastır. Teknoparklar, spor alanları, eğlence alanları vb. bir kısmıdır.

Açık alan rekreasyonu ise, bu değerlendirmelerin açık bir alanda (su sporları, doğal kamp, yayla vs.) gerçekleşmesidir. Bu alanların insanları rahatlattığı, önemli dinlenme imkanı sunduğu bilinmektedir. Bu tür rekreasyona literatürde bazen sportif rekreasyon, bazen de kırsal rekreasyon kavramlarıyla rastlanmaktadır (Kılıç, Metin, Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi, Cilt 3, Sayı 3, Aralık 2013 sayfa 221)

Düzce ilinde eğitim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerimizin ihtiyaçları karşılanmaktadır. Bu hususta gerek MEB. gerekse Milli Eğitim Müdürlüğü, Düzce Valiliği, Mahalli Yönetim olağan üstü gayret sarf etmektedir. Ancak gençler arasında yayılması muhtemel olan zararlı alışkanlık ve davranışlardan uzak durmaları için öğrencilerin okul dışındaki zamanlarını çeşitli serbest zaman (rekreasyon) programlarıyla öğretmenlerinin gözetiminde en iyi şekilde değerlendirmeleri sağlanacaktır.

Ülkemizin hak ettiği sosyal kültürel ve ekonomik seviyeye ulaşamamasının sebeplerinden birisi de öğretmen yetiştirme sisteminin yetersizliğidir. Zira eğitim fakültelelerinin de dahil olduğu üniversitelerimizin tamamında, sınav zamanları fotokopicilerde çoğunlukla öğrenci toplanmaktadır. Böylece bu öğrenci profiline kütüphane kullanma özelliği bulunmayıp, temel kaynakları bilmeden, yüzeysel bilgilerle eğitim öğretim sürecini tamamlarlar, Yazma yeteneğini de araştırma yapmadığından kaybeder, sözlü iletişimle de bir yere varamazlar. Aksiyon yerine reaksiyon üretip nefret söylemleri ile kendini ifade eden gençlere şahit oluruz. Üretimin yerini tüketim, yaratıcılığın ise taklit edilme ile tatmin bulunduğu bir birey tipi ile karşı karşıya bulunmaktayız. OECD'nin küresel eğitim araştırmalarında Türkiye'nin 76 ülke arasında 41.sırada yer alması, bu oluşumun bir yansıması olarak görülmektedir.

Büyüme oranları, diğer ülkelerde artarken ülkemizde düşmektedir. Bunun başlıca sebebi kaliteli, bir eğitimden mahrum olan fertlerin, üretimi geliştirmeyip tüketim ekonomisi ve hizmetler sektörüne yönelmesi olabilir. Ülkemizin en büyük 15 marka-

sının banka, market ve inşaat şirketinin olması tesadüf değildir. Bilginin yayılmadığı bir ortamda gazete de okunmaz. Bütün ülkedeki gazete okuma sayımız, Japonya’da sadece bir gazetenin okuyucu (tirajı 4 milyon) sayısına ulaşamamaktadır.

Öğretmenlerimiz bilgiyi ve onun hayatımıza sunduğu hususları içselleştirememektedirler. Bu durum hem Düzce ilinde hem de yurt çapında görülmektedir. Bu durumun da sebebi eğitim fakülteleri, müfredatı ve buralarda yapılan “deneysel eğitim” eksikliğidir. Öğretmen hem öğrencisi hem de onların ebeveynleri ve diğer sivil halkla iletişim kurup serbest zamanlarında bilgi aktarma ve motive etme vb gibi hususlarda yetersiz kalmasıdır. Keza, maddi sebeplerden dolayı ikinci bir iş aramaları eğitimcilerimizin serbest zamanlarını kapsamaktadır.

Gençlerin çoğunluğu, ihtiyaç duydukları bilgileri akıllı telefonlarından edinmekte, bu durum da beynin muhakeme ve birçok fonksiyonunu negatif yönde etkilemekte, unutkanlık, alzheimer, vb gibi rahatsızlıklarda hem ülkemizde hem de dünyada artış görülmektedir. Öğretmenlerimizin serbest zaman etkinliklerinde gençleri tahlil-münakaşa, derinlemesine düşünceye sevk ederek kısmen de olsa bu durumu iyiye doğru yönlendirebilirler.

BM’nin ülkemizi “Merkez Ülke” olarak seçmesi, bize yeni bir görev yüklemiştir. UNIDO (BM Sanayi Kalkınma Teşkilatı) kalkınmada rol model olarak Türkiye’yi de seçti. Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ve ilgililerin gayretleri ile hayalimiz gerçek oldu. Çalışma sahamız olan Düzce ilimizdeki öğretmenlerimizin serbest zaman aktiviteleri ile genç öğrencilerimiz ve onların ebeveynleri, dinamik çalışma alanı olan İstanbul-Ankara illerine olan yakınlık ve ilişki yoğunluğu sebebiyle bu “merkez ülke” ünvanına katkıda bulunmak için bilimsel, ilmi, teknolojik çalışmalarla destekte bulunacaklardır.

İnancımızda, iktisada önem verilerek her şeyin israf edilmeden harcanması esastır. “Yiyiniz, içiniz israf etmeyiniz” ayeti, zamanın da faydalı şekilde geçirilmesi hususunda ikazda bulunmaktadır. “İki günü birbirine eşit olan ziyandadır” ile “İnsanların çoğu iki şeyde aldanmışlardır. Boş vakit ve sağlık” hadisleri serbest zamanın değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Hz. Ali (ra) “Dünya her an bizden uzaklaşmakta, ölüm ise her an yaklaşmaktadır” derken zamanı en iyi şekilde kullanmamız lazım geldiğine işaret etmektedir. Zaman, dedikodu ve faydasız şeylerle doldurulacak kadar uzun ve değersiz değildir. Bugününü boş geçiren yarınını boş geçiriyor demektir.

Hayatın sırrı zamandadır. Zamanın sırrı ise hayattadır. Hayvanların tarihi yoktur. Zira, zamanı fark etmezler. Beşer, zamanı fark edince insan oldu, insan olduğunda da tarih yazdı. Kur’an’da üzerine yemin edilmeyen zaman parçası yoktur.

Ünlü düşünür İmam-ı Gazali; “Geçmiş zaman elden çıkmıştır, gelecek ise henüz gelmemiştir. Bu sebeple, mevcut olan senin içinde bulunduğun andır. Bulunduğu an’ı değerlendiremeyen kişi, bulunmadığı an’ı hiç değerlendiremez. “Yarın yaparım diyen de kendini aldatmıştır” demiştir. Üç şeyin geri gelmediği bilinmektedir. Atılan ok, söylenen söz, boşa geçirilen vakit.

Yine yakın tarihimizin önemli mütefekkir ve düşünce şahsiyetlerinden olan Ali Fuat Başgil, "Gençlerle Başbaşa" isimli eserinde "asla ve asla boş durmayınız" derken bu hususa işaret ediyordu. Keza, Nurettin Topçu'nun "Maarif Davamız", Mehmet Kaplan'ın "Nesillerin Ruhü" vb. gibi eserlerinde aynı konuya ehemmiyet verdikleri bilinmektedir.

Serbest zaman etkinlikleri kişinin değişik alanlarda olup, özgüven duygusunu pekiştirip, kendini ifade etmede katkı sağlamaktadır. (Köknel, 1999:186 aktaran; Kara, A. vd. 2010. Adıyaman Ü. 155 N:1306-3111 6 No: 1 CO347) Serbest zaman iyi bir şekilde kullanılmazsa kişinin sağlık durumu, mesleki ve sosyal hayatı, ailevi yaşantısı, vatandaşlık görevlerini yerine getirmesi hususlarında ciddi sıkıntılar doğurabilir. Bu bakımdan öğretmenler tarafından kendileri ile birlikte öğrencilerin de ders dışı serbest zamanlarında öğrencilere rehberlik yapılarak pozitif yönde gelişmeler sağlanmalıdır. Zira iyi değerlendirilmeyen boş zaman hem öğrenciye, hem de yaşadığı çevreye zarar verebilir. Serbest zaman etkinlikleri tamamen istek dâhilinde baskı yapılmadan içten gelen duygularla yapılmalıdır. Herhangi bir çıkar amacına yönelik olmamalıdır. (Güngörmüş, Yetim ve Çalık, 2006)

Öğretmenler serbest zamanlarında davranış olarak günlük hayatın sıkıntılarından kurtulmak için etkinliklere katılarak rahatlamak istemelerinin yanı sıra, zihinlerinde şekillendirdikleri amaçlarını gerçekleştirmek isterler. Üstünlük kurma, öğrenme, farklı bir alanda üretim yaparak kendini ispat etme gibi. Kısacası, kişileri serbest zaman etkinliklerine yöneltten ana unsur çeşitli ihtiyaçlardan kaynaklanabilir.

Düzce ili, İstanbul ve Ankara gibi kültürel ve sosyo-ekonomik gelişmelerin, bürokratik ilişkilerin yoğun olduğu iki merkeze eşit mesafede bulunan 1999 depremi sonrasında il olan bir kenttir. Demografik olarak (nüfus yapısı) çeşitlilik arz eden, genelde Kafkaslardan, Balkanlardan yurdun aşağı yukarı her yöresinden göç alan bir yerleşim birimidir. Hatta siyasi partilerin seçim öncesi çalışmalarında, önce burada anketler yapmaları ve çıkacak anket sonuçlarına göre çalışmalarını yönlendirmeleri, bütün ülke nüfusunun özelliklerini yansıttığını göstermektedir. Bu bakımdan bu ilde görev yapan öğretmenlerin sadece mesai saatlerini esas almayıp, serbest zamanlarında devam ettirme gibi bir mecburiyette bulunmakta olduğunu düşünebiliriz. Zira, hem yeni il olması, hem de farklı kültürlerin henüz kaynaşma aşamasında olması, büyük yerleşim birimlerine yakın bir mesafede bulunması, sanayileşmenin verilen teşviklerle yoğunluk arz etmesi neticesinde oluşabilecek kültürel ve sosyal yaşantı içinde genç öğrenci kuşağının olumsuz tavır ve hareketlerinden arınması bakımından özellikle eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmen ve idarecilerimizin çok emek sarfetmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan serbest zaman her yönden sağlıklı bir toplumsal yapı oluşmasında kilit rolündedir. İyi değerlendirilirse ahlaki ve sosyal bakımdan müsbet sonuç alınır.

Zira serbest zaman iyi değerlendirilmez ise bütün kötülükleri doğuran ana sebep olarak kabul edilebilir. Değerlendirilmeyen serbest zamanlar kişide alkol, uyuşturucu,

◆ Cevdet Aşkın

olumsuz gruplarla arkadaşlık yapmasına yol açabilir. Bu durum da ruhsal bozukluklara, suç işleme yöneltebilir (Güngörmüş, Yetim ve Çalık 2006)

Düzce ili, coğrafi yapısı bakımından, diğer illere nazaran oldukça zengin bir potansiyele sahiptir. Yeşilin her tonunun bulunduğu, şelalelerin, akarsuların, her ilçede birbirinden daha güzel şekilde aktığı cennet misali bir yapıya sahiptir. Bu değerlerin özellikle beden eğitimi öğretmenlerimiz tarafından dikkate alınması, serbest zamanlarında (Yığılca, Hasanlar Barajında su sporları, Yedigöller’de çeşitli etkinlikler, izci çalışmaları, Melen deresinde rafting, Kardüz ve diğer yaylalarda yaz kampları, güreş yarışmaları vs.) ile istidatlı ve kabiliyetli gençlerin ülkemize, bütün insanlığa kazandırılması sağlanabilir.

Günümüzde, ülkeleri yöneten devlet başkanlarının her birinin bir özelliğinin ortaya çıkması, öğrencilik yıllarından itibaren serbest zamanlarını iyi değerlendirmeleriyle yakından alakalıdır. Meslek grupları içerisinde özellikle tıp dalında, asıl mesleği doktor olan kişilerin müzik alanındaki başarısı öne çıkmıştır. Hatta bir çoğu müzikteki başarısıyla anılmaktadır. Bu durumunda serbest zamanını iyi değerlendiripkişinin kendini donattığını göstermektedir. Ameliyattan çıkıp istirahata çekilen bir doktorun, bu süreyi ney üfleyerek veya bağlama çalarak değerlendirmesi hem yorgunluğun stresini attığı gibi hem de ruhsal bakımdan da rahatlama sağlayabilir. Aynı durum bir öğretmenimizin tenefüs saatlerinde öğretmenler odasında istirahat ederken, müzik ile meşgul olması stres atıp rahatlmasına, pozitif enerji depolamasına yol açacaktır.

Düzce ilinde doğup, bu ilde ikamet eden ve görev yapan öğretmenlerden bir çoğu fındık bahçelerinde özellikle bahar aylarında bakım yapmaları işlemeleri, Ağustos ayında da fındık toplama, hasat işlemlerinde bulunup hem fiziki olarak, hem de diğer şekillerde fındık üretiminde serbest zamanlarını değerlendirmektedirler.

Özellikle Yığılca, Kaynaşlı, Gölyaka gibi kırsal yerleşim birimlerinde öğretmenler genellikle bu ilçelerde ikamet etmekte, emekli olanların yanında hâlen görev yapanlar da serbest zamanlarında arıcılık yapmaktadırlar. Yığılca ilçesinde DAGEM’in kuruluşunda (Düzce Üniversitesi Arıcılığı Geliştirme Merkezi) ve Yığılca’ya özgü geliştirilen Kafkas arısı ile Dünya çapında yapılan yarışmada Macaristan’da birincilik alınmasında öğretmenlerimizin büyük emekleri bulunmaktadır. Yığılca’daki özel bal üretiminin önemli bir kısmı öğretmenlerimizin serbest zamanlarını değerlendirmesiyle elde edilmektedir. Bu örnek davranış diğerlerini de etkileyerek ilaç niyetinde tüketilen Yığılca Bal üretiminde rekor artış meydana gelmiştir.

Aynı anlayış, iklim olarak çok uygun olan bu ilçelerde özellikle Alabalık üretiminde devam etmiş, Yığılcalı öğretmenlerimizin, özel çalışmaları ile yavru balıklar soğuk ırmaklara salınarak doğal ortamda üretilmiştir (Cevdet Aşkın, Yığılca’nın Sosyal ve Kültürel Değerleri, Boğaziçi Yay. 2011 syf.11-17)

Ekonomik olarak yine tavukçuluk, seracılık, dağ çileği vb. gibi etkinlikler ve uğraşlar öğretmenlerimizin serbest zamanlarını değerlendirmesiyle toplumsal bir boyut

kazanmıştır. Hatta Bolu Milletvekili olan Falih Rıfkı Atay'ın TBMM'de yaptığı konuşmaya karşılık iktidar sözcüsünün "Sayın Milletvekili, Moskova'dan ve Roma'dan bahsedeceğine kendisinin mebus olduğu Bolu'nun Melendere bölgesindeki (o tarihte Melendere-Yığılca, Bolu iline bağlı idi, 1954 yılı) açlık ve sefaletten kıvranan seçmenleri, orman içinde yaşamaya çalışan, ağaç kabuğu yemek zorunda kalan köylülerin ızdıraplarını dile getirsin" beyanı sefaletin ne boyutlarda olduğunu göstermektedir (a.g.e. sayfa:15) Günümüz Yığılca'sının her bakımdan ileri bir merhale ve yol kat etmesi, kendini yenileyip sosyo-kültürel sıçrama yapmasında eğitim-öğretim sevdalısı öğretmenlerimizin azimli, serbest zaman çalışmalarının katkısı büyüktür.

İstanbul'un bilimsel, ilmi, mesleki konferanslara ev sahipliği yaptığı bilinmektedir. Yine Gebze ilçesindeki teknoloji parkları İzmit'ten Sakarya'ya doğru yaygınlaşmaktadır. Kısacası çok yakın bir zaman diliminde Silikon Vadisi özelliği taşıyan bu yapılanma Düzce ilini de etkisi altına alacaktır. Keza Haydarpaşa Limanının İzmit körfezine kaydırılması, teknik işgücü ihtiyacına yol açtığından beşeri teknik gücün temininde Düzce İl eğitimini müspet yönde etkileyecektir. Bu sebeple her branştaki öğretmenlerimizin serbest zaman konusunda hassas olmaları, öğrencilerine birtakım el becerinin yanında düşünce ve gelecek bakımından donanımda bulunmaları gerekmektedir. Pek tabii bu durumun başta Valilik olmak üzere, Yerel yönetimler ve Sivil Toplum Kuruluşları ile Ticaret odalarının'da işe sahip çıkmaları, koordinasyon hâlinde çalışmalarıyla mümkün olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde eğitim sistemi sanayileşme ile paralel bir çerçeve göstermekte ve gelişmiş ülkelerde mal üretimi, global çerçevede yapılmamaktadır. Çünkü kalkınmış olan Batı aşırı mal üretimini Keynes'yen işsizliğine yol açtığını açıkça göstermişlerdir. Batı bunun yerine artık bilgi üretimi tercihli bir sanayileşmenin yolunu açmışlardır. Nitekim, Microsoft'un sahibi bilgi üretmek üç yılda 35 milyar dolar kazanmıştır. Bizde ise, hâlen bilgisayarlardaki e-mail adresleri bile Türkçeleştirilememiş, Batı'nın göstergelerine göre hareket etmekte, bu da batı sanayisinin artık bilgi üretimine yöneldiğini göstermektedir.

Konumuzla ilgisi bakımından gerek ülkemizde, gerekse örnek aldığımız Düzce ilinde öğretmenlere yönelik düzenlediğimiz ve uyguladığımız ankette bilgi üretimine yönelmekle ilgili bir tercihe rastlanmamakta ve serbest zamanların genellikle ihtiyaçlarının karşılanmasına dönük değerlendirildiği görülmektedir.

Gereç Ve Yöntem

Konunun temel evreni Düzce İli Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada ihtimal dâhilinde (olasılıklı) örnekleme türlerinden tesadüfi metod kullanılarak il merkezi ve 6 ilçenin köyleri dahil edilmiştir. Örneklem grubunu, il dâhilindeki 166 erkek, 173 bayan olmak üzere toplam 339 öğretmen teşkil etmektedir. 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılının okulların kapandığı haziran sonunda hazırlanan 28 çoktan seçmeli ve 2 tane de açık uçlu olmak üzere 30 soru

yöneltilmiştir. Anket soruları hazırlanmadan önce araştırma cihazına gidilip, kaynak tarama yapılarak alandaki araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla ulaşılan öğretmenlere anketler doldurulup, elden alınıp emek-zaman tasarrufu yoluna gidilmiştir. Anketlerdeki sorular yüzde (frekans) hesaplamalarıyla değerlendirilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Bu çalışmamızda öğretmenlerimizin toplumun sosyal ve iktisadi gelişiminde önemli rol üstlendiklerini, bu amacı gerçekleştirmek gayesiyle normal çalışma saatlerinin dışındaki süreleri de kullandıkları, "serbest zaman"ı bütün hayatları boyunca eğitim-öğretim-üretim unsurları için sarfettikleri "Düzce" örneği ile gösterilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan öğretmenlerin serbest zamanlarını değerlendirme özellikleri incelenmiştir. Araştırmada 28 çoktan seçmeli ve 2 tane açık uçlu olmak üzere katılımcılara 30 soru yöneltilmiştir. Aşağıda anket formu soruları sırasına göre tablolar hâlinde verilerek yorumlanacaktır.

1.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Bazında Dağılımı

Aşağıda Tablo-1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin branş bazında frekans ve yüzde dağılımı tablosu verilmiştir.

Tablo 1- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Bazında Dağılımı

S.No	Branş Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Almanca Öğretmenliği	1	0,29
2	Beden Eğitimi Öğretmenliği	12	3,5
3	Bilgisayar Öğretmenliği	1	0,29
4	Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği	12	3,6
5	Biyoloji Öğretmenliği	7	2,06
6	Çocuk Gelişimi Öğretmenliği	3	0,88
7	Coğrafya Öğretmenliği	3	0,88
8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	17	5,01
9	Edebiyat Öğretmenliği	17	5,01
10	El Sanatları Öğretmenliği	1	0,29
11	Elektrik Teknolojisi Öğretmenliği	1	0,29
12	Felsefe Öğretmenliği	6	1,76
13	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	16	4,71
14	Fizik Öğretmenliği	3	0,88
15	Giyim Öğretmenliği	2	0,58
16	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	5	1,47

17	Grafik Öğretmenliği	1	0,29
18	İngilizce Öğretmenliği	21	6,19
19	Kimya Öğretmenliği	5	1,47
20	Matematik Öğretmenliği	29	8,55
21	Meslek Dersleri Öğretmenliği	8	2,35
22	Metal Öğretmenliği	1	0,29
23	Mobilya Öğretmenliği	1	0,29
24	Muhasebe Öğretmenliği	1	0,29
25	Müzik Öğretmenliği	4	1,17
26	Okulöncesi Öğretmenliği	21	6,29
27	Özel Eğitim Öğretmenliği	8	2,35
28	Rehber	10	2,90
29	Sınıf Öğretmenliği	67	19,86
30	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	16	4,71
31	Tarih Öğretmenliği	7	2,06
32	Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği	3	0,88
33	Tesisat Öğretmenliği	2	0,58
34	Türkçe Öğretmenliği	27	7,98
TOPLAM		339	%100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 34 farklı branşta görev yapan 339 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların branş dağılımlarına bakıldığında en fazla katılımın sınıf öğretmeni (f=67), matematik öğretmeni (f=29), Türkçe öğretmeni (f=27), İngilizce öğretmeni (f=21), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni (f=17) ve edebiyat öğretmeni (f=17) branşlarında olduğu görülmektedir. Katılımcıların branş dağılımlarına bakıldığında en az katılımın almanca öğretmeni (f=1), bilgisayar öğretmeni (f=1), el sanatları öğretmeni (f=1), elektrik teknolojisi öğretmeni (f=1), grafik öğretmeni (f=1), metal öğretmeni (f=1), mobilya öğretmeni (f=1), muhasebe öğretmeni (f=1) branşlarında olduğu görülmektedir.

2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Bazında Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Bazında Dağılımı

S.No	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Erkek	166	48,96
2	Kadın	173	51,04
Toplam		339	100

◆ Cevdet Aşkın

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın katılımcı sayısı (f=173), erkek katılımcı sayısından (f=166) daha fazla olduğu görülmektedir.

3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralığı Bazında Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Aralığı Bazında Dağılımı

S.No	Yaş Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	20-30 Yaş	139	41,1
2	31-40 Yaş	114	33,6
3	41-50 Yaş	52	15,4
4	51-60 Yaş	29	8,5
5	60 Yaş ve Üstü	5	1,4
Toplam		339	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların ağırlığını 20-30 yaş aralığı (f=139) oluşturmaktadır. Daha sonra sırasıyla 31-40 yaş aralığı (f=114), 41-50 yaş aralığı (f=52), 51-60 yaş aralığı (f=29), 60 yaş ve üstü aralığı (f=5) takip etmektedir. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %74,6 'sının (f=253) 40 yaş ve altı yaş grubu aralığındaki öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ekonomik Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ekonomik durumlarına göre dağılımları aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ekonomik Durumlarının Dağılımı

S.No	Ekonomik Durum	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Zayıf	21	6,1
2	Orta	224	66,2
3	İyi	94	27,7
Toplam		339	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ekonomik durumlarının ağırlıklı olarak (f=224) orta düzeyde ekonomik duruma sahip oldukları görülmektedir.

5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

S.No	Medeni Durum	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Evli	236	69,7
2	Bekar	100	29,5
3	Boşanmış	3	0,88
Toplam		339	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında öğretmenlerin ağırlıklı çoğunluğunun (f=236) evli, geriye kalanların bekar (f=100) ve boşanmış (f=3) olduğu görülmektedir.

6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İkamet Ettiği Konut Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikamet ettiği konut durumlarına göre dağılımları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İkamet Ettiği Konut Durumlarına Göre Dağılımı

S.No	Konut Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Kendi Evi	132	38,91
2	Kira	175	51,65
3	Lojman	23	6,79
4	Diğer	9	2,65
Toplam		339	100

Tablo 6'da öğretmenlerin ikamet ettiği konut durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin ikamet ettiği konut durumlarının sırasıyla kira (f=175), kendi evi (f=132), lojman (f=23) ve diğer (f=9) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ağırlıklı çoğunluğunun kirada ikamet ettiği görülmektedir.

7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Değerlendirdikleri Alana Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin serbest zamanlarını değerlendirdikleri alana göre dağılımları aşağıda Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Serbest Zamanlarını Değerlendirdikleri Alana Göre Dağılımı

S.No	Alan	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Sanat	53	15,7
2	Eğitim	87	25,6
3	Spor	105	30,9
4	Diğer	94	27,8
Toplam		339	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin serbest zamanlarını değerlendirdikleri alana bakıldığında öğretmenlerin serbest zamanlarını sırasıyla spor (f=105), diğer (f=94), eğitim (f=87), sanat (f=53) alanlarında değerlendirdikleri görülmektedir.

8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kitap Okuma Düzeylerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kitap okuma düzeylerinin dağılımları aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kitap Okuma Düzeylerinin Dağılımı

S.No	Düzye	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Okumuyorum	7	2,06
2	Nadiren	134	39,52
3	Sıklıkla	135	39,82
4	Her Zaman	63	18,60
Toplam		339	100

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kitap okuma düzeylerinin sırasıyla sıklıkla (f=135), nadiren (f=134), her zaman (f=63) ve okumuyorum (f=7) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okudukları Kitap Türlerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okudukları kitap türlerinin dağılımları aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okudukları Kitap Türlerinin Dağılımı

S.No	Kitap Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Akademik	42	12,38
2	Roman	216	63,73
3	Şiir	7	2,06
4	Mesleki	74	21,83
Toplam		339	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okudukları kitap türlerinin dağılımına bakıldığında sırasıyla roman (f=216), mesleki (f=74), akademik (f=42) ve şiir (f=7) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Gazete Okuma Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gazete okuma durumlarının dağılımları aşağıda Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Gazete Okuma Durumlarının Dağılımı

S.No	Düzye	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Okumuyorum	17	5,01
2	Nadiren	81	23,99
3	Sıklıkla	136	40,12
4	Hergün	105	30,97
Toplam		339	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin gazete okuma düzeylerinin sırasıyla sıklıkla (f=136),hergün (f=105), nadiren (f=81) ve okumuyorum (f=17) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Gazete ve İnternette Okudukları Köşe İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gazete ve internette okudukları köşe ile ilgili tercihlerinin dağılımları aşağıda Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Gazete ve İnternette Okudukları Köşe İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

S.No	Köşe	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Haber	141	41,59
2	Eğitim	117	34,52
3	Spor	38	11,21
4	Politika	36	10,62
5	Diğer	7	2,06
Toplam		339	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin gazete ve internete okudukları köşe ile ilgili tercihlerinin dağılımına bakıldığında sırasıyla haber (f=141),eğitim (f=117), spor (f=38), politika (f=36) ve diğer (f=7) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İnterneti Kullanma Amaçları İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin interneti kullanma amaçları ile ilgili tercihlerinin dağılımları aşağıda Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İnterneti Kullanma Amaçları İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

S.No	Kullanım Amacı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Genel Kültür	162	47,79
2	Mesleki	130	38,35
3	Oyun	19	5,60
4	Diğer	28	8,26
Toplam		339	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin interneti kullanma amaçları ile ilgili tercihlerinin dağılımına bakıldığında sırasıyla genel kültür (f=162), mesleki (f=130), oyun (f=19) ve diğer (f=28) amaçlar şeklinde sıralandığı görülmektedir.

13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Televizyonda İzledikleri Programlarla İlgili Tercihlerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izledikleri programlarla ilgili tercihlerinin dağılımları aşağıda Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Televizyonda İzledikleri Programlarla İlgili Tercihlerinin Dağılımı

S.No	Program Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Eğlence	68	20,06
2	Ekonomi	36	10,62
3	Müzik	36	10,62
4	Politika	65	19,17
5	Diğer	47	13,86
6	Diğer	87	25,67
Toplam		339	100

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin televizyonda izledikleri programlarla ilgili tercihlerinin dağılımına bakıldığında sırasıyla diğer (f=87), eğlence (f=68), politika (f=65), spor (f=47), ekonomi (f=36) ve müzik (f=36) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Radyoda Dinledikleri Programlarla İlgili Tercihlerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin radyoda dinledikleri programlarla ilgili tercihlerinin dağılımları aşağıda Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Radyoda Dinledikleri Programlarla İlgili Tercihlerinin Dağılımı

S.No	Program Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Eğlence	3	0,88
2	Haber	58	17,11
3	Müzik	230	67,85
4	Spor	21	6,19
5	Diğer	27	7,97
Toplam		339	100

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin radyoda dinledikleri programlar ile ilgili tercihlerinin dağılımına bakıldığında sırasıyla müzik (f=230),haber (f=58), diğer (f=27), spor (f=21) ve eğlence (f=3) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hoşlandıkları Film Türleri İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hoşlandıkları film türleriyle ilgili tercihlerinin dağılımları aşağıda Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hoşlandıkları Film Türleri İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

S.No	Film Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Dram	53	15,64
2	Komedi	104	30,68
3	Macera	102	30,09
4	Polisiye	80	23,59
Toplam		339	100

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin hoşlandıkları film türleri ile ilgili tercihlerinin dağılımına bakıldığında sırasıyla komedi (f=104),macera (f=102), polisiye (f=80) ve dram (f=53) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hoşlandıkları Müzik Türleri İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hoşlandıkları müzik türleriyle ilgili tercihlerinin dağılımları aşağıda Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hoşlandıkları Müzik Türleri İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

S.No	Müzik Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Hafif Müzik	47	13,87
2	Halk Müziği	134	39,54
3	Klasik Müzik	19	5,61
4	Sanat Müziği	81	23,89
5	Tasavvuf Müziği	8	2,35
6	Diğer	50	14,74
Toplam		339	100

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin radyoda dinledikleri programlar ile ilgili tercihlerinin dağılımına bakıldığında sırasıyla halk müziği (f=134), sanat müziği (f=81), diğer (f=50), hafif müzik (f=47), klasik müzik (f=19) ve tasavvuf müziği (f=8) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik Çalışmaya Sahip Olma Durumları İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik çalışmaya sahip olma durumları ile ilgili tercihlerinin dağılımları aşağıda Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik Çalışmaya Sahip Olma Durumları İle İlgili Tercihlerinin Dağılımı

S.No	Akademik Çalışma	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Var	32	9,43
2	Yok	307	90,56
Toplam		339	100

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik çalışmaya sahip olma durumları dağılımına bakıldığında sırasıyla akademik çalışmaya sahip olmayanlar (f=307), akademik çalışmaya sahip olanlar (f=32) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yılda Okudukları Kitap Sayıları İle İlgili Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yılda okudukları kitap sayıları ile ilgili tercihlerinin dağılımları aşağıda Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yılda Okudukları Kitap Sayıları İle İlgili Durumlarının Dağılımı

S.No	Kitap Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	1-3 Kitap	64	18,88
2	4-6 Kitap	54	15,93
3	7-10 Kitap	84	24,77
4	10 üzeri ve kitap	137	40,42
Toplam		339	100

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yılda okudukları kitap sayıları ile ilgili durumlarının dağılımına bakıldığında sırasıyla 10 üzeri ve kitap (f=137),7-10 kitap (f=84), 1-3 kitap (f=64), 4-6 kitap (f=54) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarının dağılımları aşağıda Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumlarının Dağılımı

S.No	Lisansüstü Düzey	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Lisans	304	89,68
2	Yüksek Lisans	34	10,03
3	Doktora	1	0,29
Toplam		339	100

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarının dağılımına bakıldığında sırasıyla Lisans (f=304), yüksek lisans (f=34) ve doktora (f=1) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Düşünme Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitimi düşünme durumlarının dağılımları aşağıda Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimi Düşünme Durumlarının Dağılımı

S.No	Lisansüstü Eğitimi Düşünme Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Düşünüyorum	225	66,37
2	Düşünmüyorum	114	33,63
Toplam		339	100

◆ Cevdet Aşkın

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitimi düşünme durumlarının dağılımına bakıldığında sırasıyla düşünüyorum (f=225), düşünmüyorum (f=114) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özgün Edebi Eserlere (şiir, hikaye, roman vb.) Sahip Olma Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özgün edebi eserlere sahip olma durumlarının dağılımları aşağıda Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özgün Edebi Eserlere (şiir, hikaye, roman vb.) Sahip Olma Durumlarının Dağılımı

S.No	Özgün Edebi Eser	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Var	51	15,04
2	Yok	288	84,95
Toplam		339	100

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin özgün edebi esere sahip olma durumları ile ilgili dağılıma bakıldığında sırasıyla özgün edebi esere sahip olmayanlar (f=288), özgün edebi esere sahip olanlar (f=51) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Spor Etkinliklerine Katılma Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin spor etkinliklerine katılma durumlarının dağılımları aşağıda Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Spor Etkinliklerine Katılma Durumlarının Dağılımı

S.No	Düzye	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Katılmıyorum	33	9,74
2	Nadiren	157	46,31
3	Sıklıkla	118	34,81
4	Hergün	31	9,14
Toplam		339	100

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin spor etkinliklerine katılma durumları ile ilgili dağılıma bakıldığında sırasıyla nadiren (f=157), sıklıkla (f=118), katılmıyorum (f=33) ve her zaman (f=31) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sinemaya Gitme Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sinemaya gitme durumlarının dağılımları aşağıda Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sinemaya Gitme Durumlarının Dağılımı

S.No	Düzyey	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Gitmiyorum	28	8,27
2	Nadiren	207	61,06
3	Sıklıkla	100	29,50
4	Her zaman	4	1,17
Toplam		339	100

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sinemaya gitme durumları ile ilgili dağılıma bakıldığında sırasıyla nadiren (f=207), sıklıkla (f=100), gitmiyorum (f=28) ve her zaman (f=4) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tiyatroya Gitme Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tiyatroya gitme durumlarının dağılımları aşağıda Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 24-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tiyatroya Gitme Durumlarının Dağılımı

S.No	Düzyey	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Gitmiyorum	94	27,73
2	Nadiren	234	69,02
3	Sıklıkla	9	2,67
4	Her zaman	2	0,58
Toplam		339	100

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tiyatroya gitme durumları ile ilgili dağılıma bakıldığında sırasıyla nadiren (f=234), gitmiyorum (f=94), sıklıkla (f=9) ve her zaman (f=2) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tercih Ettiği Sanat Etkinlikleri İle İlgili Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tercih ettikleri sanat etkinliklerinin dağılımlarına aşağıda Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 25-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tercih Ettiği Sanat Etkinlikleri İle İlgili Durumlarının Dağılımı

S.No	Etkinlik Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Tiyatro	36	10,61
2	Sanatsal Etkinlikler	60	17,71
3	Sinema	81	23,89
4	Sportif Etkinlikler	162	47,79
Toplam		339	100

◆ Cevdet Aşkın

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tercih ettikleri sanat etkinlikleri ile ilgili dağılıma bakıldığında sırasıyla sportif etkinlikler (f=162), sinema (f=81), sanatsal etkinlikler (f=60) ve tiyatro (f=36) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Katıldıkları Eğitsel Kollar İle İlgili Durumlarının Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin katıldıkları eğitsel kollar ile ilgili durumlarının dağılımlarınaşığıda Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Katıldıkları Eğitsel Kollar İle İlgili Durumlarının Dağılımı

S.No	Eğitsel kol	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Kızılay	26	7,67
2	Kültür	32	9,45
3	Müzik	25	7,37
4	Sağlık	22	6,49
5	Sivil Savunma	22	6,49
6	Spor	33	9,73
7	Diğer	103	30,38
8	Katılmıyorum	76	22,42
Toplam		339	100

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kollarla ilgili dağılıma bakıldığında sırasıyla diğer (f=103), katılmıyorum (f=76), spor (f=33),kültür (f=32), kızılaiy (26), müzik (f=25), sağlık (f=22) ve sivil savunma (f=22) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yurtdışına Çıkma Durumları İle İlgili Dağılım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yurt dışına çıkma durumları ile ilgili dağılımaşığıda Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yurtdışına Çıkma Durumları İle İlgili Dağılım

S.No	Yurtdışına Çıkma Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Evet	23	6,79
2	Hayır	316	93,21
Toplam		339	100

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yurtdışına çıkma durumları ilgili dağılıma bakıldığında sırasıyla hayır (f=316) ve evet (f=23) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

28. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlgilendikleri Spor Dalları İle İlgi Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgilendikleri spor dalları ile ilgili dağılım aşağıda Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28-Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İlgilendikleri Spor Dalları İle İlgi Dağılımı

S.No	Spor Dalı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Güreş	5	1,47
2	Atletizm	7	2,06
3	Basketbol	18	5,30
4	Jimnastik	19	5,60
5	Yüzme	31	9,10
6	Diğer	74	21,92
7	Voleybol	75	22,13
8	Futbol	110	32,42
Toplam		339	100

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgilendikleri spor dalları ile ilgili dağılıma bakıldığında sırasıyla futbol (f=110),voleybol (f=75), diğer (f=74), yüzme (f=31),jimnastik (f=19) basketbol (f=18), atletizm (f=7) ve güreş (f=5) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

29. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılları İle İlgi Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile ilgili dağılım aşağıda Tablo 29’de verilmiştir.

Tablo 29- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılları ile İlgi Dağılımı

S.No	Hizmet Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	1-5 Yıl	135	39,84
2	6-10 Yıl	86	25,37
3	11-15 Yıl	45	13,28
4	16-20 Yıl	19	5,60
5	21-25 Yıl	18	5,30
6	26-30 Yıl	12	3,53
7	30 Yıl ve Üstü	24	7,08
Toplam		339	100

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan hizmet yılları ile ilgili dağılım incelendiğinde hizmet yılı sırasıyla, 1-5 yıl (f=135), 6-10 yıl (f=86), 11-15 yıl (f=45), 16-20 yıl (f=19),21-25 yıl (f=18), 26-30 yıl (f=12), 30 yıl ve üstü (f=24) şeklinde sıralanmıştır.

30. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yeri İle İlgili Dağılım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yeri ile ilgili dağılım aşağıda Tablo 29’de verilmiştir.

Tablo 30- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul ile İlgili Dağılım

S.No	Görev Yaptığı Okul	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	İl Merkezi Okul	68	20,05
2	İlçe Merkezi Okul	230	67,87
3	Köy Okulu	36	10,61
4	Birleştirilmiş Sın.İ.O.	5	1,47
Toplam		339	100

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul ile ilgili dağılım incelendiğinde öğretmenlerin sırasıyla ilçe merkezi (f=230), il merkezi (f=68), köy okulu (f=36) ve birleştirilmiş sınıflı ilkokul (f=5) şeklinde sıralanmaktadır.

Sonuç, Değerlendirme, Öneriler

Serbest zaman(rekreasyon) ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik düzeylerine göre öncelik sırasına girip değer kazanmaktadır. Bu kavram, ülkemize son dönemlerde girip planlamalarda yer almaktadır.

Araştırmamıza konu olan Düzce ilindeki 4381 Öğretmen 339 kişiye ulaşıp sorular yöneltilerek, bulgular kısmında tablolar hâlinde verilir yorumlanmıştır.

Tablo 1’deki 34 farklı branştan 339 katılımcı öğretmenden 67 tanesinin sınıf öğretmeni olması, 1999 depreminden sonra il olan Düzce’nin kırsal ağırlıklı demografik bir yapıya sahip olup, özellikle ilkokul çağında öğrenci yoğunluğu olduğunu göstermektedir.

Tablo 2’de cinsiyet bazında bayan öğretmenlerimizin daha fazla olması, ülke bazında da benzerlik taşımaktadır. Zira, öğretmenliğin “bayanlara özgü bir meslek olduğu” toplumda genel bir kabul görmekte, sosyal münasebetler diğer mesleklerle nazaran daha makul sayılmaktadır.

Yaş aralığı açısından, 20-30 yaş arasına tekabül den %41.1lik oranla genç ve dinamik bir aralık bulunmaktadır. Bu durum, Eğitim-Öğretimin geleceği bakımından iyiye doğru bir işaret gibi düşünüyor ise de, 60 ve üzeri yaş grubundaki %1.4 lük oranda bulunan grubun yerli öğretmenlerden olduğu değişik bir söylemle, Düzce’den her an başka bir ile gidebilecek bir potansiyelden bahsetmek mümkündür.

Öğretmenlerin kıdemi arttıkça serbest zamanlarını değerlendirme, öğrenmeye açık olma tutumları anlamlı bir seviyede azalmaktadır.

Ekonomik durumların dağılımında orta ekonomik seviyedeki (224 kişi, %66.2) öğretmenlerin genelde eşlerinin de memur oldukları, yeterli maddi birikimleri olduk-

larından rahat bir hayat sürdürüp, serbest zaman etkinliklerinin, aynı zamanda gelir getirici serbest zaman etkinliklerinde buldukları (fındık toplatımı, alabalık, bal üretimi vs.) bilinmektedir. Yurtdışına çıkamayan öğretmenlerin oranının %93.21 gibi yüksek seviyede olması, öğretmenlerin yeterli ekonomik birikimlerinin olmadığını gösterir.

Genelde evli olanlar %69.7, bekârların %29.5 olması, stajyer olarak gelip, staj kalkınca başka bir ile tayin isteminde bulunacağını göstermektedir. Boşanma oranı ise il ve ülke ortalamasının altında kalmaktadır. Genelde eşlerin aynı meslek grubundan evlilik yapmaları, hem sağlıklı bir yaşama yol açıyor, hem de müşterek şekilde serbest zaman etkinliklerinde bulunmalarına zemin hazırlıyor.

İkâmet edilen konutların %51.65 kira olması, yine genç bir öğretmen profilini ortaya koymaktadır. Kendi evi olanlar genellikle her ikisi de memur veya Düzce'nin yerlisi olup, bağı bahçesi olanların serbest zamanlarında bu işlerle uğraşmalarından kaynaklanmaktadır. Lojmanda ikamet edenlerin ise yatılı okulda görev yapanlar olduğu %2.65, okul nöbetlerinde belletici oldukları gün ve gecelerde serbest zaman aktivitelerinde öğrencilerle çeşitli konularda fikir alışverişinde buldukları bilinmektedir.

Serbest zamanlarını değerlendirdikleri vakit olarak % 30 ile sporun ilk sırada olması, yukarıda da değinildiği gibi stajyer bir genç öğretmen grubu olduğunun işaretidir. Özellikle kırsal kesimde ve il merkezine uzak olup orada ikamet edilen Yığılca ilçesinde sosyal ve kültürel mekânların olmayışı burada görev yapan 200 civarındaki (büyük kısmı genç ve stajyer olan) öğretmenin futbol oynamaları serbest zamanlarını bu sporla harcamaları örnek gösterilebilir. %46.31 oranın nadiren spor yaptıklarını, % 34.81 sıklıkla, % 9.14 her gün spor yaptığını % 9.74 ise hiç spor yapmadığı görülüyor.

Kitap okumanın beklentilerin altında olduğu; tür olarak romanın %63.73, mesleki eserlerin % 21.83, şiir'in ise % 2.06 ile en alt düzeyde olduğu görülmekte. şiir geceleri yapıp, yaşayan şair ve yazarların okullara, ilçelere davet edilerek rol model üzerinden şiir sevgisi, roman, hikaye okuma alışkanlıkları kazandırılabilir.

Gazete okuma durumunda % 40.12 ile sıklıkla okunduğu %5.01 lik bir dilimin hiç okumadığı, bu durumun üzerinde durulması gerektiği, zira önemli bir husus olduğu üzere öğretmenevi gibi yerlerde en azından günlük gazete bulunmalıdır. İnternet gazeteciliği bağlamında % 41.59 la haber, %34.52 ile eğitim, % 11.21 spor, % 10.62 oranında politik haber takipleri öğretmenlerin tekniğe uyumlu olup, genel kültürlerini geliştirmedeki gayretleri % 47.79 ve mesleki gelişimlerini sürdürmedeki (%38.35) çabaları gözden kaçmamaktadır. Öğretmenlerin izledikleri program türleriyle dinledikleri müzik türlerine bakıldığında: % 20.06 ile Tv'de eğlence, % 19.17 ile politika, %10.62 müzik ve ekonomi programları izledikleri, radyodan ise % 67.85 lik bir oranın müzik dinledikleri görülmüş. bu hususun serbest zaman aktivitelerini uygulayacak mekânların sınırlı olması ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir.

◆ Cevdet Aşkın

İzlenen filmlerin % 30.68 inin komedi, macera, % 23.59 unun polisiye, % 15.64 ünün dram olması, öğretmenlerin serbest zamanlarını rahatlatma, gevşeme olarak film izleme yolunu tuttukları görülmektedir.

Hoşlanılan müzik türlerinde Türk Halk Müziği %39.54 ile ilk sırada, sonrasında sırayla Türk Sanat Müziği, hafif müziğin olması, % 5.61 Klasik Tasavvuf musikisinin % 2.35 seviyesinde kalması kendi kültür değerlerimiz açısından düşündürücüdür. Düzce'nin folklor ve müzik sahasında yetersizliği zaman içerisinde öğretmenlerimizin serbest zaman etkinlikleri ile kapatılacağı düşünüldüğünde özel tedbir alınması gerektiği görülmektedir. (özel koro kurulması, yarışmalar vs yapılması gibi)

Akademik bir çalışma yapmayan oranın % 90.56 olması bu alandaki eksikliği ortaya koymaktadır. Esasen Düzce Üniversitesinin kurulması sebebiyle bu durumun en kısa sürede ortadan kalkacağı düşünülmektedir. % 9. 43 gibi bir oranda, kişilerin İstanbul veya yakın illerde bu eğitim aldıkları varsayılmaktadır.

Lisans seviyesinde % 89.68, Yüksek Lisans % 10.03, doktora % 0.29 ile çok düşündürücü bir durumu ortaya çıkarmaktadır, % 10 gibi bir aralıkta 2 yıllık ön lisans olduğu düşünülmektedir. Lisansüstü eğitimi düşünmeyenlerin %33.63, düşünenlerin % 66.37 seviyesinde olması sevindirici bir durumdur. Yeni gelişen Düzce Üniversitesinde , komşu Bolu, Sakarya ve Zonguldak İllerinde Eğitim bilimleri Alanında Yüksek Lisans ve Doktora programlarının açılması Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama ve üst öğrenime devam etmeleri açısından önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Bu illerde bulunan yüksek lisans ve doktora imkanlarını ilimizdeki öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırma noktasına önemli dönütler sağlaması beklenmektedir.

Öğretmenlerimizin %84.95 oranında özgün eserlere (şiir, hikaye, roman vb.) olmayıp dışında %84.95 olmayıp % 15.04 lük bir oranda var olması yeterli bir oran değildir. Zira zamanı iyi kullananların mutlaka herhangi bir alanda üretim yaptıkları bilinen bir vakıadır. Bu hususta öğretmenler için yukarıda da belirttiğimiz gibi tedbirler alınarak (şiir günleri, hikaye, roman yarışmaları vs.) yapıлып teşvik edilmeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Düzce ilinde Halk Eğitim Merkezleri aracılığıyla yazarlık eğitimine yönelik hizmet içi faaliyetlerin sayısı arttırılmalıdır.

Sinemaya gitmeyenlerin % 8.27, nadiren gidenlerin % 61.06, sıklıkla gidenlerin % 29.50, her zaman gidenlerin ise % 1.17 olduğu, Tiyatroya % 69.02'nin nadiren gittiği, % 27.73 lük kısmın gitmediği, % 2.67 nin sıklıkla gittiği, % 0,58 nin ise her zaman gittiği, özellikle öğretmenlerin meslek grubu olarak tiyatroyu sevmek için okullardan gruplar oluşturup, tiyatro sahnelemelerine, profesyonel tiyatro gruplarının illerdeki gösterilerini izlettirilmesine gayret edilmelidir.

Sportif etkinliklerin % 47.79 ile en yüksek dilimi, bunun yanında % 23.89 ile sinema, %17.71 sanatsal etkinlikler izlemektedir. Spor etkinliklerinde kıdemleri 1-5 yıl arasında olanların en yüksek düzeyde buldukları görülmüştür. İlgilenilen spor dal-

larında % 32.42 futbol, % 22.13 voleybol takip etmiştir. Futbol ve voleybolun mekan, araç ve gereç bakımından uygun olması tercihte rol oynamadığı kanaatıhasıl olmuştur.

Katılan eğitsel kollar ile ilgili durum tespitinde % 9.73 ile sporun ilk sırada olduğu, % 22.42 lik bir grubun hiç görev almadığı görülmüştür.

Hizmet yıllarına göre 1-5 arası % 39.84,6-10 arası % 25.37,11-15 arası % 13.28,16-20 arası % 5.06,21-25 arası % 5.30,26-30 arası % 3.5330 ve üstü arası % 7.08 olması genç bir oranın olduğu bunun da ilk atamaya bağlı stajyer ağırlıklı, her an tayin talebinde bulunabilecek özellik arz eden yapısal bir çerçeve olduğu, serbest zaman aktivitelerinde esasen etkili oldukları ancak bu kültürün sürekli olmadığından “yerleşik” bir hal almadığı düşünülmektedir. En Son olarak Mayıs 2015’te Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu hizmet bölgelerinin yeniden belirlenmesiyle; Düzce İlinde 161 Okul zorunlu hizmet bölgesine alınmış olup, bu düzenlemenin ilimizde öğretmenlerin çalışma süresinin artmasına ve düzenlemenin dolaylı olarak Düzce İlinde Eğitim-Öğretim durumunda iyileşme görülmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

İlçe merkezlerinde görevli olanların oranının % 67.87, İl merkezinde % 20.05, köy okullarında % 10.61, birleştirilmiş sınıflarda ise % 1.47 oranında olduğu, esasında Birleştirilmiş sınıfların sayısının azaldığı ancak 4+4+4 sistemi ile sınıfların tekrar Birleştirilmiş sınıf olarak açılması ile bu oranda yükseliş olmuştur. Taşımali sistemde kırsal kesimdeki sayı azaltılmıştır.

Getirilen önerilerde Düzce’deki öğretmenlerin Eğitim-Öğretimdeki kaliteyi yükseltmek için yapılacak çalışmalarda, ekonomik açıdan kendi refah düzeylerini nasıl yükseltecekleri hususları araştırılmıştır. Bu çerçevede öğretmene, Milli Eğitim Müdürlüklerine, Milli Eğitim Bakanlığına, Valiliklere, Özel sektör, Sivil Toplum Kuruluşlarına düşen görevler ortaya konmaya çalışılmıştır.

“Serbest zaman” değerlendirmede bir araya gelip güç birliği yapan öğretmenler çeşitli konularda yanlış veya eksik bilgilerini düzeltme imkanına kavuşurlar, kendilerine olan güvenleri artar. Bu dayanışmadan büyük bir güç doğar.

Öğretmenler Düzce ilinde özellikle bakir bir coğrafi yapıya sahip Yığılca ilçesinin, şelalelerin, baraj gölünün, Yedigöllerin, büyüleyici güzelliklerinin bulunduğu mekanlarda ve diğer ilçelerdeki benzer alanlarda, birtakım sosyal etkinliklerle bir araya gelip bilgi paylaşımında ve değerler kazanımında bulunabilirler.

Düzce ilindeki 4381 öğretmen önce ilçelerde ve branşlar bazında yüzyüze ilişki içinde olup kaynaşabilirler. Bu çalışmanın il genelinde uygulanması ile eksiklikler üzerinde mutakabata varılıp “biz” kavramı ile ortaya başarılı bir tablo çıkarılabilir. (Nitekim 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Yığılca ilçesi Kırık ilköğretim okulunda ekip çalışması ile toplam kalite yönetiminde Türkiye 3.lüğü alınması bu tezimizi doğrulamaktadır.)

İl öğretmenlerimizin belli periyotlarla ülkemizin bir çok yerinde bulunan tesislere Valilik ve Bakanlıkça gönderilip, teşvik edilerek, yüzyüze bilgi alışverişinin diğer iller-

deki öğretmenlerle tekrarlanması, eksiklerinin giderilmesi, ve serbest zaman etkinliklerinin bilgi üretimine kanalize edilmesi sağlanmalıdır.

Düzce ilinin, 1999 depremine kadar, bir ilçe olması dezavantaj gibi görünmesi ilk bakışta söz konusu ise de, il merkezinde görev yapan öğretmenlerimizin yürüme mesafesinde okullarına gidebilmeleri ve ilçeler arasında ulaşımın yakın ve kolay olması "serbest zaman" kazanımında etkili olmaktadır. Konumuz açısından öğretmenlerimiz, Ankara-İstanbul gibi illerdeki öğretmenlere nazaran daha şanslı görülmektedirler.

Düzce ilindeki öğretmenlere uygulanan anket bilgileri ve bu bilgiden kaynaklanan tecrübeler ışığında, etkileşim de buldukları öğrenci ailelerini bir şekilde ev veya iş yerlerinde ziyaret edip, onları anlama ve öğrencilerinin gelişimi konusunda iyi ilişkiler kurduklarının yoğunluk kazanması "sosyal zeka" boyutlarının öne çıktığını göstermektedir. Yine çevresel imkanlardan yararlanarak, araç-gereç üretimi ve bunları ders işlenişine adapte etmeleri, makinaları kullanma, anlama yetenekleri "Mekanik Zeka" boyutlarının nispeten geliştiğini göstermektedir.

Düzce genelinde matematiksel ve fen bilimleri alanlarında becerilerin öğrencilerde Türkiye ortalamasının hemen sınırında olması durumunun "soyut zeka" boyutuna daha çok önem verilmesi ve üzerinde çalışılması gerektiği kanaatindeyiz. Duygusal zekanın gelişiminde çok etkili olan aktivitelerin yapılması önemlidir.

Öğretmenlerimizin alanlarında veya herhangi bir dalda (şiir, hikaye, resim, müzik vs) eser üretmelerindeki yavanlık, kısıtlılık, serbest zaman etkinliklerinde herhangi bir müzik aleti çalmayı, şiir yazıp bunları besteleyip icra etmeyi en azından kendi yaşantılarını kaleme alarak roman, hikayeler yazmayı denemelerinin il düzeyindeki eğitimin kalitesini yükselteceği ve etkili olacağı düşünülmektedir. Düzce ilindeki görev yapan öğretmenlerimizin Duygusal zeka (EQ) düzeylerinin artmasının ildeki eğitim öğretim sürecine etkisinin pozitif anlamda olacağı göz önüne alınarak İl Millî Eğitim Müdürlüğünün stratejik planlarında gerekli düzeltme yapılarak, il merkezinde, ilçelerdeki yetenekli öğretmenlerin müzik çalışmaları yapmaları, korist ve solist olarak çeşitli toplantılarda ve günlerde bunları icra etmeleri, şiirler yazarak, öğrenci ve halkın katılımıyla "şiir günleri", "hikaye" "roman" etkinlikleri, söyleşileri vb gibi faaliyetlerle "duygusal zekayı" artırıcı çalışmalarda bulunmaları teşvik edilmelidir. Bu ve benzeri çalışma yapan öğretmenler, takdir, edilmeli başarı, belgeleri veya maddi karşılıkla ödüllendirilmelidir.

Düzce ilinde hâlen hizmet veren öğretmenevi fiziki bakımdan yetersiz olup, "serbest zaman" etkinliklerine cevap verecek fiziki ve sosyal donanımlardan yoksundur. Aynı durum ilçelerde de söz konusudur. Dolayısıyla hem ilçelerde hem de il merkezin de açılan bu tesisler her bakımdan yeni teknolojilerle donatılıp, çekici hâle getirilmesi için Valilik, Millî Eğitim Müdürlükleri ve Bakanlıkça gereken destek verilmelidir.

Düzce ilinin önceki sayfalarda zikrettiğimiz üzere iki büyük il arasında bulunması, ithalat-ihracat işlemlerinin yapılacağı büyük bir limanın İzmit Körfezine kayması, (H.

paşa limanı kapandığından) "Silikon Vadisi" diye tabir edilen üçgenin İzmit-Sakarya-Düzce illerini kapsayacağı varsayımından hareketle özellikle öğretmenlarımızın ve öğrencilerimizin "serbest zaman"larını bilgi ve üretime kanalize etmeleri bakımından mahalli, yerel yönetim ve yatırımcı kuruluşlarla "teknoparklar" inşa edilmesi, eğitim alanları üretilmesi gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yine ilgili makamlar, yerel yönetimler ve Bakanlıkların spor alanları, gezinti parkları, tiyatro gibi çok amaçlı salonlar inşa etmeleri için gayret sarf etmeleri gerekmektedir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü merkezinde AR-GE biriminin çalışmaları çerçevesinde Düzce'deki öğretmenlerimizin "serbest zaman" eğitimine ve "serbest zaman" etkinlikleri ve kendilerini yenilemeleri üzerine ilmi çalışma ve yönlendirmeler yapılması hususunda ki çalışmalar hızlandırılabilir.

Kaynaklar

- ARSLANOĞLU, İbrahim "Genel Sosyoloji", Ders notları, Gazi Üniversitesi, Gazi Kitapevi, Ocak, 2012
- ARSLANTÜRK, Z ve AMMAN, M.T (2009) "Sosyoloji Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler (6.Baskı) İstanbul Çamlıca yayınları
- AMMAN, T. AYKORA TEKİN.E, G. ve KILIÇ, M. (2010) "Açık ve Kapalı alan Rekreasyoncularının Denetim Odağı ve Benlik Tasarımı Açısından Karşılaştırılması" Türkiye Kickboks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi 2(2), 1-13
- AŞKIN Cevdet, "Yığılca'nın Sosyal ve Kültürel Değerleri" Boğaziçi Yayınevi, 2011, İstanbul
- AYDOĞAN, Filiz, Medya ve Serbest Zaman, İst.Om yay, 2000
- AYTAÇ Ömer, Fırat Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü "Boş Zaman Üzerine Kurumsal Yaklaşımlar", Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi C/12, sayı/1 sayfa/238-240, Elazığ, 2002
- CEMALOĞLU N., ERDEMOĞLU Şahin D., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ankara, "Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere göre İncelenmesi" Kastamonu Eğitim Dergisi Ekim 2007 C:15 No: 2 sayfa: 465
- KARA Ahmet İZCİ Eyüp, MURATHAN Fatih "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları ve Öğrenmeye İlişkin Tutumları", Adıyaman Üniversitesi, 2011, Volume 6, sayı/1 New World Sciences Academy No:1C 0347 NWSA
- KILIÇ M. ve ŞENER Gülden "Üniversite Öğrencilerinin Rekreasyon etkinliklerine Katılımlarındaki Sosyolojik Etkenler ve Yapısal Kısıtlamalar" Düzce Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Y.Öğretim ve Bilim Dergisi, cilt 3, sayı,3 Aralık 2013 sayfa 221-222

◆ Cevdet Aşkın

KILIÇ M. (2008) "Rekreasyonun Suçu Önlemedeki İşlevinin İncelenmesi" yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla

KILIÇ M. (2011) "Serbest Zaman" Etkinliklerimizin (rekreasyonun) çocuk suçluluğunun önlenmesindeki işlevinin incelenmesi 1. Türkiye Çocuk Hakları kongresi, İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları, 106-121

ŞENTÜRK, Murat, Auzeft İktisat Sosyolojisi Ders Notları, İ.Ü. 2013-2014

TEKİN. A. (2009) Rekreasyon, Muğla; Ata ofset Matbaacılık

TEZCAN. M, (2010) Sosyolojiye Giriş (5.Baskı) Ankara, Anı Yayınları

HACIOĞLU, N.Gökdeniz, A., ve Dinç, Y.(2009) "Boş Zamanlar ve Rekreasyon Yönetimi, Örnek Animasyon Uygulamaları (2.Baskı) Ankara, Detay yayıncılık

YENİÇERİ M. COŞKUN B. ve ÖZKAN Hüseyin Muğla Üniversitesi " Muğla İl Merkezindeki Memurların Boş Zaman Değerlendirme Eğilimlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma" Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar 2002 sayı/7

Prof.Dr. Ali Osman Özcan Gelişim Üniversitesi İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Ve Başkanı Avcılar İstanbul aliosmanozcan@yahoo.com

Prf.Dr.Ali Rıza Abay Yalava Üniversitesi Rektör Yardımcısı alirizaabay@gmail.com

SANAT EĞİTİMİNDE KAMUSAL ALGI, KAMUSAL DİYALEKTİK*

Hasbi ASLAN**

Öz: Sanat, bireye düşünceleri ve yaşantıları yolu ile kültürel adaptasyonu sağlayan bir olgudur. Birey ve toplumu kurgulayan kültürel bağlamları Walter Benjamin'in (1995) sözünü ettiği teknik gelişmelerin algısal etkileri ve tüketim olgusuyla günümüz bireyine atfedilen fenomenizmin öngördüğü yaşam biçimleri sanat ve eğitime yönelik dönüşümlere yön vermek için yeterlidir. Bu araştırmada, Türkiye'de merkezi sınavlarla biçimlendirilen eğitim sürecinde orta öğretimdeki görsel sanatlar eğitiminin kamusal algı düzeyi incelenmiştir. Araştırma evreninde Samsun'da Anadolu Lisesi ve Ticaret Lisesi'nde öğrenim gören, ortaöğretim çağındaki bireylerin görsel algı, görsel iletişim, okuryazarlıklar, görsel kültür, estetik, tasarım, endüstriyel tasarım, medya, sanat ve eğitimi ile renklerin günlük yaşamdaki önemi hakkındaki bilişsel düzeyleri ve deneylerinin anket yöntemi ile ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, Türkiye'nin sanat eğitiminin sadece yetenekle ilişkili görülen naif algısı ve hobi öngörüsünü dönüştüremeyen muhafazakâr yapısı, pedagojiye ek olarak kültürel ve endüstriyel gelişmelerin gerisinde kalan bir toplumsal algıyı yansıtması bakımından değerlendirilmesi gereken ipuçlarını ortaya koymaktadır. Bu bakımdan araştırma, ülkemizdeki kurumsal ve kamusal sanat eğitiminin düzeyi ve diyalektik açısından yapılabilecek değerlendirmelere katkı sağlayabilecek sonuçları kapsamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sanat, sanat eğitimi, görsel sanatlar eğitimi.

* Kısmen geliştirilen bu yazı Mayıs 2014'de Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi tarafından düzenlenen 'Uluslararası Sanat Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr.; OMÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

PUBLIC PERCEPTION, PUBLIC DIALECTIC IN ART EDUCATION

Hasbi ASLAN*

Abstract

Art is a concept that provides the cultural adaptation via the individual's thoughts and life experience. Cultural contexts constructing individual and society are enough to guide the transformations oriented art and education of the life styles that were predicted by fenomenism that attributes contemporary individual with perceptual effort and consumption concept of technical developments mentioned by Walter Benjamin (1995). In that study, the public perception level of the art education in Turkey during high school period that is formed by central exams, was analysed. In the world of this study, that being evaluated the tests and cognitive levels about the importance of colours in the daily life and also visual perception, visual communication, literacies, visual culture, aesthetic, design, industrial design, media, art and its education of the individuals who are in the age of high school ,who attend to Anatolian High School and Trade High School in Samsun, with the survey method are aimed. The results of the study express the clues that are needed to be evaluated in terms of reflecting a social perception that is outdated by the cultural and industrial improvement in addition to pedagogy and also in terms of the perception of Turkey's art education that is associated with only talent and the conservative structure that can't transform the hobby prediction. Therefore, that study includes the results that will be able to contribute the possible evaluations which will be done for the institutional and public art education level and dialectic in our country

Keywords: Art, art education, education visual arts

I. Giriş

Türkiye'de sanat eğitiminin sadece yetenekle ilişkili görülen naif algısı ve hobi ön-görüsünü dönüştüremeyen muhafazakâr yapısı, pedagojiye ek olarak kültürel ve endüstriyel gelişmelerin gerisinde kalan bir toplumsal kültürü yansıtması bakımından incelenmesi gereken bir konudur. Sanatın ilgili olduğu çoklu disiplinlerin yapısındaki bağlamsal ilişkilere ve gelişmeler doğrultusunda, Batı'daki algısı oldukça farklıdır. Görsel kültür, kültür endüstrisi, kültür eğitimi, okuryazarlıklar sanat eğitiminin pedagojik ve çoklu disiplinlere dayanan kozmopolit yapısındaki dönüşümün eksenini olarak gelişme gösterirken, Türkiye'de sanat eğitimine ilişkin kamusal algı, böylesi bir

* Asst. Associate Professor, Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education

kültürel dönüşümün pedagojik yansılarını ülkemiz açısından henüz erken olduğunu göstermektedir. Algnın görme ile olan potansiyel ilişkisinin öğrenme stratejilerindeki etkisi düşünüldüğünde, böylesi bir sorunu aşmayı öngören toplumsal algı yönetimlerini geliştirip, diyalektik olarak çözümlemelerde bulunmak gerekmektedir.

Eğitim, öğrenme ve yaşam pratikleri birbirleriyle bağlam oluşturan olgulardır. Bu bağlam genel ve özel anlamlarıyla yetişme çağındaki bireyin kimliğini kurgulamadaki önemi düşünüldüğünde çok şey ifade ederler ve sürdürülebilir bilişsel ve duysal yeterliklerle ilişkilidirler. Bu yeterliklerin oluşumunda sanat ve eğitiminin önemi yadsınamaz. Kurumsal olarak üst düzey algı sonucunda oluşan sanat eğitimi programlarının ortaöğretimde seçmeli ders olarak öngörülmesi ve 40 dakikalık bir ders saatine sığdırılması, sanat eğitimine yönelik kamusal algı düzeyi ile ilgili bir sentez oluşturulabilir. Medya ve buna bağlı olarak gelişen özellikle dijital teknolojiyle günlük yaşamı görsel tüketimlere meyleden kitle için sanat eğitimi yaşadığı dünyayı anlama ve anlamlandırma için gerekli bir olgudur. Burada, Friedrich Nietzsche'nin sanatsız bir hayatın hata olduğuna yönelik öngörüsünü (2012, 210) sanatın insanın manevi ve kültürel gelişimine etkisi nedeniyle geliştirdiği belirtilebilir. "Yaşamın içinden çıkan bir insan etkinliği olarak sanatın insanlıkla yaşıt olduğunu söyleyebiliriz" (Bozkurt, 2013, 15). Algıları yöneten, günlük yaşama ve düşünceye yön verebilen görsel üretimler, üretilen ve paylaşılan kültürü de dönüştürmüştür. Kültüre ve sanata atfettiği iddialı saptamalarında Nietzsche hatta kültürün, kültür araçları yüzünden ölüm tehlikesinde olduğu bir zamanda yaşadığımızı da belirtir (2009, 73). Öncelikle medya ve iletişim teknolojilerinin teknik olanakları ile tüketim tercihlerinin ortaya koyduğu böylesi bir karmaşada, kültürel üretimlerin popüler tüketim unsurlarını önemsememiz gerekmektedir. Büyük ölçüde görselleşmekte olan kültürel alanlar görsel kültürü bir olgu olarak oluşturmuş ve çözümlenmesini gerektirmiştir. Günlük deneyimlerin tekniğin olanakları ile görselleştiği çağımızda kitlelerin sanatla ilişkisi de bununla ilişkili olarak yön bulmaya başlamıştır. Bu durumda görsel çağın medya ve iktidarı belirli ölçülerde sanatı kullanırken; kamusal anlamdaki sanat eğitiminin modern yapısını da algısal olarak dönüştürmek zorunda olduğumuzu düşünmek durumundayız.

Sanat eğitiminin bireyin fiziksel gelişimine ek olarak, duygusal, ruhsal, zihinsel ve sosyal katkıları tartışılmaz öneme sahiptir (bkz. Gardner, 1990, 1). Son yıllarda sanatın sosyal yaşamdaki önemine ilişkin öngörüler oldukça artmıştır. Yaşamın erken dönemlerinde elde edilen bilgilerin hayatın genel dokusu içinde özel bir yeri bulunmaktadır (bkz. Gardner, 1990, 1,2). "Bilimsel öğretinin klasikleri, sanatın sınırsız bilgisel yetilerine ve sanatın insani bilgilerin zenginleşmesinde oynadığı role büyük önem verirler" (Ziss, 2009, 37). Bilgi ve kültüre etkisi bakımından sanat eğitimi bağlamında görsel tasarım ve iletişim unsurlarının mevcut durumunu sosyolojik ve pedagojik yönlerden önemsemek ve bu konuda güncel ve geleceği öngörülerde bulunmak konumuz açısından önemlidir. Çağımız bireyinin günlük yaşamındaki görsel deneyimlerini sanat eğitimi bağlamında ele alacak olursak; mevcut sanat eğitiminin doğasını önem-

li ölçüde etkileyen görsel kültürün, görsel deyimlerin ve görsel iletişimin toplumsal deneyimlerin kültürel ve küresel çerçevesini yansıttığı görülecektir. Bireyleri kendi kültürüne ve insanlığın ortak değerlerine bağlayan bir değer olarak ele alabileceğimiz sanat eğitiminin özellikle ülkemizdeki algısına ilişkin bakış açılarının ve program yapılanmalarının gözden geçirilmesini öngören çalışmaların varlığı sevindirici olsa da kamusal algının halihazırdaki durumu önemli bir sorun olarak görülmektedir.

1.1. Merkezi Sınavların Gelecek Vaadinin Pedagoji ve Sanatsal Kültüre Etki Olanakları

Kültürel gerekçelerin ve bileşenlerinin sosyal bilimlerle olan ilişkisi her geçen gün önem kazanmaktadır. Bu anlamda sosyal bilimlerin son derece önemli bir dalı olan sanat eğitiminin ve kültürünün birey tarafından ne ölçüde özümsemiştiği günümüze ait veriler doğrultusunda tartışılabilir. Çoklu disiplinler bağlamında sanat eğitimi ile ilişkilendirilebilecek pedagojik alanların gösterdiği bütünleştirici bağlamlar ve bileşenler, sosyal bilimlerin sanat eğitime meylettığı şeklinde bir öngörüğü gerekli kılabilir. Böylesi güncel görünen bir değerlendirmeden önce, son derece ironik görünse de ülkemizin sosyo-kültürel yapısına bağlı olarak merkezi sınavlar dolayısıyla istikbal bağlamı beklentilerin ve pedagojik çabaların, sanat ve eğitimi geri plana ittiğine dair görüşleri artırdığına değinmek gerekmektedir. “Ülkemizde kuramlar açısından sanat eğitimine henüz tam anlamıyla yönelinmemiştir” (San, 2003, 207).

“Bir resim bin kelime değerindedir” (Bamford, 2003, 2) şeklinde ifade edilen ve büyük ölçüde günümüzün günlük yaşam deneyimlerini özetleyebilen Amerikan Atasözünü pedagojik olarak okumak ve bu sözün kültürel yansımalarını ele almak konumuz açısından kritik öneme sahiptir. “Çağdaş dünyada insanın içinde bulunduğu durum, bir panayır tiyatrosunda, aynalar arasında umarsız bir biçimde şaşkına dönmüş bir müşterinin durumuna benzer” (Ziss, 2009, 26). Günümüzün görsel deneyimleri büyük ölçüde görsel sanat eğitimi yapılanmalarına ilişkin bir değerlendirmeyi ve görsel zekâyı önemsemektedir. Böylesine bir yaklaşım ülkemizdeki görsel sanat eğitiminin tarihsel köklerinin temelinden pedagojik gelişiminin özüne ve güncele dair derin bir kavrayış sunarken, sanat eğitiminin günlük yaşamdaki toplumsal dil ve tercih edilen görsel iletişim ile olan ilişkisini de açıklayacaktır. Ülkemizde eğitimde ve kültürde görsel muhayyilenin öneminin tam olarak anlaşıldığı söylenemez. Hâlen ortaöğretimde seçmeli olarak okutulan görsel sanat eğitime yönelik mevcut algılamaların varlığında; bu dersin hobi olarak görülmesi, yetenekle ölçülendirilmesi, düşüncenin, yaratıcılığın, estetik düşüncenin, tüketim estetiğinin ve kültürel yönelimlerin tümü için böylesi bir disiplinin sağlayabileceği pedagojik olanaklardan vazgeçmek anlamına gelmektedir.

Bilginin ve kültürün transferleri, tüketimin ve iletişimin ritüelleri ile günlük yaşamın teknolojik ve endüstriyel tasarımları neredeyse bütünüyle görsellik üzerinden yürütülmektedir. Günümüz itibarıyla tarif etmeye çalıştığımız bir bireyi bu unsurların

en az biri olmadan özetlemek neredeyse imkânsız gibidir. “Günümüz toplumunun, belirtilen en belirgin özelliği, bir gösteri toplumu oluşudur. Değerlerin, kurumların, insanı ilişkilerin sahtelediğini, yapaylaştığını vurguluyor, ciddiye alınan her kuramcı ve düşünür. Sanat eğitimi bu farkın görülmesini sağlar. Önemli olan da, çoğulculuk açısından budur. Sanatın toplumsal projeye koparılmaz bağları vardır” (Oktay, 1995, 17,18). Bireyi yaşadığı hayatı özümsemesini sağlayan, okuryazarlık, analitik bakış ve bilişsel yeterlik gibi unsurlar yaşam için gerekli olan süreçlerdir. Çağın popüler kavramları, tüketimleri, iletişim ve bildirişim araçları ile karmaşık bir görüngü iklimi ortaya çıkarmaktadır. Bilgi edinme ve iletişim teknolojileri, günlük yaşam deneyimleri ve tüketim tercihleri karşımıza çok kimlikli bir bireyi profilini çıkarmaktadır. Sanat kültürel platform olarak her dönemin tanımlayıcısı olmuştur. Sanatlar yoluyla çağı okumak, tanımlamak ve gerçekliğini yansıtabilmek yöntem bilimsel olarak açıklanabilmiştir. Günümüz açısından, sanatın yaşadığımız dönemdeki evrimleşmesi ve kültürel bir yaşantı olarak yasalarının içselleştirilmesi, günlük yaşam modelleri ve eğilimlerini anlayıp formüle etmedeki rolünü -kamusal öğreti olarak- yeterince özümsememiz gerekmektedir. “Sanat toplumsal bilincin bir biçimidir. İnsanlar kendi öz yaşamlarının, kendilerini çevreleyen dünya karşısındaki tavırlarının ve toplumsal çalışmalarının bilincine sanat yoluyla varabilir” (Ziss, 2009, 23). Sanatı toplumsal bilincin ve dünyanın manevi ve pratik özümsemesinin bir biçimi olarak gören anlayışlar az değildir. Gerçekliğin algısına etki eden unsurlarla kamusal eğitim ve alandaki belirsizlik, sanat eğitimi açısından da değerlendirme konusudur. Kamusal algıyı yönlendiren bilişim ve medya teknolojilerine aşınayız. Bununla birlikte sanat eğitime yönelik kamusal algıyı yönlendiren en önemli etkenlerden birisi de ülkemizdeki merkezi sınav sistemleridir. Sanat eğitime yönelik geleneksel algının önemli bir bölümü birey istikbalinin merkezi sınavlardaki başarılarıyla şekillenebileceği yönündeki naif algıdır.

1.2. Türkiye’de Görsel Sanatlar Eğitimi Stratejisi

Sanat eğitime toplumsal ve stratejik bir değer biçmek ve ders programlarındaki yerini konumlandırmak için pedagojik olarak birçok potansiyel üzerinde durulabilir. Sanat eğitiminin müfredattaki yeri ondan beklenen pedagojik ve kültürel içeriklerin öngörüsüne göre konumlandırılabilir. Buna örnek olarak, Türkiye’de eğitim programlarındaki konumu kamusal algı tarafından belirlenen ve giderek rasyonel temellerden uzaklaşan bir sanat eğitimi manipülasyonundan söz edebiliriz.

Günümüzde çağdaş pedagojik anlayışların hedefinde, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, çoklu okuryazarlıklar yeteneği gelişmiş, öğrenmeyi öğrenen ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler vardır. Modern sanat eğitimi kuramları büyük ölçüde çoklu disiplinlere dayalı bütünleştirici program içerikleri önermektedir. Öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını destekleyen, kültürel gelişmeye katkı sağlayan, sağ ve sol beynin faaliyetlerini aktif kılabilen bir sanat eğitimi mümkün kılabilen modern pedagojik süreçler mevcuttur. “Çağdaş sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlikler yoluyla bireylerin ve toplumun içinde yaşadıkları çevreye duyarlı

olmalarını sağlamaya, çevresi ile yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik ihtiyaçlarını karşılamaya, ürün ortaya koyabilme ve yorumlama güdülerini doyurmaya, yaşantılarını daha anlamlı hâle getirebilmelerine imkân vermeye yöneliktir” (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, 29). Sanat eğitimi kuşkusuz bireyin kendini tanıması ve bunu toplumla paylaşmasının evrensel değerlerini ve bununla ilgili süreçleri gösterir.

1900’lü yılların başından -hatta cumhuriyet dönemi öncesi 1883’te kurulan Güzel Sanatlar Akademisi’nden- günümüze sanat eğitimindeki teorik ve uygulamaya dönük gelişim evreleri ve müfredat içeriklerinden ziyade, her dönemde sanat eğitime karşı toplumsal algıya yönelik ilgi ve yaklaşımların fazla değişmediğini görmekteyiz. “Okullarda verilen sanat eğitiminin yerleşmiş bilinci aşamadığı gözlenmektedir” (Uysal, 2005, 43). Türkiye’de sanat eğitime yön veren politikalar daima Batı eksenli olduğu görülür. Özellikle 1900’lü yılların ikinci çeyreğinde sanat eğitimi programındaki hedeflerin bilişsel, duysal ve psikomotor davranışlar açısından katkısı önemsenerek düzeydedir. Buna göre programların zenginliği dikkati çekse de sanat eğitime yönelik toplumsal algı için aynı şey söylenememektedir. Sanat eğitiminin gelişme evrelerinde toplumsal algının oluşmasında ülkemiz açısından; kültürel etkenler, ekonomik etkenler, politik etkenler, yönetsel etkenler, çevresel etkenler, bireysel ve eğitim programlarının yapılandırılmasına yönelik etkenlerin vurgulanması gerekir.

Kuramsal, kurumsal ve konumsal açılardan incelendiğinde Türkiye’de görsel sanatlar dersinin, yürürlükte olan lise öğretim programlarının tümünde seçmeli ortak zorunlu bir ders olduğu görülür. MEB, Ortaöğretim Kurumları “Haftalık Ders Çizelgeleri” hakkında 20.07.2010 tarih ve 76 sayılı kararında; “Seçmeli dersler, ortaöğretim öğrencilerinin ilgi ve istekleri ile hedefledikleri yükseköğretim programlarını dikkate alarak seçebilecekleri derslerdir” açıklaması yer alır (MEB, 2010). Bu doğrultuda seçmeli derslerin öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler -ağırlıklı olarak gördükleri dersler için- kullanabilecekleri ve işgal edebilecekleri saatler olarak seçildiği görülür. Bugüne kadar resim dersi olarak algılanan ve programlarda bu şekilde yer alan görsel sanatlar dersinin bu isimle anılması da çok yenidir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 31.12.2009 tarih ve 338 sayılı kararı ile Ortaöğretim Görsel Sanatlar Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı’nı hazırlatarak 2010-2011 öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuştur (MEB, 2009). Gerek ismi, gerekse uygulanma olanakları bakımından kültürel katkılarının içselleştirilmesinin önemsenmediği görsel sanatlar dersine yönelik bakış açılarının kuramsal ve kurumsal algı sonuçları, farklı biçimlerde okunabilir. Seçmeli ders olması ve ders süresinin 40 dakika olması ders algısına yönelik yaklaşımların olumsuzluğu, not olarak görülmesi ve en önemlisi de günümüz ve gelecekte bilişsel ve düşünsel yeterlik için gerekli bir eğitim olduğuna yönelik bilincin henüz yerleşmemiş olması bu okumaların merkezinde yer alan bir tartışma konusudur.

Anadolu Liselerinde günümüz itibarıyla okutulan görsel sanatlar haftalık ders sayısı ve sürelerini incelediğimizde çelişkili sonuçlara karşılaşılmaktadır. Bireyin ve toplumun sosyal zekâsına etki edebilen, toplumsal önemi tartışmasız, çağdaşlaşmanın

öncüsü olarak görülen sanat eğitiminin bir saatlik ve 40 dakikalık ders olarak etkisizleştirilmesi; trafik, sosyal etkinlik, gibi seçmeli derslerle bir görülmesi oldukça garipsenebilecek bir durumdur. Oysa, sosyal etkinlik (haftada 2 saat), girişimcilik, ekonomi, işletme, trafik ve ilkyardım dersleri lise son sınıflarda amacı dışında diğer dersler tarafından üniversiteye hazırlık amacıyla kullanılmaktadır. “Resim-iş dersleri boş zaman uğraşısı konumunda görülmekte ve kimi zaman kendi dışındaki alanların uygulama alanı olmaktadır” (Uysal, 2005, 43). Bana ek olarak derse verilen değer ölçüsünün öğrencilerine de yansıdığı söylenebilir. Türkiye’de öğrencisinin okul başarısını ve davranışlarını öğrenmek için okulu ziyaret eden veli birçok branş öğretmeni ile görüştüğü gibi, görsel sanatlar öğretmeni ile görüşme ihtiyacı duymamaktadır. Bu durum araştırmamızın bir diğer sosyal ve pedagojik boyutunu yansıtmaktadır. Bütün bunlara ek olarak; ulusal ve uluslararası yarışmalara karşı öğrencilerimizin ilgi, istek ve katılma potansiyellerinin yok denebilecek kadar az olması da Türkiye’de sanat eğitimi stratejisinin boyutlarını ortaya koyması bakımından yeterlidir. 40 dakikalık seçmeli bir ders olan görsel sanatlar eğitiminden söz ederken liselerde sosyal etkinlik, ve girişimcilik gibi seçmeli dersler için ayrılan zamanın sanat eğitime kazandırılmasının gerektiğini önemsememiz gerekmektedir. Böylece görsel sanatlar eğitimi dersinin ülkemizdeki gelişimi ve düzeyi gözden geçirildiğinde; sınırlı da olsa akademik olarak bazı üniversitelerde ders programları arasına giren görsel kültür, kültür endüstrisi ve görsel okuryazarlık gibi sanat eğitimi kapsamına giren ve aynı zamanda epistemolojik bir karakteri içeren çağdaş pedagojik disiplinlerin günümüz bireyleri için önemsenmesi gereğinden hareketle, bilgi ve deneysel uygulamaları gerektirecek şekilde orta ve lise düzeyine de indirgenmesi gereken disiplinler olarak düşünülmesi mümkündür. Böylece bir yaklaşım son derece değişken ve karmaşık sistemlerle karşı karşıya kalan ve gerçekle sanal arasında sıkışan birey açısından -çağdaş eğitim ve teknolojik anlayışların öngördüğü bireyin pedagojisinde- görsel sanatlar eğitiminin dönüşümünün ortaya koyduğu bir sentez olarak algılanabilir.

1.3. Avrupa’da Tüm Çocuklara Öğretilen Görsel Sanatlar ve Müzik Dersi

Öğrenme hedeflerinden yola çıkarak, sanat eğitiminin çocuklarda sadece ilgili alanlardaki yaratıcılıklarını geliştirmeyi değil aynı zamanda bireysel ve sosyal becerileri de pekiştirebildiği sonucuna varılmaktadır.

Avrupa ülkelerinde sanat eğitime yönelik kamusal algının Türkiye’dekinin aksine çok daha modern olduğuna tanık oluyoruz. Birçok Avrupa ülkesinde görsel sanatlar ve müzik dersleri bizdeki gibi seçmeli olmayıp, zorunlu eğitimin bir parçası olarak öğretilmektedir. Buna ek olarak el işi, drama ve dans gibi derslerin de Avrupa ülkelerinin önemli bir bölümünde zorunlu ders olarak verildiği görülmektedir. Baştan ikisi genel olarak sanat odaklı olmayan bir başka dersin içinde verilir; bunlar sırasıyla edebiyat ve beden eğitimidir. Ondan fazla ülkede, medya sanatları adı altında dersler verilmektedir. Çok azında ise mimari dersi sunulmaktadır.

Tablo 1: Farklı sanat derslerinin ulusal müfredattaki yeri, ISCED 1 ve 2, 2007/08 (Kaynak: Eurydice)



Resmi kaynaklara göre sanat eğitimine ayrılan zaman açısından, neredeyse Avrupa ülkelerinin yarısına yakını ilköğretimde yılda 50 ila 100 saat arasında bir eğitim süresini sanat eğitimine harcamaktadırlar. Alt orta öğretimde öğretim saati biraz daha düşük olsa da 25 ile 75 saat arasında sanat eğitimi yapılmaktadır. İlköğretimde sanat eğitimi derslerinin saati dil öğretimi, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler ders saatinden daha düşüktür, fakat ülkelerin büyük bir çoğunluğunda sanat eğitimine yabancı dil öğretimi ve beden eğitimi derslerinden daha fazla zaman ayrılmaktadır. Ne var ki, alt orta öğretim seviyesinde, sanat konularına ayrılan ders saatinin diğer konu alanlarıyla karşılaştırıldığında azaldığı görülmektedir. Ortaöğretim seviyesinde ülkelerin büyük bir çoğunluğu sanat eğitimine dil eğitimi, matematik, fen ve sosyal bilimler dersleriyle yabancı dil öğretimi ve beden eğitimi derslerinden daha az zaman ayırmaktadırlar.

Görüldüğü üzere sanat eğitiminin genel hedefleri tüm Avrupa ülkelerinde aşağı yukarı aynıdır. Bu hedefler; 'sanatsal beceri, bilgi ve anlayış' 'eleştirel yaklaşım', 'kültürel miras', 'bireysel ifade/kimlik', 'kültürel çeşitlilik', ve 'yaratıcılık' olarak tanımlanmaktadır. Oldukça ilginçtir ki, 'sanat ve yaşam boyu öğrenme/hobi' sadece 15 ülkenin müfredatında ele alınmıştır. Sanatın sosyal becerileri, bireysel olgunlaşmayı eğlence ve mutluluk deneyimleriyle kazandırdığından ülkelerin büyük bir bölümünde sanat eğitimi aynı zamanda bireysel ve duygusal gelişimi de hedeflemektedir. (Eurydice, 2007-08, 2). Sanat eğitiminin Avrupa ülkelerindeki ders saati ortalaması, konu alanları ve genel hedefler bakımından elde ettiği düzeyin Türkiye'ye göre oldukça yüksek olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır.

II. Yöntem

2.1. Araştırma Evreni ve Örneklem

Nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada Samsun-Çarşamba Ali Fuat Başgil Anadolu Lisesi ile Ticaret Meslek Lisesi'nde öğrenimlerini sürdüren (9,10,11,12. sınıflar) 400 öğrencinin örnekleminde, soru formuna bağlı ve yüz yüze görüşmeye dayalı anket tekniği kullanılmıştır. 2013 Mayıs ayı içerisinde gerçekleştirilen araştırmanın klasik anlamdaki bir Anadolu Lisesi ve bir Meslek Lisesi'ndeki 9 ile 12. sınıflar arasından seçilmesinin gerçekçi yanı, akademik anlamda merkezi sınavlarla kendilerine bir meslek edinme eğilimi gösteren ve genelde merkezi sınavlara yönelik olarak öğrenim sürdürmeyererek, piyasa endeksli olarak kısa yoldan meslek edinme eğilimindeki öğrenciler olarak belirlenmesi araştırmadan elde edilecek sonuçların, kültürel, ekonomik, sosyal, çevresel ve programsal olarak değerlendirilmesine olan katkısını gerçekçi olarak yansıtmayı amaçlamaktadır.

Üç bölümden oluşan soru formatı Likert skalasıyla; (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) katılımcıların görsel sanatlar dersi algısının, görsel sanatlar dersi kazanımlarının ölçülmesi ve görsellik algılarını ölçmeye dayalı 50 maddeye yer verilmiş; çoktan seçmeli ve yüz yüze görüşme metotlarında, ayrıca katılımcıların sanat eğitimine yönelik bilgi düzeyleri, tanımlama ve sosyo-demografik durumlarına ilişkin değişkenler de değerlendirilmiştir.

Araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramak amacıyla gerçekleştirilmiştir:

- Ortaöğretim öğrencileri nezdinde Türkiye'deki sanat ve sanat eğitimini algılama ve değerlendirme düzeylerini ölçme.
- Ortaöğretim öğrencileri düzeyinde, sanat ve eğitiminin sosyo-kültürel kazanımlarına yönelik algı düzeyini ölçme.
- Sanat ve eğitimini algılama ve değerlendirme faktörleri arasındaki değişkenleri ölçme.
- Ortaöğretim öğrencilerinin görsel algı düzeyini ölçme.
- Sanat ve eğitime karşı algının değişkenliğini belirleyen faktörleri ölçme.

Araştırmada, ülkemizdeki ortaöğretim düzeyini belirlemek amacıyla bir Anadolu Lisesi ve bir Meslek Lisesi araştırma evreni olarak ele alınmıştır. Öğretim programları açısından birbirinden çok farklı olan bu liselerden elde edilecek sonuçlar sosyal, kültürel ve pedagojik açılardan önemsenmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi aşamasında, araştırmanın amaçları doğrultusuna uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

Araştırmanın veri analizi bölümünde, Samsun ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tür olarak birbirinden farklı programları uygulayan, 1 Anadolu Lisesi ve 1 Ticaret Lisesi olmak üzere iki okulda, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 400 öğrenci için 50 soruluk anket uygulaması belirlenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyo-demografik dağılımları yüzde olarak çıkarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türü ve cinsiyet dağılımları toplamlarına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek amacıyla parametrik test uygulanmıştır. Öğrencilerin görsel algı, görsel sanatlar dersi kazanım algısı ve görsel sanatlar dersi algı sonuçları likert skalası ile değerlendirilmiştir. Analizlerin değerlendirilmesi SPSS for Windows 12.00 istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

III. Bulgular

3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Demografik Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı yüzde 65 kız, yüzde 35 erkektir. Yaş dağılımı açısından öğrencilerin yüzde 100'ü 20 yaşın altındadır. Yaşanılan yer bakımından öğrencilerin yüzde 80'i ilçe merkezinde, yüzde 20'si ise köyde yaşamaktadır. Öğrencilerin yüzde 90'ının anne ve babası ilkököl mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 80'inin evinde bilgisayar ve internet bulunmaktadır. İki farklı türden okuldan seçilen öğrencilerin yarısının öğrenim gördüğü okulda herhangi bir sanat atölyesi ise bulunmamaktadır.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Demografik Dağılımı

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	KIZ	ERKEK
	%	%
Ticaret Lisesi	75	25
Anadolu Lisesi	55	45

Toplam Cinsiyet Dağılımı	KIZ	ERKEK
	%	%
	65	35

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Demografik Dağılımı	%
Kendine ait odası bulunmayan öğrenci	61.6
Yaşadığı evde bilgisayar olmayan öğrenci	58.2
Yaşadığı evde internet bulunmayan öğrenci	70.4

3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin GörSELLİK Algılarının Değerlendirilmesi

Bireyin çevresi ve nesne ile olan etkileşimi algılama, bilme, düşünme ve öğrenmeyi gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Bu kapsamda yetişme çağındaki bireyler açısından görsel algının önemi son derece önemlidir. Öğrenme sürecinde görsel algı doğrudan bilişsel sürece etki etmektedir.

Tablo 3: GörSELLİK Algısı Analiz Sonuçları

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin GörSELLİK Algısı %		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
		%	%	%	%	
1	Görsel algı konusunda yeterli bilgiye sahibim	60	17,5	17,5	5	0
2	Görsel iletişim konusunda yeterli bilgiye sahibim	42,5	37,5	5	15	0
3	Görsel Okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahibim	57,5	30	7,5	2,5	2,5
4	Görsel Kültür hakkında yeterli bilgiye sahibim.	27,5	40	22,5	10	0
5	Tüketim tercihlerimde görsellik benim için önemlidir	12,5	2,5	5	42,5	37,5
6	Estetik hakkında yeterli bilgiye sahibim	22,5	37,5	22,5	12,5	5
7	Günlük hayatımda estetik benim için önemlidir	20	15	10	40	15

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 100'ü görsel algı konusundaki bilgi düzeylerinin çok kötü olduğunu, yüzde 85'i görsel iletişim, yüzde 95'nin görsel okuryazarlık ve yüzde 90'ının görsel kültür konularındaki bilgi düzeylerinin yine çok kötü olduğunu belirtmişlerdir. Buna rağmen araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 80'inin Tüketim tercihlerinde görselliğe verdikleri değerler, görsel sanatlar eğitiminin günümüzün sosyo-kültürel ve pedagojik dönüşümlerinden uzak olduğunu göstermesi için yeterlidir. GörSELLİK algısı için sorulan 5 soruya verdikleri doğru cevaplar incelendiğinde öğrencilerin sanat eğitiminin yeni açılımları olarak yansıtılan günümüzün çağdaş kültürel yaklaşımlarına verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde görsellik algısına yönelik yaklaşımlar hakkında tartışılmalı sonuçlara ulaşılmaktadır.

3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi Kazanımları Üzerinden Değerlendirilmesi

Tablo 4: Görsel Sanatlar Dersi Kazanım Algı Sonuçları

Görsel Sanatlar Dersi Kazanımları Algısı %		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		%	%	%	%	
1	Sanatın toplum için önemi hakkında yeterli bilgiye sahibim	20	10	32.5	27.5	10
2	Görsel sanatlarla ilgili mesleklere ilgi duyuyorum	25	17.5	25	15	17.5
3	Sanatsal düzenleme ilkeleri hakkında yeterli bilgiye sahibim	50	35	10	2.5	2.5
4	Ana renk, ara renk ve kontrast (zıt) renkler hakkında yeterli bilgiye sahibim	20	12.5	32.5	25	10
5	Renkli resim teknikleri ve kullanılan malzemeler hakkında yeterli bilgiye sahibim	22.5	27.5	30	10	10
6	Çağdaş sanat akımları hakkında yeterli bilgiye sahibim	77.5	20	0	2.5	0
7	Estetik açıdan güzel bir imzaya sahibim	22.5	25	25	10	17.5
8	Gözlemleme, çözümlenme ve düzenleme çalışmaları hakkında yeterli bilgiye sahibim	30	45	25	0	0

Araştırmaya katılan öğrencilerin görsel sanatlar dersi yıllık planındaki kazanımlara yönelik verdikleri cevapların yüzdelerle dağılımları incelendiğinde; görsel sanatlar dersinin öğrenciye kazandırdığı kültürel değerler hakkındaki sonuçların yaşadığımız çağda ülkemiz açısından olumlu sonuçlar olduğu söylenememektedir. Örneğin çağdaş sanat akımları hakkında yeterli bilgiye sahip öğrenci sayısı yüzde 0'dır. Sanatsal düzenleme ilkeleri hakkında yeterli bilgiye sahip öğrenci yüzde 5, gözlemleme, çözümlenme ve düzenleme çalışmaları hakkında yeterli bilgiye sahip olma düzeyine olumlu cevap veren öğrenci sayısı yine yüzde 0'dır.

3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi Algılarının Değerlendirilmesi

Tablo 5: Görsel Sanatlar Dersi Algısı Sonuçları

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi Algısı %		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		%	%	%	%	%
1	Eğitim öğretim hayatımda Görsel Sanatlar Dersini gerektiği kadar önemsiyorum	12.5	12.5	20	20	35
2	Görsel sanatlar dersinin bütün bireyler için gerekli olduğunu düşünüyorum	17.5	7.5	10	20	45
3	Görsel Sanatlar Ders saatinin haftada (en az) iki saat olması gerektiği düşüncesindeyim	25	7.5	15	7.5	45
4	Sanat Eğitiminin bütün yaşantım için gerekli olduğunu düşüncesindeyim	15	7.5	10	22.5	45
5	Günlük yaşamımda sanata değer veriyorum	17.5	10	27.5	22.5	22.5
6	YGS-LYS kaygısının lisede görsel sanatlar dersine olan ilgi düzeyine olumsuz etki ettiği düşüncesine sahibim	30	7.5	15	25	22.5
7	Ünlü bir ressam olmaya yönelik istek ve duyguya sahibim	52.5	22.5	17.5	5	2.5
8	Görsel sanatlar dersinin toplumda gerektiği kadar önemsendiği düşüncesine sahibim	42.5	15	12.5	10	20

Araştırmaya katılan öğrencilerin bağlı buldukları okul ve öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları incelendiğinde sanat eğitimini bir yaşam biçimi olarak gören öğrenci sayısı yüzde 67.5'i bulmaktadır. Bu oran sanata duyulan saygıyı yansıtmaması bakımından değerlidir. YGS-LYS kaygısının lisede görsel sanatlar dersine olan ilgi düzeyine olumsuz etki ettiği düşüncesine olumlu yaklaşan öğrenci yüzde 47.5'tir. Görsel sanatlar dersinin bütün bireyler için gerekli olduğunu düşüncesine olumlu yaklaşan öğrenci sayısı yüzde 65, Görsel Sanatlar Ders saatinin haftada (en az) iki saat olması gerektiği düşüncesine olumlu yaklaşan öğrenci sayısı ise yüzde 52.5 düzeyindedir. Buna rağmen ressam olmaya yönelik istek ve arzuya sahip öğrenci sayısının ise yüzde 7.5'i geçmediği görülmektedir. Bu oran öğrencilerin sanattan ne kadar kopuk olduklarının göstergesi olarak okunabilir.

400 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında; Türkiye'de öğrenme döneminin en hassas olduğu ortaöğretim çağındaki bireylerin pek çoğunun görsel algı, görsel iletişim, okuryazarlıklar, görsel kültür, estetik, tasarım, medya, sanat ve sanat eğitimi, renklerin psikolojik ve sosyolojik önemi hakkındaki bilişsel düzeylerinin son derece zayıf olması, kurumsal ve kamusal eğitimin önemini gözden geçirmemiz için yeterli birer veridir. İnternet ve sosyal medya gibi yeni medya endüstrileri ve

estetik tüketimleriyle günlük yaşamını kurgulayan günümüz bireyleri için, çalışmamızda vurguladığımız kavramlar hakkında bilgi sahibi olmadan yetişmeleri kültürel ve kamusal anlamda önemli bir sorun olarak görülmektedir. Böylesine bir veri, insanın görsel düşünen bir canlı olduğu yönündeki kuramsal yaklaşımı ortaya koyan Arnhem'in kuramı bağlamında günlük yaşamını görsel tercihlerle sürdüren günümüz insanının görsel üretimler ve tüketimler hakkında kavramsal ve kuramsal anlamdaki ilgi ve bilgi eksikliği gibi tuhaf bir durumun göstergesi sayılabilir. Ortaöğretim programındaki mevcut görsel sanatlar dersinin algılanış biçiminden bahsederken, ders olarak önemsenmeyen, not olarak görülen, ders içerikleri çoğu zaman işlenmeyen, veli, öğrenci ve diğer öğretmenler tarafından dikkate alınmayan bu dersin programlarda öylesine yer aldığı ve kaderine terk edildiği izlenimlerine ulaşılır.

3.5. Sanat Eğitiminde Kamusal Algı, Kamusal Diyalektik: Disiplinler Arası Bulgular

Sanat eğitiminin pedagojik yapılanmalarına yönelik güncel bakış açılarının ana eksenini "disiplinler arası sanat eğitimi yaklaşımlarının" oluşturduğunu söylemek mümkündür. Böylesine bir yaklaşımı oluşturan tema, çoklu konu alanlarının birbirleriyle pedagojik, sosyolojik ve teknolojik etkileşimleri ile ilişkilendirilebilecek bütünlüştürücü bir programı konu edinir. Sanat eğitiminin odak olarak alındığı tematik yaklaşıma göre, birbirlerinden çok farklı konu alanlarını kapsayan disiplinlerin bağlamsal olarak oluşturdukları kapsam postmodern bir pedagoji, postmodern bir modeldir. "Bilimsel öğretimin klasikleri sanatta, gerçekliğin estetik özümsemesinin bir biçimi ve dolayısıyla, insanın dünya karşısında koyduğu faal ve pratik tavrın bir yanını görüyorlar, aynı zamanda sanatı belirli bir düşünme tipi, gerçeğin estetik bilgisi, toplumsal bilincin karmaşık kendine özgü bir biçimi ve bir ideoloji olarak tanımlıyorlardı" (Ziss, 2009, 17). Bugünün kuramsal yaklaşımları ve günlük yaşam modellerine göre bağlamlı bir bütün olarak sanata yaklaşan birçok kuramcı bu savları yeniden ele almış ve sanatın kamusal alandaki etkisini güncellemişlerdir. Bu bakımdan Tolstoy'a göre sanat, bireyler ve kitleler arasındaki etkileşimi sağlayan önemli bir olgudur (2013, 173).

"İnsanın en temel gereksinimlerinden birinin, kuşkusuz anlama, kavrama, anlamlandırma vb. bağlamında yaşamındaki her şeyi tanımlamak olduğu söylenebilir" (Ulusoy, 2005, 173). Günlük yaşamın görsel, imgesel ve estetik bileşenleri sanat ve eğitiminin kamusal alandaki önemini artırmaktadır. Algısal ve zihinsel tasarımlar okur-yazarlıklar kapsamında çözümlemeyi gerektiren yapılar olarak dikkati çekmektedir. Buna bağlı olarak büyük bir bölümü görsellerden oluşan anlam katmanları ve kurgularında sıkışan birey için çözümlemelerde bulunma ve analiz etme bir takım bilişsel aşamalara da işaret eder. Bilişsel alanın öğrenme yaşantıları açısından önemsenen değerleri incelendiğinde ülkemizde öğretim programları ile öğrenme yaşantıları merkezi sınavlarla sınırlanan süreçlere tanık oluyoruz. Çağımızın kültürel ve sosyal içerikli olgusal değişkenlerini okuma imkânı sunan duyuşsal ve devinimsel alanlar ise genel öğrenme yaşantıları arasında sınırlı olarak yer bulabilmekte, yetişen bütün bireyler için gerekli görülen bir kültür eğitimi olgusuna yönelik beklentiler güncellenememek-

tedir. Bilişsel olgular, öğrenme yöntemleri, fizyolojik bağlamlar ve teknolojik unsurlar görsel iletişim ve görsel öğrenme ve görsel tüketimi birey odaklı olarak etkileyen, yönlendiren ve ölçülebilen bir mecraaya sürüklemektedir. Bu durum görsel muhayyilenin psiko-fizyolojik durumunu ortaya kaymaktadır.

Gerçekliğin simgeselciliğinden hayli uzaklaşan ve gerçekliğin yaratıcısı olarak algılanan medya (Sennett, 1996, 63) ve görsel iletişim tasarımları, kamusal ortamlardaki kültürel yönelimleri fazlasıyla etkilemektedir. Sosyal paylaşımları görsel kültür üzerinden neticelenen ve tanımlanan günümüz bireyinin kamusal eylemlerinin sanat eğitimi ile olan bağıını çözümlenmek çalışmamız açısından önemlidir. Medya, cep telefonu, televizyon, sinema, fotoğraf ve daha pek çoğu sanatsal kültürün ve görsel kültürün birer parçası olarak günlük yaşamın deneysel unsurları olarak sayılabilir ve daha ziyade bütün bunlar bireyin eğitim ve kültürlenme süreçlerine etki ettikleri belirtilebilir. İletişimin tasarımı, görsellerin tasarımı ve bir bütün olarak medyanın tasarımı nihayetinde bireyin tasarımı ve günlük yaşamın kurgulanması ile bağlam oluşturabilir. Günlük yaşam tasarımlarında bireyin sosyal ve kültürel faaliyetlerinde en direkt olarak ilgili olduğu görülebilen sanat ve eğitiminin ilişkili olduğu çoklu disiplinleri formül olarak bireyin pedagojik yaşamına girmesi araştırmamız açısından önemli görülmektedir. Bunun için görsel öğrenme ve görsel düşünme stratejilerinin ve ilkelerinin bu bağlamda önemsenmesi ve dikkate alınması Türkiye’de sanat eğitimi programı açısından önem taşımaktadır. “Yaşamın çeşitli alanlarına sanatsal öğenin girmiş olması; sanayi estetiğinin, işlevsel, konstrüktivist ve sanatsal ilkelerin organik birliği ortaya çıkan dizaynın artan önemi, sanatın özü üzerine bugün açılan tartışmaların büyük bir kesiminin nedenidir” (Ziss, 2009, 21). Ortak noktalarının bulunmasına karşın, sanatsal yaratı ile sanayi ürünlerine estetik bir biçim vermek arasında köklü ayrılıklar da bulunmasına rağmen konumuz gereği böylesi bir üretimin toplumsal ve bilimsel etkileriyle ilgilenmek durumundayız. Ziss, Jeremik’in antropolojik olarak nitelediğini ifade ettiği John Ruskin’in bilim ve sanatla ilgili şu sözünü paylaşır: Bilim, nesnel arasındaki bağıntıları inceler, sanat bunları insanla ilişkileri içinde ele alır. Sanat insan kalbi ve gözlerinin prizmasından geçerek yansımış olan her nesnenin neyi canlandırdığı ve bunun sonuçları ile ilgilendiğini aktarır Jeremik’e göre sanat, bilimin tersine, nesnel dünyansa gerçekten insani bir anlam getirir; bu yüzden onun görevi, bu dünyayı insanın gördüğü gibi canlandırmaktır (Ziss, 2009, 19,20). Bu ölçüde bütün bireylerin nesnel dünyasının birer tasarımcısı veya fenomeni olarak görmek ve bütün bireyin kültürel ve sosyal etkileşimlerini böylesi bir paylaşım yapılandırmak gerekmektedir.

Klasik öğrenme biçimlerini ve metotlarını dönüştüren; pedagojiye yeni kuram ve kavramlar öngören yaşam biçimlerini farklı bağlamlarda etkileyebilen bir sanat eğitiminden söz edebiliyoruz. Bu, iletişimi yönlendiren, görsel üretim ve tüketimleri bilişsel metotlarla uygulayan ve deneyleyen, günlük yaşamı büyük ölçüde kurgulayabilen ve tanımlayabilen bir sanat eğitimidir. “Popüler kültür ve sanat, sanayileşmiş

ve kentleşmiş bir topluma özgü yaşamı, duyguları ve düşünceleri yansıtmaktadır” (Turani, 2011, 174). “Sanat, salt toplumsal olayın ruhunu kavramak istemekle kalmaz; insani varlığı ve onun içinde evrimleştiği çevreyi ortaya çıkarıcı somut niteliklerde ve olgularda bu ruhu bulgulamaya çalışır. Gerçeğin görüngülerini estetik teklikleri içinde yansıtır; güzelin ve çirkinin yücenin ve bayağının, trajiğin ve komiğin ince eleğinden geçirir onları. Görüldüğü gibi sanat, yaşam olaylarını estetik ve ideolojik bir bakış açısından değerlendirmektedir” (Ziss, 2009, 36). İmgeye dayalı yaşam pratiklerinin merkeze alındığı bir ortamda kültürel alanın görselleşmesi ‘görsel kültür’ü devinimsel ve duyuşsal pratiklerle bireyin öğrenme yönelimlerine eklemektedir. “Güzel sanatları öğretimi, eleştirisi ve tarihine tahsis edilen disiplinler de değişmektedir” (Shiner, 2010, 399). Geleneksel yöntemlerle sürdürülen sanat eğitimi modellerine ek olarak görsel kültür ve çoklu disiplinlerle ilişkili sanat eğitimi dersi algısının ortaya çıktığını görüyoruz. “Popüler kültür ve sanat, sanayileşme ve kentleşme olarak tanımlanan toplumsal değişimin bir ürünü olarak kabul edilmektedir” (Şaylan, 2002, 86). Güncel her türden görsel iletişim tasarımlarını ve popüler kültür alanına giren bütün imgelerin tartışıldığı, yeniden üretildiği ve buna benzer deneymelerin yapıldığı türden bir sanat eğitimi metodu geliştirilebilir. “Sanat tıpkı bilim gibi yaşam deneylerini kısaltıp özetler, insanın ufkunu genişletir, başka dönemlere ve ülkelere ilişkin bilgilerimizi çoğaltır, gerçeklikteki görüngülerin özünü kavrayıp onların günlük yaşantıda her varlığın kavrayamayacağı yanlarını gösterir. Sanat her zaman bir gizli hakikate erişir. Çok iyi bilinen görüngülerde bile saklı yanları ortaya çıkarır, bayağıda eşsiz olanı, olağanüstüde sıradan olanı gösterir” (Ziss, 2009, 39). Sanatın görüngü yoluyla yaptığı şey, bir görme biçimi, çözümlenme ve değerlendirme bilinci sağladığı yönündedir.

Eğitimde başarıyı elde etme sürecinden söz ederken McCormick, bir şeyi yaratmak için gerekli olan vizyonun en önemli ögesinin o şeyi yaratmaya olan inanca ek olarak düşünceyi üretmenin önemli olduğunu belirtir (1994, 3). Elbette sanat eğitimine yönelik böylesi bir yaklaşımın ülkemiz açısından şimdiye kadar oluşmamış olduğu söylenilebilir. Sanatın spesifik algısının mevcut düşünsel ve uygulamaya yönelik yapısını incelediğimizde pedagojik ve kültürel beklentilerle ilgili sonuçlarında ülkemiz açısından olumsuz örneklerle karşılaşılabilir. Bu sonuçlar mevcut sanat eğitimi yöntemlerini sorgulamaya açabilir ancak toplumdaki algının değişmesi ise çok daha güç olarak görülmektedir. Ortaöğretim programında hâlen seçmeli olarak yer alan görsel sanatlar dersinin yanında sanat kültürü ve sanatla ilişkili kavramların bilgilerini içeren sanat-tasarım ve estetik bilgisi bütün bireyler için önemsenmelidir.

Tartışma ve Sonuç

Sanat kültürün ve üretimlerinin en önemli vitrinidir. Bu nedenle sanat eğitimi bütün bireyler için gerekli olan bir kültür eğitimidir. Görsel sanatlar eğitimi de bu vitrinin parçalarından biri olarak görülebilir. Günlük yaşamın fenomenolojik ritüelleri sanatsal ve estetik tüketime meylederken, medya ve görsel kültürün çokkültürcü ve disiplinli kurgularının tasarladığı öznelliğin üç boyutlu parametreler ve ilişkileri, dü-

zensiz ve belirsiz düzlemlerdeki sanal yaklaşımlar karşısındaki durumunu pedagojik ve kamusal olarak belirlemektedir. Birçok disiplinin etkileşimli olarak günlük yaşamı dizayn ettiğine tanık oluyoruz. Toplum mühendisliği, medya, görsel kültür ve iletişim tasarımı gibi birbirleriyle tematik olarak ilişkilendirilebilecek disiplinler yenilikçi sanat eğitimi yaklaşımı olarak geniş içerikli bütünleştirici bir program önermektedir. Sanat eğitiminin kamusal algısının ve gerçekliğinin sorgulanarak incelendiği bu çalışma, gelenekçi ve gelecekçi bakış açıları kapsamında sanat eğitimini sınırlayan merkezi sınavlar ve müfredat yansılarının ülkemiz açısından değerlendirilmesini tartışmaya açılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda, mevcut sanat eğitiminin teorik ve uygulama içerikleri bakımından elde edilen sonuçlar kapsamında sanat eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması ve kamusal algısına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Günümüzde merkezi sınavlara dayalı sistem ve popüler kültürün ara kesitinde, seçmeli bir ders saati olarak okutulan görsel sanatlar dersinin; görsel kültür, popüler kültür, görsel okuryazarlık, görsel iletişim, medya, eleştirel pedagoji ve yapılandırmacı yaklaşım gibi farklı pedagojik bağlamlarla akademik olarak ele alınmaya, medya ve iletişim çağının iktidarında kültür, bilgi ve estetik temellerinde yeniden inceleme konusu yapılmaya ihtiyacı vardır. Sanat eğitimine yönelik geçmişten günümüze aktarılan algılar ve buna yönelik oluşturulan kültür ülkemiz açısından zamanın çok gerisinde kalmıştır. Sonuç olarak; görsel sanatlar dersinin belirlenmiş olan amaçlarının hedefine ulaşmadığı, önemsenmediği, görsel sanatlar dersinin not olarak görüldüğü, dersin işlenişinde estetik ve pedagojik kriterlere dikkat edilmediği görülmektedir. Araştırma bulgularının fizyonomik açıdan ortaya koyduğu değerleri, bütünsel olarak ele aldığımızda; Anadolu Liseleri ve Ticaret Liselerinde öğrenimini sürdüren 400 öğrenci üzerindeki alıcı araştırmasının verilerine göre ortaya çıkan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Eğitim programlarındaki konumu kamusal algı tarafından belirlenen sanat eğitiminin rasyonel temelleri tartışmalıdır.
- Sanat eğitiminin genel eğitim programlarındaki yeri, kamusal eğitim ve kamusal gerçekliğin ötelendiğini göstermektedir.
- Görsel Sanatlar Dersinin 1 saat olarak sınırlandırılması bu derse yönelik toplumsal algıyı da yönlendirmektedir.
- Görsel Sanatlar Dersinin 2013 Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre belirlenen 40 dakikalık ders saatinin bu dersin uygulanabilirliğini büyük ölçüde sınırlandırdığı açıktır.
- Birçok okulda sanat atölyesi bulunmamakla birlikte, mevcut sanat eğitiminin varlığı tartışma konusudur.
- Sanat eğitiminin bir hobi ve sadece yeteneği olanlara yönelik bir eğitim olduğu algısı yerleşmiştir.
- Sanat eğitiminin en az 2 saat olarak düzenlenmesi, sanat ve eğitime yönelik toplumsal algının değişmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- ASLAN, Hasbi, 2012. Gelecekçi Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi, Doktora Tezi, OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BAMFORD, Anne, 2003, "The Visual Literacy White Paper", Art and Design University of Technology, Australlia, Sdney, (ss.1-8).
- BENJAMİN, Walter, 1995. "Hikâye Anlatıcısı", (Çev. N. Gürbilek ve S. Yücesoy), Son Bakışta Aşk. (Hzl. N. Gürbilek), (Çev.A. Doğukan vd.), İstanbul: Metis Yayınları.
- BOZKURT, Nejat, 2013. Sanat ve Estetik Kuramları, Ankara: Sentez Yayıncılık.
- BUYURGAN, Serap ve BUYURGAN, Ufuk, 2012. Sanat Eğitimi ve Öğretimi, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- EURYDICE, EACEA, 2007. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, AB Eğitim, Görsel-işitsel ve Kültür Genel Müdürlüğü, Avrupa'da Okullarda Sanat ve Kültür Eğitimi.
- GARDNER, Howard, 1990. Art Education and Human Development, Getty Publications, Los Angeles, California, Printed in the United States of America.
- MEB, 2010, "Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinde Yer Alan Derslerin Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar", http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/42/21/325779/icerikler/secmeli-dersler_149514.html.
- MEB, 2009, "Öğretim Programı", ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=73
- MCCORMICK, Lucy, Calkins, 1994. The Art Of Teaching Writing, A division of Reed Elsevier Inc. Teachers College, Columbia University, USA.
- NIETZSCHE, Friedrich W. 2009. Seçilmiş Düşünceler, (Çev. S. Tiryakioğlu), İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- NIETZSCHE, Friedrich W. 2012. Aforizmalar, 1. Baskı, Ankara: Tutku Yayınları.
- OKTAY, Ahmet, 1995. "Sanat Eğitiminin Önemi ve Sanatın Geleceği", Sanat Eğitiminin Geleceği, Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, Redaktör: İnci San, Yayına Hazırlayan Dr. Hasan Coşkun, Ankara.
- SAN, İnci, 2002. Sanat Eğitimi Kuramları, Ankara: Ütopya.
- SENNETT, Richard, 1996. Kamusal İnsanın Çöküşü, (Çev. S. Durak, A. Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı.
- SHİNER, Larry, 2010. Sanatın İcadı, (Çev. İsmail Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- ŞAYLAN, Gencay, 2002. Postmodernizm, Ankara: İmge Kitapevi.
- TOLSTOY, L.N. 2013. Sanat Nedir?, (Çev. Mazlum Beyhan), İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- TURANİ, Adnan, 2011. Çağdaş Sanat Felsefesi, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- ULUSOY, M. Demet, 2005. Sanatın Sosyal Sınırları, Ankara: Ütopya.
- UYVAL, Arzu, 2005. "İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkileri", Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 6, Sayı 1, (ss.41-47).
- ZISS, Anver, 2009. Gerçekliği Sanatsal Özümsemenin Bilimi Estetik, (Çev. Y. Şahan), 1. Baskı, İstanbul: Hayalbaz Kitap.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ETKİNLİKLERDE KULLANDIKLARI RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARININ KARAKTER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Fethi TURAN**
İlkay ULUTAŞ***

Öz: Bu araştırma okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi amacıyla yapılan tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Karakter Eğitimine İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu” ve “Resimli Öykü Kitaplarındaki Değerleri İçeren Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara’da resmi anaokullarında görevli 245 öğretmen ile bu öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları 100 resimli öykü kitabı oluşturmuştur.

Araştırmada incelenen resimli öykü kitaplarının 69’unun yerli yazarlara, 31’inin ise yabancı yazarlara ait olduğu saptanmıştır. Kitaplarda kontrol listesinde yer alan değerlere 742 kez yer verildiği; bu değerlerin 536’sının okul öncesi dönem çocuklarına yönelik, 206’sının ise genel değerleri içerdiği; okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak; öğrenme, araştırma, mutluluk, nezaket/kişilik değerlerine yüksek oranda; başarı, saygı, liderlik, barış/uzlaş, doğayı ve çevreyi sevmeye ile tutumluluk değerlerine ise düşük oranda yer verildiği; genel değerlere yönelik olarak; yardımseverlik, özeleştirme, samimiyet değerlerinin yüksek oranda; güç, fedakârlık, eşitlik, öz saygı, adalet, vefa ve vatanseverlik değerlerine ise düşük oranda yer verildiği anlaşılmıştır.

Karakter eğitimine yönelik resimli öykü kitaplarının artırılması ve kitaplarda daha farklı çeşitte değere yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, resimli öykü kitapları, karakter eğitimi

* Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ’ın danışmanlığında yürütülen “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Eğitim Etkinliklerinde Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarının Karakter Eğitimi-Öğretmen Görüşü ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinin verilerinden yararlanılmıştır.

** Yrd. Doç. Dr. Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Konya.

*** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi. Ankara.

A STUDY OF PICTURE STORY BOOKS USED BY PRESCHOOL TEACHERS IN CLASS ACTIVITIES IN TERMS OF CHARACTER EDUCATION*

Fethi TURAN**
İlkay ULUTAŞ***

Abstract

This descriptive study investigated the use of picture story books by preschool teachers in educational activities with regard to character education. The instruments of the study were the "Record Form for the Applications and Opinions of the Preschool Teachers about the Character Education" and "Values Check List for the Picture Story Books." The sample of the study was 245 teachers employed in public preschools in Ankara, Turkey under the Ministry of National Education during the 2013-2014 school year. The corpus analyzed was comprised of 100 picture story books that were most commonly used by the participating teachers. Sixty one of them were written by local writers while 31 of them were from foreign writers.

It's stated that investigated 69 books belong to local writers while 31 books belong to foreign writers. The analysis revealed that the books included 742 values, of which 536 address preschool children while 206 included general values. Analysis further revealed that while learning, researching, happiness, kindness values appeared in books for preschool children with high frequency; success, respect, leadership, peace, caring for nature and prudence were less frequently included values. Of the general values, helpfulness, self-criticism, sincerity were frequently included in the books. In contrast, power, self-sacrifice, equality, self-esteem, justice, fidelity and patriotism were less frequently used.

In light of the results, it is recommended that the number and the variety of picture story books aiming at character education be increased and more values be included in picture story books.

Keywords: Preschool education, picture story books, character education

* Data used in this study were originally collected for the doctoral study titled "The study of picture story books with regard to character education and teacher perspective and implementation in preschool educational activities" carried out under the supervision of Associate Professor İlkay ULUTAŞ.

** Asst. Prof. Mevlana University Faculty of Education. Konya.

*** Assoc. Prof. Gazi University, Gazi Faculty of Education. Ankara.

Giriş

Modern yaşam, gençler ve çocukları kolay tüketilir küresel kültür ile baş başa bırakmaktadır. Bu durum, temel değerlerin geliştirilip daha görünür kılınmasını, çocuk ve gençlerin düşünme ve kavrama kapasitelerinin artırılmasını ve kişisel gelişimlerinin izlenmesi yönünde adımların atılmasını gerekli kılmaktadır (TBMM, 2007). Sürdürülebilir bir insanlığın geleceğine olan güven açığını kapatmak ciddi emek ve çaba ile mümkündür. Toplumun aktif üyesi olmaya aday çocuğun, toplum tarafından benimsenen normlar doğrultusunda eğitilmesi, aile ile birlikte toplumun ve aynı zamanda okulun görevidir. İnsan yaşamının hangi temel değerler üzerine yönlendirilmesi gerektiği hususu, ders programlarında etkili yaklaşımlarla ele alınamamaktadır. Oysa çocukların toplumsal yaşamın gereklerini fark etmeleri ve içselleştirmeleri için küçük yaşlardan başlayarak değerleri tanımaya gereksinimleri vardır (Beil, 2003; Alpöge, 2011). İlgili araştırmalarda temel ahlâki değerlerde azalma olduğu, bunun ahlâki çözülmeye yol açtığı, bozulma ve çözümlenin önlenmesi için erken çocukluk döneminden başlanarak değerlerin aktarılması gerektiğine önemle vurgu yapılmaktadır (Keskinoglu, 2008; Çengel, 2010; Crick, 2010). Bu bağlamda gelişen şartların, değer aktarımının etkili bir yöntemi olan karakter eğitimine olan ihtiyacı kararlı bir şekilde arttırdığı söylenebilir (Durmuş, 2010; Ekşi, 2008).

Karakter eğitimi, genel anlamıyla çocukları sorumluluklarını üstlenebilecekleri uygun seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan, bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle karakter eğitimi, çeşitli programlar aracılığıyla, yetişen yeni kuşaklara temel insanî değerleri kazandırma, onlara karşı sorumluluk oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma çabalarının ortak adıdır (Ekşi, 2008). Karakter eğitiminin yapı taşları olan değerler, öğretilebilir niteliklerdir. Çocuk içinde yaşadığı toplumun dünyaya bakışını, duygusal yönelimlerini, siyasal tercihlerini, inanç ve kültürünü, kısaca değerlerini, yaşamının ilk yıllarında öncelikle ailesi ve eğitim kurumlarından sonra da yerel dinamikler ile yaşadığı deneyimler sonucunda çevresinden öğrenmektedir (Tunca ve Sağlam, 2013). Bu nedenle erken çocukluk döneminde başlayan eğitimin rastlantılara bırakılmadan, araştırma bulgularına dayalı planlı etkinlikler ile yürütülmesi gerekmektedir (Oktay, 1999; Tarkoçin, Berkaş ve Uyanık Balat, 2013).

Çocuğun gelişim özellikleri dikkate alındığında, doğum ile başlayan süreçte, uyandırıcı çevre, oyun ve eğitim materyalleri, çocuğun seviyesine uygun çocuk edebiyatı ürünleri, onun istenen niteliklere sahip bir yetişkin olması açısından kritik öneme sahiptir (Tür ve Turla, 1999). Kabul edilen ve yeni kuşaklar tarafından da kazanılması gerektiğine inanılan tutum ve davranışların, çocuklara eğlenceli ve kolay bir şekilde kazandırılmasında, edebiyat ürünlerinden geçmişten günümüze bir öğretim aracı olarak yararlanılmaktadır (Akıncı, 2001). Resimli öykü kitapları, çocuğu hayal dünyasında gezdirip, gerçek dünyaya ulaştıran rehberlerdir. Bu kitaplar çocuklarda dil ve bilişsel gelişimi desteklemenin yanı sıra karakter eğitimi için de zengin olanaklar sunmakta-

dırlar (Parker ve Ackerman, 2007). Edebiyat aracılığı ile verilen eğitim, beyne olduğu kadar 'gönül'e de yöneliktir. Edebî ürünler, çocuğa iyi ve kötü birçok deneyimi tanıma ve yaşama fırsatı sunmakta; insanlığa ait evrensel değerlerin anlaşılmasına yardımcı olmakta ve eğitirken, eş zamanlı olarak eğlendirmektedir (Gönen ve Veziroğlu, 2013).

Türkiye'de okul öncesi dönemden sonraki eğitim kademelerinde ders kitapları ile diğer yardımcı kitaplar Milli Eğitim Bakanlığı'nun kontrol ve iznine tabidir. 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim (ilkokul, ortaokul) okullarında, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren de ortaöğretim kurumlarında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından standartları belirlenmiş, incelenip basılmasına izin verilen ve ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılan ders kitapları kullanılmakta; böylece eğitim aracı olarak kullanılan kitaplar ve kitaplarda yer alan metinler rastlantılara bırakılmamaktadır. Bu durum okul öncesi eğitim için söz konusu olmadığı gibi, bu kurumlara herhangi bir yayın da doğrudan önerilmemektedir. Okul öncesi eğitimde kullanılacak her türlü kitabın basım, yayım ve dağıtımı ile edebî metinlerin içeriği ve niteliği hakkında herhangi bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Önemli ve gerekli olduğu konusunda hemfikir olunan okul öncesi dönem çocuk edebiyatı alanının yeteri kadar tanınmaması, kullanılan materyallerin yayınevlerinin reklam ve pazarlama performansına bırakılması kabul edilmesi zor bir durumdur.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitapları ile ilgili mevcut durumun tespit edilmesi ve bu kitapların karakter eğitimi açısından incelenmesi önemlidir. Yukarıda çizilmeye çalışılan genel çerçeve içinde bu araştırmanın temel problemini; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yöneldiği amaç ve bu doğrultuda toplanan veriler açısından, araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak üzere evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012). Araştırmada tarama yapılırken betimsel yöntemden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci çalışma grubunu, Ankara ilinde bulunan 70 resmi bağımsız anaokulunda 2013-2014 öğretim yılında görev yapan 245 öğretmen; ikinci çalışma grubunu ise, öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarının kullanılma sıklığına göre sıralanması sonucu elde edilen listenin ilk 100 sırasında yer alan kitaplarıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin verilerin elde edilmesinde; öğretmenlerin en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarına ilişkin bilgilerin de yer aldığı “Öğretmenlerin Karakter Eğitimi İlişkin Görüş Ve Uygulamalarını Belirleme Formu” ile resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelendiği “Resimli Öykü Kitaplarında Değerleri İçeren Kontrol Listesi” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin görüş ve uygulamalarını belirleme formunun hazırlanıp geliştirilmesinde “uzman incelemesi” stratejisi benimsenmiş, bu amaçla, üniversitelerin eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde görevli üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınıp, önerilen düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir.

Literatür taraması sonucunda resimli öykü kitaplarında karakter eğitimini saptamaya dönük herhangi bir kontrol listesi veya ölçme aracı olmadığı anlaşıldığından özgün bir kontrol listesinin geliştirilmesine karar verilmiş, yerli ve yabancı kaynakların incelenmesi sonrasında oluşturulan taslak kontrol listesi, üniversitelerin okul öncesi ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde görevli yedi öğretim üyesine “uzman görüşü” alınmak üzere iletilmiştir. Uzman öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda taslakta yer alan benzer değerler elenmiş; kalan değerler ise “okul öncesi için öngörülen değerler” ve “genel değerler” olarak iki ayrı bölümde listelenmiştir. Resimli öykü kitaplarındaki değerleri içeren kontrol listesinin birinci bölümünde okul öncesi dönem çocukları için öngörülen 25 değer; ikinci bölümünde ise 22 genel değer yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenecek kitapları belirlemek için, hazırlanan, öğretmenlerin karakter eğitimine ilişkin görüş ve uygulamalarını belirleme formunda, öğretmenler tarafından yer verilen resimli öykü kitapları, hiçbir sınıflamaya tabi tutulmadan listelenmiştir. Elde edilen ham listede toplam 904 ayrı kitabın 1633 kez yer aldığı görülmüştür. Resimli öykü kitapları tekrar sıklığına göre en sık olandan başlamak üzere sıralanmış, böylece en sık okunan 100 resimli öykü kitabı tespit edilmiştir.

Resimli öykü kitaplarındaki değerleri içeren kontrol listesi kullanılarak, en sık okunan 100 kitabın içerdiği değerler belirlenmiştir. Bunun için “sayısallaştırma” analiz birimlerinden “var” veya “yok” tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2006). Okunan her bir öykü için, karakter eğitimini (kontrol listesinde yer alan değerleri) karşılayan olay, olgu ve anlatım var ise kontrol listesi üzerinde “evet” anlamında (1); olay, olgu ve anlatım yok ise kontrol listesi üzerinde “hayır” anlamında (0) ile kodlama yapılmıştır. Okunan her bir öyküde karakter eğitimini karşılayan olay, olgu ve anlatım tekrarlanıyor ise her bir tekrar için (+1) ilave edilerek öykü kitapları incelenmiştir. Resimli öykü kitaplarında yer alan değerlere ilişkin veriler, frekans ve yüzde değerlerini içeren tablolara dönüştürülüp yorumlanmıştır.

Araştırmacı tarafından son incelemeden önce 100 kitap arasında yer alan 24 kitap, altı ayrı uzman tarafından da incelenmiş, araştırmacı ile her bir uzman arasında hesaplanan korelasyon katsayılarının pozitif ve 0,70 değerinden yüksek olduğu anlaşılmış, böylece araştırmacı incelemelerinin tutarlılığı desteklenmiştir. Araştırmada zamana bağlı güvenilirliği sağlamak için, öyküler, araştırmacı tarafından farklı zamanlarda üç defa okunup öykü ile yeterli etkileşim sağlandıktan sonra kodlanarak araştırmacının öznel etkisi en aza indirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerde en sık kullandıkları 100 resimli öykü kitabının 69'unun yerli yazarlara, 31'inin ise yabancı yazarlara ait olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları bağlamında yabancı yazarlara ait resimli öykü kitaplarının oransal olarak beklenenden fazla olduğu söylenebilir. Gönen ve diğerlerine (1995) göre, kitap maliyetini düşürmek için, yayınevleri tarafından genellikle yabancı çeviri kitapların basımı tercih edilmektedir. Çatalcalı Soyer (2009) de küreselleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan ekonomik, kültürel ve politik dönüşümlerin, çocuk kitaplarını da etkisi altına aldığına dikkat çekmektedir. Bu nedenler anaokullarında yabancı yazarlara ait çocuk kitaplarının beklenenden çok olmasına ve öğretmenler tarafından kullanılmasına yol açmış olmuştur.

Okul öncesi öğretmenleri tarafından etkinliklerde en sık okunan 100 resimli öykü kitabında yer alan değerleri gösteren dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Değerleri Gösteren Dağılım (n=100)

Resimli öykü kitapları	f
Okul öncesi çocuklara yönelik değerler	536
Genel Değerler	206
Toplam	742

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya alınan kitaplarda toplam 742 değer yer aldığı; bunun 536'sının doğrudan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik değerler, 206'sının ise genel değerleri içerdiği tespit edilmiştir.

Akyol (2012)'un, Türkçe basılmış 250 resimli öykü kitabı üzerinde yaptığı araştırmada, incelenen her bir kitapta ortalama 4,76 kez değerlere yer verildiği; Dirican (2013)'ün 135 öykü kitabı üzerinde yaptığı araştırmada ise, her bir kitapta ortalama 16,1 kez değer ifade eden olay, olgu ve anlatım bulunduğu tespit edilmiştir. Her üç araştırmada, örneklem tespiti, incelenen kitaplar, kontrol listeleri ve analiz yöntemindeki farklılıklar dikkate alındığında araştırma bulgularının normal olduğu kabul edilebilir.

Resimli öykü kitaplarında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak tespit edilen değerleri gösteren dağılım Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Resimli Öykü Kitaplarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Olarak Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı (n=100)

Değerler	f	%	Değerler	f	%
Öğrenme	73	73,0	Yaratıcılık	15	15,0
Araştırma	56	56,0	Kurallara uyma	13	13,0
Mutluluk	49	49,0	Sabır	13	13,0
Nezaket/Kibarlık	37	37,0	Hoşgörü	11	11,0
Sorumluluk	34	34,0	Dürüstlük	10	10,0
Arkadaşlık/Dostluk	33	33,0	Alçakgönüllülük	10	10,0
Sevgi	28	28,0	Başarı	7	7,0
Empati	26	26,0	Saygı	5	5,0
Çalışkanlık	23	23,0	Barış-Uzlaş	5	5,0
Kendini kabul/Öz güven	23	23,0	Liderlik	5	5,0
İşbirliği	21	21,0	Doğayı sevmeye	4	4,0
Özgürlük/Bağımsızlık	17	17,0	Tutumluluk	2	2,0
Paylaşma	16	16,0	-	-	-

Tablo 2’de; incelenen resimli öykü kitaplarında, okul öncesi dönem çocukları için tespit edilen 25 değer 536 kez yer aldığı belirlenmiştir. Değerlerin dağılımı incelendiğinde; öğrenme, araştırma, mutluluk, nezaket/kibarlık değerlerine yüksek oranda; başarı, saygı, liderlik ve barış/uzlaş, doğayı ve çevreyi sevmeye, tutumluluk değerlerine ise düşük oranda yer verildiği belirlenmiştir. Akyol (2012)’un araştırmasında da mutluluk, öğrenme, kibarlık, sorumluluk, arkadaşlık, sevgi, iş birliği değerlerine daha fazla yer verildiği; kendini kabul, çalışkanlık, yaratıcılık, saygı, alçakgönüllülük, dürüstlük, hoşgörü değerlerine az yer verildiği tespit edilmiştir. Dirican (2013)’ın çalışmasında ise resimli öykü kitaplarında; sevgi, paylaşma, mutluluk, nezaket, arkadaşlık, değerlerinin çok fazla yer aldığı; hoşgörü, empati, öz güven, çalışkanlık, barış, saygı, liderlik ve tutumluluk değerlerinin ise az yer aldığı belirlenmiştir. Işıtan (2005) resimli çocuk kitaplarında yer alan konuların benlik kavramıyla ilgisi konulu ilk çalışmasında resimli öykü kitaplarında, mutluluk ve doyum, akran ve çevre ilişkileri değerlerinin çok fazla olduğunu; resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerini incelediği ikinci çalışmasında (Işıtan, 2014) ise sorumluluk, iş birliği, sevgi değerlerine daha fazla yer verildiğini tespit etmiştir. Court ve Rosental (2007) kurallara ve yasalara uyma değerinin resimli kitaplarda çok az bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tosunoğlu ve Kayadibi (2006), hoşgörü temasına çocuk kitaplarında oldukça düşük bir oranda rastladıklarını; Karatay (2011) ise araştırma kapsamındaki kitapların sadece birinde alçakgönüllülük değerinin bulunduğu dikkat çekmektedir. Resimli öykü kitapları deneyim kazandırıcı bir eğitim aracı olarak, çocukların kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine katkı sağlayacak özellikleri içinde barındırdığından; sadece belirli değerlere değil, çocukların gelişimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda tüm değerlere

yer vermesi gerekir (Zhang ve Morrison, 2010; Uzmen ve Mağden, 2002; Court ve Rosental, 2007; Linter 2011; Yağcı, 2007; Sever, 2002).

Bu durumda, resimli öykü kitaplarında, öğrenme, araştırma/öğrenmeye isteklilik, mutluluk, nezaket gibi belirli değerlerin yanı sıra, çocukların karakter gelişimi açısından gereksinimlerini karşılayacak nitelikte; başarı, saygı, liderlik, barış/uzlaşma, doğayı ve çevreyi sevmeye ve tutumluluk gibi farklı değerlerin de daha fazla ele alınması ve öğretmenlerin de bu değerleri içinde barındıran kitapları tercih etmeleri gerektiği söylenebilir.

Resimli öykü kitaplarında yer alan genel değerleri gösteren dağılım Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Genel Değerlerin Dağılımı (n=100)

Genel Değerler	f	%	Genel Değerler	f	%
Yardımsızlık	49	49,0	Vicdan	7	7,0
Özeleştirme	24	24,0	Evrensellik	7	7,0
Samimiyet	20	20,0	Güvenilirlik	6	6,0
Merhamet	13	13,0	Güç	5	5,0
Duyarlılık	11	11,0	Fedakârlık	4	4,0
Kadınsızlık	9	9,0	Eşitlik	3	3,0
Azim	9	9,0	Adalet	2	2,0
Cesaret	9	9,0	Öz saygı	2	2,0
Uyum/Birlik	8	8,0	Vatanseverlik	1	1,0
Bilgelik	8	8,0	Vefa	1	1,0
Estetik	8	8,0	Cömertlik	0	0,0

Tablo 3'e göre; incelenen resimli öykü kitaplarında, genel değer olarak gruplanan 22 değer 206 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Değerlerin dağılımı incelendiğinde; yardımsızlık, özeleştirme, samimiyet değerlerinin yüksek oranda; güç, fedakârlık, eşitlik, öz saygı, adalet, vefa ve vatanseverlik değerlerinin ise düşük oranda bulunduğu; cömertlik değerine ise hiçbir resimli öykü kitabında yer verilmediği belirlenmiştir.

Bu çalışmanın bulgusuna paralel olarak diğer araştırmalarda (Akyol, 2012; Dirican, 2013; Işıtan, 2014) da yardımsızlık ve özeleştirme değerlerine çok fazla; samimiyet ve uyum/birlik, cesaret ve estetik değerlerine ise çok az yer verildiği görülmektedir.

Gülay (2009)'a göre iş birliği, nezaket, yardımsızlık gibi olumlu sosyal davranışlar, okul öncesi dönemde başlar ve yıllar ilerledikçe gelişir. Bulach ve Butler (2002), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin en çok verilmesi gerektiğini düşündükleri değerler arasında yardımsızlık değeri de yer almaktadır. Singh ve Lu (2003) ise cesur,

azimli, iyi yürekli, becerikli ve yardımseverlik değerlerinin evrensel olma özelliklerine dikkat çekmektedirler.

Araştırmada değerlerin dağılımı, yerli ve yabancı yazarlara göre de yapılmıştır. Buna göre araştırma kapsamında incelenen 100 resimli öykü kitabında yer alan toplam 742 değer %68,7'si (f=510) yerli yazarlara ait kitaplarda; %31,3'ü (f=232) ise yabancı yazarlara ait kitaplarda yer almaktadır. Okul öncesi çocuklar için tespit edilen değerlerin %68,7'si (f=368) yerli yazarlara ait kitaplarda; %31,3'ü (f=168) ise yabancı yazarlara ait kitaplarda; genel değerlerin %69,0'u (f=142) yerli yazarlara ait kitaplarda, %31,0'i (f=64) de yabancı yazarlara ait resimli öykü kitaplarında yer almaktadır.

Yerli ve yabancı yazarlara ait resimli öykü kitaplarında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak tespit edilen değerleri gösteren dağılım Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Yerli ve Yabancı Yazarlara ait Resimli Öykü Kitaplarında Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Olarak Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı

Yerli Yazarlara Ait Kitaplardaki Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Değerler (n=69)	f	%	Yabancı Yazarlara Ait Kitaplardaki Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Değerler (n=31)	f	%
Öğrenme	56	81,2	Araştırma/Öğrenmeye isteklilik	18	58,1
Araştırma/Öğrenmeye isteklilik	38	55,1	Öğrenme	17	54,8
Mutluluk	35	50,7	Mutluluk	14	45,2
Nezaket/Kibarlık	28	40,6	Öz güven	14	45,2
Sorumluluk	27	39,1	Arkadaşlık/Dostluk	10	32,3
Arkadaşlık/Dostluk	23	33,3	Nezaket/Kibarlık	9	29,0
Empati	21	30,4	Sevgi	8	25,8
Sevgi	20	29,0	Çalışkanlık	8	25,8
İşbirliği	18	26,1	Özgürlük	8	25,8
Çalışkanlık	15	21,7	Sorumluluk	7	22,6
Kurallara uyma	12	17,4	Alçakgönüllülük	7	22,6
Paylaşma	12	17,4	Sabır	7	22,6
Özgürlük	9	13,0	Yaratıcılık	6	19,4
Öz güven	9	13,0	Hoşgörü	5	16,1
Yaratıcılık	9	13,0	Empati	5	16,1
Dürüstlük	7	10,1	Saygı	4	12,9
Hoşgörü	6	8,7	Paylaşma	4	12,9
Sabır	6	8,7	Barış/Uzlaşma	3	9,7
Başarı	4	5,8	Liderlik	3	9,7
Doğayı sevmeye	4	5,8	Başarı	3	9,7

Alçakgönüllülük	3	4,3	Dürüstlük	3	9,7
Barış/Uzlaş	2	2,9	İşbirliği	3	9,7
Liderlik	2	2,9	Kurallara uyma	1	3,2
Saygı	1	1,4	Tutumluluk	1	3,2
Tutumluluk	1	1,4	Doğayı sevme	0	0,0

Tablo 4’de yer alan bulgulara göre; araştırma kapsamındaki yerli yazarlara ait 69 resimli öykü kitabında okul öncesi çocuklar için tespit edilen 25 değerın 368 kez yer aldığı saptanmıştır. Değerlerin dağılımına bakıldığında; öğrenme, araştırma/öğrenmeye isteklilik, mutluluk, nezaket/kibarlık değerlerine yüksek oranda; doğayı sevme, başarı, alçakgönüllülük, liderlik, barış/uzlaş, saygı ve tutumluluk değerlerine ise düşük oranda yer verildiği görülmektedir.

Aynı tabloda; yabancı yazarlara ait 31 resimli öykü kitabında, okul öncesi dönem çocukları için tespit edilen 25 değerın 168 kez yer aldığı görülmektedir. Yabancı yazarlara ait kitaplarda; araştırma/öğrenmeye isteklilik, öğrenme, mutluluk ve öz güven, arkadaşlık/dostluk, nezaket/kibarlık değerlerine yüksek oranda; barış/uzlaş, liderlik, başarı, dürüstlük, iş birliği, kurallara uyma ve tutumluluk değerlerinin düşük oranda bulunduğu; doğayı sevme değerine ise hiç yer verilmemiş olduğu görülmektedir.

Okul öncesi dönemde karakter eğitiminin desteklenmesi için, hazırlanan resimli öykü kitaplarında, dil, din, ırk ayrımı güdülmeden evrensel değerlere yer verilmesi gerekmektedir (Çatalcalı-Soyer, 2009). Bu amaçla özellikle de barış, saygı, liderlik ve tutumluluk değerlerini içeren yerli ve yabancı öykü kitaplarından yararlanılabilir.

Yerli ve yabancı yazarlara ait resimli öykü kitaplarında yer alan genel değerleri gösteren dağılım Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Yerli ve Yabancı Yazarlara Ait Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Genel Değerlerin Dağılımı

Yerli Yazarlara Ait Kitaplardaki Genel Değerler (n=69)	f	%	Yabancı Yazarlara Ait Kitaplardaki Genel Değerler (n=31)	f	%
Yardımseverlik	39	56,5	Yardımseverlik	10	32,3
Öz eleştiri	18	26,1	Cesaret	6	19,4
Samimiyet	14	20,3	Samimiyet	6	19,4
Merhamet	9	13,0	Öz eleştiri	6	19,4
Kadirşinaslık	8	11,6	Duyarlık	5	16,1
Estetik	7	10,1	Uyum/Birlik	4	12,9
Vicdan/Öz denetim	6	8,7	Merhamet	4	12,9
Duyarlık	6	8,7	Azim	4	12,9
Azim	5	7,2	Bilgelik	3	9,7
Evrensellik	5	7,2	Güvenilirlik	3	9,7

Bilgelik	5	7,2	Güç	2	6,5
Uyum/Birlik	4	5,8	Evrensellik	2	6,5
Güvenilirlik	3	4,3	Özveri/Fedakârlık	2	6,5
Cesaret	3	4,3	Adalet	1	3,2
Güç	3	4,3	Estetik	1	3,2
Eşitlik	2	2,9	Vatanseverlik	1	3,2
Özveri/Fedakârlık	2	2,9	Eşitlik	1	3,2
Vefa/Sadakat	1	1,4	Kadirşinaslık	1	3,2
Öz saygı /Onur, şeref	1	1,4	Vicdan/Öz denetim	1	3,2
Adalet/Hakça davranmak	1	1,4	Öz saygı/Onur, şeref	1	3,2
Vatanseverlik	0	0,0	Cömertlik	0	0,0
Cömertlik	0	0,0	Vefa/Sadakat	0	0,0

Tablo 5'ten anlaşıldığı üzere; yerli yazarlara ait 69 resimli öykü kitabında; 22 genel değer 142 kez yer aldığı saptanmıştır. Yerli öykü kitaplarında yardımseverlik, özleştirici, samimiyet, merhamet değerlerinin yüksek oranda; eşitlik, özveri/fedakârlık, vefa/sadakat, öz saygı/onur ve adalet değerlerinin düşük oranda bulunduğu; vatanseverlik ve cömertlik değerlerinin ise hiçbir kitapta yer almadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5'e göre, araştırma kapsamındaki yabancı yazarlara ait 31 resimli öykü kitabında 22 genel değer 64 kez yer aldığı görülmektedir. Yabancı yazarlara ait resimli öykü kitaplarında; yardımseverlik, cesaret, samimiyet ve özleştirici, duyarlık değerlerinin yüksek oranda olduğu; güç, evrensellik, özveri/fedakârlık, adalet, estetik, vatanseverlik, eşitlik, kadirşinaslık, vicdan/öz denetim, öz saygı/onur değerlerinin düşük oranda bulunduğu; ancak vefa ve cömertlik değerinin hiçbir kitapta yer almadığı görülmektedir. Türk toplumunun temel değerlerinden olan yardımseverlik değerinin resimli öykü kitaplarında çok fazla bulunması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Cesur, azimli, iyi yürekli, becerikli olma değerlerinin yanında yardımsever olma da evrensel olarak benimsenmiş karakter özelliğidir (Singh ve Lu, 2003). Öğretmenler, kazandırılması gereken temel değerler arasında vatanseverlik değerini tercih etmektedirler (Yıldırım, 2009). Diğer değerlerin ise kitaplarda az sayıda olması "genel değerlerin" okul öncesi çocuklar için daha soyut kategoride yer almasından kaynaklanmış olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları 69'u yerli 31'i yabancı yazara ait resimli öykü kitaplarında yer alan değerlere ilişkin sonuçlar şunlardır:

1. Araştırmaya alınan kitaplarda toplam 742 değer yer aldığı; bunun 536'sının doğrudan okul öncesi dönem çocuklarına yönelik, 206'sının ise genel değerleri içerdiği;

2. Okul öncesi dönem için tespit edilen değerlerden; öğrenme, araştırma, mutluluk, nezaket/kibarlık değerlerine yüksek oranda; başarı, saygı, liderlik, barış/uzlaşma, doğayı ve çevreyi sevme ve tutumluluk değerlerine ise düşük oranda yer verildiği;

3. Genel değerler olarak tespit edilen; yardımseverlik, özeleştirici, samimiyet, değerlerine yüksek oranda; güç, fedakârlık, eşitlik, öz saygı, adalet, vefa ve vatanseverlik değerlerine ise düşük oranda yer verildiği;

4. Yerli yazarlara ait kitaplarda, okul öncesi döneme yönelik olarak tespit edilen değerlerden; öğrenme, araştırma/öğrenmeye isteklilik, mutluluk ve nezaket/kibarlık değerlerine yüksek oranda; doğayı sevme, başarı, alçakgönüllülük, liderlik, barış/uzlaşma, saygı ve tutumluluk değerlerine ise düşük oranda yer verildiği;

5. Yabancı yazarlara ait kitaplarda, okul öncesi döneme yönelik olarak tespit edilen değerlerden; araştırma/öğrenmeye isteklilik, öğrenme, mutluluk, öz güven arkadaşlık/dostluk ve nezaket/kibarlık değerlerinin yüksek oranda; barış/uzlaşma, liderlik, başarı, dürüstlük, iş birliği, kurallara uyma ve tutumluluk değerlerinin ise düşük oranda görüldüğü;

6. Yerli yazarlara ait kitaplarda, genel değerler arasında yer alan; yardımseverlik, özeleştirici, samimiyet ve merhamet değerlerinin yüksek oranda; eşitlik, özveri/fedakârlık, vefa/sadakat, öz saygı/onur ve adalet değerlerinin ise düşük oranda yer aldığı;

7. Yabancı yazarlara ait kitaplarda, genel değerler arasında yer alan; yardımseverlik, cesaret, samimiyet, özeleştirici ve duyarlık değerlerinin yüksek oranda; güç, evrensellik, özveri/fedakârlık, adalet, estetik, vatanseverlik, eşitlik, kadirşinaslık, vicdan/öz denetim ve öz saygı/onur değerlerinin ise düşük oranda yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile ilköğretim dönemi öğrencileri için yapıldığı gibi; okul öncesi dönem çocukları için de ailelere ve öğretmenlere rehberlik edecek temel eserler belirlenerek tavsiye edilebilir.

2. Çocuk edebiyatı yazar ve ressamı ile çocuk kitapları hazırlayan yayınevleri, okul öncesi dönem çocukları için öngörülen değerleri içeren resimli öykü kitaplarının hazırlanıp yayımlanması konusunda desteklenebilir.

3. Okul öncesi dönemine yönelik hazırlanan kitaplar, yayımlanmadan önce, alan uzmanları, psikolog ve sosyologların yer aldığı kurullar tarafından incelenebilir veya çocuk edebiyatı ve çocuk gelişimi alanında yetkin bir editör tarafından değerlendirilebilir.

4. Eğitim fakültelerinin, çocuk edebiyatı dersi öğretim programları, kuramsal bilgilerle beraber; öğrencilerine farklı türlerde çocuk edebiyatı ürünlerini tanıtmaya ve hazırlamaya olanak sağlayacak şekilde geliştirilebilir.

5. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda karakter eğitimini kapsayacak kazanım ve göstergeler daha açık ve daha fazla yer alabilir. Programda karakter eğitimine ilişkin bilgi, açıklama ve örnek etkinliklere yer verilebilir.

6. Eğitim Fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği öğretim programında karakter eğitimine yönelik derslere yer verilebilir.

7. Karakter eğitimine yönelik araştırmalarda, resimli öykü kitaplarının çocukların değer kazanmalarına etkisini inceleyen deneysel araştırmalar yapılabilir.

8. Ülkemizde yayımlanan, karakter eğitimi içerikli, yerli ve yabancı resimli öykü kitaplarını güçlü ve zayıf yönleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynaklar

- Akıncı, A. (2001). Din eğitiminde etkili bir yöntem: Hikaye. İstanbul: Feza Gazetecilik.
- Akyol, T. (2012). Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alpöge, G. (2011). Okul öncesinde değer eğitimi. İstanbul: Bilgi.
- Beil, B. (2003). İyi çocuk, zor çocuk.(C. Yorulmaz, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Bulach, C.R. & Butler J.D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2), 200-214.
- Character Education Partnership (2010). *Eleven Principles new, 2010*.
- Crick, R. E. D. (2010, Mayıs). Farklı kavramlar mı, madalyonun iki değişik yüzü mü? (Çev. Yayın Komisyonu) Değerler Eğitimi Konferansında sunulmuş bildiri. İstanbul, EDAM.
- Court, D. & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli state schools. *Early Childhood Education Journal*, 34(6),407-414.
- Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: stereo tipler ve Kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1),13-27.
- Çengel, Y. (2010, Mayıs). Özlü sözlerle güvenli bir gelecek için insani değerler. Değerler Eğitimi Konferansında sunulmuş bildiri. İstanbul, EDAM.
- Dirican, R. (2013). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, A. (2010, Mayıs). EDAM karakter eğitimi modeli. Değerler Eğitimi Konferansında sunulmuş bildiri. İstanbul, EDAM.

◆ Fethi Turan / İlkay Ulutaş

- Ekşi, H. (2008). Karakter eğitimi, A. Durmuş (Ed.). Kara tahtayı aşmak, öğrenci merkezli öğretmenlik. İstanbul: Edam Eğitim Kitaplığı.
- Gönen, M., Uzmen, S. ve Çakman, H. (1995, Mayıs). Türkiye’de resimli çocuk kitaplarının fizik, içerik ve resimlendirme yönünden incelenmesi. Okul Öncesi Eğitimi Yayınlaştırma Seminerinde sunulmuş bildiri, YA-PA, Ankara.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.). Çocuk edebiyatı içinde (s. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(22), 82-93.
- Işıtan, S. (2005). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıtan, S. (2014). Caillou çizgi film karakteri ile ilgili Türkçe resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin incelenmesi. İlköğretim Online, 13(1), 191-204. 14.10.2014 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of TurkishorTurkic Volume, 6(1), 1398-1412.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Keskinoğlu, M. Ş. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lintar, T. (2011). Using “Exceptional” children’s literature to promote character education in elementary social studies classrooms. The Social Studies, 102(5), 200-203.
- Oktay, A. (1999). Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon.
- Parker, K. L. & Ackerman, B. E. (2007). Character education in literature-based instruction. Faculty Publications and Presentations, Paper 33, 1-3. 23.06.2014 tarihinde http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/33 sayfasından erişilmiştir.
- Sever, S. (2002) Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme bağlamında bir değerlendirme). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35, 1–2.
- Singh, M. & Lu, M. (2003). Exploring the function of heroes and heroines in children’s literature from around the world. 30.06.2014 tarihinde <http://www.ericdigests.org/2004-1/heroes.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. ve Uyanık Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. Pegem Journal of Education & Instruction, 3(2), 37-49.

- TBMM (2007).Çocuklar ve gençler arasında artan şiddet eğilimleri ile okullarda Yaşanan şiddet olaylarını araştırma komisyonu raporu. Ankara. 21.03.2014 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid= TDK.GTS.53bcf73e-c02a64.53968115 sayfasından ulaşılmıştır.
- Tosunoğlu, M. ve Kayadibi, N. (2006, Ekim). Türkiye’de 2000-2005 yılları arasında devlet tarafından yayımlanmış çocuk kitaplarının biçim ve içerik analizi. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tunca, N. ve Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, (uluslararası e-dergi),3(1), 139-164.
- Tür, G. ve Turla, A. (1999). Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap. İstanbul: YA-PA.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15,193-212. 37-46.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. Türk Kütüphaneciliği, 21(1), 62-71.
- Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri: fenomenolojik bir yaklaşım. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 35, 165-184.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, C. & Morrison, J. W. (2010). Imparting cultural values to chinese children through literature, IJEC, 42, 7-26.

İŞLETİM SİSTEMLERİ VE UYGULAMALARI DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÇALIŞMASI*

İbrahim Yaşar KAZU**
Oğuzhan ÖZDEMİR***
Pınar ERTEN****

Öz: Bu çalışmada, işletim sistemleri ve uygulamaları dersine yönelik öğrencilerin tutumlarını belirleyecek bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alanyazın taramasının ardından tutumun değişik boyutlarını kapsayacak düzeyde 50 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddelerin amaca uygunluğu ve konuyu temsil yeterliği uzman görüşleri doğrultusunda tespit edilerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Üç farklı üniversitenin BÖTE bölümünde öğrenim gören ve işletim sistemleri ve uygulamaları dersini önceden almış olan 129 öğrenci ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .969 ve açıklanan toplam varyans %57.967 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri .460 ile .847 arasında değişmektedir. 38 maddeli, “olumlu tutum” ve “olumsuz tutum” olmak üzere iki faktörlü ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İşletim sistemleri ve uygulamaları, tutum ölçeği, geçerlik, güvenilirlik.

* Bu makale, Pınar ERTEN’in doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

*** Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü

**** MEB, Doktora Öğrencisi

THE DEVELOPMENT OF THE ATTITUDE SCALE STUDY IN OPERATING SYSTEMS AND APPLICATION LESSONS*

İbrahim Yaşar KAZU**
Oğuzhan ÖZDEMİR***
Pınar ERTEN****

Abstract

Hereby is intended an attitude scale development for operating systems and application lessons, which it will determinating students attitudes. After literature screening is cerated a pool, in which is included 50 items in different sizes of attitudes. The content validity of these items are supplied their aim suitability and the adequacy of represents the subject in accordance with experts views. This study is actualized with 129 students, that they are educated in 3 different Universities CITE of department and taken operating systems and application lessons in advance. In analyse results hav been found the Cronbach Alpha internal consistency coefficient .969 and described total variance as %57.967. The load factor values of substances are changed between .847 and .460. The two scale with 38 items, that it is divided in 2 factors as "positive attitude" and "negative attitude", is proved their validity and reliability.

Keywords: The operating systems and applications, attitude scale, validity, reliability.

Giriş

İşletim sistemi, bilgisayar sistemini oluşturan donanım ve yazılımın kullanıcılar arasında kolay, hızlı ve güvenli kullanımına olanak verecek biçimde paylaştıran bu kaynakların kullanım verimliliğini en üst düzeyde tutmayı amaçlayan bir yazılımdır (Karadeniz, 2014). Bilgisayarların ve yazılımların kullanımı için işletim sistemleri şarttır. İşletim sistemleri sadece bilgisayarlarda değil bütün yönetilebilir aygıtlarda yer alır. Birçok amaca hizmet eden işletim sistemleri mevcuttur. Bunların öğrenilmesi ve uygulamalarını yerine getirilmesi belirli davranışları gerektirmektedir. İşletim sistemlerini tanımak ve bu konularda yeterli olmak için bu derse karşı olan tutumlar öncelik kazanmaktadır.

* This article was produced from Pınar ERTEN's doctoral thesis.

** Assist. Prof. Dr., Fırat University, Faculty of Education

*** Assist. Prof. Dr., Fırat University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technology Education

**** MEB, Doctoral Student

Tutumlar, bireysel hareketleri etkileyen ve bireysel özellikleri yansıtan içsel inançlardır. Tutumlar doğrudan gözlenemedikleri için çıkarımlar doğrultusunda elde edilirler. Tutumlar deneyimler yoluyla ve canlı veya sembolik örneklerin gözlemlenmesiyle öğrenilirler (Schunk, 2009, 287). Tutum, bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkilerdir (Sharma ve Sharma, 1997; Tezbaşaran, 2008; Arul, 2014). Olumlu ve olumsuz tutumlar sergileyen öğrencilerin derslerindeki başarıları ve öğrenmelerini etkilemektedir (Arslan, 2012). Bireylerin tutumlarını öğrenebilmek için duygu, düşünce ve davranışlarına bakılması gerekmektedir (Koçakoğlu ve Türkmen, 2010, 230). Tutumlar, düşünce, duygu ve davranışlarını birbiriyle uyumlu kılarak etkilemektedir. Böylelikle güçlü tutumların oluşması sağlanır. Bireylerin tutumları, deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ve şekillenmesi ile oluşmaktadır (Tavşancıl, 2010). Bireylerin önceki deneyimleri ve edindikleri bilgilerinin önceki bilgilerle bütünleşmeleri sonucu oluşan tutumlar, bireyi yönlendirmekte ve başarılı olmasını sağlamaktadır (Gömleksiz, 2003, 217).

Öğrencilerin performansları, davranışları ve başarıları üzerinde etkileri olan tutumun önemi olduğu ve okul programları içerisinde yer alması gerekliliği birçok araştırma ile gösterilmiştir (Kaya, 2001; Deniz ve Tuna, 2006; Ekizoğlu ve Tezer, 2007; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Taşdemir, 2009; Kazazoğlu, 2013). Bu araştırmalar aracılığıyla öğrencilerin derslere olan tutumları ile ilişkili olan birçok sonuç gösterilmiştir.

Bilgisayar kullanımına, bilgisayarlara ya da bilgisayarlar ve teknoloji odaklı derslerin birçoğunda öğrencilerin tutumları incelenmiştir (Arıkan, 2006; Yeşilyurt ve Gül, 2007; Kutluca ve Ekici, 2010; Günbatar, 2014). Ancak işletim sistemleri ve uygulamalarına yönelik alanyazında sadece Başer ve Dinçer'in (2012) Linux işletim sistemine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmasına rastlanmıştır.

İşletim sistemleri ve uygulamaları dersine karşı öğrenci tutumlarının belirlenmesi dersin öğretilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Mevcut alanyazın incelendiğinde işletim sistemleri ve uygulamaları dersine yönelik tutum ölçeklerine rastlanmamıştır. Bu sebeple mevcut eksikliği giderecek, öğrencilerin işletim sistemleri ve uygulamaları dersine yönelik tutumlarını belirleyecek, geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirilmesi bu çalışma ile amaçlanmaktadır. Böylelikle alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi (BÖTE) bölümünde öğrenim gören bu dersi önceden almış olan 129 öğrenci üzerinde pilot uygulamaya tabii tutulmuştur (Bu öğrenci sayısı verileri kullanılabilir olanların sayısıdır). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için ön uygulamanın yeterince geniş bir grupta, bu grup büyüklüğünün madde sayısının en az iki katı, hatta 10 katı büyüklükte olması önerilir. Örneklem bü-

yüklüğü arttıkça, gerçek puanlara yaklaşım artacağından daha gerçeğe yakın tahminler yapılabilecektir (Büyüköztürk, 2005).

Araştırmada, İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinde yapılan uygulama esnasında öğrencilerin deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluşan tutumlarını (Tavşancıl, 2010, 72) belirlemek amacıyla bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Bir kişinin bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı olan tutumları (Karakaş Türker ve Turanlı, 2008, 21) ölçmek için hazırlanan bu ölçekte öncelikle gerekli alanyazın taranmış (Duatpe ve Çilesiz, 1999; Özdemir, 2009; Demir ve Akengin, 2010; Koçakoğlu ve Türkmen, 2010; Kurnaz ve Yiğit, 2010; Arslan vd., 2011; Çevik, 2011; Türkoğlu ve Yayla, 2011; Aktaş ve Alıcı, 2012) ve bu derse girmiş öğretmenlerin görüşlerine başvurularak 25'i olumlu 25'i olumsuz toplam 50 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte belirtilen fikirler, tutumların sözel ifade şekli olduğundan (Thurstone, 1928, 531), ölçülmek istenen tutumun değişik boyutlarını (Karasar, 2003) veya düşünsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin tamamını (Tavşancıl, 2010) kapsayacak düzeyde tutum cümleleri hazırlanmıştır.

Ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçülmesi amaçlanan konuyu dengeli bir şekilde temsil edip etmediğini ve amaca uygun olup olmadığını belirlemek için alan uzmanlarının görüşlerine sunularak kapsam geçerliliği belirlenir (Karasar, 2003, 151; Tavşancıl, 2010, 38-39). Bu yüzden hazırlanan ölçek kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla BÖTE bölümünde iki, Eğitim Bilimlerinde iki öğretim üyesinin ve Meslek Lisesinde görev yapan iki öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda 16 olumsuz ve 24 olumlu maddeden oluşan 40 maddelik beşli Likert tipinde bir ölçek oluşturulmuştur. Kısa sürelerde, bireylerin, bilgi toplanmak istenen kavrama, duruma ya da objeye karşı gösterdikleri tutumlarının ölçülmesinde oldukça yararlı olduğu için Likert tipinde (Köklü, 1995) bir ölçek tercih edilmiştir. Likert tipi tutum ölçeğinde yer alan sözel ifadeler bireylerin ne derecede katılıp katılmadığı belirlenmektedir (Likert, 1932). Ölçek, olumlu maddelerde "tamamen katılıyorum (5)", "katılıyorum (4)", "kısmen katılıyorum (3)", "katılmıyorum (2)", "hiç katılmıyorum (1)" biçiminde derecelendirilirken, olumsuz maddeler için tam tersi yönde derecelendirilmiştir. Bu şekilde tutum ölçeğinin her bileşeni hakkında sezgisel sayıtlar elde edilir (Tezbaşaran, 2008).

Hazırlanan ölçek çalışma grubuna uygulanarak elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için gerekli analiz işlemleri istatistik programları aracılığıyla yapılmıştır. Bu veriler üzerinde faktör analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında KMO, Bartlett, Cronbach Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split Half değerleri belirlenmiştir.

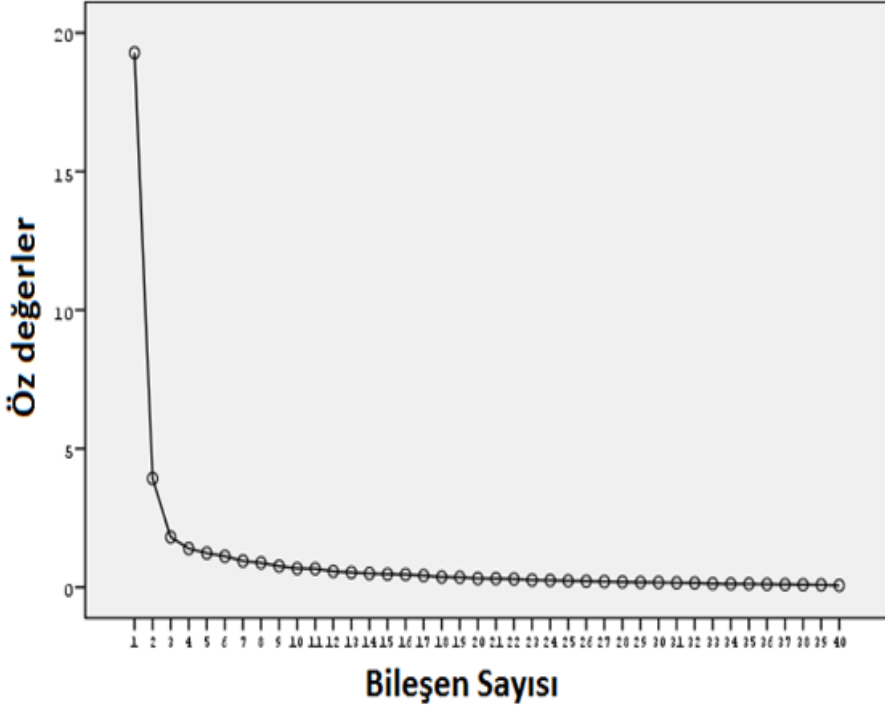
Ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçüldüğünü göstermek için yapı geçerliği tekniklerinden faktör analizi işlemi (Tavşancıl, 2010, 45) gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinde çok sayıda madde az sayıda faktörlerle ifade edilir (Karasar, 2003;

Çokluk vd., 2012; Büyüköztürk, 2013). Böylelikle her bir maddeye verilen cevaplar arasında bir düzen olup olmadığı sonucu ortaya koyulmuştur (Tavşancıl, 2010, 46). Faktör analizi, birbiriyle ilişkili değişkenler arasında kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002).

Bulgular ve Yorum

Verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi yapılmalıdır (Pallant, 2005, 174; Tabachnick ve Fidell, 2007; Büyüköztürk, 2013, 136, Williams vd., 2010). KMO testi, örneklemeden elde edilen verilerin yeterliliği için, Bartlett testi ise evrendeki dağılımın normal olup olmadığını göstermek için yapılır (Tavşancıl, 2010, 50-51). Yapılan analiz sonuçlarında KMO değeri .940, Bartlett testi 4635.197 ve anlamlı ($p = .000$) olduğu bulunmuştur. KMO değerinin .60'dan yüksek çıkması ve 1'e yakın olması mükemmel olduğunu ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması veri matrisinin uygun, dağılımın normal olduğunu gösterir (Pallant, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007; Tavşancıl, 2010; Çokluk vd., 2012; Büyüköztürk, 2013). Verilerin faktör analizi işlemlerine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Bu verilerin sonucuna göre açımlayıcı faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak için yapılan açımlayıcı faktör analizi (Gorsuch, 1988) faktörleştirme yöntemlerinden temel bileşenler analizi (Snook ve Gorsuch, 1989; Floyd ve Widaman, 1995), döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Bu analizler sonucunda, 40 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan altı bileşen ve bu bileşenlerin toplam varyansa katkısının %71.866 olduğu görülmüştür. Açıklanan toplam varyans tablosu (sırasıyla %48.210, %9.800, %4.516, %3.483, %3.069, %2.788), öz değerleri (sırasıyla 19.284, 3.920, 1.806, 1.393, 1.227, 1.115) ve yamaç-birikinti grafiği (scree plot) (Şekil 1) dikkate alınarak (Cattell, 1966; Velicer, 1976; Gorsuch ve Dreger, 1979; Pallant, 2005; Tavşancıl, 2010; Çokluk vd., 2012; Büyüköztürk, 2013), ölçeğin iki faktörlü olduğunu karar verilmiş ve analiz işlemleri iki faktör için tekrarlanmıştır.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot)

İki faktör için tekrarlanan analizde toplam varyansa yapılan katkı %58.011 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için temel alınan kesme noktası .45 olarak belirlenmiştir. Faktör yük değerinin, .45 veya daha yukarı belirlenmesi madde seçimi için iyi bir değerdir (Büyüköztürk, 2013, 134). İki faktör için yapılan analizde maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması göz önünde bulundurularak ölçekten iki maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan bu iki maddede binişiklik tespit edilmiştir. Binişiklik, bir maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden (mevcut uygulamada .45 olarak kabul edilmiştir) yüksek yük değerine sahip olması ve bu yük değerleri arasındaki farkın 0.1'den küçük olmasıdır (Çokluk vd., 2012, 233). Bu işlemlerin sonunda, ölçeğin 38 madde (16 olumsuz ve 22 olumlu madde) ve iki faktörlü son hali ortaya çıkmıştır.

Tablo 1: İşletim Sistemleri ve Uygulamaları Dersi Tutum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüklü
I. Faktör: Olumlu Tutum	
19. Uzun zaman İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersine yönelik konularla çalışmaktan bıkmam.	.847
20. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersine yönelik diğer derslere göre daha fazla ilgi duyuyorum.	.838
21. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersine diğer derslerden daha fazla severek çalışıyorum.	.810
11. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları ile ilgili yazıları ve yayınları takip ederim.	.799
15. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi beni heyecanlandırır.	.789
10. İşletim sistemlerine yönelik yazılımlar hazırlamaktan hoşlanırım.	.782
13. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersine yönelik konularla uğraşırken hiç sıkılmam.	.773
12. İşletim Sistemleri ve Uygulamalarına yönelik bir yazılımcı olmak isterim.	.749
17. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersine çalışırken sıkılmam.	.748
9. İşletim Sistemlerine yönelik yazılımlar hazırlamak isterim.	.725
16. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinin bitmesini istemem.	.721
5. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi ile ilgili araştırma yapmaktan zevk alırım.	.711
18. İşletim Sistemleri ve Uygulamalarına yönelik arkadaşlara yardım etmekten zevk alırım.	.696
30. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersiyle ilgili gelişmeleri ve uygulamaları ilgiyle takip ederim.	.679
23. İşletim Sistemleri ve Uygulamalarına yönelik öğrendiklerimi günlük yaşamımda kullanırım.	.671
4. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları ders konuları ile ilgili arkadaşlarla konuşmaktan hoşlanırım.	.651
2. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersine ayrılan sürenin daha uzun süre olmasını isterim.	.614
3. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersindeki konular ilgimi çeker.	.601
38. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinin bütün bilgisayar derslerinin temeli olduğunu düşünüyorum.	.554
7. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinde başarılı olabilmek için çeşitli blog, forum ve web sitelerine üye olmak gerektiğini düşünürüm.	.484
22. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi konularının yararlı olduğunu düşünüyorum.	.464
Varyans= %47.651 Cronbach Alpha= .962	
II. Faktör: Olumsuz Tutum	
32. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi olmasa da olurdu.*	.846
14. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersini sevmem.*	.843
26. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersine devam zorunluluğu olmazsa bu derse girmek istemem.*	.823
31. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersine çalışmaktan nefret ederim.*	.817

İşletim Sistemleri ve Uygulamaları Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilme... ◆

35. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi yerine başka bir dersin olmasını tercih ederim.*	.812
29. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinde kendimi stres içinde hissedirim.*	.792
25. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinden sıkılırım.*	.789
34. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinin bitmesini dört gözle beklerim.*	.772
27. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersini geçme zorunluluğum olduğu için çalışırım.*	.730
28. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinde öğrendiklerimin bir fayda sağladığımı düşünmüyorum.*	.642
33. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi konularına yönelik sıkıntı çekerim.*	.635
40. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi ile ilgili proje ve ödevlerini hazırlamaktan hoşlanmam.*	.609
37. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersine çalışmakta zorlanırım.*	.577
24. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi gerekli bir derstir.	.557
39. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinin önemli olduğunu düşünmüyorum.*	.526
6. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersi yorucudur.*	.486
36. İşletim Sistemleri ve Uygulamaları dersinde kendimi yetersiz hissediyorum.*	.460
Varyans= %10.316 Cronbach Alpha= .949	
KMO= .936 Bartlett Testi= 4306.617 Varyans= %57.967 Cronbach Alpha= .969	

* Olumsuz tutum maddeleri

Ölçeğin güvenirlik düzeyi iç tutarlık yöntemi olan Cronbach Alpha katsayısı .969 bulunmuştur. Ayrıca, Guttman Split Half katsayısı .866, eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu Spearman-Brown değerleri ise .868 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması test puanlarının güvenirliğini ortaya koymaktadır (Cronbach, 1951; Pallant, 2005; Büyüköztürk, 2013). Ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Açıklanan toplam varyans %57.967 olarak bulunmuş ve açıklanan varyansın yüksekliği ölçeğin yapısının iyi olduğunun göstergelerinden biridir (Çokluk vd., 2012; Büyüköztürk, 2013). KMO değeri .936 bulunmuş ve Kaiser'e (1974) göre mükemmel seviyesinde (.90'larda mükemmel, .80'lerde çok iyi, .70'lerde orta, .60'larda vasat, .50'lerde kötü ve .50'nin altında ise kabul edilemez) bir sonuçtur. Bartlett testi değeri ise 4306.617 olarak belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri .847 ile .460 arasında değişmektedir. Bütün bu bulgular ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne bir kanıt olarak kullanılmıştır.

Ölçeğin birinci faktörü (alt boyutu) olan "olumlu tutum" boyutuna ilişkin varyansı %47.651 ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı da .962 olarak tespit edilmiştir. İkinci faktör "olumsuz tutum" boyutunun varyansı %10.316 ve Cronbach Alpha'sı da .949 olarak belirlenmiştir. Ölçek bu veriler doğrultusunda son halini almıştır ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, işletim sistemleri ve uygulamaları dersine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması için belirli aşamalardan geçmiştir. Ölçek 50 maddeden oluşan ilk haliyle kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine tabii tutularak 40 maddeye düşürülmüştür.

Ölçeğin bu son haliyle faktör analizine uygunluğunu test etmek için KMO ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucu ölçeğe yapı geçerliliği için faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörden oluştuğu ve bu faktörlerin olumlu ve olumsuz tutum başlıklarında toplandığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .969, Guttman Split Half katsayısı .866, Spearman-Brown değerleri ise .868 olarak bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans %57.967 olarak bulunmuş. KMO değeri .936 ve Bartlett testi değeri ise 4306.617 bulunmuştur. Maddelerin faktör yük değerleri .847 ile .460 arasındadır. Ölçeğin “olumlu tutum” başlıklı olan birinci faktörüne ilişkin varyansı %47.651 ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı da .962; ikinci faktör “olumsuz tutum” boyutunun varyansı %10.316 ve Cronbach Alpha’sı da .949 olarak belirlenmiştir. Ölçek bu veriler doğrultusunda kabul edilebilir düzeyde olduğu ile geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmıştır.

Bireylerin öğrenme stilleri, düşünme becerilerinin seviyeleri, duyuşsal özelliklerinin belirlenmesi, eğitim sisteminin etkinliği, kalitesi, kalıcılığı yönünde olumlu gelişmelere, zayıflıkların güçlendirilmesine, zamanın gereklerine ve yeniliklere uyulmasına katkılar sağlayarak bireylerin yetiştirilmesi sağlanacaktır (Çevik, 2011, 15). Eğitim ortamları, öğrencilerin öğrenmelerinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönden tutumları etkilemektedir (Aslantaş, 2014, 186). Bir derste öğrencilerin başarıya ulaşması, öğrenimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde dersin istenilen hedefe ulaşması için şekillenmesi sağlanabilir. Tutumların olumlu yönde değişimi eğitim ortamının gelişimini de olumlu yönde etkileyecektir (Aslantaş, 2014, 194). Öğretmenlerin görevleri, tutum ölçeklerini uygulamak ve elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını geliştirmektir (Arslan vd., 2011, 235).

Eğitim ortamlarında farklı dersler ve seviyelerde tutumların ölçülmesi amacıyla farklı ölçek geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmaların geneli mevcut araştırma ile öğrencilerin derse yönelik tutumlarını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi ortak amacı doğrultusunda geliştirilmiş ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasına katkıda bulunacağı düşünülen çalışmalardır. Mevcut araştırmada birçok çalışma ile bu özellikler açısından aynı paraleldedir (Kan ve Akbaş, 2005; Kaya Şengören vd., 2006; Sarıtaş ve Süral, 2008; Güllü ve Güçlü, 2009; Kenar ve Balcı, 2012).

İşletim sistemleri ve uygulamaları dersi içinde öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi için alanyazında gerekli çalışmaların azlığından bu çalışmanın önemi artmaktadır. İşletim sistemleri ve uygulamaları dersine yönelik öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi, dersin şekillenmesine ve başarıya ulaşmaya katkıda bulunacağı söylenebilir. Ayrıca deneysel çalışmalarda öntest-sontest olarak ve betimsel çalışmalarda bu geliştirilen ölçek kullanılabilir. Ölçek geliştirme çalışması lisans öğrencileri ile geliştirildiğinden benzer özelliklere sahip diğer grup öğrencilerle (meslek lisesi, mühendislik, meslek yüksekokulları gibi) işletim sistemleri ve uygulamalarına yönelik tutumları belirleme gerçekleştirilebilir. Ancak bu gruplar için güvenilirlik ve geçerlik işlemlerinin tekrarlanarak uygulanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Aktaş, M. ve Alıcı, D. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (EÖD-TÖ) Geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University*, 33, 66-73.
- Ankan, Y. D. (2006). Web Destekli Etkin Öğrenme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Dersine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 23-41.
- Arslan, A. (2012). Yükseköğretimde Türk Dili Dersine Karşı Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 187-202.
- Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E. ve Akçay, A. (2011). Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(190), 234-247.
- Arul, M. J. (2014). Measurement of Attitudes. <http://arulmj.net/atti2-a.html> (31 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir).
- Aslantaş, S. (2014). Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 185-196.
- Başer, M. ve Dinçer, S. (2012). Linux İşletim Sistemine Karşı Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 159-171.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for The Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and The Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

◆ İbrahim Yaşar Kazu / Oğuzhan Özdemir / Pınar Erten

- Çevik, D. B. (2011). Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(190), 7-24.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları. (2. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, S. B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 1(1), 26-40.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 339-349.
- Duatepe, A. ve Çilesiz, Ş. (1999). Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 45-52.
- Ekizoğlu, N. ve Tezer, M. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ile Matematik Başarı Puanları Arasındaki İlişki. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1), 43-57.
- Floyd, F. J. and Widaman, K. F. (1995). Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Gorsuch, R. L. (1988). Exploratory Factor Analysis, John R. Nesselroade and Raymond B. Cattell (Eds.). *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*. Second Edition. New York, Plenum Press, p. 231-258.
- Gorsuch, R. L. and Dreger, R. M. (1979). "Big Jiffy": A More Sophisticated Factor Analysis and Rotation Program. *Educational and Psychological Measurement*, 39(1), 209-214.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Günbatar, M. S. (2014). Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 121-135.
- Kaiser, H. F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Karadeniz, Ş. (2014). İşletim Sistemlerine Giriş. http://www.sirinkaradeniz.com/dersler/isl_sis.pdf (23 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir).
- Karakaş Türker, N. ve Turanlı, N. (2008). Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.

İşletim Sistemleri ve Uygulamaları Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilme... ◆

- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2001). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12-13, 43-78.
- Kaya Şengören, S., Tanel, R. ve Kavcar, N. (2006). Optik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 63-68.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kenar, İ. ve Balcı, M. (2012). Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 201-210.
- Koçakoğlu, M. ve Türkmen, L. (2010). Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 229-245.
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Kurnaz, M. A. ve Yiğit, N. (2010). Fizik Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenilirliği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(1), 29-49.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Likert, R. (1932). A Technique for The Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- Özdemir, O. (2009). Bulanık Mantık İle Belirlenmiş Öğrenme Stillere Dayalı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.*
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. (Version 12). Australia, Allen & Unwin.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/2, 201-213.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla* (Çeviri Editörü; M. Şahin). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Sharma, R. K. and Sharma, R. (1997). *Social Psychology*. (First Edition). New Delhi, Atlantic Publishers and Distributors.
- Snook, S. C. and Gorsuch, R. L. (1989). Component Analysis Versus Common Factor Analysis: A Monte Carlo Study. *Psychological Bulletin*, 106(1), 148-154.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (Fifth Edition). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

◆ İbrahim Yaşar Kazu / Oğuzhan Özdemir / Pınar Erten

- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları: Bitlis İli Örneği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 89-96.
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. (4. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu. (3. Sürüm e-Kitap). http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Olcek_Hazirlama_Kilavuzu (23 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir).
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured. The American Journal of Sociology, 33(4), 529-554.
- Türkoğuz, S. ve Yayla, Z. (2011). Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 40(190), 256-268.
- Velicer, W. F. (1976). Determining The Number of Components from The Matrix of Partial Correlations. Psychometrika, 41(3), 321-327.
- Williams, B., Brown, T. and Onsman, A. (2010). Exploratory Factor Analysis: A Five-Step Guide for Novices. Australasian Journal of Paramedicine, 8(3), 1-13.
- Yeşilyurt, S. ve Gül, Ş. (2007). Bilgisayar Kullanma Becerileri ve Bilgisayarlara Yönelik Tutum Ölçeği (BKBBYTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 79-88.

EĞİTİMCİ YAZARLARIMIZDAN REŞAT NURİ GÜNTEKİN'İN ROMANLARINDA TÜRK MİLLÎ EĞİTİM SİSTEMİNE GENEL BİR BAKIŞ (PROBLEMLER-ÖNERİLER)*

Adem ORAKÇI**

Öz: Bu araştırma ile Türk Millî Eğitim sisteminin bürokratik işleyişini, en çok okunan edebî ürünlerden biri olan roman türüne yansımış şekliyle ele almak, yanlışlıklara dikkat çekmek ve doğruları yücelterek geleceğe öneriler sunmak amaçlanmıştır. Eğitimci yazarlarımızdan Reşat Nuri Güntekin, romanlarının birçoğunda öğretmenler ve Millî Eğitimin genel durumunu akıcı üslubuyla, roman tekniği içerisinde ustalıkla ele almıştır. Onun, romanlarında üzerinde durduğu Türk Millî Eğitiminin merkez ve taşra yönetimindeki bürokratik problemler ve çözüm önerileri, günümüze de ışık tutması amacıyla, çalışmamızda tarama yöntemiyle ortaya konulmuştur. Araştırmamızda, elde edilen bulgular doğrultusunda Millî Eğitimle ilgili geçmişteki yanlış uygulamalar eleştirilmiş, başarılar ön plana çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk romanı, millî eğitim, öğretmen

* Bu araştırma, 18-20 Haziran 2007 tarihlerinde Çukurova Üniversitesinde düzenlenen III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulan metnin, yeniden düzenlenmiş ve eklemeler yapılmış hâlidir.

** Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Şube Müdürü

AN OVERVIEW OF TURKISH NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN THE NOVELS OF RESAT NURI GULTEKIN, ONE OF OUR EDUCATOR AUTHORS (PROBLEMS-ADVICES)*

Adem ORAKCI**

Abstract

In this study, it is aimed at discussing the bureaucratic function of the Turkish National Education system so that it reflects to type of novel as one of mostly read literary works, drawing attention to any mistakes, praising any true things and offering and offering and advices. Resat Nuri Guntekin, one of our educator authors, discusses teachers and general condition of National Education skillfully through his flowing style in most of his novels in the novel technique. Any bureaucratic problems in central and rural management and any solution advices as addressed by him in his novels are presented by a scanning method in our study in order to set light to today. In our study, any past wrong applications related to National Education are criticized and any achievements are highlighted in line with any obtained findings.

Key Words: Turkish novel, national education, teacher

Giriş

Roman türünün edebiyatımızda yeni yeni telif eserler vermeye başladığı Tanzimat Dönemi Edebiyatı'yla birlikte (1860-1896), insanımızın eğitimi gibi önemli bir sorumluluğun sahibi olan Türk Millî Eğitimi, kuruluşundan günümüze kadar edebiyatımızda birçok romana konu olmuştur.

“Öğretmenler ve memurlar romancısı Reşat Nuri” (Kaplan, 1957, 4'ten aktaran; Emil, 1990, 74), Türk Millî Eğitiminin bürokratik işleyişini, kendine has üslubuyla ve düzgün Türkçesiyle, romanlarının birçoğunda büyük bir başarıyla ele almıştır. Öz geçmişini iyi incelediğimizde onun: Öğretmenlik, okul müdürlüğü, bakanlık müfettişliği, dış temsilciliklerimizde eğitim ataşeliği gibi Millî Eğitimin birçok birimlerinde görev yapmış deneyimli bir eğitimci olduğunu görmekteyiz. Reşat Nuri, toplumu eğitecek ve çağdaş medeniyet seviyesine ulaşması için ona yön verecek irade gücünün, “eğitim ordusu” olduğuna inanmış ve bu inancını eserleriyle de ortaya koymuş bir yazardır.

* This study is the rearranged and revised version of the text as submitted as an oral statement with appendices at the 3rd Congress on Education of Social Sciences Congress arranged between 18th and 20th June, 2007 in the Cukurova University.

** Dr.; Ministry of National Education, General Directorate of Basic Education.

Görevli bulunduğu yıllar içerisinde, kendi gözlemleri sonucu; okullar, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, müfettişler ve Millî Eğitimin bürokratik işleyişi, onun birçok romanında çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Çalığı (1922), Dudaktan Kalbe (1923), Damga (1924), Gizli El (1924), Yeşil Gece (1928), Acımak (1928),

Kızılık Dallar (1932), Değirmen (1944), Harabelerin Çiçeği (1953), Kan Davası (1962) gibi romanlarında Millî Eğitimin merkez ve taşra teşkilatı önemli yer tutar.

Araştırmamızda yazarın, romanlarında yer verdiği Türk Millî Eğitim sistemini altı bölümde ele aldık:

a) Merkez Teşkilatı

Millî Eğitimin merkez teşkilatındaki bürokratik işleyişi, en ayrıntılı olarak Çalığı romanında buluruz. Romanın asli kahramanı Feride, "Dame de Sion" Fransız Mektebinden aldığı diploması ile Maarif Nezaretine (Millî Eğitim Bakanlığı) gider. Amacı, çok işe yarayacağını söyledikleri bu diploma sayesinde, Anadolu vilayetlerinden birine öğretmen olarak atanmaktır. Bu sayede İstanbul'dan ve kendisine ihanet eden nişanlısı Kâmuran'dan uzaklaşacak, özellikle de anne ve babası hayatta olmadığı için başkalarına yük olmaktan kurtulacaktır. Nezaretin kapısını buluncaya kadar cesur ve neşelidir. İşlerinin kolaylıkla biteceğini zannetmektedir. "Bir hademe, beni Nazırın yanına götüreceksin, o da diplomamı görür görmez; 'Hoş geldin hanım kızım. Biz de sizin gibileri bekliyorduk' diye beni Anadolu'nun en yeşil bir memleketine tayin edilecekti." (Güntekin, 1977, 115). Fakat işler hiç de ümit ettiği gibi gitmez.

Nezaretin kalabalık koridorlarında, oradan oraya koşuşturan insanlara bir şey sormaya cesaret edemez. Yüksek bir kapının üzerinde, "Makam-ı Nezaret" tabelası gözüne ilişir. Feride, Nazır'ın kapıcısına, öğretmenlik için Nazır Bey'le görüşmek istediğini söyler. Kapıcı sert bir dille onu azarlayarak böyle şey için Nazır Bey'in rahatsız edilmeyeceğini ve usulü dairesince muamele yapmasını söyler. "Usulü dairesince muamele ne olduğunu öğrenmek istedim. Fakat o, artık cevap vermeğe lüzum görmedi, aynı mağrur ve şahane eda ile başını öbür tarafa çevirdi." (Güntekin, 1977, 116). Feride, Bakanlığa ilk gelişinde hayal kırıklığına uğrar. Hizmetlisi böyle olursa kim bilir Nazır Bey nasıl bir insandı! Bakanlıktaki bu durum onu iyice korkutur. Kimse onu ilgili birime veya yetkili kişilere yönlendirmemektedir.

Çaresiz kalan Feride, koridorlardaki kalabalığın içine karışır. Gözüne kestirdiği ihtiyar bir kadının yanına yaklaşarak derdini anlatır. Ona acıdığı için yardım etmek isteyen çini mavi gözlü Naima Hanım, "Nezarette tanıdığınız kimse yok mu?" (Güntekin, 1977, 116) diye sorar. Feride'nin buna ne gerek olduğunu söylemesi üzerine, olgun bir hanım olduğu anlaşılan bu tecrübeli öğretmen gülümseyerek "Bunu daha sonra anlarsın kızım." (Güntekin, 1977, 117) diyerek onu Tedrisat-ı İptidaiye Dairesine götürür ve Umum Müdürle görüşmesini söyler. Feride, kendi başına burada da işini yaptırmadığı gibi bir de Genel Müdürdan azar ışıtır.

◆ Adem Orakcı

Öfke ve ümitsizlikten ağlamamak için dişlerini sıkarak Maarifin merdivenlerinden inerken yine Naima Hanım'la karşılaşır. İşi olmadığı için Feride'yi çok üzgün gören Naima Hanım "Tanıdığın olup olmadığını bunun için sormuştum kızım, dedi. Mammafi, meys olma. Yine bir çaresi bulunur belki. Gel seni tanıdıklardan bir şube müdürüne götürüyüm." (Güntekin, 1977, 118) der. Naima Hanım'la gittikleri için Şube Müdürü Feride'yi çok iyi karşılar. Memurlarından Şahap Efendi'yi çağırarak "Bak, Şahap Efendi, hanım kızı odaya al, Anadolu'da muallimlik istiyor, bir istida müsveddesi yaz, bana getir." (Güntekin, 1977, 121) şeklinde talimat verir. Artık onun işlerini sonuna kadar Şahap Efendi takip edecektir.

Feride'nin evrakı, uzunca bir süre gidip gelmelerden sonra, içerden takip edenleri de olduğu hâlde Genel Müdüre takılır. Genel Müdür onu yanına çağırıp "Mektebiniz, Nezaret-i Celilece musaddak değilmiş. Bu diploma ile memuriyet verilmez." (Güntekin, 1977, 123) diyerek kestirip atar. Başka tanıdık kimsesi olmayan Feride, bu olumsuz cevap karşısında yıkılır. Zira öğretmenlik onun, maddi ve manevi sıkıntılardan kurtulması için son çaredir. Ümitsiz ve bitkin bir vaziyette tekrar Naima Hanım'ın tanıştırdığı Şube Müdürünün yanına gider. Müdür, o sırada yanında oturan ve meşhur bir şair olan dostundan, Feride'yi Bakan'la görüştürmesini ister. Bu önemli kişinin sayesinde Feride, yarım saat içerisinde, (B...) vilayeti Merkez Rüştüyesine coğrafya ve resim muallimi olarak atanır. "Bu tipler ve bu sahneler, sadece nezaret çevresinde, Feride'nin ilk meslek tecrübesi değil, 1910'lar Türk Maarifi'nin en yüksek makamı hakkında da bir fikir vermesi bakımından önemlidir." (Emil, 1984, 107). Görüldüğü gibi Maarifin merkez teşkilatı büyük bir tutarsızlık içerisindeydi. Amirlerden, birinin "evet" dediğine diğeri "hayır" demektedir. Fakat sonunda hatırlı bir kişi devreye girince işler çabucak, tıkr tıkr yapılmaktadır.

Reşat Nuri, bu gelişmeleri okuyucunun dikkatine sunarken önemli bir konuya parmak basmaktadır. Bürokraside, devreye adam koymak, ille de birilerinin hatırı olmadan işlerin yapılmayışı fevkalade yanlış bir uygulamadır. Devlet işi ahbap çavuş ilişkisiyle yürütülmemelidir. Burada yazar, "Türk halkını değil, yeni oluşmaya başlayan Türk bürokrasisinin ince ince tenkit edilmesi"ni (Tural, 1991, 8), büyük bir ustalıkla, bir romanın sürükleyiciliği içerisinde okuyucularına sunar. Bu yaklaşım, eğitimin önemli konusunda toplumda daha çok farkındalık oluşturulması bakımından önemlidir.

Yeşil Gece romanında da Maarifin merkez teşkilatında yaşanan kargaşalar, insanların hakkına razı olmayışları ve bürokrasiye duyulan güvensizlik üzerinde durulur. Tedrisat-ı İptidaiye Şube Müdürü Basri Bey, İstanbul İdadi Müdürü ile odasında sohbet etmektedir. Bu sırada içeriye giren genç bir öğretmen adayı, "Kulları, Dârülmuallimin bu sene mezunlarındanım, dedi. Dün çekilen kur'ada talihin bir acayip cilvesine uğradım. Hiç istemediğim bir yere düştüm. Lütuf ve kereminize ilticaya geldim." (Güntekin, 1984,6) der. Bu duruma çok sinirlenen Basri Bey, bu yıl Dârülmualliminden (Erkek Öğretmen Okulu) mezun olan otuz yedi adaydan sadece beşinin İstanbul'a, otuz ikisinin ise kura ile diğer vilayetlere atandıklarını ifade eder. Buna rağmen otuz

yakın öğretmen adayının kuralarda usulsüzlük yapıldığını öne sürerek atanma yerlerinin İstanbul olarak değiştirilmesini istemelerinden bıktığını, zira bunun imkânsız olduğunu belirtir. “Ya tayin edildiğiniz yere gideceksiniz, ya istifa. Anlaşıldı mı?” (Güntekin, 1984,6) diyerek öğretmen adayına çıkışır.

Basri Bey, odasındaki İdadî Müdürtüne, genç öğretmen adaylarının idealist olmadıklarından söz eder. Devlet bu adamları yatılı okulda yıllarca yedirip içirerek adam eder. Sonra da liyakatlerinin on kat üstünde bir maaşla “Evlâd-ı memleketi tenvire memur ediyor. Gel gelelim daha kendileri gaflet uykuları içinde. Kendi âdem olmayan gayri nasıl âdem eder?” (Güntekin, 1984,7) sözleriyle öğretmen adaylarının daha okul sıralarındayken iyi yetişemediklerini belirtmek ister.

Öğretmen adayları okullarda belki idealist yetiştirilememişlerdir ama Maarif Nezareti de kendine duyulması gereken güveni bir türlü tesis edememiştir. Yıllardır hatır gönül işiyle yapılan plansız atamalarla, taşra vilayetlerindeki öğretmen açığı kapatılmazken İstanbul'daki öğretmen fazlalığı da her geçen gün artmaktadır. Bunun nedeni, sistemin iyi uygulanmayışı ve idarenin tutarsızlığı yüzündendir. Nitekim Basri Bey'in “Hani gelinlik kızları nasıl süslerler. Biz de münhal memuriyetleri öyle süsleyip püslemeye alıştık. Ne yaparsın nûr-i aynım, kimse beğenip almıyor. Dünden beri Dârülmualiminlilere tayin edildikleri yerleri senâ etmeye makine gibi alıştık da...” (Güntekin, 1984,9) şeklindeki ifadelerinden, genç öğretmen adaylarına yalan, yanlış bilgiler verecek icraat yapması mümkün değildir.

İncelediğimiz romanlarda, Bakanlık merkez teşkilatı yöneticilerinin, yanlış bir yönetim anlayışı içerisinde olduklarını görmekteyiz. Sistem iltimas ve adam kayırmaya dur derse, vatandaş hangi suüstümale başvurabilir? Yanlışıklar sistemde ve icraatlardadır. Maarifin merkez teşkilatı acizlikler içerisinde. Vatandaş hakkına razı olmuyor, idare ise gereksiz sözlerle onları ikna etmeye çalışıyor.

Eğitimci bir yazarımız olan Reşat Nuri, bu yanlışığı çok iyi fark etmekte ve eleştirmektedir. O, yaklaşık bir asır önce, Türk Millî Eğitimindeki bu aksaklıklara dikkat çekerek sistemin keşmekeşlikten arındırılmasını istemektedir. Bu hususta kalıcı bir adım atılarak çoğunluğun onayladığı bir sisteme ulaşılması, tüm eğitimciler gibi onun da eserlerinde ısrarla üzerinde durduğu bir olgudur.

Öyle ise sistem uygulanabilir ve âdil olmalı, insanlar da buna bağılı olarak iyi eğitilmelidir. Zira hakkını ve haddini bilmeyen insanlardan oluşan bir topluma veya kuruma güvensizlik ve anarşi hâkim olur. “Sıra, sayğı ve sevgi üçlemesini bozmamak” (Tural, 1993, 84) eğitimin, kurumsal kültüre sağladığı önemli bir kazanım olmalıdır.

b) Taşra Teşkilatı

Maarifin taşra teşkilatı da merkez teşkilatından farklı değildir. Problemler diz bo-yudur. Burada da sistem iyi çalıştırılmamakta, insanlar hakkına razı olmamaktadır. Ayak oyunları ve adam kayırmak hat safhadadır. Köylere öğretmen gönderilememek-

◆ Adem Orakcı

te, mali sıkıntılar bir türlü giderilememekte, çeşitli güç odaklarının Maarifteki baskıları, binaların yetersizliği veya bakımsızlığı, eski-yeni çatışmaları gibi hususlar, taşra teşkilatının en büyük problemleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bütün bu sıkıntılara karşı maarif müdürleri de köklü bir çözüm üretememekte ve dinamik bir çalışma temposu ortaya koyamamaktadırlar. Müdürlerin bir kısmı makamından korkan idare-i maslahatçı, bir kısmı Avrupa'daki eğitimin güzelliklerini şekilcilikle görece kadar öngörüsüz, bir kısmı korkak ve pısırık, bir kısmı yalan ve entrikalarla görev yapmakta, bir kısmı da zevk ve sefa içerisinde yüzen neme lazımcı kişilerdir. Ancak çok azı dürüst ve işinin ehlidir. Bu hiçbir zaman yeterli değildir. Ülkeyi yönetenlerin azınlığının değil çoğunluğunun, hatta tamamının dürüst ve başarılı olması gerekir. Aksi hâlde insanlar, yazarın romanlarında anlattığı gibi cehâlet yüzünden mutsuz ve huzursuz olmaktadır.

Reşat Nuri Güntekin'in Çalıkuşu romanındaki (B...) vilayeti Maarif Müdürü Raşit Nazım, miskin görünüşünün altında, âdeta uyuyan bir yılan gibidir. İlahi Kudret, onu bakmaktan ziyade sanki uyumak için yaratmıştır. İşine gelmeyen konularda, ebedî yorgunluğunu dinlendirir gibi masasında miskin miskin uyuklayarak oturur. Fakat işine gelen konularda adamı bir dakikada satar. "Uyur uyur da sonra adama öyle bir vurur ki nereden geldiğini fark edemezsin." (Güntekin, 1977, 147). Aşırı Batı hayranlığı tavırlarıyla alay konusu olması, yalan ve entrikalarla Millî Eğitimi idare etmesi, güçlüyü koruyup zayıfı ezmesi gibi nedenlerle asla güven vermeyen bir kişidir.

Romanın asıl kahramanı Öğretmen Feride, Maarif Nezaretince (B...) vilayeti Merkez Rüştüyesi coğrafya ve resim muallimliğine atanmıştır. Bu arada, okuldaki aynı kadroya Gelibolu Mektebinden Huriye Hanım adında ikinci bir coğrafya ve resim hocası daha gelmiştir. Maarif Müdürü ve Rüştüye Müdürü, Huriye Hanım'ın tarafını tutmaktadır. Zira bu Hanım'ın "Rumeli'den hemşerisi olan muhasebe müdürü" (Güntekin, 1977, 148) gibi bir torpili vardır. Feride ise kimsesi olmayan, B...'ye yeni gelmiş yalnız bir öğretmendir.

Maarif Müdürü durumu gizlemek için Bakanlığa, Huriye Hanım'ın lehinde, Feride'nin aleyhinde bir yazı yazar. Bakanlık bu teklifi reddeder. Feride'yi Merkez Rüştüyesinde bırakarak Huriye Hanım'ı "İleride açılacak başka bir yere göndermeyi muvafık görmüştür." (Güntekin, 1977, 148). Bu emir üzerine telaşlanan Maarif Müdürü, Rüştüye Müdürü ve Huriye Hanım'ın torpili olan hemşehrisi Muhasebe Müdürü, o akşam toplanarak Feride'yi bir köye atamak ve yerine Huriye Hanım'ı vermek için bir plan tertip etmişlerdir.

Bu planı uygulamayı Maarif Müdürü üzerine almıştır. Hemen Feride'yi çağırıp: "Hanım kızım, Nezaret-i Celileden henüz bir cevap almış değiliz. Ne irade buyrulacağını kestiremiyorum. Ancak; Huriye Hanım kıdemli bir muallime olduğu için sanırım ki onu iltizam ederler. Aksi bir cevap geldiği takdirde müşkül mevkide kalacaksınız. Aklıma bir çare-i tesviye geldi. Buraya bir, iki saat mesafede bir 'Zeyniler' nahiyesi var.

Havası, suyu güzel, menazır-ı abiyesi ferahfeza, ahalişi halûk ve müstakim, cennet gibi bir yer. Orada bir vakıf mektebi vardı. Geçen sene, bir hayli fedakârlıkla tamir ve tecrit ettik. Birçok levazım-ı tedrisiye ve ikmal-i nevakasına muvaffak olduk. Mektebin içinde muallimlerin ikametine mahsus daire de var. Şimdi bir genç muallimin himmet ve fedakârlığına muhtacız. Gönül ister ki oraya sizin gibi güzide bir hanım gitsin. Cidden iyi bir yer. Hem de aynı zamanda ecirli bir hizmet-i vataniye olur." (Güntekin, 1977, 144) diyerek Feride'yi bu köye gitmesi için zorlar. Aksi takdirde Bakanlıktan olumsuz bir cevap gelirse Feride'nin zor durumda kalacağını belirtir.

Yine Maarif Müdürü'nün ifadesiyle bu köyde "Hava güzel, manzara güzel, yiyecek, içecek ucuz, ahalişi iyi. Şöyle böyle, İsviçre köyleri gibi bir şey. İnsan Allah'dan daha ne ister?" (Güntekin, 1977, 145). Tam bu sırada, hazırlanan tezgâhın bir parçası olarak Huriye Hanım, Maarif Müdürlüğünün koridorlarında Feride ile karşılaşır. Yalvarıp yakararak rezalet çıkarır. Genç öğretmen, bütün bu olanlardan sonra iyice korkmaya başlar. Doğru Maarif Müdürünün odasına dönerek Zeyniler köyüne atanmayı kabul eder. "Biraz sonra bana Merkez Rüştüyesindeki derslerimden kendi arzumu istifa ettiğime ve Zeyniler mektebi muallimliğine talip olduğuma dair bir kâğıt imzalattılar.

Bir saate kalmadan bütün muamele bitmiş, o yerinde kımıldamaya üşenen maarif müdürü, araba ile valinin konağına giderek emrimi imzalatmıştı.

Bazen aylar ayı masadan masaya sürünen muameleler istedikleri zaman öyle kolay çıkıyor ki..." (Güntekin, 1977, 147). Böylece Maarif Müdürü'nün başı çektiği bu cirkin oyun, başarıyla tamamlanmış olur.

Feride, bütün bu tezgâhın iç yüzünü akşam otele gelince Hacı Kalfa'dan öğrenir. "Maarif Müdürünün sözleri üzerine şık bir Avrupa köyü gibi görmeğe başladığım Zeynilere gelince, dağlar arasında kuş uçmaz, kervan geçmez bir yermiş! Bir seneden beri boş olduğu hâlde en düşkün muallimler bile oraya gitmeye yanaşmıyorlarmış." (Güntekin, 1977,148). Bu duruma çok üzülen Feride, yaşlı başlı, koskoca maarif müdürü olmuş bir insanın, kendisine böyle bir oyun oynamasına çok şaşırılmaktadır. "Ben bunları öğrendikçe şaşırıyor, saçlı, sakallı bir büyük memurun bu kadar saffetle beni aldatmasını bir türlü aklıma sığdıramıyordum." (Güntekin, 1977, 149). Masum ve kimsesiz bir öğretmen olan Feride, daha mesleğinin ilk günlerinde hayal kırıklığına uğrar.

Aynı Maarif Müdürü bir yıl sonra Zeyniler köyüne teftişe gider. Gördüğü manzara onu şaşırır. Feride'nin okulu, okul değil, âdeta bir ahırdır. Yarım yamalak Fransızcasıyla ve alaycı üslubuyla bu okulun gerçekten bir ahır olduğundan bahseder. "Efendim, ben, bu mektebi kapatacağım." (Güntekin, 1977, 201) diyerek kendi içindeki çelişkisini ve yalanlarını ortaya koyar. Zira bir yıl önce büyük zahmetlerle tamir ettirdiğini söylediği okul bir ahır, İsviçre köylerine benzettiği Zeyniler ise bir yangın yeri gibidir.

Acımak romanındaki (...) kasabası Maarif Müdürü Tevfik Hayri Bey de, dürüst ve idealist olmakla birlikte faal ve dinamik değildir. Reşat Nuri taşradaki bu tip maarif

◆ Adem Orakcı

müdürlerini de beğenmez. “Mebus Şerif Halil ile maarif müdürü Tevfik Bey iki eski mektep arkadaşı idiler. Mülkiyeyi bitirdikten sonra muallim olmuşlardı.

Şerif Bey sonradan mesleğini değiştirmiş, Tevfik Bey maarifçi kalmıştı. Dört buçuk seneden beri (...) de maarif müdürüydü. Mesleğin kutsiyetine inanmış bir idealistti. Fakat bir parça gevşek ve hayalperestti. Başındaki süslü rüyayı hakikat yapmak için yalnız düşünmek, okumak söylemek kâfi olduğuna inanırdı. Faal ve uğraşıcı değildi. Zaten burasını en ziyade sükûneti için seviyordu. Bütün boş vakitlerini kasabanın kenarından geçen derenin kenarındaki söğütler altında kitap okumakla geçirirdi.” (Güntekin, 1928, 6).

Maarifin taşradaki yöneticilerinin kimileri de koltuklarını kaybetmekten korkarak olayların üzerine gidemezler. Maarif müdürlüğünü klasik bir memurluk olarak gördükleri için sadece geçimlerinin temini olarak algıladılar.

Yeşil Gece romanındaki Sarıova Maarif Müdürü, böyle bir idare-i maslahatçı kimliğe sahiptir. İstanbul’da eğitim görmüş, eğitimi iyi bilen, klâsik bir devlet memurudur. Ancak aşırı kuşkucu bir insandır. Kamuoyu baskısından çok korkmaktadır. Görev yaptığı Sarıova ilçesinde, her an birilerinin veya ani patlak verecek olayların kendisini makamından edeceği endişesi içerisinde. Bu nedenle olayların üzerine cesaretle gitmez. Daima durumu idare etme yönüne gider.

Aslında Maarif Müdürü, cahil bir insan değildir. “Fakat korkak”tır (Güntekin, 1984,123). Üstleri ve astatlarıyla iyi geçinmek pahasına, kasabadaki eğitim-öğretim işlerine âdeta seyirci kalır. İkide bir “Şimdi ben, ne yapayım?” (Güntekin, 1984, 122) diyerek acizlik ve şaşkınlığını ortaya koyar. O da Eyüp Hoca gibi kasabanın gizli kuvvetlerinin kuklasından başka bir şey değildir (Güntekin, 1984, 52).

c) Teftiş

Teftiş birimi, Türk Millî Eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Eğitimin daha sağlıklı yürütülebilmesi için denetim ve rehberlik şarttır. Yıllardır kafalara takılan husus, teftişin hep cezai müeyyideleri olmuştur. Oysaki bu birimin asıl görevi, iyiyi ve doğruyu gösteren, rehberlik edici yönü olmalıdır.

Kendisi de uzun yıllar müfettişlik yapmış olan Reşat Nuri Güntekin’in romanlarındaki müfettişlerin çoğunluğu, cezai müeyyideleri daha çok uygulayan kişiler olarak karşımıza çıkarlar. Çok azı rehberlik edici ve yol göstericidirler. Birçoğu dış görünüşü itibarıyla bile sevimsiz ve itici insanlardır.

Çalığışu romanının sevimli öğretmenleri Feride, Kuşadası Mektebine müdire olur. Okuldaki diğer öğretmenler bunu çekemezler. Doktor Hayrullah Bey’le olan beraberliklerini yanlış yorumlayarak onu şikâyet ederler. Soruşturma dosyasında, Feride’nin Zeyniler’den Kuşadası’na kadarki tüm öğretmenliği, ataması ve nakilleri, görevli müfettiş tarafından hep aleyhine delil olarak toplanmıştır. Bu konudaki soruşturmayı yürüten müfettişin durumunu Doktor Hayrullah Bey, Feride’ye şöyle anlatır: “On

gün evvel vilâyetten bir müfettiş geldi. Fok balığı gibi azı dişleri dışarı fırlamış, lânet çehreli bir şey. Bu müfettişin riyaseti altında bir tahkikat komisyonu teşkil ettiler. Azlini tebliği etmeden evvel seni sorguya çekmek istiyorlardı. O gece onbaşının getirdiği kâğıt bir nevi celpname idi. Düşün, Feride, sen, böyle bir heyetin karşısına nasıl çıkardın? Yabancıların ağzından işiteceğin o iğrenç ithamlara nasıl cevap verebilirdin?" (Güntekin,1977, 341).

Sert ve ağız bozuk bir askerî doktor olan Hayrullah Bey, ona yapılan ithamları öğrenmiştir ama patavatsızlığına rağmen çirkin yakıştırmaları Feride'ye söyleyemez. Onun, soruşturma komisyonuna ifade vermesini gururuna yediremeyen Hayrullah Bey, buna mani olur. Onların görevden azline fırsat vermeyerek istemeye istemeye, Feride'yi çok sevdiği öğretmenlik görevinden istifa ettirir.

Bu idealist ve çalışkan öğretmeni rencide eden yanlı soruşturma sonunda, Türk Maarifi, hayatını başkalarının mutluluğuna adayan, dinamik bir öğretmenini kaybeder.

Dudaktan Kalbe romanında, Müzik Öğretmeni Hüseyin Kenan'ın ifadesini alma-ya gelen müfettiş de tavır ve davranışlarıyla art niyetini ima eder. "Maarif müdürü raporu, ayyaşlılığıyla mâruf müfettişe havale etmişti. Kenan, bu tahkikat gününü de unutulmaz hâtıraları arasına kaydetmişti.

Sarhoşluk, müfettişin şişkin yüzünü kirli kan pıhtıları, mor burnunu kırmızı tomurcuklarla doldurmuş, diline tuhaf bir pelteklik ve rekâket vermişti. Köşede bir koltuğa kurulmuş, bir yandan Kenan'ı istintak ediyor, bir yandan bir eliş makasıyla pantolonunun sipil sipil olmuş paçalarını düzeltiyordu." (Güntekin,1980,41). Hüseyin Kenan da durumundan iyice şüphelendiği bu sarhoş müfettişe ifade vermeyerek istifa eder.

Bir başka yanlı müfettişe de Yeşil Gece romanında rastlarız. Müfettiş Hulusi Efendi, Ali Şahin'in okulu hakkında, yaşça veya boyca büyük öğrenciler ile bazı öğretmenlerden aldığı yalan yanlış bilgilerle genç öğretmeni yıpratmak ister. Zira "Müfettişe el altından Dârümuallimin müdürlüğü va'dedilmişti. Yanlış bir hareket yaptığı hâlde bütün emekleri boşa gidebilirdi." (Güntekin,1980, 142).

Oysaki teftiş, hiçbir zaman yanlı ve insanların şahsiyetlerini rencide eden çirkinlikte olmamalıdır. Kişiler bir yanlışlık yaparlarsa - ki her insan yapabilir- bunu fırsat bilerek onların insanlık gururu ile oynanmamalıdır. Aksine eğitim kurumlarında her zaman insanın kazanılması ve ona iyinin, doğrunun, güzelin gösterilmesi hedeflenmelidir.

d) Okul Yöneticileri

Okul yöneticileri, Türk Eğitim Sisteminin en önemli uygulayıcı amirleridir. Zira okullar her zaman, önce müdürden sorulur. Bu nedenle müdürler ve yardımcıları, işi bilen, dikkatli ve titiz olmak zorundadırlar. Çoğu anne-babalar evlerinde kendi çocuk-

◆ Adem Orakçı

larıyla gereği gibi ilgilenemezlerken okul yöneticileri binlerce çocukla ilgilenmektedirler.

İncelediğimiz romanlardaki okul yöneticilerinin çoğunluğu başarılı, dürüst ve ciddi insanlardır. Mesleğin onurunu koruyanlar çoğunluktadır.

Çalıküşu romanındaki B... vilayeti Dârümuallimatı Müdür Yardımcısı Şehnaz, okulun her işine koşturan yetenekli bir hanımdır. Feride'nin ifadesiyle "Çok marifetli bir kadın. Elinden her şey gelir." (Güntekin, 1977, 234). Şehnaz Hanım'da öyle bir idarecilik başarısı vardır ki okulu âdetâ o çekip çevirir. Aynı okulun müdürü Recep Efendi ise konuşkan tavrı ile farklı bir insandır. Yanında çalışanları bir baba gibi sevip koruyan, güngörmüş, olgun bir kimliğe sahiptir. Okuluna yeni atanan genç öğretmen Feride'ye, vazifede kusur etmemesi, hariçte ise muallimlik vakarını koruması yönündeki uyarıları son derece anlamlı ve dikkat çekicidir.

Yine Çalıküşu romanındaki Ç... Rüştüyesi Müdireesi, son derece ciddi, güvenilir ve okuluna hâkim bir hanımdır. Çevresinde olan biten her şeye karşı duyarlıdır. Ama bildiklerini asla dedikoduya dönüştürmez. Bu sağduyulu Müdireye göre "Mektep cami gibi mukaddes bir yerdir. Onu dedikodudan, iftiradan, daha sair lekelerden korumak bizim için en büyük vazifedir." (Güntekin, 1977, 274). Reşat Nuri bu ciddi Müdireenin ağzından, kendi düşüncelerini böyle ifade eder.

Dudaktan Kalbe romanında Hüseyin Kenan'ın, musiki hocalığı yaptığı İstanbul'daki iki rüştiye müdüründen bahsedilir. Bunlardan birincisi Hüseyin Kenan'ın "Öteki muallimler gibi kendisine hürmet etmediğini gördükçe tecavüzünü perde perde artırıyordu." (Güntekin 1980, 40) ifadesiyle tanıttığı müdürdür. Bu Müdür, öğrencilere yüksek sesle marş okutmuyor gibi sudan bahanelerle, yumuşak ve iyi niyetli bir öğretmen olan Hüseyin Kenan'ın üstüne üstüne gitmektedir.

Bir başka müdür ise oğluna yaptığı sünnet düğününde, Hüseyin Kenan'ın keman çalmamasını bahane ederek onun hakkında Maarif Müdürüne bir şikâyet raporu yazar. Maarif Müdürü de bu konuyu, ayyaşlığı ile bilinen bir müfettişe havale eder. Gönülünün sırlarını, yalnız musiki ile ifade edecek kadar büyük bir musiki aşkına sahip olan Hüseyin Kenan, bu ayak oyunlarına fazla tahammül edemeyerek istifa eder. "Bu dört idareci, sadece Kenan'ı musiki muallimliğine pişman eden şahıslar değildir. Onlar, devrin maarif idaresinin hangi ellere teslim edildiğini birbirine benzer zihniyet ve davranışlarıyla ortaya koyan tiplerdir." (Emil, 1984, 214)

Harabelerin Çiçeği romanındaki Galatasaray Lisesi Müdürü, mesleki yönden yerterli değildir. Yanakları yanık olan öğrencisi Süleyman'a şekilci yaklaşımları nedeniyle okuldan ve kendisinden soğutur. Süleyman, insanların yüzlerindeki maskelere değil, içlerine bakılması gerektiğini ustaca anlatan bir diğer öğretmene sığınır.

Kan Davası romanındaki Aşağı Sazan Köyü Mektebi Müdürü, pasif ve nemelazımcıdır. İdealist değildir. Kendi köyünde müdür olduğu için daima ılımlı davranır. Etliye

sütlüye karışmaz. Kan davası çatışmalarında köylüleri bir aydın olarak uyarmak yerine, o da köylüler gibi davranır.

Bu tip okul yöneticileri; öğretmen, öğrenci ve çevrelerini mağdur eden şahıslar olarak hep eleştirilmişlerdir. Yazar, bu müdürlerin tutum ve davranışlarını asla onaylamaz.

Yeşil Gece romanındaki Sarıova İdadisi Müdürü Talip Bey, Galatasaray Lisesinde öğrenim görmüş aydın bir insandır. Onun en büyük emeli, sarıklılarla feslilerin birleştirilmesidir. Bu konudaki düşüncelerini Ali Şahin'e şöyle anlatır; "Sarıkla fesin uzlaşamayacağını söyleyenler bu manzara-i uhuvveti gördükten sonra acaba fikirlerini değiştirmezler mi? Ben, Galatasaray'da tahsil görmüş terakkipver bir adamım ama hakikati söylerim. Sarıklılarla feslilerin din ve devletin selâmet ve itilâsı hususunda teşrik-i mesaisinden daima müfit neticeler beklenebilirdi. Yazık ki bu iki kardeş zümre arasına nifak sokuldu." (Güntekin, 1984,54) Görüldüğü gibi o, ne tamamen eski fikri savunur ne de tamamen yeni fikri. Öğrencilere dinî ilimlerin öğretilmesine ne kadar taraftarsa, "Onlara biraz da vatanî duygular ve aslî terbiyenin" (Güntekin, 1984,57) öğretilmesine de o kadar taraftardır.

Reşat Nuri, Ali Şahin'in ağzından bu tarafsız müdürün düşüncelerine katılmadığını ifade eder. Hatta idadî müdürünün bu fikirleriyle gizli gizli alay eder. Yazar, her nedense diğer romanlarının aksine Yeşil Gece'de ideolojik polemiklere girer. Ali Şahin İdadî Müdürünün tarafsız, makul çizgisini bile reddederek onun kısa zamanda aşırı bir inkılâpçı, hatta ihtilalci olmasını ister. Bu aceleci anlayış, eğitim süreci içerisinde bizi fevkalâde yanlış sonuçlara götürebilir. Bu nedenle eğitimin uzun soluklu bir gelecek işi olduğu asla unutulmamalıdır.

e) Öğretmen ve Öğrenciler

Bir öğretmenin aslî görevi, öğrencileriyle ilgilenmek, onları akademik ve pedagojik olarak hayata hazırlamaktır. Diğer görevleri bundan sonra gelmelidir. Zira öğretmenlerin her gün muhatap oldukları hedef kitle öğrencileridir. Öğrenci varsa öğretmen var, okullar var, millî eğitimle ilgili diğer kurumlar vardır. Öğrenci yoksa bunların bir anlamı yoktur. Öğrenci odaklı eğitim bu nedenle önemlidir.

Çalığışu romanının öğretmen kahramanı Feride, öğrencilerine karşı çok müşfiktir. Onlara çabuk ısınır. "Zavallıların kıyafetleri öyle sefil ve perişandı ki hemen hiç birisinde çorap, potin yoktu. Başları, eski püskü bez parçalarıyla sımsıkı kundaklanmış, çıplak ayaklarındaki nalınları şakırdata şakırdata dershanenin kapısına kadar geliyorlar, orada nalınlarını çıkararak yan yana diziliyorlardı.

Çocuklar, beni görünce birdenbire ürkmüşlerdi. Utana utana kapıdan bakıyorlar, kendilerini çağırdığım zaman kollarıyla yüzlerini kapıyorlar yahut kapının arkasına saklanıyorlardı. O kadar ki bazılarını bileklerinden tutarak yarı zorla sınıfa sokmağa mecbur oldum." (Güntekin, 1977, 164)

◆ Adem Orakcı

Feride'nin asıl amacı, öğrencilerine biraz hayat ve neşe kazandırmaktır. Bir başka ifadeyle okulu sevdirerek onları eğitmek ister. Öğreteceği şeyleri ise daima ikinci plana bırakır. Buna rağmen onları hayata bağlamak ve minik gözlerinde bir parça yaşama sevinci uyandırmak Feride için oldukça güç olur. "Onlara biraz hayat ve neşe de vermek istiyordum. İşte bu, bir türlü kabil olacağa benzemiyor.

Bu köyün evleri, sokakları, mezarları gibi çocuklarında da siyah bir neşesizlik var. Renksiz dudakları gülmek ne olduğunu bilmiyor, durgun gözleri ağır bir melâl içinde ölümü düşünüyor gibi" (Güntekin, 1977,169). Âdeta öğrencilerinin üzerinde derin bir mâtem havası hâkimdir. "Bu mihnet çekmiş yaşlı başlı insanlara benzeyen yorgun çehreli, donuk gözlü kız çocuklarının en büyük eğlenceleri bahçenin bir köşesine toplanıp ölüm, tabut, teneşir, zebani, kabir gibi korkunç kelimelerle dolu ilâhiler okumaktan ibaret!" (Güntekin, 1977,170)

Bu olumsuz tablo, onu oldukça güç durumda bırakır. "Feride'nin ilk günlerdeki insan malzemesi budur. Bu ham madde nasıl işlenecektir? Sadece bilgi aktarmak demek olan öğretimle mi yoksa ruhları ve zihinleri şekillendirme, davranış tarzları kazandırma (formasyon) gayesi güden eğitimle mi? Öğretmen Feride ikincisini seçer. En derin beşeri duygular olan sevgi, şefkat, merhamet, müsamaha hisleriyle hareket eder. Bir öğretimde 'alturisme' -diğergamlık, kendisinden verme- bu demektir. Bu duyguların iki kelimeyle özü ve özeti 'insan sıcaklığı'dır. Feride'nin öğrencilerine ve köy çevresine yaklaşım tarzı budur. Başka hiçbir Türk romancısının eserinde bu insan sıcaklığı yoktur. Reşat Nuri'nin ve Feride tipinin o kadar sevilmesinde en büyük pay şüphesiz bu duygundur." (Emil, 1990, 83)

Zeyniler mektebindeki öğrencilerin, sefaletleri gibi adları da hep birbirlerine benzemektedir. Âdeta sınıfın yarısının adı Ayşe, yarısının adı ise Zehra'dır. Benzer adları taşıyan öğrencilerinin arasında adı Munise olan bir çocuk, Feride'nin dikkatini çeker. Onun hakkında kısa bir araştırma yaptıktan sonra Munise'yi evlatlık olarak almaya karar verir. "Bu çocuğu, bana bırakırlarsa ne kadar mesut olacağım yarabbi! O vakit ne gecedem, ne fırtınadan, ne sefaletten, hiç bir şeyden korkum kalmayacak. Onu, kendi elimle büyüteceğim, mesut edeceğim. Ben, bunu bir zaman başka küçükler için ümit etmek çılgınlığına kapılmıştım, fakat onlar, bir akşamüstü, kalbimde kucak kucağa öldüler.

Artık, hayatla barıştım. Her şeyi tekrar seviyorum. Kâmuran, bir akşamüstü, kalbime gömdüğüm o zavallı miniminileri öldüren sen olduğun hâlde bu gece, senden bile eskisi kadar nefret etmiyorum." (Güntekin, 1977, 186). Nihayet onu evlatlık olarak almayı başarır. "İki saat sonra, muhtar, Munise'nin babasıyla beraber mektebe geliyordu. Ben, bu adamı fena çehreli, korkunç zalim bir insan diye düşünüyordum. Halbuki bilâkis, ufak tefek, hastalıklı, düşkün bir ihtiyardı.

Munise'yi, bana vermeğe razı oluyordu. Fakat ona çok acıdığını hissettim. Çocuğu mesut etmek için elimden geleni esirgemeyeceğimi, onu daima kendisine göstereceğimi vadettim. " (Güntekin, 1977, 188)

Bu olaydan sonra Feride'ye yeni bir heyecan gelir. "Zeyniler'in, fakir, karanlık mektebi bugüne kadar böyle bayram, böyle şenlik görmedi. Bundan eminim. Munise ile sevincimizden odalara, sofalara, sığamıyorduk. Kahkahalarımız, saçaklarda uyumuş kuşları uyandırıyor gibi tavanlardan şen cıvıltılar geliyordu." (Güntekin, 1977, 188). Artık öğrencilerine daha başka bir sevgiyle yaklaşmakta, âdeta onların hepsini kucaklamaktadır.

İlk günlerde biraz vahşi ve yabancı bulduğu çocuklar, Feride'ye artık daha cana yakın gelmeye başlarlar. Kısa zamanda onlarla doğru iletişim kurmayı başarır. Öğrencilerinin karamsarlığı onu asla ümitsizliğe düşürmez. "Bu bulanık, durgun gözlü, karanlık ruhlu çocuklarda biraz düşünce, bir parça yaşamak zevki uyandırdığımı hissedince seviniyorum." (Güntekin, 1977, 178). Genç öğretmen, Zeyniler köyünde amacına ulaşmış ve çalışmalarının meyvesini almayı başarmıştır.

(B...) vilayetinden sonra (Ç...) Rüştüyesi muallimliği görevinde bulunan Feride hakkında, asılsız dedikodular çıkar. Bu yüzden (Ç...) Rüştüyesindeki öğretmenlik görevinden ayrılmak zorunda kalır. İzmir'e giden Çalıküşu, evlatlığı Munise'nin de sorumluluğunu omuzlarında hissederek artık yeni bir öğretmenlik görevi alabilmenin telaşı içerisinde. Çok uğraşmasına rağmen öğretmenlik görevi bulamaz. Münhal kadro olmadığı gerekçesiyle onu oyalarlar. Artık annesinden kalan son mücevherini de satmış, maddi sıkıntısı hat safhaya ulaşmıştır.

Çaresiz kalan Feride, Maarif Müdürü'nün odasında tanıdığı Reşit Bey adındaki İzmirli zengin bir adamın konağına mürebbiye olarak girer. Reşit Bey'in konağına geldiği akşam baygınlık geçirerek düşer. Herkes onun lodosun etkisiyle bayıldığını zannetmektedir. "Bu hafif baygınlığın sebebi başkaydı. Çalıküşu, o gün, ömründe ilk defa aç kalmıştı." (Güntekin, 1977, 298). Bütün bu sıkıntılara rağmen; gönlünün, şefkate olan açlığını doyuran öğretmenlik sevdasından vazgeçemez. Bu mesleğe olan tutkusunu iyice anlamıştır. Her şeye rağmen onu bırakamaz. Hatta aç kalsa bile. "Ben, muallimliği açlıktan ölmek için kabul etmişim. Hesabım doğru çıkmadı. Bu meslek, bir gün açlıktan öldürebilir. Fakat ne ziyarı var? Değil mi ki, benim gönlümün şefkate olan açlığını doyuracak, kendi hayatını başkalarının saadetine vakfetmek tesslisini bana verebilecek." (Güntekin, 1977, 302). Büyük bir eğitimci olan Reşat Nuri, Feride'nin bu sözleriyle, geleceğin Türk öğretmenine geniş bir idealizm ufku çizer. Evet, aç kalsa bile, kendi hayatını başkalarının saadetine vakfetmek. Bu çok yüce bir idealizm anlayışıdır.

Bir yandan Reşit Bey'in konağında mürebbiyelik yapan Feride, diğer yandan İzmir Maarif Müdürlüğüne uğrayarak resmî bir hocalık aramaktadır. Bu sırada eski hocalarından Sör Berenis'e rastlar. Sör Berenis, Feride'ye kendi mekteplerinden birinde Türkçe ve resim muallimliği görevi bulur. Tam bu sırada İzmir Maarif Müdürü onu, Kuşadası Mektebine öğretmen olarak göndermek ister.

◆ Adem Orakcı

Feride, bu iki teklif karşısında çok sevinir. Ona göre ayın on beşi karanlık ise diğer on beşi de aydınlıktır. Bir an düşünür. Sörlük mektebiyle maarif mektebini kıyaslar. “Bu tarafta rahat bir hayat vardı. Öbür tarafta belki yine zaruret, sefalet, fakat bunun da başka bir tesellisi, başka bir cazibesi yok muydu? Gözümün önüne, mekteplerimizin bakımsız kalmış, kaba saba ellerde ziyan olmuş, minimumleri geldi. Bu biçareler, açılmak için biraz güneş, bir parça şefkat bekleyen çiçekler gibiydi. Bu şefkat, bu hareketi gösterenlere, gönüllerinin bütün minnet ve muhabbetini veriyorlardı. Her şeye rağmen, bu küçük sefilleri, derin derin sevmeğe bağladığımı anladım. Munise bile onlar arasından gelmemiş miydi?” (Güntekin, 1977, 302). Görüldüğü gibi o, kendi insanına hizmet etmenin meşakkatli özverisini, Fransız Mektebindeki rahata ve konfora değişmez.

“Feride, bu yönleriyle idealize edilen bir genç kız tipini, daha doğrusu öğretmen tipini sergilemiş oluyor. Genç kuşak, onu örnek alacak, Anadolu’ya gidecek ve oralar da karşılaştığı güçlüklerin üstesinden bu idealler sayesinde gelebilecektir.” (Parlatır, 1986, 373). Bu gerçeğin, günümüz Türkiye’sinde; öğretmen yetiştiren kurumlar, Millî Eğitim Bakanlığı ve eğitime gönül vermiş tüm ilgililer tarafından, yeni nesillere iyi anlatılması ve benimsetilmesi büyük önem arz etmektedir.

Acımak romanının titiz, dürüst ve fedakâr öğretmeni Zehra, öğrencilerini de kendisi gibi yetiştirir. “Ben elime teslim edilmiş yüz kadar çocuğun ahlâkından mes’ulüm.” (Güntekin, 1928, 11) anlayışıyla onların üzerine çok ciddi eğilir.

Zehra, öğrencilerine karşı müsamahasızdır. Onların en küçük kusurlarını bile affetmez. Okula geç gelen çocukları içeriye almayarak evlerine geri gönderir. Para karşılığı arkadaşlarının ödevlerini yapan Ferhunde adındaki öğrencisinin kaydını siler. Millî Eğitim Müdürünün bu konuda devreye girmesine çok bozulur. “Çocuklarımızı sahtekârlığa alıştıran bir talebenin mektepte kalmasını istemenize şaşırıyorum.” (Güntekin, 1928, 11) diyerek çıkışır. Öğrencilerini hayata, doğru, fedakâr ve manevi yönden temiz olarak hazırlamak ister.

Zehra’nın yanlış davranışlı öğrencileri üzerinde bir başka ilginç uygulaması daha vardır. “Kızlardan bazıları ya aile terbiyesinin tesiriyle, ya görenek neticesi olarak hafiflik ederler. Zehra Hanım onları koleralı hastalar gibi derhâl öteki çocuklardan ayırır ve son derece huşunetle muamele eder. Kuşpalazına, kızamığa, çiçeğe tutulanları umumun sıhhati namına nasıl arkadaşlarından ayırıyorsak bunları da yine umumun manevi sıhhati için öyle ayırmak mecburiyetindeyiz der...” (Güntekin, 1928,12). Onun bu hassasiyetine öğrencileri de uyarlar. Öğrencilerinin çoğu, Zehra öğretmenin etkisinden ömür boyu kurtulamazlar. “Bugün ekserisi kocaman ev hanımları olan eski talebesi üzerinde hâla eski nüfuzunu muhafaza eder... Onu bir abla, bir ana gibi dinlerler, bütün müşküllerini ona hallettirirler.” (Güntekin, 1928, 5)

Yeşil Gece romanının aslı kahramanı Ali Şahin’in, öğrencileriyle arasında bir problemi yoktur. Onları yetiştirme konusundaki düşüncelerini Sarıova İdadisi Müdürüne

şöyle açıklar, “Merak buyurmayınız. Çocuklara yalnız müspet ve faydalı şeyler öğreteceğim, dedi. Din ilimlerini mümkün olduğu kadar sathi ve zararsız bir şekilde geçeceğim. Hurafelerle, israiliyat ile mümkün mertebe mücadele edeceğim. Mesainizde size nâciz bir muavin olacağım. Zat-ı âliniz, şüphesiz, zemin ve zamanı müsait bulduğunuz için şimdilik din ve devlete sadık meşrutiyetperver Osmanlılar yetiştirmek gayesiyle, istifa buyuruyorsunuz. Bendeniz bir derece daha ileri gitmek, milletine sadık cumhuriyetperver Türkler yetiştirmek emelindeyim.

İdadî müdürü birdenbire afalladı, âdeta korktu:

Aman birader, ne söylediğinizi biliyor musunuz? Dedi” (Güntekin, 1984, 57)

Görev yaptığı Emir Dede İlkokulu, kasabanın en kalabalık resmî bir okuludur. Üç yüze yakın öğrencisi vardır. İnkılâpçı bir kimliğe sahip olan Ali Şahin’in onlar hakkındaki hesapları şöyledir: “Bu üç yüz çocuk içinden her yıl istediğim gibi on tane çıkarabilsem; on yıl içinde, hak ve hakikatin kuvvetiyle, Sarıova’da, şöyle böyle ses çıkaracak, müderris Zühtü Efendi’nin yıldızını az çok karartacak bir nesil yetiştiririm.” (Güntekin, 1984, 68).

Şahin Efendi, öğrencilerini de kendisi gibi yenilikçi yetiştirmek için, önce türlü bahanelerle onların başındaki sarnıkları çıkarmaya başlar (Güntekin, 1984, 100). Bu sarık meselesi Sarıova halkı tarafından büyük tepkiyle karşılaşır. Bazıları okula kadar geleerek Ali Şahin’i tehdit ederler. Bu olaya çok sinirlenen Kaymakam Bey onun meslekten azlini bile düşünür. Millî Eğitim Müdürü defalarca uyarır. Bütün bu olumsuz gelişmelerden sonra velilerden bazıları Emir Dede Mektebinden çocuklarını almaya başlar.

Ali Şahin, geleceğin inkılâpçı neslini, bu çocukların arasından yetiştirmenin aceleciliği içerisindeyken savaş çıkar. Sarıova kasabası Yunanlılar tarafından işgal edilir. Şahin Efendi bu emellerini gerçekleştiremeden, düşman tarafından tutuklanarak Yunan adalarından birine sürgün edilir.

Yeşil Gece romanında; Sarıova Emir Dede İptidaîsi muallimlerinden ateşli bir vatanperver olan Rasim Öğretmen, Sarıova İdadîsi Fransızca ve Hesap Öğretmeni Mehmet Nihat Efendi, medrese kökenli hocalardan Müderris Zühtü Efendi, Hafız Eyüp, Hafız Rahim Efendi, Resai Molla, Şeyh Naki Efendi gibi kalabalık bir öğretmen kadrosu görmekteyiz.

Kızılıcak Dalları romanındaki Salih Hoca, Şerif Paşa konağına yakın bir mahalle mektebinde görev yapmaktadır. Öğrencilerin başarısızlığı ya da en ufak bir yaramazlıkları karşısında Hoca’nın en pratik çözümü dayaktır. “Mektepte her gün beş altı nöbet de dayak olurdu. Bu lâzımdı. Tokmak vurmaktan kazık çakmak nasıl imkânsızsa, sopa vurmaktan çocukların kafasına ilim ve edep sokmak da öyle imkânsızdı. Son zamanlarda maarif, dayağı yasak ettiği için hoca, çocuklardan birini falakaya yatıracağı zaman pencereleri, kapıları kapatıyor, halvet yapıyordu.” (Güntekin, 1980, 41)

◆ Adem Orakcı

Konakta evlatlık olarak bulunan Gülsüm'ün mektebe başlamasıyla dayak yön değiştirmiştir. Önceleri konak çocuklarına gözdağı vermek için sopayı hep diğer çocuklar yerken, şimdi onların yerini Gülsüm almıştır. Öğrencilerin en ufak bir hatasında Salih Hoca, "Gelsin artık bakalım kızılıık sefası..." (Güntekin, 1980,44) diyerek onu kızılıık ağacından yapılmış bir sopa ile cezalandırmaktadır.

Salih Hoca'nın öğrenciler üzerindeki bu baskısı, onların başarısını hep olumsuz yönde etkilemiştir.

Damga romanında da biręok öğretmen şahıs kadrosu görmekteyiz. Bunların ilki, romanın birinci kahramanı İffet'in çocukluk yıllarında kısa bir süre okuduğu mahalle mektebi hocasıdır. Bir paşa çocuğu olan İffet, mahalle mektebine misafir öğrenci adı altında, geğici olarak devam etmektedir. Konak hayatından iyice bunalmış olan bu zeki çocuk, mahalle mektebindeki koşan, oynayan, yaramazlıklar yapan çocukların aralarına karışmak istemektedir. Nihayet kalfalarını ikna eden İffet, mahalle mektebine devam etmeye başlar.

Mektepte bir cam kırıldığı veya başka türlü bir yaramazlık yapıldığı zaman, suçlu öğrencinin bulunamaması durumlarında Hoca Efendi, tüm sınıfı sıra değneğinden geçirmekte veya öğrencileri falakaya yatırıp ayaklarına sopa vurmaktadır.

Reşat Nuri'nin, eğitim öğretim konularını ele alıp işlediği bir diğer önemli romanı da Kan Davası'dır. Bu romanın aslı kahramanı olan Ömer, muallim mektebinden yetişmiş idealist bir öğretmendir. Romandaki olaylar İstiklâl Savaşı yıllarında geçer. Ömer, Ege köylerindeki öğretmenliği sırasında savaşa gider. Yıllar süren savaşlardan sonra tekrar, Doğu Bölgesindeki Bozova kazasına bağlı "Yukarı Sazan" köyünde öğretmenlik görevine başlar.

Kan Davası romanında Öğretmen Ömer, Bozova'nın Yukarı Sazan köyünde, önce okulunu tamir ettikten sonra, aklının kestiği haneleri dolaşarak zorla da olsa öğrenci toplamayı başarır. Kendisi de kimsesiz öğrencileriyle birlikte aynı binada yatıp kalkar. Onlarla kısa zamanda kaynaşır.

Valiliğin desteğiyle Ömer, çocukları ders yılının bitiminde Bozova'da çeşitli işlere yerleştirir. Fakat çocuklara çalıştıkları yerlerde çok kötü davranırlar. Buna dayanamayan çocuklar, Yukarı Sazan köyüne, Ömer'in yanına dönerler. Ömer ve çocuklar birbirlerine iyice alişmişlardır.

f) Okullar

Romanlardan anladığımız kadarıyla okullar genelde bakımsızdır. Anadolu'ya giden tüm idealist öğretmenler, işe önce öğrencileriyle okullarından başlarlar. Çoğu ahır gibi olan bu bakımsız yerler, yine de öğretmenlerin yuvasıdır. İdealist bir öğretmen için huzur, ancak o ocaktadır. Bu yüzden onların ömrü, hep okulları tamir edip güzelleştirmekle geçer. Bu sayede, "dünyanın en güzel çiçekleri" olan öğrencilerini, bu irfan yuvalarına daha çok çekeceklerine inanmaktadırlar.

Çalığı romanının fedakâr öğretmeni Feride'nin, Zeyniler köyündeki okulu bir ahırdır. Geldiği günün ertesi sabahında derse başlayan Feride şimdi okulunu daha iyi görebilmektedir. "Maarif Müdürünün, büyük fedakârlıklarla yenileştirdiği dershaneyi şimdi, sabahleyin, daha iyi gördüm. Burası, herhâlde eski bir ahır olacaktı. Yalnız, altına tahta döşemişler, pencereleri genişleterek, cam çerçeve taktırmuşlardı.

Ocak bacaları gibi kapkara görünen duvar kaplamalarında tepe aşağı takılmış bir harita ile bir iskelet levhası, bir çiftlik ve bir yılan resmi sarkıyordu. Bunlar da herhâlde yeni ders aletleri olacaktı." (Güntekin, 1977, 162)

Zeyniler'deki, yangın harabelerine benzeyen diğer evlerden farksız olan bu okul, yıllar önce hayvanların yaşadığı bir mekândır. "Dershanenin bahçe tarafındaki duvarının dibinde-ahır zamanından kalma- bir hayvan yemliği vardı ki, kaldırmağa lüzum görmemişler, üstüne bir tahta kapak çakarak bir nevi dolap hâline getirmişlerdi.

Çocuklar, yemeklerini, kitaplarını, mektepte yakılmak için kırlardan getirdikleri çalı çırpıyı buraya sakladılar." (Güntekin, 1977, 162). Bu durum karşısında Feride, asla acizliğe kapılmaz. Derhâl kolları sıvayarak işe başlar. Kısa zamanda okulu değiştirir ve güzelleştirir. "İhtiyar kadına, bana yardım etmesini söyleyerek hasırı kaldırdım. Yerleri temizledikten sonra, sıraları dizerek bir sınıf hâline getirdim.

Hatice Hanım'ın çehresinden memnun olmadığı anlaşılıyordu, fakat bana karşı koymağa cesaret edemiyor, ne dersem yapıyordu. Ben, ellerim toz, toprak içinde bu işleri bitirmeye çalışırken talebelerim de birer birer sükün etmeğe başlamışlardı." (Güntekin, 1977, 164)

Eğitim öğretimde, fizikî mekânın yeterli ve düzgün olması şüphesiz ki çok önemlidir. Bunun farkında olan Feride, kendisine okul diye takdim edilen Zeyniler'deki bu ahır, kısa zamanda yaşanılacak, güzel bir mekân hâline getirir. "Mektebe günden güne daha fazla ısınıyorum. Viran dershane âdeta temiz ve sevimli bir şekil aldı. Hatta onu bir parça süslemeğe de muvaffak oldum." (Güntekin, 1977, 178)

Acımak romanının titiz ve idealist öğretmeni Zehra, görev yaptığı okulu kendisi için bir aile ocağı hâline getirmiştir. Onun okulu şehrin en güzel binasıdır. Millî Eğitim Müdürü Tevfik Hayri Bey, Zehra'nın bu konudaki başarısını şöyle anlatır: "Mektebe gelince... Biraz sonra göreceksiniz ya... Bu mütevazı kasabada umulmayacak kadar güzel bir şeydir... Parasız hiç bir şey olmaz, deriz... Esas itibarıyla çok doğrudur... Fakat çalışın ve irade sahibi bir insanın da az para ile ne büyük işler yapabileceğine bu mektepten güzel misal gösterilemez... Meselâ badana, dam, cam tamiri filân gibi şeyler için para veririz. Eteklerini beline dolar, bu işleri kendi görür... Zaten elinden gelmeyen iş yok gibidir... Artırdığı para ile bilfarz yemekhaneler için sofrayı yahut sınıflar için ders aletleri tedarik eder... Yerli zenginlerden bir kısmının yardımıyla binayı büyüttü, tamir ettirdi, bahçesini genişletti. Eşraftan biri, vefat eden anası için türbe şeklinde bir mükellef mezar yaptıracaktı. Zehra Hanım, günlerce gitti, geldi. Bu türbe projesini

◆ Adem Orakçı

mektep bahçesinde bir projeye tahvil ettirdi. Ne yaptı, ne söyledi, bilemiyorum, fakat hattı zatında çok iyi ve rakik bir adam olan bu zengin, bir gün daireye geldi, aşağı yukarı şu sözleri söyledi: ‘Çok düşündüm. Merhume validemin mezarına sarfedeceğim para ile mektepte bir kış teneffüshanesi yaptıracağım. Türbe ancak zaman zaman yalağından su içmeğe gelecek birkaç kuşa yarayacak. Fakat bu teneffüshanede karda, kışta yüzlerce çocuk barınacak. Yavrucakların burada sıcak sıcak, rahat rahat eğlenmeleri merhumeyi mezarında daha memnun eder. Teneffüshanenin içine merhumeye ait bir de kitabe vaz’ına müsaade buyurulursa vesile-i rahmet olur.’ Bu sözler tabii Zehra Hanım’ındı. Onları bu saf adamın zihnine çivi gibi mıhlamıştı. Şimdi hak verdiniz ya... Keşke böyle birçok muallimimiz olsa da bizi hiçe saysalar...” (Güntekin, 1928, 6)

Zehra da tıpkı Feride gibi acizliği reddeder. Her şeyi devletten bekleyen miskin bir anlayışın daima karşısındadır. Bir okul müdürü isterse ve gayret gösterirse görev yaptığı okulu, ideal bir mekân hâline getirebilir. Onun bu tutumu, eğitim yöneticiliği adına güzel bir örnektir.

Yeşil Gece romanının yenilikçi öğretmeni Ali Şahin’in okulu da, barınılmaz bir hâl dedir. Bu yüzden onun en çok uğraştığı konulardan birisi bina meselesi olur. “Mektep barınılmaz bir hâldeydi. Bugün damının bir tarafını aktarıyorlar, yarın öbür tarafı akmaya başlıyordu. Duvarlar, merdivenler desteklerle duruyordu. Tamir için iki senede sarf edilen para ile yepyeni bir bina yaptırmak mümkündü. Hele ki Evkaf da Maarife iyi bir yerde oldukça uygun bir arsa vermişti.

Şahin Efendi, yeni bir bina meydana getirmeyi şimdilik yapılacak işlerin en ehemmiyetlisi gördü ve oradan oraya koşmaya başladı. Bugün mutasarrıfa başvuruyor, yarın kâtib-i mesule, öbür gün Zühtü Efendiye yalvarmaya gidiyordu. Zorla iş göremeyeceğini bildiği için herkese nabzına göre şerbet veremekteydi.” (Güntekin, 1984, 68)

Ali Şahin okul binasının yapımı için, hükümete, partiye, Belediye Başkanı’na ve kasabanın yerli zenginlerine başvurur. Hepsinin nabzına göre şerbet vererek desteklerini alır. Onun bu başarısını kıskanan Hâfız Eyüp, karşısına olmadık engeller çıkarır. Sonunda belediye ekibiyle samimiyeti ilerleten Şahin Efendi, okul inşaatını bitirir. “Bin zahmetle yaptırıp meydana çıkardığı yeni binasının kapısını harice kapadı. Beş seneden fazla bir zaman mektebiyle ve yalnız çocuklarıyla meşgul oldu.” (Güntekin, 1984,204). Onun, Sarıova Kasabası’nda başarabildiği tek icraatı bu olur.

Kan Davası romanında Öğretmen Ömer’e Bozova’nın Yukarı Sazan köyünde okul diye gösterilen Leylekoğlu Konağı, sadece kapısı ve duvarları ayakta kalmış bir harabedir. “Binanın içi yoktur; karagöz göstermeliği gibi bir cepheden ibarettir. Çatısı ve duvarları tamamen yıkılmıştır.” (Güntekin, 1972, 123). Ömer, önce yoğun gayretleri sonucunda, öğrencilerinin de katkısıyla harabe hâldeki okulunu, içinde eğitim vereceği ve kendisinin de kalabileceği hâle getirir.

Görüldüğü gibi romanlarda anlatılan okulların çoğu, bakımsız ve harap hâlededir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmamızda, yazarın romanlarından hareketle ulaştığımız sonuç ve önerileri, şu noktalarda toplamak mümkündür:

Ülkemizin çağdaş dünyada yerini alabilmesi için önce eğitim sistemini düzeltmesi ve kendi insanını iyi eğitmesi gerekmektedir.

Millî Eğitimin bürokratik yapısı hantal ve ağır çalışmaktadır. Sistem günün şartlarına göre uzun soluklu politikalar oluşturularak güncellenmelidir.

Millî Eğitimde kalıcı ve âdil bir sistem oluşturulması konusunda, yetkililerin büyük sorumlulukları vardır.

Eğitim yönetiminde haddini bilmeyen, “her şeyi bilirim, her şeyi yaparım” anlayışındaki menfaatperest kişilere karşı ölçü, ehliyet ve liyakat olmalıdır.

Okullarımızın birçoğu bakımsız ve harap, eğitilmiş insan gücü yetersizdir. Bu nedenle Millî Eğitim teşkilatının gerek fiziki alt yapı, gerekse beşeri alt yapı bakımından iyi donatılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin bürokrasiyle olan problemleri, keyfilik, adam kayırmacılık ve tarafgir uygulamalar, eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Bakanlığın teftiş birimi, tüm çalışanlara karşı adil olmalıdır. Müfettişler ise soruşturmalık durumlarda, kurum çalışanlarıyla ilgili doğru bilgiler toplayan tarafsız ve rehberlik edici kişiler olmalıdır.

Millî Eğitimin her kademesindeki yöneticiler nemelazımcı ve pasif olmamalıdır. Ülkemizin yığınlarla dolu problemleri karşısında, onlar da üzerlerine düşen görevi seve seve yerine getirmelidirler.

Kaynakça

EMİL, Birol (1984). Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında Şahıslar Dünyası I, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

EMİL, Birol (1990). “Öğretmenler Romancısı Reşat Nuri Güntekin”, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, S.2, s.73-83.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1977). Çalıkuşu, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1980). Dudaktan Kalbe, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1980). Damga, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1976). Gizli El, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

◆ Adem Orakçı

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1984). Yeşil Gece, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1928). Acımak, Suhulet Kitaphanesi, İstanbul.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1980). Kızılılık Dalları, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1944). Değirmen, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1972). Harabelerin Çiçeği, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

GÜNTEKİN, Reşat Nuri (1972). Kan Davası, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.

KAPLAN, Mehmet, (1957). “Öğretmenler ve Memurlar Romancısı: Reşat Nuri”, İstanbul, Şubat, s. 4-7.

ORAKÇI, Adem (1990). Reşat Nuri Güntekin’in Romanlarında Maarif Teşkilatı ve Öğretmen, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ORAKÇI, Adem (2007). “Eğitimci Yazarlarımızdan Reşat Nuri Güntekin’in Romanlarında Türk Millî Eğitimine Genel Bir Bakış (Problemler-Öneriler)”, III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.

PARLATIR, İsmail, (1986). “Türk Romanında Tipler Feride(Çalıkuşu)”, Türk Dili, S.413, s.373.

TURAL, Prof. Dr. Sadık (1991). Zamânın Elinden Tutmak, Ecdâd Yayınları, Ankara.

TURAL, Prof. Dr. Sadık (1993). Edebiyat Bilimine Katkılar, Ecdâd Yayınları, Ankara.

AYET VE HADİSLERLE DESTEKLENMİŞ MATERYALLERİN ÇEVRE EĞİTİMİNE KATKISI*

Hacı Ali AYGÜN**
Kevser HERDEM***

Öz: İnsanoğlu eski zamanlardan bu yana çevresini değiştirdiği için, günümüzde iklim değişikliği, biyoçeşitliliğin azalması gibi birçok küresel çevre sorunuyla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bu sorunların çözümünde en önemli adım sürdürülebilir dünya görüşünün yeni nesillere öğretilmesidir. Bu kapsamda, temel eğitim olan ilköğretimde etkili bir çevre eğitiminin verilmesi en etkili yol olabilir. Bilinçli bir çevre eğitiminin din, felsefe, gelenek ve ideolojilerden beslenmesi gerekir. Çünkü çevre sorunlarına sadece teknolojik çözümler aramak yeterli değildir. Bunun yanında kirliliği önlemede toplumların inanç ve düşünceleri de dikkate alınmalıdır. Özellikle dini kaynaklar, çevre eğitimi için oldukça kullanışlı öğretim araçlarıdır. İlahi kaynaklı oluşları, evrensel mesajlar sunmaları ve çevresel öğelere yer verişleri ile ayet ve hadisler farklı bir konuma sahiptirler. Bu çalışma da amaç ayet ve hadislerle dayalı olarak geliştirilen örnek materyallerle ilköğretim öğrencilerinde çevre sorunlarına dair farkındalık oluşturma amacını gütmektedir.

Çalışma sonucunda ayet ve hadislerle desteklenmiş örnek materyalin ilköğretim öğrencilerinin çevreye bakışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çevre, çevre eğitimi, ayet, hadis

* Bu çalışma 24-26 Ekim 2014 tarihleri arasında Adıyaman Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 2. Uluslararası Çevre ve Ahlak Sempozyumunda bildirisi olarak sunulmuştur.

** Hacı Ali AYGÜN, Şehit İmam Tan Ortaokulu, Besni, Adıyaman-TÜRKİYE

*** Kevser HERDEM, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman-TÜRKİYE

THE CONTRIBUTION OF MATERIALS SUPPORTED WITH VERSICLES AND HADITHES TO THE EDUCATION OF ENVIRONMENT*

Haci Ali AYGÜN**
Kevser HERDEM***

Abstract

Because human beings have changed their environment since ancient times, they had to conflict with global environmental problems such as climate change, loss of biodiversity. The Most Important step for solving environmental problems is teaching sustainable World viewtone generations. In this context, it may be the most effective way of providing basic education an effective environmental education in primary education. A conscious environmental education is need to be fed by religion, philosophy, tradition and ideology because technological solutions are not enough for environmental problems. Beliefs And Thoughts of the communities should be taken into as well in preventing pollution. Especially Religious Resources is quite useful teaching tool for environmental education. Because the yare religious resources and giving universalmessages, Kuran and-hadits have a special part. The Purpose of this study is to raise awareness of primary school on problems of the environment with developed guidance materials based on the verses in the hadiths.

Work in view of the results of the environmental guidelines of the material supported by verses and hadiths elementary school students reached the conclusion that positively affect .

Keywords: Environment, Environmental Education, Qur-An And Hadith

Giriş

Çevre, belli bir yaşam ortamında canlıların yaşamı üzerinde etkili olan fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünlüğüdür (Aydoğdu, 2014). Diğer bir deyişle çevre; etkilediğimiz, etkilendiğimiz, biçimlediğimiz, iç dünyamızla yoğurduğumuz ve kendimizi gerçekleştirdiğimiz yerdir. Bu açıdan insanoğlunun yaptığı her türlü mü-

* This study carried out in Adiyaman University from 24-26 October 2014 , was presented at 2nd International Symposium Environment and Ethics .

** Haci Ali AYGÜN, Şehit İmam Tan Ortaokulu, Besni, Adiyaman-TÜRKİYE

*** Kevser HERDEM, Adiyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adiyaman-TÜRKİYE

dahâle çevreyi doğrudan etkilemekte ve çevrede tahribata sebep olmaktadır. Bu müdahâleler sonucunda doğal dengeyi meydana getiren zincirin halkalarında kopmalar meydana gelmektedir. Bu kopmalar zincirin tamamını etkilemekte ve doğal dengenin bozulmasına sebep olmaktadır.

İnsanoğlunun yaratılma sürecine bakıldığında onun yapısında önemli ölçüde tabiatın unsurları olduğu görülmektedir (Turgut, 2013). Bu durum insanoğlunun tabiatla hızlı bir özdeşleşme geçirmesini sağlamıştır (Aydın, 2009). Bu özdeşleşme ile insanoğlu süreç boyunca çevreye farklı anlamlar yüklemiştir. İslam öncesi Araplar için çevre ruhsuz ve anlamsız iken İslamiyet ile birlikte kâinatta her şey anlam kazanmıştır (Martı, 2013). Bu çerçevede İslam düşüncesi insanı, sahip olduğu emanetler konusunda gerekli duyarlılığı göstermek üzere gönderilmiş (halife kılınmış) bir varlık olarak görmektedir. Ayrıca İslamiyet insanın tabiatla, toplumla, kendisiyle ve metafizik alanla ilişkisinin olduğu ve Kur'an'da insanın çevresiyle bütünlük, denge ve karşılıklı ilişki ilkeleri çerçevesinde ilişkilerinin belirlenmesi gerektiği belirtmektedir (Kula, 2011). Bu konuda Kur'an'da çevre ile ilgili meselelerde yol gösteren ve çevreye nasıl muamele edeceğimizi bize öğreten yaklaşık beşyüz âyet bulunmaktadır (Yıldırım, 2012). Bu ise bu düşüncenin çevreye verdiği önemin açık bir göstergesidir. Batı düşüncesinde olduğu gibi doğayı bir emanet olarak görmeyen onun yenilmesi tüketilmesi gereken bir düşman gibi görenler bilim ve teknik imkânları yaygın bir şekilde kullanarak doğayı sınırsızca ve acımasızca tüketmektedir. Bu bilinçsiz müdahâlelerin sonucu olarak bu gün biyoçeşitliliğin azalması, orman, deniz ve kıyıların yok olması, hava, su ve toprak kirliliği gibi pek çok çevre sorunu karşımıza çıkmaktadır. Bu olumsuz durumu değiştirebilmek için birçok proje ortaya konulmakta ve önlemler alınmaktadır. Ancak tüm bu önlemler yeterli olamamaktadır.

Çevre bilincinin kapsamlı ve etkili bir şekilde geliştirmek ve bilinçli bir toplum meydana getirmek, ancak "çevre eğitimi" ile mümkün olduğu söylenebilir. Çevre eğitimi, toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye karşı duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca çevre eğitimi; doğal, tarihi, kültürel, sosyo-etik değerlerin korunması ve bireylerin çevre sorunlarının çözümüne aktif olarak katılımlarının sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Alım, 2006). Çevre eğitimi temel özellikleri UNESCO'nun Tiflis Konferansında belirtildiği gibi;

- Bir problem çözme yaklaşımı,
- Bir disiplinler arası eğitim yaklaşımı,
- Eğitim ile toplum bütünleştirilmesi,
- Bir ileriye dönük yaşam boyu eğitimidir.

Günümüzdeki çevre sorunlarına karşı duyarlı bir birey olmak ve bu sorunları ortadan kaldırmak ancak okullarda verilen iyi bir çevre eğitimi ile sağlanabilir. Bu ba-

kımından örgün eğitim kurumlarımız, çevre eğitimini doğru ve etkin bir şekilde verme görevini üstlenmişlerdir. İlk olarak aile ile başlayıp okulöncesi dönemi ile devam eden çevre eğitiminin asıl temelini oluşturan hiç şüphesiz ilköğretim basamağıdır. İlköğretimde verilen dersler, öğrencilere temel yaşam becerilerini, tutum ve değerleri kazandırmakta ve öğrencilerin toplumda etkin ve bilinçli bir şekilde işlevde bulunmasını sağlamaktadır. Var olan programlar ve kazanımlar ile öğrencilerde; kendini ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevresine uyum gösterme, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temelleri atılır. Böylece, insanın çevresi ve yaşamı ile ilgili ilk düşünceleri, duyguları ve hareketleri biçimlendirilir. Diğer bir deyişle, programlardaki kazanımlar, öğretilecek kavramları birbirleriyle ilişkili olarak kavratmaya yöneliktir.

Bilinçli bir çevre eğitiminin din, felsefe, gelenek ve ideolojilerden de beslenmesi gerekir. Çünkü çevre sorunlarına sadece teknolojik çözümler aramak yeterli değildir. Bunun yanında kirliliği önlemede toplumların inanç ve düşünceleri de dikkate alınmalıdır. Çünkü tarih boyunca dinin mevcut olmadığı bir dönemden söz edilmediği gibi, dinsiz bir toplumun varlığına dair bir bilgiye de yer verilmemektedir. Hiçbir millette, hiçbir dönemde, toplumsal değişimlerin hiçbir aşamasında ve hiçbir yerde dinsiz bir insan olmamıştır (Şeriatı, 2000). Bunun için özellikle dini kaynaklar, çevre eğitimi için oldukça kullanışlı öğretim araçlarıdır. İlahi kaynaklı oluşları, evrensel mesajlar sunmaları ve çevresel öğelere yer verişleriyle ayet ve hadisler farklı bir konuma sahiptirler.

Kur'an'a bakıldığında çevre ve ekoloji problemini bir ahlak problemi olarak değerlendirmek mümkündür. Zira Kur'an'a göre yeryüzünün korunması, geliştirilmesi, imarı için gerekli düzenlemelerin yapılması insana yüklenmiş ahlaki sorumluluklardır. Ayrıca Kur'an ışığındaki insan çevre ilişkisinin günümüzde yaşadığımız çevre sorunlarına değindiği ve buna bağlı olarak da ruh sağlığımızı olumsuz yönde etkilediği görülmekte ve insan çevre ilişkisinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Kula, 2000). Çevre bilinci ile ilgili yapılan bir tez çalışmasında hadislerin bap ve konu başlıklarının adab, kurban, avcılık, taharet, abdest, salat, müsakat, siyer, megazi gibi başlıklar altında zikredildiği belirtilmektedir. Bu çalışmada Hz. Peygamberin çevre bilinci konusundaki uygulamalarının sadece kavli olarak değil, bizatihi ameli ve pratik olduğu belirtilmekte ve çevreye saygılı olma, çevrenin tahrip edilmemesi ve imar edilip zenginleştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Seki, 2010). Çalışmalar bize ayet ve hadislerin çevre konusuna önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu ayet ve hadislerden bazıları şunlardır.*

Sakin dengeyi bozmayın. Ölçüyü adaletle tutun ve eksik tartmayın. Allah, yeri canlılar için yaratmıştır. Orada meyveler ve salkımlı hurma ağaçları vardır. Yapraklı daneler ve hoş kokulu bitkiler vardır (Rahman, 55/ 8- 12).

* Ayrıntılı ayet ve hadisler için bakınız.
D.D.B. , Kuran Yolu Türkçe Meali ve Tefsiri.
D.D.B. , Hadislerle İslam.

Kıyamet koparken sizden birinizin elinde bir hurma dalı bulunur da, kıyamet kopmadan dikmeye gücü yeterse mutlaka onu diksin (Ahmed b. Hanbel.).

Ebû Berze şöyle demiş: Resûlullah (sav) : Yâ Resûlallah! Ben bilmiyorum. Olur, da sen (dünyadan) gidersin, ben senden sonraya kalırım. İmdi bana bir şey lütfet ki, onunla Allah bana fayda versin! dedim. Bunun üzerine Resûlullah (sav) "Şöyle şöyle yap! (Ebû Bekr bunu unutmuştur.) Bir de yoldan ezâ (veren şeyi) gider! (Müslim).

Yapılan çalışmalar çevreye yönelik kazandırılacak tutum ve davranışların üzerinde disiplinler arası yaklaşımın etkili olduğu belirtilmektedir. Hamalosmanoğlu ve Güven (2014) yaptıkları bir çalışmada disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin çevreye ilişkin tutum ve davranışları üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Literatür incelendiğinde çevre eğitiminde ayet ve hadislerin önemli bir yere sahip olduğunu ve ayrıca çevre eğitiminde disiplinler arası yaklaşımın daha ön plana çıktığı görülmektedir. Bu çalışma tüm bunları tek çatı altında toplaması ve öğrencilerde farkındalık yaratması konusunda önemli görülmektedir (Kula (2000); Seki (2010); Arslan (2011); Can (2012); Çavuş (2013); Kahyaoğlu (2009)).

1. Amaç

Bu çalışmada ayet ve hadislere dayalı olarak geliştirilen örnek materyallerle ilköğretim öğrencilerinde çevre sorunlarına dair farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır.

Örnek materyal olarak tasarlanan çalışma kağıtlarında ayet ve hadislerin yanı sıra görselliğe de yer verilmiştir. Ayrıca çalışma kağıtlarında "düşüncelerim", "gözlemlerim" ve "önerilerim" kısımları oluşturulmuş ve uygulama sürecinde öğrencilerin bu kısımları doldurmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin günlük yaşamda gördüklerini sınıf ortamında paylaşmaları ve bu deneyimlerinden çıkarım yaparak çevre sorunlarına dair öneri geliştirmeleri amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Çalışmanın örneklemini Adıyaman'da çeşitli devlet okullarında okuyan 246 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama Fen ve Teknoloji dersinde yapılmıştır. Uygulama süresi 6 ders saatidir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma yapıtlarının "düşüncelerim", "gözlemlerim" ve "önerilerim" kısımlarında yer alan öğrenci ifadeleri içerik analizine tabi tutulmuş ve temalar belirlenerek bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	90	36,5
Erkek	156	63,5
Toplam	246	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 36,5’ini kız öğrenciler, %63,5’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele okul seçildiğinden kız ve erkek öğrenciler arasında bu farklılık oluşmuştur.

3. Bulgular

Elde edilen veriler üzerinden yapılan kodlama ve temaların bulunması aşamasında “öğrencilerin çevre sorunlarının sebeplerine ilişkin görüşleri” ve “öğrencilerin çevre sorunlarına getirdikleri çözüm önerileri” temaları oluşturulmuştur.

Tablo 2. Materyallerde İşlenen Çevre Sorunları

Ormanların yok edilmesi
Hava kirliliği
Gürültü kirliliği
Su kirliliği
Toprak kirliliği

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerden elde edilen bulgular ışığında çevre sorunları; ormanların yok edilmesi, hava kirliliği, gürültü kirliliği, su kirliliği ve toprak kirliliği olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 3. Çevre Sorunlarının Temel Sebeplerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	N	%
İnsanların Çevre Konusundaki Duyarsızlıkları	100	40,6
Sanayileşme	70	28,5
Çarpık Kentleşme	16	6,5
Doğal Kaynakların Bilinçsiz Ve Aşırı Tüketimi	60	24,4
Toplam:	246	100

Öğrencilerin dağıtılan materyallerde “düşüncelerim” ve “gözlemlerim” kısımlarına yazdıkları ifadeler bu tema altında değerlendirilmiştir.

Tablo 3’e bakıldığında, öğrencilerin çevre sorunlarının temel sebeplerinin insan kaynaklı olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz. Örneğin Ahmet isimli öğrenci çevre sorunlarına ilişkin görüşlerini “İnsanlar çevreye karşı duyarsızlar. Doğaya saygı duymayan insanlar yüzünden çevre kirleniyor” şeklinde ifade etmiştir.

Bu tema altında öğrenciler çarpık kentleşmeye, sanayileşmeye, doğal kaynakların bilinçsizce ve aşırı tüketimine de değinmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden bazı alınlar şu şekildedir:

“İnsanlar çöplerini denize atarak, kutsal olan suyu kirletiyorlar”

“Dünyada birçok insanın arabası var. Araba egzozlarından çıkan dumanlar havayı kirletiyor. Ayrıca daha çok yakıt tüketimine sebep oluyor”

“İnsanlar ormanları yok ederek diğer canlıların yaşam alanlarını yok ediyorlar. Ayrıca mobilya kullanımının artması daha çok ağacın kesilmesi demek. Sade yaşamayı bilmediğimiz için ormanlar yok oluyor”

“Televizyonda izlemiştım. Otel yapmak için ormanları yakıyorlar. Kentlerde her yer binalarla dolu. Hem ağaçlara zarar veriyoruz, hem de kentleri çirkin yapılarla dolduruyoruz”

Tablo 4. Ormanların Yok Edilmesine Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	N	%
İnsanların Çevre Konusundaki Duyarlı Olmalı	72	36,8
Ağaç Dikilmeli	60	30,6
Ormanlara Zarar Verenler Çeşitli Şekillerde Cezalandırılmalı	51	26
Geri Dönüşüm Kutuları Kullanılmalı, İnsanlar Bu Konuda Bilinçlendirilmeli	13	6,6

Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında çevre sorunlarından “ormanların yok edilmesinin nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin görüşlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin ormanların yok edilmesine yönelik çözüm önerilerinin 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan bazılarında öğrenciler birden fazla yer verdiğinden toplam sayı öğrenci sayısından farklılık göstermektedir.

“Ormanların yok edilmesinin nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin öğrencilerin çoğunluğu duyarlılığı artırma konusuna yer verirken, bunu ağaç dikimi izlemiştir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

◆ Hacı Ali Aygün / Kevser Herdem

“Ormanlar hayata devam etmemizi sağlıyor bunu herkese anlatmamız gerekir.”

“Kıyametin kopacağını bilsen bile elindeki ağacı dik demiş Peygamberimiz her yere ağaçlar dikip çevremizi yeşillendirelim.”

“Ormanları yok edenleri yani ağaçları kesenleri, hayvanlarını otlatanlarını jandarmaya bildirelim ve çeşitli cezalar vererek bir daha yapmamalarını sağlayalım.”

“Çevremizdeki geri dönüşüm kutularını kullanalım hatta evimize, her yere bunlardan koyalım ve herkesin kullanmasını sağlayalım.”

Tablo 5. Hava Kirliliğine Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	N	%
Fabrikalara Filtre Takılmalı	116	33,8
İnsanların Çevre Konusundaki Duyarlı Olmalı	97	28,3
Yenilenebilir Enerji Kaynakları Kullanılmalı	73	21,3
Havayı Kirletenler Çeşitli Şekillerde Cezalandırılmalı	57	16,6

Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında çevre sorunlarından “hava kirliliğinin nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin görüşlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin hava kirliliğine yönelik çözüm önerilerinin 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan bazılarında öğrenciler birden fazla yer verdiği için toplam sayı öğrenci sayısından farklılık göstermektedir.

“Hava kirliliğinin nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin öğrencilerin çoğunluğu fabrikalara filtre takılması konusuna yer vermişlerdir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Hava kirliliğine çevredeki fabrikalar neden olmaktadır. Bu fabrikaların bacalarına filtre takılırsa hava kirliliğine engel olunur.”

“Bence parfüm, deodorant kullanmayalım, bu konuda herkese bilgi verelim.”

“Havayı kirletenleri uyaralım, şikâyet edelim, onlara ceza verilmesini söyleyelim. Bu konuda herkese bilgi verelim herkes böyle yapsın.”

“Kışın kömür ile havayı kirleteceğimize, evlerimize doğalgaz çekelim. Güneş enerjileri kuralım.”

“Evlerimizin çatısına güneş enerjisi ve büyük rüzgar gülleri kuralım.”

Tablo 6. Gürültü Kirliliğine Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	N	%
Trafik-Araçların Yoğunluğunun Azaltılması	84	34
Fabrikaların Şehir Dışına Taşınması	68	27,5
Toplu Taşıma Araçlarının Tercih Edilmesi	63	25,5
Nüfus Artışının Yavaşlatılması	32	13

Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında çevre sorunlarından “gürültü kirliliğinin nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin görüşlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin gürültü kirliliğine yönelik çözüm önerilerinin 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan bazılarında öğrenciler birden fazla yer verdiğinden toplam sayı öğrenci sayısından farklılık göstermektedir.

“Gürültü kirliliği nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin öğrencilerin çoğunluğunun trafik-araçların yoğunluğu azaltılması ve fabrikaların şehir dışına taşınması temalarına yer vermişlerdir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Herkesin neredeyse bir aracı olduğu gibi, bazı insanların birden fazla aracı var. Bunlar azaltılırsa çevredeki gürültüde azalacaktır.”

“Evlerimize yakın yerdeki kilim ve halı fabrikaları çok gürültü çıkarmakta, bunların şehir dışındaki sanayiye taşınması gürültü kirliliğini kaldıracaktır.”

“Dışarı çıkıldığında arabalarımızla çıkmak yerine şehiriçi otobüslerini kullanmalıyız. Trafik yoğun olmaz ve gürültü olmaz.”

“Her gün nüfus artmakta ve bunların yaptıkları gürültü de artmakta kirlilik oluşmaktadır.”

Tablo 7. Su Kirliliğine Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	N	%
Tarımsal Mücadele İlaçları ve Kimyasal Gübreler- Kimyasal Kirlilik Önlenmeli	75	33,5
Sanayileşme-Sanayi Atıkları Kontrol Edilmeli	54	24,1
Şehirleşme-Kentleşme Kontrol Edilmeli	52	23,2
Suyu Kirletenlere Cezalar Verilmeli	43	19,2

Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında çevre sorunlarından “su kirliliğinin nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin görüşlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

◆ Hacı Ali Aygün / Kevser Herdem

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin su kirliliğine yönelik çözüm önerilerinin 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan bazılarında öğrenciler birden fazla yer verdiği için toplam sayı öğrenci sayısından farklılık göstermektedir.

“Su kirliliği nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin öğrencilerin çoğunluğunun tarımsal mücadele ilaçları ve kimyasal gübreler-kimyasal kirlilik temalarına yer vermişlerdir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Tarımda kullanılan gübreler ve ilaçlar suya karışıp suyu kirletmektedir. Bunların suya karışmasına engel olunmalıdır.”

“Suya karışan ilaçlar canlılara zarar vermektedir. İlaçların suya karışmasına engel olunmalıdır.”

“Fabrikalar hergün artmakta ve atıkları ile suyu kirletmektedirler. Gerekli önlemler alınıp bu atıkların suya atılması engellenmelidir.”

“İnsanların sayısının artması suyu azaltmakta ve atıkları ile suyu kirletmektedirler.”

“Polis, jandarma suyu kirletenleri bulup cezalar vermelidirler.”

Tablo 8. Toprak Kirliliğine Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	N	%
Ev ve Sanayi Atıkları Toprağa Atılmamalı	103	41,7
Tarım İlaç ve Yapay Gübreler Yanlış Kullanılmamalı	91	36,8
Ağaçlandırmaların Yapılması	53	21,5

Öğrencilerden elde edilen veriler ışığında çevre sorunlarından “Toprak kirliliğinin nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin görüşlerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin toprak kirliliğine yönelik çözüm önerilerinin 3 tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan bazılarında öğrenciler birden fazla yer verdiği için toplam sayı öğrenci sayısından farklılık göstermektedir.

“Toprak kirliliği nasıl çözüme kavuşturulacağına” ilişkin öğrencilerin çoğunluğu ev ve sanayi atıkları toprağa atılmamalı temasına yer vermişlerdir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Evlerimizde ve çevremizde çöplerimizi gelişi güzel çevreye atarsak çevremiz ve toprağımız kirlenir.”

“Fabrika atıkları toprağımızı ve suyumuzu kirletmektedir.”

“Çevremizi yeşillendirirsek hava, su ve toprak temiz olur ve ağaçları zararlı maddeleri yok eder.”

Tartışma ve Sonuç

İlköğretim öğrencilerinde çevre sorunlarına dair farkındalık yaratmayı amaç edindiğimiz çalışmamızda elde ettiğimiz veriler, öğrenci görüşleri ve çözüm önerileri temaları altında toplanmıştır.

Çalışmamızın bulguları incelendiğinde; öğrencilerin çevre sorunları ile insan kavramını sıkça ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilere göre çevre sorunları insan bilinçsizliğinin ve duyarsızlığının bir sonucudur. Yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ersoy ve Türkan, 2009). Diğer bir çalışmada, öğrenciler çevre sorunlarının temel sebeplerini “duyarsızlık, bilinçsizlik ve saygısız olma” gibi kavramlarla açıklamışlardır (Seçkin, Yalvaç ve Çetin, 2010). Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu; öğrenciler günümüz toplumundaki tüketim hırsının çevre üzerindeki olumsuz etkilerine dair bir farkındalığın olduğudur. Nitekim bazı ifadelerde öğrenciler mobilya kullanımından, ağaçların kesilip gösterişli binaların yapılmasından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin çözüm önerilerine baktığımızda, çok farklı çözüm önerileri görmekteyiz. Yapılan çalışmalarda öğrenciler yaşadıkları yerdeki çevre sorunlarını tanıma ve bunlara çözüm önerileri getirme oranının oldukça düşük kaldığını belirtilmektedirler (Ersoy ve Türkan, 2009; Seçkin, Yalvaç ve Çetin, 2010). 2002 yılında yapılan bir çalışmada katılan öğrenciler, çevre kirliliğini önlemek ya da çevreyi korumak adına yapılan faaliyetler olarak, çöp atılmaması, geri dönüşümlü ürünlerin tercih edilmesi biçiminde öneriler getirmişlerdir (Yılmaz ve ark., 2002). Çalışmamıza katılan öğrencilerin 2002 yılında yapılan çalışmaya katılan öğrencilerden farklı olarak alternatif enerji kaynaklarından yararlanma (Güneş ve rüzgar enerjisi gibi) önerisini de getirdikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı çevreyi kirletenlere ağır cezalar verilmesi görüşündedirler. Bu durum öğrencilerin çevreyi korumanın anayasal bir zorunluluk olduğunun bilincinde olduklarını göstermektedir.

Çalışmaya genel olarak bakıldığında ilköğretim öğrencilerinin çevreye bakışlarının olumlu olduğu görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalar da öğrencilerin çevre konularında bilgilerinin yetersiz olmasına karşın, olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Gökçe ve ark., 2007; Alp ve ark., 2008).

Kaynakça

- ALIM, Mete (2006). "Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye'de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi", Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (2), ss.599-616.
- ALP, Elvan, ERTEPINAR, Hamide, TEKKAYA Ceren ve YILMAZ, Ayhan (2008). "A Survey On Turkish Elementary School Students' Environmental Friendly Behaviours And Associated Variables", Environmental Education Research, 14(2), ss.129-143.
- ARSLAN, Serhat (2011). Çevre Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Çevresel Tutum Üzerine Etkisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- AYDIN, Hüseyin (2009). Ekolojik Sorunlara Teolojik Yaklaşımlar, TDV Yayınları, Ankara.
- AYDOĞDU, Bezen (2014). "Yerel ve Bölgesel Düzeyde Çevre Kirliliği Sorunları: Elazığ İli Örneği", Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi 1(1), ss.133-148.
- CAN, Hediye (2012). İlköğretim Bölümü 1. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Dünya Görüşü Ve Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın.
- ÇAVUŞ, Aytül (2013). Ortaokul 7.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinin Çevre Eğitimi Açısından Etkiliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya.
- ERSOY, Ali ve TÜRKKAN, Burçin (2009). "İlköğretim Öğrencilerinin Resimlerinde İnternet Algısı", İlköğretim Online Dergisi, 8(1), ss.57-73.
- GÖKÇE, Nazlı, KAYA, Erdoğan, AKTAY, Sayım ve ÖZDEN, Muhammet (2007). "İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları", İlköğretim Online Dergisi, 6(3), ss.452-468.
- GÜVEN, Esra (2012). Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarına ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.
- HAMALOSMANOĞLU, Mustafa ve GÜVEN, Esra (2014). "Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Çevre Eğitiminin Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumlarına ve Davranışlarına Etkisi" Türk Fen Eğitimi Dergisi, 11 (4), ss.47-62.
- KAHYAOĞLU, Mustafa (2009). "Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Dersinde Çevresel Problemlerin Öğretimine Yönelik Bakış Açılıarı, Hazır Bulunuşlukları ve Öz-Yeterliliklerinin Belirlenmesi", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), ss.28- 40.
- KULA, Naci (2000). "Kur'an Işığında İnsan-Çevre İlişkisinin Ruh Sağlığı Açısından Önemi", Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 9(9).
- KULA, Naci (2011). "The Principles Of Relationship Between Human And The Environment In The Qur'an", Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10(20).

- MARTI, Huriye (2013). Hadisler Ekseninde Çevre Ahlakı, Etkileşim Yayınları, İstanbul.
- SEKİ, Abdullah Oğuz (2010). Hz. Peygamber'in Hadislerinde Çevre Bilinci, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- SEÇGİN, Fadime, YALVAÇ, Gamze ve ÇETİN, Turhan (2010). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları", International Conference on New Trends in Education and Their Implications, ss.391-398.
- ŞERİATİ, Ali (2000). Dine Karşı Din, İşaret Yayınları, İstanbul.
- TURGUT, Ali Kürşat (2013). "İbn Haldûn Felsefesinde Tabiat-İnsan İlişkisi", Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 31.
- YILDIRIM, Zeki (2012). "Kur'an ve Çevre Sorunları" Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 38.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Kitapevi, Ankara.
- YILMAZ, Ayhan, MORGİL, İnci, AKTUĞ, Pınar ve GÖBEKLİ, İsmail (2002). "Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Öneriler", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, ss.156-162.

Ek: Örnek Materyal



Kıyamet koparken sizden birinizin elinde bir hurma dalı bulunur da, kıyamet kopmadan dikmeye gücü yeterse mutlaka onu diksin.

(Ahmed b. Hanbel den rivayet)

Peygamberimizin yukarıdaki sözleri sahabenin hayatında geniş yankı bulmuş ve ashap ömürlerinin son anlarına ve günün geç saatlerine kadar çevrelerini yeşillendirmekten vazgeçmemişlerdir. Abdurrahman b. Abdullah anlatıyor: “Hz. Osman geç vakitlerde ağaç dikmekte iken bir adam yanına gelmişti. Onu ağaç dikmekle meşgul görünce: ‘Ey Müminlerin Emiri! Bu vakitte de mi dikim?’ diye sordu. Hz. Osman ın cevabı ise her yıl milyonlarca hektar orman alanının yok olduğu dünyamızda hala umursamazca yaşayan insanlar için son derece manidardır:

‘Bana uğradığın vakit beni, böyle hayırlı bir iş yaparken yakalaman, bana, beni bozgunculardan biri gibi boş ve aylak bulmandan çok daha hayırlı ve çok daha sevimselidir’

Düşüncelerim:

Gözlemlerim:

Önerim:

BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN ETKİSİYLE DEĞİŞEN BİLGİ KAYNAKLARI, HİZMETLERİ VE ÖĞRENME ORTAMLARI*

Nevzat Özel**

Öz: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ve değişimi; bilgi kaynaklarının çeşitlenmesini, bilgi hizmetlerinin boyut değiştirmesini ve farklı bilgi edinme ve öğrenme ortamlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Aynı şekilde eğitim-öğretim anlayışı da bu gelişim ve değişimden etkilenmiş; bilgiyi anlayabilen, yorumlayabilen, kullanabilen, yeni bilgiyi oluşturabilen, eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, problem çözme yeteneğine sahip, yaratıcı ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Günümüzde bireyler, geleneksel bilgi edinme ve öğrenme ortamlarının yanı sıra, yeni ortamları tanımak, bu ortamlarda yer alan bilgilere ulaşmak ve nasıl öğreneceklerini bilmek durumundadırlar. Bu çalışmada, bilgi ve iletişim teknolojileri, bilgi edinme ve öğrenme ortamları, konuyla ilgili literatüre dayalı olarak tanıtılmış ve açıklanmıştır.

Anahtar sözcükler: Bilgi ve iletişim teknolojileri, e-öğrenme, mobil öğrenme, dijital bilgi kaynakları, dijital kütüphaneler, dijital bilgi hizmetleri

* Bu makalenin yapısının ve bazı kısımlarının oluşturulmasında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı'nda hazırlanan "Araştırma Görevlilerine Bilgi ve İletişim Teknolojileri Bağlamında Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması" başlıklı doktora tezinden yararlanılmıştır.

** Dr; Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü

CHANGING INFORMATION RESOURCES, SERVICES AND LEARNING ENVIRONMENT THROUGH THE EFFECT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Nevzat Özel*

Abstract

Development and change of information and communication technology has helped to vary information resources, differ the context of information services and emerge different kinds of knowledge acquisition and learning environment. Likewise, perceptions of teaching and learning have also been affected by these developments and changes. It has become significant to develop individuals who can understand, interpret and use the information; create new information; think critically; question; have problem-solving skills, and be creative and innovative. Today, in addition to the traditional knowledge acquisition and learning environment, individuals need to recognize this new environment, access the information there and know how to learn. In this study, information and communication technology, knowledge acquisition and learning environment are promoted and explained based on related literature.

Keywords: Information and communication technologies, e-learning, mobile learning, digital information resources, digital libraries, digital information services

Giriş

Bilgi çağı ile birlikte bilginin niceliksel olarak artış gösterdiği ve bireylerin bilgiye olan gereksinimlerinin her geçen gün çoğaldığı görülmektedir. Bu çağda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve değişimler, bilginin işlenmesi, depolanması, erişimi ve iletilmesine yönelik sistemleri etkilemekte; görsel-işitsel araçlar, verilerin iletişimi, dijital bilgi kaynakları, veri tabanları, ağlar gibi farklı araç, yöntem ve kavramları ön plana çıkarmaktadır (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001, 81; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2006, 14). Bu durum, bilginin farklı ortamlarda (basılı veya dijital) tür ve biçimlerde sunulmasını da beraberinde getirmektedir.

* Dr; Ankara University, Faculty of Language and History- Geography, Department of Information Management

Diğer taraftan çağdaş öğretim yaklaşımları, bu gelişmelerden etkilenmekte; bireylere “öğrenmeyi öğrenme” ve “eğitim ve öğretimi yaşamın her döneminde devam ettirme” yeterliliğini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Gerek bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, gerek ortaya çıkan yeni bilgi edinme ortamları ve bilgi kaynakları, gerekse yeniden şekillenen öğrenme kavramı ve öğrenme ortamları, bireylerin bilgi ve bilgi kaynaklarıyla sürekli olarak sağlam ilişkiler kurmasını gerektiren yeni bir yapıyı ortaya çıkarmaktadır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Günümüzde “bilgi ve iletişim teknolojileri”, insanların sosyal ve mesleki yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

“Bilgi ve iletişim teknolojileri”, bilginin iletilmesi, saklanması, oluşturulması, paylaşılması veya değişimi için kullanılan dijital teknolojileri ifade etmektedir. Bu teknolojiler, radyo, televizyon, video, DVD, telefon, uydu sistemleri, bilgisayar ile ağ donanım / yazılımlarını; ayrıca bu teknolojiler tarafından sağlanan video-konferans ve elektronik posta gibi araç ve hizmetleri kapsamaktadır (UNESCO, 2006, 14). Sürekli olarak gelişmekte ve gelişmekte olan bu teknolojiler, bireylerin film, şarkı, resim, fotoğraf, metin vb. dosyaları kullanma; sağlık ve diğer kamu hizmetlerine erişme; çalışma, oyun oynama, öğrenme, satın alma/satma, bilgiyi arama, diğer bireylerle iletişim kurma gibi birçok etkinliklerini değiştirmektedir.

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında kullanılan en yaygın araç bilgisayarlardır. Bunun yanı sıra cep telefonları, PDA'lar (Personal Digital Assistant - Kişisel Dijital Yardımcı), taşınabilir ortam oynatıcıları (mp3, iPod gibi), televizyonlar, video oyun konsolları ve benzeri diğer araçlar da bilgi ve iletişim ortamı sunan diğer teknolojiler arasında bulunmaktadır. Bu teknolojilerin temelinde İnternet yer almaktadır. İnternet, bireylerin her türlü iletişimi (bir kişiden bir kişiye, bir kişiden çok kişiye, çok kişiden çok kişiye) gerçekleştirmesi; yazılı bir metnin resim, ses ve videolarla desteklenerek yayınlanması; bireyler arasında anlık iletişim kurulması veya sonradan okunmak üzere mesaj gönderilmesi; her türlü belgenin iletilmesi ve paylaşılması açısından önemli olanaklar sunmaktadır (Cantoni ve Tardini, 2006, 43).

Çok çeşitli iletişim araçlarını bünyesinde bulunduran İnternet'in ortaya çıkışından bu yana ilk ve en yaygın olarak kullanılan araç ise elektronik postadır. Eş zamanlı olmayan yapısıyla elektronik posta, bir veya birden fazla adrese aynı anda ileti göndermeye imkân sağlamaktadır (Timisi, 2003, 121). Düşük bant genişliğine sahip metin tabanlı bir teknoloji olmasına rağmen elektronik posta, her türlü dosyanın eklenerek paylaşılmasına ve çoklu ortam belgelerinin bireyler arasında kolaylıkla değişimine olanak tanımaktadır. Haberleşme grupları ve mail listeleri ise bir metnin farklı bireyler arasında kolay bir biçimde aktarılmasında kullanılan elektronik posta temelli diğer iki

önemli araç olarak bilinmektedir.

İnternet ile birlikte gelişen ve bireyler arasında yazılı, sözlü ve görüntülü iletişimi eş zamanlı olarak gerçekleştirmeyi mümkün kılan araçlar ise diğer teknolojiler arasında yer almaktadır. Örneğin sohbet veya anlık mesajlaşma sistemleri aracılığıyla yazılı metinler paylaşılırken, ses ve görüntü içeren verilerin aktarımı masaüstü konferans sistemleri, VoIP sistemleri (IP Üzerinden Ses İletimi -Voice Over Internet Protocol) ve benzeri teknolojiler yoluyla gerçekleştirilebilmektedir (Gezer ve Koçer, 2008, 87-88).

Daha karmaşık bir iletişim ortamı sunan ve kayıtlı kullanıcıların sanal bir dünyada sanal karakterle (Avatar) temsil edildiği üç boyutlu ortamlar da bulunmaktadır. Bunlar, kullanıcılarının diğer bireylerle iletişim kurması, sohbet etmesi ve sanal dünyanın izin verdiği etkinliklere katılması amacıyla farklı bir platform sunmaktadır. Second Life, en çok bilinen ve en yaygın kullanılan üç boyutlu sanal dünya uygulamasıdır. Gerçek yaşamın dijital ortamlarda canlandırılması olarak ifade edilen bu sanal dünyaya kayıt olan bireyler, sanal bir karakter yaratmakta ve bu karakteri çevrimiçi ortamda yaşatarak fiziksel bir gerçekliğe gereksinim olmadan yeni mekânlar, roller ve kimlikler oluşturulabilmektedirler (Waskul ve Douglass, 1997, 381). Second Life ortamında ayrıca mekânsal simülasyonlar yaratılarak üniversitelerin sanal yerleşkeleri veya eğitim kurumlarının sanal merkezleri oluşturularak, toplantılar, seminerler, konferanslar düzenlenebilmekte; sanal müzeler ve kütüphanelere mekândan bağımsız olarak erişim sağlanabilmektedir.

En bilinen ve en çok kullanılan İnternet temelli iletişim aracı olan World Wide Web (WWW) ise özel olarak biçimlendirilmiş dosyaları destekleyen bir İnternet sunucuları sistemidir. Dosyalar; grafik, ses ve video gibi diğer dosyalarla bağlantı kurulmasını sağlayan ve HTML (HyperText Markup Language) olarak adlandırılan bir işaretleme dili ile düzenlenmektedir. Bu yolla, bir dosyadan diğer bir dosyaya kolaylıkla erişim etkin bağlantılar yardımıyla gerçekleşmektedir (Webopedia.com, 2015). WWW, Web siteleri olarak da adlandırılmakta; Google Chrome, Microsoft İnternet Explorer ve Mozilla Firefox gibi tarayıcılar aracılığıyla bu sitelere erişilmektedir.

Tarihsel açıdan incelendiğinde birinci nesil Web siteleri (Web 1.0), statik içeriklerin bulunduğu, tek taraflı iletişimin ağırlıklı olduğu bir yapıyı bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Bu yapıda üretilen Web içeriklerinin ilkelere uygun biçimde düzenlenerek bireylere eriştirilmesi ve tek bir kaynaktan yayın yapılması önem taşımaktadır. Ayrıca bireyler arasındaki mesajlaşmalar genellikle elektronik postalar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Selwyn, 2007, 2; Boulos ve Wheelert, 2007, 2; Coleman ve Levine, 2008, 83).

Bilginin sürekli artması ve güncellenmesi sonucu gelişen teknolojiler ve Web kullanıcılarının değişen gereksinimleri yeni bir Web ortamını (Web 2.0) ve uygulamalarını ortaya çıkarmıştır. İkinci nesil Web olarak adlandırılan Web 2.0, bireylerin birbirleriyle çevrimiçi olarak iş birliği yapması ve bilgiyi paylaşması esasına dayanmakta; temel

olarak statik HTML Web sayfalarının daha dinamik Web sayfalarına dönüştürülmesini kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle, Web 2.0 araçları kullanıcıya bilgiyi sunmaktan çok kullanıcının Web ortamında katılımını sağlayan, yeni içeriklerin onlar tarafından oluşturulmasını ve kullanılmasını hedefleyen sosyal bir yapı sunmaktadır (Kolbitsch ve Maurer, 2006, 187).

Bu yapının hazırlanması, arka planda ve uygulamalarda kullanılan bazı dijital teknolojilere bağlıdır. Arka planda kullanılan teknolojiler şu şekilde sıralanabilir:

- Ajax (Asynchronous JavaScript and XML- Eşzamansız JavaScript ve XML): Dinamik ve etkileşimli Web uygulamalarının oluşturulmasına izin veren; farklı sistem ve dillerin (XHTML, CSS, Document Object Model, XML, XSLT, XMLHttpRequest ve JavaScript) bileşimi olan bir tekniktir (Garrett, 2005).
- API (Application Programming Interface- Yazılım Programlama Arayüzü): Farklı yazılımların birbirleriyle iletişimine olanak tanıyan, işlev ve prosedürleri tanımlayan iletişim arayüzüdür (Wikipedia, 2015a).
- Mashup: Farklı Web uygulamalarının içeriklerini kullanarak yeni bir içerik yaratan melez Web uygulamalarıdır (Yu, Benatallah, Casati ve Daniel, 2008, 44).
- P2P (Peer-to-Peer- Eşten Eşe): İstemciler arasındaki veri paylaşımında kullanılan bir ağ protokolüdür (Shirky, 2000).
- RSS (Really Simple Syndication- Gerçekten Basit Dağıtım): Bir Web sitesine yeni eklenen içeriklerin o siteye üye olan bireylerin kolaylıkla takip edilebilmelerine yardımcı olan ve bu içerikleri dağıtmaya yarayan veri formatıdır (O'Reilly, 2007, 24-25).
- XML (Extended Markup Language- Genişletilebilir İşaretleme Dili): hem bireyler hem bilgi işlem sistemleri tarafından kolayca okunabilecek dokümanlar hazırlanmasına yarayan, World Wide Web Consortium (W3C) tarafından tanımlanmış bir standarttır (W3C, 2010).

Uygulamalara yönelik olarak kullanılan teknolojiler ise sosyal ağlar, sosyal işaretleme siteleri, etiketleme uygulamaları, vikiler, bloglar, içerik toplama ve düzenleme araçları (RSS Beslemeleri), çoklu ortam paylaşım siteleri, işbirlikçi araçlar, podcastler ve karma / melez (mash-up) içerik formlarıdır. Tüm bu uygulamalar, arka plan teknolojileri yardımıyla Web içeriklerinin oluşturulması ve diğer kullanıcılarla paylaşılmasına olanak sunmaktadır.

Sosyal ağlar, bireylere Internet ortamında profil oluşturma, bilgiye ulaşma, takip etme, içerik oluşturma, diğer içeriklere yorum yapma, etiketleme ve diğer bireylerle bazı iletişim formlarını paylaşmaya olanak sunan Web hizmetleridir. Sosyal ağların özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Boyd ve Ellison, 2007; Özkan ve McKenzie, 2008, 2772-2773). Sosyal ağlar,

◆ Nevzat Özel

- kullanıcıların birbirleriyle olan etkileşimlerini kolaylaştırır.
- kullanıcıların arkadaşlarını bulabilmesi, topluluklar oluşturabilmesi ve benzer alanlarda ilgisi bulunan bireylerle paylaşımlarda bulunabilmesi için kullanıcı veri tabanı sağlar.
- kullanıcıların kendi profillerini ve sosyal bağlantılarını oluşturmalarına olanak tanır.
- çoğunlukla ücretsizdir.
- ağ yapısı itibariyle, kullanıcıların geri bildirimleri doğrultusunda yeni özellikler eklenerek geliştirilmesine izin verir.
- kullanıcıların kendi erişim ve gizlilik kurallarını düzenlemesine olanak tanır.
- kullanıcıların neyi, nasıl ve ne kadar paylaşacaklarına karar vermesine olanak tanır.
- toplulukların/grupların oluşturdukları içeriklerden çok, kullanıcıların oluşturdukları içeriklerin önem kazanmasını sağlar.

Facebook, MySpace, LinkedIn ve Google+ dünya üzerinde geniş kullanıcı kitlelerine sahip ve en çok bilinen sosyal ağ siteleridir.

Sosyal işaretleme siteleri, gelecekte tekrar ziyaret edilmek istenen Web sitelerinin adreslerini kaydederek saklama mantığına dayanmaktadır. Bireyler kendi belirledikleri etiketler aracılığıyla Web ortamında sosyal işaretlemelerde bulunabilmekte, bunu başka bireylerle paylaşabilmekte ve işaretledikleri Web içeriklerine bu siteler yardımıyla tekrar erişebilmektedir (Shivalingaiah ve Naik, 2011, 56). Sosyal işaretleme sitelerinde sıklıkla kullanılan etiketleme uygulamaları ise Hammond, Hannay, Lund ve Scott'a (2005) göre "Web içeriklerinin anahtar sözcükler aracılığıyla sınıflandırılması ve yönetilmesine yardımcı olan uygulamalar" olarak tanımlanmaktadır. Gerek sosyal işaretleme gerekse sosyal etiketleme uygulamaları, Web içeriklerinin kolaylıkla düzenlenmesi ve bu içeriklere erişilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Delicious ve CiteULike örnek sosyal işaretleme ve etiketleme uygulamaları arasında yer almaktadır.

Vikiler, kullanıcılarına Web ortamında işaretleme dili ve zengin metin editörü kullanılarak kolaylıkla içerik oluşturabilme, güncelleyebilme ve düzenleme imkânlarını sunan etkileşimli uygulamalardır (Barsky ve Giustini, 2007, 147). Bu uygulamalarda, bireylerin iş birliği içinde içerik üretmeleri durumu söz konusudur. Yanlış veya hatalı içerikler farklı kullanıcılar tarafından düzeltilmekte, kullanıcıların ürettiği içeriklere yönelik olarak atıf göstermeleri sistem tarafından istenmekte, içeriklerin doğruluğunun kontrolü bu şekilde sağlanmaktadır. Wikipedia ve WikiEduator vikiler için örnek gösterilebilir.

Bloglar diğer adıyla ağ günlükleri, periyodik aralıklarla güncellenen, bir ya da birden çok yazar tarafından oluşturulan makaleler ve yazıları tarihsel sıralamada veren Web siteleri olarak bilinmektedir (Wikipedia, 2015b). Bloglar, bireylerin çeşitli olayları, deneyimleri, gözlemleri ve araştırmaları yazdıkları ve paylaştıkları bir dergi veya günlük gibi nitelendirilebilmektedir. Blog yazarları ve okuyucuları arasında çift yönlü bir iletişim ortamı bulunmakta ve okuyucular yazılan ve paylaşılan içeriklere görüş ve yorumlarını ekleyebilmektedir. Twitter, Blogger, WordPress ve LiveJournal dünya genelinde en sık kullanılan bloglar arasındadır.

RSS beslemeleri (Really Simple Syndication), yeni nesil Web ortamında içeriklerin takip edilmesine yönelik araçlar arasında yer almaktadır. RSS, çeşitli web sitelerindeki içeriklerin tek bir yerden takip edilmesini sağlayan özel bir XML dosya formatı olarak ifade edilebilir (Cadenhead, Smith, Hanna ve Kearney, 2006). Bireyler RSS sayesinde birden çok web sitesinin içerik akışlarını RSS okuyucular aracılığıyla kolaylıkla takip edebilmektedir.

Çoklu ortam uygulamaları, Web 2.0 teknolojileri ile gelişerek boyut değiştirmiştir. Ses, video, sunu ve fotoğraf paylaşımına olanak veren yüzlerce ortam paylaşım sitesi ortaya çıkmıştır. Bu tür sitelerde kullanıcılar, istedikleri ses dosyası, video dosyası, sunu veya fotoğrafı Web üzerinde paylaşabilir ve diğer kullanıcıların paylaşımlarını görüntüleyebilir, indirebilir ve kullanabilir. Video paylaşım siteleri için YouTube; sunu paylaşımları için SlideShare; fotoğraf paylaşım siteleri için Flickr en bilinen örneklerdendir. Ayrıca Google Drive ve Dropbox gibi bulut bilişim teknolojilerine dayanan araçlar ise çeşitli dosyaların (MS Office, ses, fotoğraf, video vb.) kişiler arasında eş zamanlı olarak kolaylıkla paylaşılması ve dosyalar üzerinde düzenlenmeler yapılmasına olanak sağlamaktadır. Çevrimiçi ortam paylaşım türlerinden biri olan Podcast yayınları da ses ve video dosyalarının paylaşımında oldukça önemlidir. Podcast, dijital ortamda bulunan ses ve video dosyalarının RSS sistemi aracılığıyla paylaşılmasına olanak sağlamaktadır (Torrone, 2005). BBC Podcasts ve Apple iTunes Podcast yayını yapan servislerden bazılarıdır.

Karma/melez içerik formları olarak bilinen Mashup, Web ortamında bulunan farklı kaynaklardaki bilgi ve hizmetlerin, yeni bir arayüzde bir araya getirilerek birleştirilmesi ve biçimlendirilmesi sonucu oluşturulan yeni uygulamalardır (Peenikal, 2009). Mashup servisleri aracılığıyla arama, mesajlaşma, haritalama ve alışveriş gibi özellikler bir arada kullanılarak zengin içerikli uygulamalar geliştirilebilmektedir.

Diğer taraftan Web içeriklerinin kontrol edilmesi gereksiniminin sonucu olarak Web 3.0 kavramının ortaya çıktığı görülmüştür. Web 3.0 kavramı, Web üzerindeki içeriğin birbiriyle ilişkilendirildiği ve cümlelerle ifade edilebilir hâle geldiği, Web ortamının dev bir veri tabanına dönüştüğü, makinelere soruların sorulabildiği, makinelerin birbirleriyle bağlantı kurarak sorulara cevap arayabildiği, servis ve sunucu merkezli yaklaşımların yerini kullanıcı merkezli dağıtık bir yapıya bıraktığı yeni çağ olarak ta-

nımlanmaktadır (Doğan ve Kesken, 2007, 44). Genel olarak bakıldığında Web 3.0, içerik kontrolünün insanların elinden çıkarak bilgisayarlar aracılığıyla yapılması diğer bir deyişle bilgisayarların Web içeriklerini okuyabilmesi, anlayabilmesi ve değişken verileri işleyebilmeleri esaslarına dayanmaktadır. Web 3.0, Web'in anlamlandırılmasına yönelik yapıları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda "Semantik (Anlamsal) Web" kavramının ortaya çıktığı; Web 3.0'ın Anlamsal Web tarafından sağlanan verilere ulaşmayı hedeflediği söylenebilir.

World Wide Web Consortium (W3C) tarafından dile getirilen Anlamsal Web kavramı, verilerin Web üzerinde anlamsal gösterimlerinin sunulmasını ifade etmektedir (W3C, 2012). "Bilgisayarların Web ortamında bulunan bilgileri anlamlandırmasına dayanan teknolojiler" olarak da ifade edilebilecek Anlamsal Web sayesinde bilginin analiz edilmesi ve gereksinime göre filtrelenmesi işini bilgisayarlar yapabilecek, insanlar doğru bilgiye, doğru zamanda, doğru yerden erişebileceklerdir. Anlamsal Web, şu anki Web'in bir uzantısı olarak bilgiye iyi tanımlanmış anlamlar yükleyerek bilgisayarlarla insanların daha iyi iş birliği içinde çalışmalarını sağlamaktadır (Berners-Lee, Hendler ve Lassila, 2001, 35-36). Anlamsal Web'de bilgisayarların bilgileri anlayabilmeleri ve görevleri yerine getirebilmeleri için verilerin makineler tarafından anlaşılabilir hâle getirilmesi gerekmektedir. RDF (Resource Description Framework - Kaynak Tanımlama Çerçevesi), RDF/XML, RDFS (RDF Schema) ve OWL (Web Ontology Language - Web Ontoloji Dili) gibi standartların kullanılması bu açıdan oldukça önemlidir (W3C, 2012). Ayrıca Anlamsal Web'in oluşturulmasında ontolojiler temel bileşen görevini görmektedir. Ontolojiler, "sistemlerin birlikte çalışabilirliğini sağlayan ve veriler ile süreçlerin bütünleştirilmesinde kullanılan anahtar teknoloji" olarak açıklanmaktadır (Bloehdorn ve diğerleri, 2009, 3). Ontolojiler sayesinde daha önceden sistem üzerinde tanımlanmış kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması ve Web içeriklerinin yorumlanabilmesi mümkün olmaktadır.

Diğer taraftan mobil teknolojiler ve açık kaynak kodlu yazılımlar da son yıllarda ortaya çıkan diğer bilgi ve iletişim teknolojileri arasında belirtilebilir.

Mobil teknolojiler, bireylerin hareket hâlindeyken bilgiye erişmelerine ve çeşitli işlemler yapabilmelerine olanak vermektedir. Metin tabanlı haberleşme hizmeti SMS (Short Message Service - Kısa Mesaj Servisi), ses ve metin tabanlı haberleşme hizmeti MMS (Multimedia Messaging Service - Çoklu Ortam Mesajlaşma Servisi), enlem, boy-lam ve benzeri bilgilerini veren GPS (Global Positioning System - Küresel Yer Belirleme Sistemi), mobil araçların Internet bağlantısını sağlayan WAP (Wireless Application Protocol - Kablosuz Uygulama Protokolü), nesnelerin üzerinde mikroişlemci bulunan etiketler kullanılarak radyo dalgalarıyla / frekanslarıyla takip edilmesini sağlayan RFID (Radio Frequency Identification - Radyo Frekansı ile Tanımlama), mobil cihazların kablosuz olarak internete bağlanmasını sağlayan Wi-Fi (Wireless Fidelity - Kablosuz Bağlantı) bağlantıları, kısa mesafe radyo dalgaları kullanarak mobil cihazların çevre birimleri ile iletişim kurmasını sağlayan Bluetooth hizmetleri, mobil televizyon-

lar, cep bilgisayarları (PDA), tablet bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar, akıllı telefonlar, video-oyun konsolları günümüzde ön plana çıkan mobil teknolojiler ve uygulamalar arasında yer almaktadır (Naismith, Lonsdale, Vavoula ve Sharples, 2004; Kroski, 2008, 10-20).

Bunun yanı sıra son yıllarda önem kazanan ve geliştirilen açık kaynak kodlu yazılımlar, bireylere gereksinimleri doğrultusunda yazılımlar üzerinde değişiklik yapma, biçimlendirme ve Web içeriklerini kolaylıkla yönetme olanakları sunmaktadır. Kapalı kodlu yazılımlara bir alternatif olarak çıkan bu yazılımlar, kullanıcılarına uyarlanabilir, hızlı, güvenilir ve özgür bir yazılım geliştirme ortamı oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008, 4). Bu bağlamda, açık kaynak kodlu yazılımlar aracılığıyla hemen her alana yönelik olarak (açık işletim sistemleri, açık ofis uygulamaları sistemleri, açık konferans yönetim sistemleri, açık dergi yönetim sistemleri, açık ders kaynakları vb.) çeşitli sistemlerin geliştirildiği görülmektedir.

Tüm bu gelişmeler, öğrenme ve bilgi edinme ortamlarına yönelik olarak yeni hizmetlerin ve uygulamaların geliştirilmesine neden olmuştur.

Dijital Bilgi Kaynakları ve Hizmetleri

Bilgi ve iletişim teknolojilerin gelişimi, bilgi kaynaklarının ve hizmetlerinin sunuluş biçimlerini de etkilemiş ve değiştirmiştir. Bilgi kaynakları basılı ortamın yanı sıra dijital ortamlarda da sunulmaya başlanmış; “elektronik kütüphane”, “sanal kütüphane” ve “dijital kütüphane” gibi niteliksel olarak benzer kavramlar ortaya çıkmıştır.

• Elektronik kütüphane, basılı veya elektronik bilgi kaynaklarına daha kolay ve hızlı biçimde erişim sağlayabilmek için kütüphane katalogları, CD-ROM’lar, kütüphane otomasyon yazılımları, kütüphane ağları, çevrimiçi bilgi hizmetleri, çoklu ortamda bilgiye erişim gibi çeşitli araçları / hizmetleri bünyesinde bulunduran ve bilgisayarlar aracılığıyla kullanılabilen kütüphaneler olarak tanımlanmaktadır (Harada, 1994, 100).

• Sanal kütüphaneler, kütüphane ve bilgi hizmetlerinin “sanal gerçeklik” teknikleri kullanılarak sunulduğu, kütüphanelerin fiziksel olarak var olmadığı, buna rağmen gerçek bir kütüphane olarak düşünüldüğü kütüphanelerdir (Prytherch, 2000, 763).

• Dijital kütüphaneler ise derme yönetimi bağlamında uluslararası standartlara göre oluşturulan, toplanan ve yönetilen, tutarlı ve sürdürülebilir bir şekilde erişime sunulan, kullanıcıların bilgi kaynaklarından yararlanmasına olanak veren hizmetler tarafından destekleyen belli bir niteliğe sahip dijital nesnelerin çevrimiçi dermesidir (The International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], 2010, 1-2).

“Elektronik kütüphane”, “sanal kütüphane” ve “dijital kütüphane” kavramları arasında “dijital kütüphane” en çok kabul gören ve yaygın olarak kullanılan kavramdır.

◆ Nevzat Özel

Dijital kütüphaneler, kütüphaneler ve kütüphane kullanıcıları açısından önemli özellikleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu özellikler şunlardır (Chowdhury ve Chowdhury, 2003, 8-9):

- Dijital bilgi kaynakları çok çeşitlidir.
- Dijital kütüphaneler, fiziksel sınırları ortadan kaldırmaktadır. Dünyanın farklı bölgelerindeki kullanıcılar bilgi kaynaklarına ulaşabilmektedir.
- Kullanıcılar, dijital kütüphaneler tarafından sağlanan olanaklarla kendi kişisel dermelerini oluşturabilmektedir.
- Dijital kütüphaneler sayısız bilgi kaynağına ve içeriğe erişim sağlamaktadır.
- Aynı bilgi kaynağı aynı zaman diliminde pek çok kullanıcı tarafından kullanılabilen ve paylaşılabilmektedir.
- Kullanım ve mülkiyet unsurlarını içermektedir.
- Derme geliştirme, potansiyel fayda ve uygun filtreleme mekanizmalarına dayalıdır.
- Çok dilli bir içeriği yönetebilme becerisine sahiptir.
- Daha etkili bir şekilde bilgiyi arama ve bilgiye ulaşma imkânı sağlamaktadır.
- Dijital kaynaklar farklı bireyler tarafından farklı şekillerde değerlendirilebilir ve kullanılabilirler.
- Dijital kütüphane zaman, mekân ve dil engelini ortadan kaldırmaktadır.

Özellikle dijital kütüphaneler ile birlikte kütüphane koleksiyonların türleri de şekil değiştirmiş ve dijital bilgi kaynakları da ortaya çıkmıştır. Güncel bilgiye erişim olanağı sunması, kaynakların depolanmasına yönelik olarak yer ve maliyet sorunlarını azaltması, kullanıcıların kütüphaneye gelme zorunluluğunu ortadan kaldırması, birden fazla kullanıcının aynı kaynağı eş zamanlı olarak kullanmasına izin vermesi gibi özelliklerle dijital bilgi kaynakları, kütüphane koleksiyonlarında yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır (Al ve Al, 2003, 2). Elektronik kitaplar, elektronik dergiler, elektronik tezler, elektronik danışma kaynakları, sesli kitaplar, açık erişim kaynakları ve Web sayfaları kütüphanelerin dijital koleksiyonlarındaki bilgi kaynakları arasında yer almaktadır.

Elektronik kitap, geleneksel kitap özelliklerinden ve dijital teknolojilerden yararlanılarak hazırlanan, çeşitli dijital aygıtlar aracılığıyla görüntülenebilen, bir kitap veya kitap dermesi içerisinde bilgi aramaya olanak veren, çoklu ortam verilerini içeren ve diğer elektronik kaynaklarla bağlantı kurulmasını destekleyen dijital formda sunulmuş kitap olarak tanımlanmaktadır (Connaway, 2003, 14). Elektronik kitaplar, ekranı bulunan aygıtlar veya özel olarak tasarlanmış elektronik kitap okuyucular aracılığıyla

görüntülenebilmekte, çevrimiçi olarak veya indirilerek zaman ve mekân sınırlaması olmadan aynı anda birden fazla kişi tarafından kullanılabilmekte, elektronik ortamlarda yayınlanmakta veya CD-ROM / DVD üzerine kaydedilebilmekte, metnin yanı sıra ses, resim, video, müzik, grafik, animasyon, link bağlantıları ve benzeri unsurları bünyesinde bulundurmakta, metnin üzerinde işaretleme, not alma, arama yapma ve kitap ayırıcı kullanma gibi özellikleri sunmaktadır (Önder, 2010, 33-34). Elektronik kitaplar sahip olduğu özellikler ve sağladığı olanaklarla günümüzde kütüphane dermelerinde sıklıkla yer almaya ve kullanıcılar tarafından yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. NetLibrary, Questia, Ebrary, Safari Books Online ve Books24x7 uluslararası düzeyde, Idefix ise ulusal düzeyde elektronik kitap sağlayıcılarına örnek olarak gösterilebilir.

Elektronik dergi, metin girdisinin bir bilgisayardan dosya transferi, makinece okunabilir form ya da diğer transfer mekanizmaları aracılığıyla doğrudan doğruya gerçekleştirildiği; editörlük işlemlerinin bilgisayarlar ile yapıldığı ve okuyuculara makalelerin dijital olarak sunulduğu süreli yayınlardır (Rathey, 1994). Elektronik dergiler, sadece dijital formda dağıtılan salt elektronik dergiler; aslında elektronik ortamda dağıtılmasına rağmen sınırlı sayıda basılı formda da dağıtılan elektronik ve basılı dergiler; gerçekte basılı formda dağıtılmasına rağmen elektronik olarak da dağıtılan basılı ve elektronik dergiler; elektronik ortamda ve basılı formda paralel olarak yayınlanarak dağıtılan hem basılı hem elektronik dergiler olmak üzere dört farklı biçimde oluşturulmaktadır (Kling ve Callahan, 2003, 131). Dijital teknolojilerin etkisiyle önem kazanan elektronik dergiler, HTML (HyperText Markup Language - Zengin Metin İşaret Dili) veya PDF (Portable Document Format - Taşınabilir Belge Biçimi) biçimlerinde hazırlanmakta, dergilerin yayın süreçlerini kolaylaştırmakta, zengin sunum, hızlı ve ucuz elde edilebilme özellikleriyle kullanıcılarına önemli fırsatlar sunmaktadır.

Elektronik tezler, elektronik ortamda hazırlanan veya sonradan elektronik ortama aktararak arşivlenen ve erişime açılan, akademik bir dereceye yönelik hazırlanan bilimsel incelemeler veya raporlardır (Boz, 2007). Bu dijital bilgi kaynağı, yükseköğrenimi geliştirme, tezlerin hazırlanması, çoğaltılması, dağıtımı, kataloglanması, ciltlenmesi, rafa çıkarılması, depolanması ve kullanıma sunulması aşamalarında masrafları azaltma ve öğrencilerin bilimsel araştırmalarının tam metinlerini İnternet aracılığıyla kullanıcıların hizmetine sunma amaçlarını taşımaktadır (Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, 2006, 1). Elektronik tezler maliyet ve erişim kolaylığı açısından kullanıcılara ve kütüphanelere fayda sağlamakta, ayrıca bilimsel araştırmalara olan ilgiyi artırmaktadır. "ProQuest Dissertations and Theses" ve "Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi"ndeki tezler, elektronik tezler için en bilinen örnekler arasındadır.

Elektronik danışma kaynakları, herhangi bir konuda bilgilenmek için güvenilir bilgileri Web ortamında sunan sözlük, ansiklopedi, el kitabı, biyografi, almanak, rehber, yıllık, coğrafi kaynak (atlas, harita vb.), bibliyografya, indeks, katalog ve abstrakt gibi

başvuru kaynaklarıdır. Bu tür kaynaklar kullanıcılara çeşitli konularda tanımlamalar vermekte, genel bilgiler sunmakta veya onları diğer bilgi kaynaklarına erişim için yönlendirmektedir. Elektronik danışma kaynakları kullanıcılara bu olanakları sunarken, sahip oldukları arayüz yapıları ve özellikler ile aranan bir bilgiye basılı danışma kaynaklarına oranla daha hızlı erişim imkânı sağlamakta ve daha kolay biçimde kullanılmaktadır.

Sesli kitap, bir kitabın çoğunlukla uzman bireyler tarafından yüksek sesle okunarak dijital ortamlara kaydedilmesi ile oluşturulan kitaplardır (Reitz, 2012). Daha önceleri kaset ortamına kaydedilen sesli kitaplar, günümüzde CD-ROM, DVD veya İnternet gibi ortamlarda MP3 (.mp3), Windows Media Audio (.wma), Advanced Audio Coding (.aac) gibi dijital formatlarda sunulmaktadır. Bu tür bilgi kaynakları çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirme, görme engelli bireylere ve görebilen yetişkin bireylere günlük yaşantılarında yarar sağlama amaçlarına hizmet etmektedir. LibriVox, Audiobooks.com, Project Gutenberg ve Milli Kütüphane Konuşan Kitaplık sesli kitaplar için önemli örnekler arasında yer almaktadır.

Açık erişim kaynakları, araştırma, öğretim ve diğer amaçlar için herhangi bir lisans sınırlaması bulunmadan ücretsiz olarak sunulan hakemli dergi makaleleri, konferans bildirileri, proje raporları, tezler, çalışma raporları ve ders notları gibi bilgi kaynaklarıdır. Bu kaynaklar bilimsel bilginin evrensel olduğunu vurgulayan, dergi aboneliği ücretleri, kullanım karşılığı ücretlendirme, lisans anlaşmaları, izin kısıtlamaları ve telif hakları gibi bilimsel bilginin önündeki engelleri kaldıran açık erişim girişimi ile ortaya çıkmıştır. Bu girişimde yayıncılık özellikle “açık erişim dergiler” ve “kişisel / kurumsal arşivleme” olmak üzere iki modele dayanmaktadır. Açık erişim dergiler aracılığıyla dijital ortamda sunulmuş olan bilimsel kaynaklara ücretsiz olarak her zaman ve her yerden kolaylıkla erişilebilmektedir. Kişiler veya kurumlar tarafından henüz yayınlanmamış, geleneksel yöntemlerle yayınlanmış, ticari dergilerde yayınlanmış olan bilimsel çalışmalar ve araştırma sonuçları ise kişisel / kurumsal arşivlerde yer alabilmektedir (Budapest Open Access Initiative, 2002). Açık erişim kaynakları, bilimsel çalışmaların evrensel düzeyde görünürlüğünün artmasına ve kurumların bilimsel üretimdeki verimliliğinin başka bireyler / kurumlar tarafından fark edilmesine yardımcı olmaktadır. Bu konuya örnek olarak, açık erişim dergilerini listeleyen Directory of Open Access Journals (DOAJ) ve açık erişim depolarının oluşturulmasına yardımcı olan yazılım E-Prints gösterilebilmektedir. Diğer taraftan açık eğitim kaynakları ve açık ders malzemeleri de dijital bilgi kaynakları olarak açık erişim girişiminin bir parçasını oluşturmaktadır ve eğitim / öğretime yönelik çeşitli ders notları, ders sunumları, örnek sınavlar, örnek ödevler, projeler ve okuma parçalarını bünyesinde bulundurmaktadır.

Diğer bir dijital bilgi kaynağı türü olarak Web sayfaları ise, dosyalar, resimler, grafikler, sesler ve videolarla bağlantı kurulmasını sağlayan ve HTML ile düzenlenen dokümanlardır. İnternet üzerinde yer alan, çeşitli konularla ilgili güncel bilgilerin yanı

sıra bilimsel bilgilerin de yer aldığı bu dokümanlara tarayıcılar aracılığıyla (Google Chrome, Internet Explorer ve Mozilla Firefox gibi) hiper bağlantılar (hyperlink) kullanılarak hızla erişilebilmektedir.

İkinci nesil Web teknolojilerinin ortaya çıkardığı araç ve uygulamalar da (sosyal ağlar, vikiler, bloglar ve çoklu ortam paylaşım siteleri gibi) günümüzde kullanıcıların kolaylıkla erişebilecekleri ve kullanabilecekleri bilgi kaynakları arasında yer almaktadır.

Dijital ortamda bilgi kaynaklarına kolaylıkla erişebilmek ve onları kullanabilmek için bilgi erişim sistemleri ve araçları oldukça önem taşımaktadır. Bu sistemler ve araçlar genel olarak kullanıcıların bilgi gereksinimlerini gidermek amacıyla kütüphane koleksiyonlarındaki ilgili kaynakların tamamına erişme ve ilgisiz olanları ise ayıklama işlevlerine dayanmaktadır (Tonta, Bitirim ve Sever, 2002, s. 9). Arama motorları, konu rehberleri, literatüre yönelten veri tabanları ve çevrimiçi kütüphane katalogları ise bilgi erişim sistemleri ve araçları olarak nitelendirilebilmektedir.

Web üzerinde bilgi aramak için tasarlanmış araçlar olarak nitelendirilebilecek olan arama motorları; araştırmacıların aradıkları Web sayfalarını bir araya getirerek ilgili sayfaları listeleme; Web sayfalarının içeriklerini Web ortamında temsil etme; erişim algoritmaları kullanarak arama sorgularıyla ilgili bilgi kaynaklarına erişerek araştırmacılara sunma işlevlerini yerine getirmektedir (Gordon ve Pathak, 1999, 142-143). Google, Altavista, Yahoo!, Msn, Bing ve Yandex uluslararası boyutlarda hizmet veren arama motoru örnekleri arasında yer almaktadır. Google Scholar ve Microsoft Academic Search gibi arama motorları ise sadece bilimsel çalışmalarını ve konuları dizinlemektedir.

Bilgi kaynaklarının sınıflandırıldığı ve arama sorgularının belirlenmiş konu başlıklarından yararlanılarak gerçekleştirildiği sistemler olarak nitelendirilebilecek konu rehberleri, bilgi kaynaklarının editörlerin uygun gördüğü şekillerde tanımlanması, arama işlemleri yapıldığında ise tanımlanan bilgi kaynağının listelenmesi için editörlerin yapmış olduğu tanımlamalara uygun sorgu cümlelerinin yöneltilmesi esasına dayanmaktadır (Olcay, 2003, 18).

Literatüre yönlendiren veri tabanları ise elektronik olarak yayınlanan, geniş bir arama ve bilgi erişim olanağı sunan, farklı disiplinler ve konulara göre sınıflandırılmış bilgi dermeleri olarak nitelendirilmektedir (Feather ve Sturges, 2003, 126-127). Veri tabanları, elektronik kitaplar, elektronik dergiler, elektronik tezler, elektronik danışma kaynakları, sesli kitaplar, açık erişim kaynakları gibi farklı biçimlerdeki dijital bilgi kaynaklarını kapsamaktadır. Yapılandırılmış, sistematik olarak erişilebilir, yönetilebilir ve paylaşılabilir düzenleriyle veri tabanları, kütüphane kullanıcılarına on binlerce bilgi kaynağını tek bir arama noktasından arayabilme ve bu kaynaklara erişebilme olanağı sunmaktadır.

Çevrimiçi kütüphane katalogları, kütüphane koleksiyonlarında yer alan bilgi kaynaklarına erişmek için kullanılan diğer önemli bilgi erişim araçlardan biridir. Bu araç-

lar sayesinde bilgi kaynaklarının bibliyografik bilgilerine ve tam metinlerine çevrimiçi olarak zaman ve mekân sınırlaması olmadan erişilebilmektedir. Çevrimiçi kütüphane katalogları kütüphanelerin sahip oldukları koleksiyonları dijital ortamda listelemekte, kullanıcılara çeşitli erişim noktaları (konu, eser adı, yazar adı, anahtar sözcükler, ISBN, ISSN vb.) sunarak onların bilgi kaynaklarına erişmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca birden çok kütüphanenin çevrimiçi kataloğunun birleşiminden oluşan toplu kataloglar, gereksinim duyulan bilgi kaynaklarının hangi kütüphanelerde bulunduğu bilgisini vermesi bakımından önem taşımaktadır. Toplu kataloglara örnek olarak uluslararası düzeyde WorldCat, ulusal düzeyde ise Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) tarafından geliştirilen Ulusal Toplu Katalog (To-Kat) gösterilebilir.

Dijital ortamda sunulan bilgi kaynakları ve erişim araçları, bilgi hizmetlerinin de dijital ortamlara taşınması sonucu doğurmuştur. Bu kapsamda kütüphanelerde gelecekte verilen danışma, eğitim, sağlama ve ödünç verme hizmetleri için yeni yaklaşımlar ve uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır.

Danışma ve eğitim hizmetleri, kütüphane dermelerinde yer alan bilgi kaynaklarının bulunması, çeşitli araştırma sorularının cevaplandırılması, kullanıcılar için çeşitli arama işlemlerinin gerçekleştirilmesi, kütüphane ile ilgili yönlendirmelerin yapılması, kişiselleştirilmiş hizmetlerin sunulması, güncel duyuru hizmetlerinin verilmesi, çevrimiçi kütüphane katalogları ve literatüre yönelten veri tabanları gibi çeşitli bilgi erişim araçlarının kullanımının öğretilmesi gibi hizmetleri kapsamaktadır. Dijital ortamda sunulan danışma hizmetleri; elektronik posta, Web formları, kılavuzlar, sohbet/video konferans yazılımları ve sosyal medya araçları yardımıyla, eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan bir yapıda, sesli veya görüntülü olarak verilmektedir. Bu hizmetler kullanılan dijital araçlara bağlı olarak, sanal danışma (virtual reference), dijital danışma (digital reference), canlı danışma (live reference), etkileşimli danışma (interactive reference), gerçek zamanlı danışma (realtime reference) ve Web tabanlı danışma (Web based reference) gibi terimlerle adlandırılmaktadır (Kresh, 2003, 23). QuestionPoint, Ask A Question, Ask A Librarian, Internet Public Library, Yahoo! Answer ve Google Answer gibi danışma sorusu yöneltilen siteleri; Meebo, MSN, Skype ve Google Hangout gibi sohbet/video konferans yazılımları bu hizmetlere örnek gösterilebilir. Eğitim hizmetlerinin ise basılı veya dijital ortamda bulunan bilgi kaynaklarının kullandırmaya ve bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmaya yönelik olarak tasarlandığı; yüz yüze veya dijital platformlarda geliştirilen eğitim programları aracılığıyla verildiği söylenebilir.

Sağlama hizmetleri, kullanıcıların özellikleri ve bilgi gereksinimleri doğrultusunda her türlü bilgi kaynağının yurt içi veya yurt dışında bulunan farklı bilgi sağlayıcılarından temin edilerek kütüphane dermelerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi işlerini kapsamaktadır (Reitz, 2004). Bu doğrultuda kütüphaneler, kütüphane dermesinde bulunmayan bilgi kaynaklarını yayıncılar aracılığıyla doğrudan satın alabilmekte, bu kaynakların “kütüphaneler arası ödünç verme hizmeti” yoluyla belirli bir süreliğine

ödünç alınarak kullanılmasını sağlayabilmekte ve “belge sağlama hizmeti” kapsamında çeşitli belgeleri (makale, kitap bölümü vb.) farklı kütüphanelerden dijital olarak veya fotokopi ile çoğaltma yöntemiyle temin edebilmektedir. Tüm bu hizmetlerin yönetilmesi dijital ortamlarda gerçekleştirilmekte, kullanıcıların gereksinimleri geçmişe oranla daha hızlı bir şekilde ve daha ekonomik biçimde karşılanabilmektedir.

Ödünç verme hizmetleri açısından bakıldığında ise kütüphaneler, sahip oldukları koleksiyonları basılı bilgi kaynaklarını kullandıkları otomasyon sistemlerinin yardımıyla, dijital bilgi kaynaklarını ise (elektronik kitap gibi) veri tabanı sağlayıcıları ve kütüphaneler arasında geliştirilen anlaşmalar doğrultusunda veri tabanı sistemleri üzerinden kullanıcılarına ödünç verebilmektedir. Kullanıcılar kütüphanelerin ödünç verme politikaları kapsamında bu sistemler aracılığıyla kolaylıkla bilgi kaynaklarını ödünç alabilmekte, iade edebilmekte, Web veya mobil araçlar yardımıyla ödünç aldıkları bilgi kaynaklarının sürelerini uzatabilmekte ve istedikleri bilgi kaynaklarını daha sonra ödünç almak için ayırtabilmektedir. Online Computer Library Center (OCLC), Anadolu Üniversite Kütüphaneleri Konsorsiyumu (ANKOS), ULAKBİM Elektronik Kaynaklar Ulusal Akademik Lisansı (EKUAL), Türkiye Belge Sağlama ve Ödünç Verme Sistemi (TÜBESS), konsorsiyum, belge sağlama ve ödünç verme hizmetleri açısından önemli örnekler ve oluşumlar arasında yer almaktadır.

Dijital kütüphaneler ve bilgi kaynakları, günümüzde bilginin farklı biçimlerde daha kolay ve hızlı bir şekilde oluşturulabilmesi, güncellenebilmesi, paylaşarak herkesin erişimine sunulabilmesi açısından; dijital bilgi hizmetleri ise bu kütüphanelerin ve bilgi kaynaklarının bireyler tarafından daha etkin ve bilinçli bir şekilde kullanılması açısından oldukça önemlidir.

Dijital Öğrenme Ortamları

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi doğrultusunda ortaya çıkan yeni toplum düzenine uyum sağlayabilmek için bireylerin yeniden şekillenen eğitim ve öğretim ortamlarında donanımlı hâle getirilmesi, kendi kendilerine öğrenme (öğrenmeyi öğrenme) alışkanlıklarının kazandırılması oldukça önemlidir.

Bilgi toplumunda eğitim; bilgiyi anlayabilen, yorumlayabilen, kullanabilen, yenilerini ortaya koyabilen, eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, problem çözme yeteneğine sahip, yaratıcı ve yenilikçi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır ve bu toplumda bireylerin bilgiye en uygun yol ve yöntemlerle ulaşabilmeleri, nasıl öğreneceklerini bilmeleri önemlidir (Çalık ve Sezgin, 2005, 63). Numanoglu’na (1999, 332-334) göre bilgi toplumunda bireylerin bilgi ile yaşamayı öğrenme, analitik düşünebilme, sentez yapabilme, araştırıcılık, girişimcilik, problem çözme ve etkili iletişim kurma gibi bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerden bilgiyi alma, ezberleme, depolama ve uygulama yerine öğrenmeyi öğrenmeleri ve bu bilgi-becerilerini yaşam boyu sürdürmeleri beklenmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bireylerin öğrenme gereksinimleri üzerindeki etkisi, eğitimde programlarının, öğrenme ortamlarının ve yaklaşımlarının sorgulanmasına, yenilenmesine ve geliştirilmesine neden olmuştur. Bu durum, eğitimin kalitesinin artırılmasının gerekliliğini ortaya koymuş ve eğitim alanında yapılandırmacı yaklaşımı gündeme getirmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerin kendi deneyimleri ve düşünceleri sonucunda kendi bilgilerini oluşturmaları anlayışına dayanan öğrenme yaklaşımıdır (Titiz, 2005, 8). Bu yaklaşıma göre öğrenen bireyler, öğrenme sürecinde daha etkin konumdadır. Bu yaklaşım, öğrenen bireylerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve nasıl yapılandırdıklarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenen birey, bilgiyi transfer edebilir, var olan bilgiyi yeniden yorumlayabilir, yeni bilgi oluşturabilir, daha önceden öğrendiği bilgi ile yeni öğrendiği bilgiyi uyumlu hâle getirerek yapılandırabilir ve yapılandırdığı bilgiyi yaşamında problem çözmek için kullanabilir (Perkins, 1999, 7-8). Bu yaklaşımın, bireylerin kendi kendilerine araştırma yapma, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, analiz etme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi yeterlikleri kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Bu bağlamda bireylerin çoklu ve zengin bilgi edinme ve öğrenme ortamlarını kullanmaları ve kendi kendilerine öğrenmeleri oldukça önemlidir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle uzaktan eğitim, elektronik öğrenme (e-öğrenme), açık eğitim, mobil öğrenme gibi kavramların ve olanakların ortaya çıktığı; bu sayede bireylerin farklı coğrafik alanlarda ve dijital ortamlarda yer alan bilimsel çalışmalara, eğitim içeriklerine, kütüphanelere, çeşitli ağlara ve bilgi kaynaklarına uzaktan kolaylıkla erişebildikleri söylenebilir.

Uzaktan eğitim kavramı, birbirinden bağımsız mekânlarda bulunan öğreten ve öğrenenlerin, teknolojik olanaklardan yararlanarak sanal öğrenme ortamlarında eş zamanlı veya ayrı zamanlarda bir araya getirilerek verilen planlı eğitim etkinliği tanımlanmaktadır (Ertuğrul, 1999, 7; Demiray, 1999, 2). Uzaktan eğitim sayesinde daha fazla kitleye erişmek, öğretim sürecinde fiziksel uzaklık boyutunu ortadan kaldırmak, öğretim maliyetlerini düşürmek, öğretimin verileceği hedef kitleye daha hızlı erişebilmek, öğretim sürecini çabuklaştırmak ve öğrenmeyi hızlandırmak, geleneksel ders ortamlarının getirebileceği psikolojik baskıları yok etmek, öğrencileri öğrenme sürecinde daha etkin hâle getirmek ve öğrenme fırsatlarını ve alternatiflerini artırmak mümkündür (Demirci, 2006, 221).

Web'in uzaktan eğitim etkinliklerinde kullanılmaya başlanması ile birlikte, öğrenen bireylerin diğer bireylerle ya da öğretmenlerle tek veya çift yönlü daha etkin iletişim kurması ve etkileşime dayanan hizmetlerin sunulması (dinamik içerikli Web sayfaları, e-posta, dosya transferi, tartışma listeleri, haber grupları, sohbet vb.) olanaklı hâle gelmiş, e-öğrenme kavramı ve öğrenme yönetim sistemleri yaygınlaşmaya başlamıştır.

Elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramı, eğitim ve öğretimin yayılımında İnternet'in yanı sıra diğer bilgi toplama ve dağıtım teknolojilerinin de kullanıldığı süreç olarak nitelendirilmektedir (Fry, 2001, 234). Ayrıca bilgisayar tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme, sanal öğrenme, çevrimiçi öğrenme, dağıtık öğrenme, ağlaşmış öğrenme kavramları e-öğrenme ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Urdan ve Weggen, 2000; Sasikumar, 2006; Naidu, 2006, 1). E-öğrenme, eğitimi bireyselleştirmekte, çoklu öğrenme ortamları hazırlamakta, derslerin daha kolay anlaşılması için görsel öğelerle desteklenen içerikler sunmakta ve ders içeriklerinin Web ortamında yer almasından dolayı öğrenen bireylerin dersi sürekli olarak tekrar edebilmesine imkân sağlamaktadır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011, 322). Bu kapsamda e-öğrenme, eğitimin niteliği, maliyeti ve yaygınlaştırılması gibi temel sorunlarına çözümler geliştirmekte, gelecekteki öğrenme ortamlarının sunamadığı birçok özelliği bünyesinde barındırmaktadır.

Diğer taraftan, mobil teknolojilerin gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte uzaktan eğitimin önemli bir parçası olan "mobil öğrenme" kavramı da önem kazanmıştır. Mobil öğrenme, belirli bir mekâna bağlı olmadan eğitim içeriklerine erişebilmeyi, dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanabilmeyi ve diğer bireylerle iletişimde bulunabilmeyi sağlayan, kullanıcıların bireysel olarak gereksinimlerine anında cevap vererek onların üretkenliklerini ve iş performans verimliliklerini arttıran, mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen bir eğitim yöntemi olarak açıklanmaktadır (Traxler ve Kukulska-Hulme, 2005, 1-2; Wexler, Brown, Metcalf, Rogers ve Wagner, 2008). Mobil öğrenme ortamlarında cep telefonları, cep bilgisayarları, tablet bilgisayarlar ve dizüstü bilgisayarlar gibi mobil araçlardan yararlanılarak ve eğitim içeriklerinden hareket hâlindeyken faydalanmak mümkündür. Microsoft Mobil Öğrenme Projesi, MySportsPulse.com, TUSK, Johnson & Johnson ve ALLOGY örnek verilebilecek mobil öğrenme uygulamalarıdır.

Öğrenme etkinliklerinin kolaylıkla yönetilmesine olanak veren öğretim yönetim sistemleri ise öğrenme içeriklerini düzenleme, bu içerikleri sunma, paylaşma ve tartışma, ders kataloglarını yönetme, ödev verme, sınav yapma, bu ödev ve sınavlara ilişkin geri bildirimler alma, öğrenen bireylerin, öğretmenlerin ve sistemin kayıtlarını tutma ve rapor alma gibi işlevler sağlamaktadır (Ellis, 2009; Çevik, 2008, 31). Bu sistemler, e-öğrenme etkinliklerini kolaylaştırmak, daha sistematik, planlı bir şekilde gerçekleştirmek amacını taşımaktadır ve öğrenim etkinliklerinin değerlendirilmesi, öğrenim şekillerinin sürekli olarak geliştirilmesi, öğrenen bireylerin gerçekleştirdiği işlemlerin izlenmesi ve onlara gerektiği durumlarda destek verilmesi konularında yardımcı olmaktadır (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006, 2). Moodle, Blackboard ve BigBlueBotton en bilinen öğrenme yönetim sistemleri arasında yer almaktadır.

Öğretim yönetim sistemlerinin gelişimi ile birlikte bireylerin öğrenme etkinliklerini fiziksel bir sınırlandırma olmadan, ücretsiz ve kolaylıkla gerçekleştirebilmelerine olanak sağlayan ve açık erişim ilkesine dayanan "Açık Eğitim Kaynakları" ve "Açık Ders Malzemeleri" önem kazanmıştır.

Açık Eğitim Kaynakları (Open Educational Resources-OER), belirli lisans koşulları kapsamında bireylerin ücretsiz ve açık olarak kullanımına sunulan, uyarlanması ve dağıtılması mümkün olan dijitalleştirilmiş eğitim, öğretim ve araştırma kaynakları olarak tanımlanmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2007, 30-31). Bu kaynaklar, eğitim ve araştırma amaçlarına yönelik olarak bireylere özgür bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Açık Ders Malzemeleri (OpenCourseWare-OCW) ise 2000 yılında Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından geliştirilen bir projenin ürünüdür. Bu proje kapsamında geliştirilen sistemde, dijital ortamda üniversite seviyesinde yüksek kalitede hazırlanmış, ücretsiz ve açık olarak herkesin kullanımına sunulan ders içerikleri, ders planlama ve değerlendirme araçları yer almaktadır (Massachusetts Institute of Technology, 2012). Diğer taraftan açık ders malzemeleri girişimini evrensel düzeyde yaymak, yeni açık ders malzemeleri girişimlerini takip etmek, açık ders malzemeleri projelerinin uzun dönemde sürdürülebilirliğini sağlamak amaçlarıyla 2005 yılında kurulan Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu (OpenCourseWare Consortium-OCWC), açık ders malzemelerini yayınlayan kurumları tek bir merkezde toplaması bakımından önem taşımaktadır (OpenCourseWare Consortium, 2012). Açık ders malzemelerine yönelik olarak Türkiye’de ise Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından 2007 yılında Ulusal Açık Ders Malzemeleri Projesi başlatılmıştır. Bu proje kapsamında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) önderliğinde 24 üniversitenin temsilcileri, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) temsilcileri bir araya gelerek Açık Ders Malzemelerinin geliştirilmesi için anlaşmıştır. TÜBA, Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumunu oluşturma görevini üstlenmiş, MIT ile bağlantılar kurarak bazı derslerin Türkçeye çevrilmesi ve yayınlanmasını sağlamıştır (Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA], 2010). Bu projenin öncesinde 1982 yılında kurulan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, yürüttüğü lisans programlarına yönelik olarak ders malzemelerini Web ortamında kullanıma sunması nedeniyle Türkiye’de açık eğitim, açık eğitim kaynakları ve açık ders malzemeleri bağlamında oldukça önemli örnekler arasında yer almaktadır. Aynı şekilde özellikle Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi tarafından geliştirilen açık ders malzemeleri ile tüm bireyler çeşitli disiplinlere yönelik eğitsel kaynaklardan ücretsiz olarak faydalanabilmektedir.

Ayrıca Web 2.0 teknolojilerinin getirmiş olduğu yeni Web yapısı, eğitim ve öğretim etkinliklerini, dolayısıyla öğrenme ortamlarını doğrudan etkilemektedir. Örneğin, sosyal ağlar ve çoklu ortam uygulamaları; kişisel görüş belirtme, çeşitli gruplar oluşturma / bu gruplara üye olma ve dosya paylaşımlarında (video, ses, resim, sunu vb.) bulunma gibi özellikleriyle iş birliğine dayanan bir öğrenme ortamının yaratılmasına olanak sunmaktadır (Murray, 2008, 8). Çoklu ortamlara dayanan bu öğrenme ortamları, sunduğu olanaklarla öğrenme etkinliklerinde ve öğretim değerlendirme işlemlerinde kolaylıkla kullanılabilir. Bloglar ise öğrenen bireyler için öğretici unsurları, ders

ile ilgili duyuruları, düşünce ürünü çeşitli makaleleri, grup çalışmaları için karşılıklı tartışma ve ders ile ilgili kaynakları paylaşma özelliklerini bünyesinde bulundurmaktadır. RSS beslemeleri ve Podcast yayınları özellikle yükseköğretimde eğitsel bir araç olarak kullanılmakta, öğrenen bireylerin yeni içerikleri kolaylıkla takip etmelerine ve kaçırdıkları dersleri bu yayınlar aracılığıyla tekrar izlemelerine olanak tanımaktadır (Deans, 2009, 157). Diğer bir araç olan vikiler, bireylere kişisel web sitesi oluşturma, proje geliştirme, değerlendirme yapabilme, grup çalışmaları ve araştırma çalışmalarına ilişkin bilgileri gönderme, düzeltme ve paylaşma imkânları tanımaktadır (Genç, 2010, s. 239). Bu kapsamda yeni nesil Web araç ve uygulamalarının sahip olduğu/sunduğu işlev ve özellikler ile katılım, iş birliği ve etkileşime dayanan yapısı; bireylere daha farklı ve faydalı bir öğrenme deneyimi yaşatmaktadır.

Sonuç

Genel olarak değerlendirildiğinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin bilginin işlenmesi, depolanması, erişimi ve iletilmesine yönelik sistemleri etkilediği; farklı ortam, araç ve uygulamaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum, bilgi edinme ve öğrenme ortamlarını yeniden şekillendirmekte; bilgi kaynaklarının, hizmetlerinin ve öğrenme sistemlerinin biçim değiştirerek dijital olarak sunulmasına neden olmaktadır.

Bilginin dijital olarak yeni ortam, araç ve uygulamalar yardımıyla sunulması, bireylerin bilgiye kolayca ulaşmasını sağlamakta, buna rağmen bu süreçte karmaşık bir yapıyı da beraberinde getirmektedir. Bu yapı, bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanarak basılı veya elektronik olarak var olan bilgiyi araması, erişmesi, eriştikleri bilgiyi kullanması, değerlendirmesi ve yeniden biçimlendirerek iletmesi/sunması gibi konularda bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Diğer taraftan öğrenme ortamlarının teknolojik gelişmelerden etkilenmesi ve çağdaş öğretim yaklaşımlarının da bireylere öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini kazandırmayı amaçlaması, okuryazarlık kavramının tekrar sorgulanmasını gündeme getirmektedir.

Okuryazarlık kavramı, zaman içerisinde çeşitli ortam, araç, uygulama ve amaçlar doğrultusunda yenilenmiş ve çeşitli konulara ve alanlara yönelik olarak farklı anlamlar taşımaya başlamıştır. Buna rağmen özellikle “bilgi okuryazarlığı” kavramı, bilgisayar okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, ağ okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi birçok okuryazarlık türünü kapsayan semsiye bir terim olarak nitelendirilmektedir.

Bireylerin eğitimsel, mesleki, sosyal ve kişisel hedeflerine ulaşabilmeleri ve tüm ortamlarda bilgi arama, erişme, değerlendirme, kullanma ve iletme/sunma etkinliklerini başarı ile gerçekleştirebilmeleri için onlara bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması gerekliliği ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığı konusunda bireylerin eğitilmesi, bilinçlendirilmesi ve buna yönelik becerilerin onlara kazandırılması

ması için kütüphaneler tarafından hazırlanacak ve sunulacak bilgi okuryazarlığı eğitim programlarının önemi artmıştır.

Bu gelişmeler ışığında günümüzde bireyler, geleneksel veya dijital ortamlara taşınmış bilgi edinme ve öğrenme ortamlarında yer alan bilgi kaynaklarını tanıma, bu kaynaklara erişme, bu kaynakları yönetme, bütünleştirme, değerlendirme, analiz etme ve sentezleme amacıyla bilgi erişim araçlarını ve sistemlerini doğru biçimde kullanabilmesi, yeni bilgi oluşturabilmeli, bilgiyi çeşitli ortamlarda sunabilmeli, diğer bireylerle iletişim kurabilmeli ve bu becerilerini yaşamının tümüne yansıtılabilmelidir.

Şüphesiz bilgi toplumunun öngördüğü nitelikli bireyler için bilgi edinme ve öğrenme ortamlarından yararlanma ve bu ortamlarda yer alan bilgiyi etkin bir şekilde yönetme; problem çözme, karar verme, keşfetme, işbirlikçi öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olma ve kendi kendine öğrenme yetenekleri oldukça önemli ve gereklidir.

Bu bağlamda ifade edilen tüm becerilere ve yeteneklere yönelik olarak bireylerin eğitilmesi, bilinçlendirilmesi ve bu becerilerin bireylere kazandırılması için bilgi okuryazarlığı eğitim programları kütüphaneler tarafından hazırlanması ve sunulması gerekmektedir.

Kaynakça

- AL, U. & AL, P. (2003). Elektronik bilgi kaynaklarının seçimi. *Bilgi Dünyası*, 4(1), 1-14.
- ALTIPARMAK, M., KURT, İ. D., KAPIDERE, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya. 13 Eylül 2015 tarihinde http://ab.org.tr/ab11/kitap/altiparmak_kurt_AB11.pdf adresinden erişildi.
- BARSKY, E. & GIUSTINI, D. (2007). Introducing Web 2.0: Wikis for health librarians. *Journal of the Canadian Health Libraries Association*, 28(4), 147-150.
- BERNERS-LEE, T., HENDLER, J. & LASSILA, O. (2001). The Semantic Web: A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities. *Scientific American*, 284(5), 35-40.
- BLOEHDORN, S., HAASE, P., HUANG, Z., SURE, Y., VÖLKER, J., VAN HARMELEN, F. VE DİĞERLERİ. (2009). Ontology management. J. Davies, M. Grobelnic ve D. Mladenec (Eds.). *Semantic knowledge management: Integrating ontology management, knowledge discovery, and human language technologies içinde* (ss. 3-20). Berlin: Springer.
- BOULOS, M. N. K. & WHEELERT, S. (2007). The emerging Web2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information and Libraries Journal*, 24(1), 2-23.

- BOYD, D. M. & ELLISON, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1). 20 Eylül 2015 tarihinde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/epdf> adresinden erişildi.
- BOZ, M. (2007). İnternet üzerinden tezlere tam metin erişim: Bir model önerisi. *Bilgi Dünyası*, 3(2). 27 Eylül 2015 tarihinde <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/viewFile/243/237> adresinden erişildi.
- BUDAPEST OPEN ACCESS INITIATIVE. (2002). Read the Budapest Open Access Initiative. 27 Eylül 2015 tarihinde <http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read> adresinden erişildi.
- CADENHEAD R., SMITH, G., HANNA, J. & KEARNEY, B. (2006). The application/rss+xml media type. 23 Eylül 2015 tarihinde <http://www.rssboard.org/rss-mime-type-application.txt> adresinden erişildi.
- CANTONI, L. & TARDINI, S. (2006). *Internet*. New York, NY: Routledge.
- CHOWDHURY, G. G. & CHOWDHURY, S. (2003). *Introduction to digital libraries*. London: Facet Publishing.
- COLEMAN, D. & LEVINE, S. (2008). *Collaboration 2.0 technology and best practices for successful collaboration in a Web 2.0 world*. Cupertino, CA: Happy About.
- CONNAWAY, L. S. (2003). Electronic books (eBooks): Current trends and future directions. *DESIDOC Bulletin of Information Technology*, 23(1), 13-18.
- ÇALIK, T. & SEZGİN, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- ÇEVİK, A. (2008). Moodle öğrenme yönetim sistemi yönetimindeki karşılaşılabilecek olası sorunlar ve çözüm önerileri. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 6-9 Mayıs 2008, Eskişehir. 14 Eylül 2015 tarihinde <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/2.doc> adresinden erişildi.
- DEANS, P. C. (2009). *Social software and Web 2.0 technology trends*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- DEMİRAY, U. (1999). *Kuruluşunun 5.yılında Açıköğretim Lisesi ile ilgili çalışmalar kaynakçası: 1992-1997*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- DEMİRCİ, A. (2006). *İnternet ile tüketicici eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- DOĞAN, B. & KESKEN, E. (2007). Ağ 3.0 - anlamsal ağ. *Elektrik Mühendisliği*, 432(Aralık), 44-46. 24 Eylül 2015 tarihinde http://www.emo.org.tr/ekler/6cfe2907f1c9a45_ek.pdf adresinden erişildi.
- DURAN, N., ÖNAL, A. & KURTULUŞ, C. (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim 2006*, 9-11 Şubat 2006, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. 15 Eylül 2015 tarihinde <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/165.pdf> adresinden erişildi.

◆ Nevzat Özel

- ELLIS, R. K. (2009). A field guide to learning management systems. 14 Eylül 2015 tarihinde http://www.astd.org/~media/Files/Publications/LMS_fieldguide_20091 adresinden erişildi.
- ERTUĞRUL, E. (1999). Uzaktan eğitim nedir? Uzaktan eğitimin kuramsal ilkeleri, yöntemleri, kullanım alanları, amaçları, faydaları, teknikleri nelerdir? Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 15-16 Kasım 1999, Ankara. Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.
- FEATHER, J. & STURGES, P. (Eds.). (2003). International encyclopedia of information and library science. London: Routledge.
- FRY, K. (2001). E-learning markets and providers: Some issues and prospects. *Education and Training*, 43(4/5), 233-239.
- GARRETT, J. J. (2005). Ajax: A new approach to Web applications. 20 Eylül 2015 tarihinde <http://www.adaptivepath.com/publications/essays/archives/000385.php> adresinden erişildi.
- GENÇ, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim 2010, 10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi, Muğla*. 16 Eylül 2015 tarihinde http://ab.org.tr/ab10/kitap/genc_AB10.pdf adresinden erişildi.
- GEZER, A. & KOÇER, S. (2008). Uzaktan eğitimde sesli ve görüntülü yayınların İnternet üzerinden aktarılması. *Gazi Üniversitesi Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 87-92.
- GORDON, M. & PATHAK, P. (1999). Finding information on the World Wide Web: the retrieval effectiveness of search engines. *Information Processing & Management*, 35(2), 141-180.
- HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ BÖLÜMÜ. (2006). Hacettepe Üniversitesi elektronik tez projesi: Yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezlerinin dijitalleştirilmesi ve tam metinlerinin İnternet aracılığıyla erişime açılması (Proje No: 02 G 064). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- HAMMOND, T., HANNAY, T., LUND, B., & SCOTT, J. (2005). Social bookmarking tools: A general review. *D-Lib Magazine*, 11(4). 22 Eylül 2015 tarihinde <http://www.dlib.org/dlib/april05/hammond/04hammond.html> adresinden erişildi.
- HARADA, M. (1994). The electronic library. I. Wesley-Tanaskovic, J. Tocatlian ve K. H. Roberts (Eds.). *Expanding Access to Science and Technology: The Role of Information Technologies içinde* (ss. 99-116). Tokyo: The United Nations University.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. (2010). IFLA/UNESCO manifesto for digital libraries. 25 Eylül 2015 tarihinde <http://www.ifla.org/files/assets/digital-libraries/documents/ifla-unesco-digital-libraries-manifesto.pdf> adresinden erişildi.
- KLING, R. & CALLAHAN, E. (2003). Electronic journals, the İnternet and scholarly communication. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37(1), 127-177.
- KOLBITSCH, J. & MAURER, H. (2006). The transformation of the Web: How emerging communities shape the information we consume. *Journal of Universal Computer Science*, 12(2), 187-213.

- KRESH, D. (2003). Virtually yours: Thoughts on where we have been and where we are going with virtual reference services in libraries. *The Reference Librarian*, 38(79/80), 19-34.
- KROSKI, E. (2008). On the move with the mobile Web: Libraries and mobile technologies. *Library Technology Reports*, 44(5), 1-48.
- KURBANOĞLU, S. & AKKOYUNLU, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY. (2012). Our history. 16 Eylül 2015 tarihinde <http://ocw.mit.edu/about/our-history> adresinden erişildi.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2008). Bilişim teknolojileri: Açık kaynak işletim sistemi-1. 25 Eylül 2015 tarihinde http://vfiles.cizgi.com.tr/tagem/dms_dosya/2738/481bb0048.pdf adresinden erişildi.
- MURRAY, C. (2008). Schools and social networking: Fear or education? *Synergy Perspectives: Local*, 6(1), 8-12.
- NAIDU, S. (2006). E-Learning: A guidebook of principles, procedures and practices. New Delhi, India: Commonwealth of Learning, Commonwealth Educational Media Center for Asia.
- NAISMITH, L., LONSDALE, P., VAVOULA, G. & SHARPLES, M. (2004). Literature review in mobile technologies and learning. Bristol: NESTA Futurelab.
- NUMANOĞLU, G. (1999). Bilgi toplumu- eğitim- yeni kimlikler- II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 331-339.
- O'REILLY, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. 20 Eylül 2015 tarihinde http://mpr.aub.uni-muenchen.de/4580/1/MPRA_paper_4580.pdf adresinden erişildi.
- OLCAY, N. E. (2003). Türkçe İnternet tarama motoru kullanıcılarının arama stratejilerinin analizi: Arabul örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- OPENCOURSEWARE CONSORTIUM. (2012). About us. 16 Eylül 2015 tarihinde <http://www.ocwconsortium.org/en/aboutus> adresinden erişildi.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2007). Giving knowledge for free: The emergence of open educational resources. Paris, OECD.
- ÖNDER, I. (2010). Elektronik kitap olgusu ve Türkiye'de durum. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÖZKAN, B. & MCKENZIE, B. (2008). Social networking tools for teacher education. K. McFerrin ve diğerleri (Yay. Haz.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference içinde* (ss. 2772-2776). Chesapeake, VA: AACE.
- PEENIKAL, S. (2009). Mashups and the enterprise. 22 Eylül 2015 tarihinde http://www.mphasis.com/pdfs/Mashups_and_the_Enterprise.pdf adresinden erişildi.
- PERKINS, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.

◆ Nevzat Özel

- PRYTHERCH, R. J. (2000). Harrod's librarians' glossary and reference book. Hants: Gower House.
- RATHEY, S. (1994). Electronic journals and peer review: Perils and promises. 25 Eylül 2015 tarihinde <http://www.cs.ubc.ca/spider/rathie/elecpub/paper3.html> adresinden erişildi.
- REITZ, J. M. (2004). Dictionary for library and information science. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.
- REITZ, J. M. (2012). Online dictionary for library and information science. 27 Eylül 2015 tarihinde http://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_a.aspx adresinden erişildi.
- SASIKUMAR, M. (2006). E-learning: Opportunities and challenges. 11 Eylül 2015 tarihinde http://www.cdacmumbai.in/design/corporate_site/override/pdf-doc/e-learning.pdf adresinden erişildi.
- SELWYN, N. (2007). Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning - a critical review. 20 Eylül 2015 tarihinde <http://www.oecd.org/edu/ceri/39458556.pdf> adresinden erişildi.
- SHIRKY, C. (2000). What is P2P... and what isn't? 20 Eylül 2015 tarihinde <http://openp2p.com/pub/a/p2p/2000/11/24/shirky1-whatisp2p.html> adresinden erişildi.
- SHIVALINGAIAH, D. & NAIK, U. (2011). Social networking tools: Social bookmarking and social tagging. 8th International CALIBER - 2011, Goa University, Goa, March 02-04, 2011. 15 Eylül 2015 tarihinde <http://ir.inflibnet.ac.in/dxml/bitstream/handle/1944/1600/7.pdf> adresinden erişildi.
- TİMİSİ, N. (2003). Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi. Ankara: Dost Kitabevi.
- TİTİZ, O. (2005). Yeni öğretim sistemi. İstanbul: Zambak Yayınları.
- TONTA, Y., BİTİRİM, Y. & SEVER, H. (2002). Türkçe arama motorlarında performans değerlendirme. Ankara: TOTAL Bilişim.
- TORRONE, P. (2005). What is Podcasting? 22 Eylül 2015 tarihinde <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/digitalmedia/2005/07/20/WhatIsPodcasting.html> adresinden erişildi.
- TRAXLER, J. & KUKULSKA-HULME, A. (2005). Evaluating mobile learning: Reflections on current practice. mLearn 2005: Mobile technology: The future of learning in your hands içinde. Cape Town, South Africa. 24 Eylül 2015 tarihinde <http://oro.open.ac.uk/12819/1> adresinden erişildi.
- TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ [TÜBA] (2010). ADM Konsorsiyumu: Konsorsiyum hakkında. 24 Eylül 2015 tarihinde <http://www.acikders.org.tr/mod/page/view.php?id=710> adresinden erişildi.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]. (2006). Using ICT to develop literacy. Bangkok: UNESCO. 16 Eylül 2015 tarihinde http://www2.unesco.org/elib/publications/088/Using_ICT_to_Develop_Literacy.pdf adresinden erişildi

- URDAN, T. A. & WEGGEN, C. C. (2000). Corporate e-learning: Exploring a new frontier. 27 Eylül 2015 tarihinde <http://www.spectrainteractive.com/pdfs/CorporateELeaningHamrecht.pdf> adresinden erişildi.
- W3C. (2010). XML technology. 20 Eylül 2015 tarihinde <http://www.w3.org/standards/xml/> adresinden erişildi.
- W3C. (2012). Semantic Web. 24 Eylül 2015 tarihinde <http://www.w3.org/standards/semanticweb> adresinden erişildi.
- WASKUL, D. & DOUGLASS, M. (1997). Cyberself: The emergence of self in on-line chat. *The Information Society*, 13(4), 375-397.
- Webopedia.com. (2015). World Wide Web. 18 Eylül 2015 tarihinde http://www.webopedia.com/TERM/W/World_Wide_Web.html adresinden erişildi.
- WEXLER, S., BROWN, J., METCALF, D., ROGERS, D. & WAGNER, E. (2008). The e-learning guild report mobile learning. 24 Eylül 2015 tarihinde <http://www.elearningguild.com/research/archives/index.cfm?id=132&action=viewonly> adresinden erişildi.
- Wikipedia. (2015a). Application programming interface. 20 Eylül 2015 tarihinde http://en.wikipedia.org/wiki/Application_Programming_Interface adresinden erişildi.
- Wikipedia. (2015b). Blog. 20 Eylül 2015 tarihinde <http://en.wikipedia.org/wiki/Blog> adresinden erişildi.
- YU, J., BENATALLAH, B., CASATI, F. & DANIEL, F. (2008). Understanding mashup development. *IEEE Internet Computing*, 12(5), 44-52.

EĞİTİMDE YARATICI OKUMA

Necmi AYTAN*

Öz: Bu çalışmanın amacı, okumayı farklı yöntemler ve yaratıcılık çerçevesinde ele alan yaratıcı okumanın, alandaki durumunun ve eğitimdeki yerinin ortaya konmasıdır. Bu çerçevede bu çalışma, ülkemizde henüz yeni yeni filizlenen yaratıcı okumanın okullar bünyesinde, müfredat kapsamında verilmesi, beceri eğitimleri içerisinde özel bir yer ayrılması; öğrencilerin okuma becerisi ve algıları, yaratıcılıkları, istekleri, bütüncül düşünebilmeleri gibi durumları yönetebilmelerinin sağlanması açısından önemli olacaktır. Okuma oranının teknolojik gelişmeler karşısında her geçen gün düşmesi, yaratıcı okuma uygulamalarına olan ihtiyacı belirgin bir şekilde hissettirmektedir. Okuma üzerine yapılan araştırmalar, eğitimimizde okuma oranının artırılmasına ve geliştirilmesine yönelik hamlelerin yapılmasının gerekliliğini göstermektedir. Çalışma nitel bir çalışma olup veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Bu çalışmada; okuma, yaratıcı okuma, yaratıcı okumanın içeriği, yaratıcı okumanın eğitimdeki yeri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, yaratıcı okuma, eğitim ortamı.

* Öğr. Gör. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi

CREATIVE READING IN EDUCATION

Necmi AYTAN*

The purpose of this study is to establish the status and location of the creative reading in training which deals with reading in the framework of different methods. In this context, this Study will be important for the reason in our country at schools creative reading within the new burgeoning is given the scope of the curriculum by teachers, for being in a special place in the separation of skills training, for enabling people to manage the condition of being able to think holistic and students' reading skills and perception, creativity, motivation. Every day the decline in the rate of reading because of technological advances, the need for creative reading school application is felt markedly. The research on reading shows the necessity of making the move towards increasing the literacy rate and the improvement of our training. The study is a qualitative study and the data were obtained by document analysis method. In this study; reading, creative reading, content of the creative reading, the place of creative reading in education is emphasized.

Keywords: Reading, creative reading, education environment.

Giriş

Okuma becerisinde, okunanın bir metni zihinsel olarak kritiğe tâbi tutmanın önemli bir yeri vardır. Okuyanın yeni bilgiler ve aktarımlar karşısında okuduklarını açık ve örtülü olarak ayırt edebilmesi okuma becerisinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Okuyucular herhangi bir materyali okurken okuyanın tarzı, eserin yapısı, karakterleri, anlatılanların içeriği, dili, teması ve bilişsel farkındalıkları gibi etkenlerden dolayı okuduklarını farklı özümseyebilirler. Özellikle de bilişsel farkındalığın, okuma faaliyetini düzenlemede, izlemede, değerlendirmede ve okuma sürecini bilinçli işletebilmede önemli bir yeri bulunmaktadır (Karatay, 2013). Bu durum, okuma bağlantılarını ortaya çıkarmaktadır. Akyol'a (2005) göre bu durum, ön bilgilerin kullanıldığı, okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen etkileşim sırasında anlam kurma süreci olarak adlandırılmaktadır.

* Instructor, Dr., Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of Turkish Education

soruya yanıt verebileceğini belirtmektedir. Özellikle de okumanın ruhbilim, eğitimbilim, dilbilim ve yaratıcı zekâ çalışmalarına doğrudan katkı sağladığını söylemektedir (Aytan, 2015). Bu açıdan bakıldığında Moorman ve Ram (1994) ise okumanın sınırlarının kesin şekilde çizilemediğini, bu durumun metnin kavranmasıyla, verilen metnin anlaşılmasıyla, yorumlanmasıyla, okumanın ve söylemin anlaşılmasıyla da ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Browne (1998) de okuma sürecinin nasıl gerçekleştiğinin bir anahtarının olmadığını; okumayı geliştirici yöntemlere, alışkanlıklara, standartlara, okuryazarlık üzerine yapılan çalışmalara rağmen okuma sürecinin tek bir açıdan açıklanamayacağını belirtmiştir. Fakat okuma becerisinin sağduyu, tecrübe, plan, organizasyon ve etkili müfredatla geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

Okuma faaliyeti

Okumaya bir faaliyet olarak bakıldığında, okunan ürünün anlamını tahmin etme ve yorumlama, okurun kendini okuduğuna nasıl verdiğiyle ilgilidir. Anlamı inşa etmek için okuyucu okuduğu ürünle kendini bütünleştirdiği sürece bir çıktı elde edebilmektedir. Yoksa geriye kalan bilgi kalabalığı olmaktadır (Ferreiro ve Teberosky, 1983). Okumanın gelişiminde ve kavranmasında yapılan okuma çeşidinin etkisi büyüktür. Okuyucu kitlesi ve okuma çeşidine göre okumanın yararlı ve zararlı olduğu durumlar söz konusu olabilmektedir. Tompkins (2005), bu okuma çeşitlerini beş şekilde ifade etmiştir.

1. Paylaşılmış Okuma

Öğretmenler, öğrencilerle birlikte bir kitabın kopyasını takip ederken sesli okurlar.

Yararları: Bu okuma çeşidinde öğrenciler, özgürce okuyamadıkları kitaplara erişebilmektedirler. Öğretmenler akıcı okumanın modelini sunarlar. Aynı zamanda öğretmenler okuma stratejilerinin modelini oluştururlar.

Zararları: Kitabın birden fazla kopyasının olması gerekir. Bu durum büyük öğrenciler için uygun olmayabilir. Bazı öğrenciler metne ilgi duymayabilir.

2. Rehber Okuma

Öğretmenler, öğrencilerin kendi seviyelerine uygun metinleri öğrenciler okurken onları destekler. Öğrenciler homojen olarak gruplandırılır.

Yararları: Öğretmenler okumaya yön verirler ve tema oluştururlar. Öğrenciler okuma stratejilerini uygularlar, bağımsızca okurlar ve tahmin yöntemini uygularlar.

Zararları: Metnin birden fazla kopyası gerekir. Öğretmenler okuma tecrübesini kontrol ederler. Bazı öğrenciler metinle ilgili olmayabilir.

3. Bağımsız Okuma

Öğrenciler metni bağımsızca okurlar ve sıklıkla metni kendileri seçerler.

◆ Necmi Aytan

Yararları: Öğrenciler, sorumluluk ve sahiplik duygularını geliştirirler. Öğrenciler, metinleri kendileri seçerler. Okuyucular gerçek bir tecrübeye sahip olurlar.

Zararları: Öğrenciler metni okumak için yardıma ihtiyaç duyabilirler. Öğretmenler az miktarda ilgiye ve kontrole sahip olurlar.

4. Arkadaşla Okuma

İki öğrenci okur veya bir metni beraber tekrar okurlar.

Yararları: Öğrenciler iş birliği yapmaya cesaretlendirilir. Öğrenciler benzer metinleri tekrar okurlar ve akıcı okumayı geliştirirler. Öğrenciler anlamı derinleştirmek için metin hakkında tartışır.

Zararları: Öğretmenlerin ilgisi ve kontrolü sınırlandırılır. Bir öğrenci okuma yapmak için diğerine bağlı kalabilir.

Okuma becerisinin çeşitli okuma yöntemleriyle öğrencilere kavratılması ve öğrencilerde bir okuma bilincinin oluşması okumanın, fizikî ve ortam şartlarının tamamlanmasıyla gerçekleşmektedir. Okuma becerisi, sağlanan bu şartlarla hem dil becerilerinin kazanılmasında hem de gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Aytan'a (2015) göre, bu zihinsel süreç bir metin etrafında dönen yazar, metin ve okuyucu üçlemesinde, farklı ürün bileşenleriyle ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında; okumayı tek başına düşünmemek gerekmektedir. Anlamak, fark etmek ve okunanı farklılaştırarak algılamak zihinsel olarak gerçekleşmektedir. Yıldız'a (2003) göre, bir metni anlamak ve anlamını çözmek sadece sessiz veya birlikte okuma ya da okuma sonrası yapılan herhangi bir aktiviteyle sınırlı değildir. Metnin devamının üretilmesi veya metindeki okunanların yeniden sözlü ya da yazılı ifade edilmesi, metnin anlamlandırılması noktasında önemli olmaktadır. Ogden (2012), okuyucunun metni okurken birçok değişkenden etkilenebileceğini, okunanın sadece bir metin olmaktan çıkıp daha yaratıcı ve zihinsel boyutta şekillendiğini dile getirmektedir. Aytan'a (2014) göre ise bu süreçler, zaman içinde diğer becerilerle birlikte gelişmektedir. Okumanın bir süreç hâlinde ortaya konması ve içselleştirilmesi farklı okuma çeşitleriyle daha verimli olmaktadır. Okumanın birçok çeşidi (sesli okuma, sessiz okuma, özgün okuma, içten okuma, hızlı okuma, yaratıcı okuma vs...) bulunmaktadır. Bunlardan biri de Yaratıcı Okuma (Creative Reading)'dir.

Yaratıcı okuma

Yaratıcı okumanın ana çıkış noktası yaratıcılıktır.

Yaratıcı ve Kültürel Eğitimde Ulusal Danışma Komitesi'nin (Naccce, 1999) yaptığı tanıma göre, "Yaratıcılık, özgün ve değerli sonuçları üretebilmek için biçimlendirilmiş yaratıcı aktivitedir." Fakat yaratıcılığın kesin ve net bir sınırı bulunmamaktadır. Yaratıcılıkla ilgili herhangi bir çıktıda kesin ifade kullanmak doğru olmayabilir.

Moorman ve Ram'e (1994) göre, temelinde yaratıcılık ve olanda görünmeyi fark etme olan yaratıcı okuma, okumaya dayalı herhangi bir materyalde farklı ya da yeni olanı aramadır. Okunmak üzere ele alınan bir okuma ürününün işlevsel olarak da okunması anlamına gelen yaratıcı okuma, okuyucuya verilen ürünlerdeki farklı bilgi kaynaklarının içerisinde var olan etkileşimin kavranması ve anlaşılmasıdır. Bu etkileşim, yazarın niyeti ile metnin niyetinin okur tarafından farklı anlamlarda yorumlanması, bir metnin içeriğinden çok onu okuyanın dışarıdan tekrar inşa etmesi şeklinde meydana gelmektedir. Yaratıcı okuma, bir okuma ürününün (yazılı, görsel, işitsel vs.) yeniden oluşturulması ve ona farklı bir bakış açısıyla yaklaşılması veya hayal edilenlerin okunan üründe şekillenmesi olarak da ifade edilebilir.

Yaratıcı okuma, kesin olarak tanımlanamamakla birlikte (Adams, 1968), yaratıcı okumanın eleştirel okumayla iç içe olduğunu ifade etmiştir. Edwin (1965), "insan mantığının tam işlenememiş bir alanı" olduğu için yaratıcı okumaya birçok ders ve okuma kitaplarında yeteri kadar yer verilmediğini dile getirmiştir. Ders ve okuma kitaplarında daha çok yaratıcılığın teorik boyutunun ele alındığı ve genellikle eleştirel okuma ile birleştirildiği görülmektedir. Yaratıcı okuma ile eleştirel okumanın sınıflandırılmasına bakıldığında birine uygun tekniklerin yer aldığı görülmektedir. Eleştirel okumanın, her zaman bir değerlendirme ve muhakeme gerektirdiği anlaşılırken, yaratıcı okumanın ise hayal ve serbest çağrışımı içerdiği söylenebilir. Bu çağrışımlar için ise kesinlik söz konusu olmamaktadır. Çünkü John'a göre (2004) yaratıcılık bazı açılardan gizemli ve son derece bireysel bir olgu iken (herhangi bir kişi yeni bir şey üretmek için girdileri ve birtakım bağlamları kullanabilirken bir diğeri ise duygusuz ve ilgisiz olabilir) bu gizem unsurunun, ne yapılacağı konusunda insanı kör bırakmaması gerektiğini de ifade etmektedir. Kişilerde, uyarma, zevk, deneme ve arkadaşlık ilişkileri gibi durumlar, yaratıcılığı teşvik ederken aynı şekilde tekrarlama, riskten kaçınma ve arkadaşlık ilişkilerindeki sıkıntılar, yaratıcılığı yok edebilmektedir.

Yaratıcı okumanın, açık okuma ve eleştirel okumayla iç içe olduğunu da unutmamak gerekir. Açık okumada; gerçekleri, fikirleri ve yazarın sunduğu raporları bulmak, tanımlamak ve mesajı özümsemek önemlidir. Kısaca açık okuma, metinde verilenleri kavramadır. Okuyanların etkili bir şekilde eleştirel ya da yaratıcı okuyabilmesi için, önce açık okuma yapabilmeleri gerekmektedir. Daha sonra açık okumada ağırlığın çoğu eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine verilmelidir. Eleştirel okuma ise değerlendirmek, değer biçmek ve yargı oluşturmak için yapılan okumadır. Eleştirel okumada okuyucunun, metinle iletişime dayalı bir etkileşim içine girerek metni sorguladığı, karşılaştırdığı ve metinden çıkarımlar elde ettiği görülmektedir. Eleştirel okumada öğrenciler, eleştirel okuma için hammadde sağlayan açık okumanın bir adım ilerisine giderler. Onlar sunulanın doğruluğunu değerlendirmek, görüş sağlamlığı, varsayımlar ve gerçek olarak sunulan materyalin doğruluğu için okumaktadırlar. Eleştirel okuma yaparken öğrenciler geliştirdikleri fikir ölçütlerini uygulamaktadırlar. Bunların yanında yaratıcı okumanın diğer okumalarla da iç içe olduğu

anlaşılmaktadır. Özellikle üstbilgi okuma bunlardan biridir. Üstbilgi okuma, bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinlikleri izleme, düzenleme ve ayarlama yeteneğine yönelik kontrol ve farkındalığıdır (Caron, 1997). Üstbilgi okumanın yanında grup okuma, sorgulayıcı okuma, tartışmacı okuma, hızlı okuma, zenginleştirilmiş okuma vb. gibi okumalarla yaratıcı okumanın ilişkisi bulunmaktadır.

Adams'a (1968) göre, yaratıcı ve eleştirel okuma karşılaştırıldığında, okuyucuların birbirini takip eden dört seviyede okuduğu görülmektedir. Seviyeler kendi içinde farklılıklar göstermektedir.

1. Kelime tanımlama; kelimeleri telaffuz etmeyi ve seslendirmeyi içermektedir. Okuyucu tarafından bu seviyelere dikkat edilmesi kelimeyi anlamaya ve fikir üretmeye olanak vermektedir.

2. Nedensel taramada ise okuyucu, metni hızlı bir şekilde tarayarak genel bir bakış kazanmakta, ayrıntılı okumanın gerekli olup olmadığına karar verme vermektedir.

3. Literal anlam –tam anlam için okuma- dikkatli bir okuma sağlamaktadır. Okuyucu genellikle yazar tarafından belirtilen fikirleri cevaplamaktadır.

4. Yaratıcı okumaya bakıldığında ise bu okuma, îma edilen ve gösterilen anlamlar için okumayı, eleştirel değerlendirmeleri içermektedir. "Şimdi ne olacağı hakkında düşünceleriniz nelerdir?", " - Neden?", " Hikâyedeki karakterin ne hissettiğini düşünüyorsunuz?", "Siz hiç böyle hissettiniz mi?" gibi soruların tartışması, îma edilen ve gösterilen anlam için okuma sağlamaktadır. Fakat okuyucunun satır aralarını okumak ve gerçek anlamı kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilmesi için daha da öteye geçmesi gerekmektedir (Adams, 1968). Bunu için bazı teknikler ve araçların olması yaratıcılığı ve okuma becerisini geliştirecektir. Edwin'e (1965) göre, yaratıcı okuma gelişiminde bazı teknik ve araçlar kullanışlı olmaktadır.

Yaratıcı Okuma Teknik ve Araçlar:

- "Farklı zaman ve durumlarda ortaya konan bu fikri uygulayabilir miyiz?" sorusunu sorarak yazarın fikrini genişletme ve üretme yapılabilir.
- "Ortaya konan bu fikri başka bir duruma uydurmak için ne ekleyebiliriz?" sorusunu sorarak bu fikre başka fikirler ekleme yapılabilir.
- Okuyanlardan bitmemiş bir hikâyeyi tamamlamaları istenebilir.
- Okuyanlardan yazar tarafından tartışılan problemlerden bazılarıyla ilgili bir liste yapmaları istenebilir.
- Okuyanlardan iki benzersiz seçim arasındaki benzerlikleri bulmaları söylenebilir.
- Okuyanlardan olay ya da olayların iki benzer tanımı arasındaki farklılıkları bulmaları istenebilir.

- Okuyanlardan yazarın tartıştığı öneri ya da düşünceler dışında başka kullanım önerilerini ortaya koymaları istenebilir.
- Okuyanlardan yazarın niçin kişileştirme kullandığıyla ilgili öneriler istenebilir ve kendi kişiselleştirmelerini yazarın kişiselleştirmelerinin yerine koymaları söylenebilir.
- Okuyanlardan sosyal problemlere yazarın önerdiğinden farklı çözümler önermeleri istenebilir.
- Okuyanlardan yazar tarafından belirtilenden başka sonuçlar önermeleri istenebilir.
- Okuyanlardan tamamlanmamış bir şiire bir satır eklemeleri istenebilir.
- Okuyanlardan bir oyun ya da roman karakterini tanımlamak için benzetmeler geliştirmeleri gibi yollarla yaratıcı okuma gelişimine katkı sağlanabilir.

Yaratıcı okumanın geliştirilmesinde ve okuyucuların teşvik edilmesinde birçok kullanışlı teknik ve yöntem bulunmaktadır. Fakat yaratıcı okumanın yapısının iyi anlaşılması gerekmekte ve duruma göre sınıf içinde eğiticisiyle birlikte uygulama yapılabilir. Okul ve genel olarak toplum tarafından engellenmiş ya da açığa çıkamamış yaratıcı özellik de bu sayede okuyanlarda (öğrencilerde) açığa çıkmış olacaktır.

Yaratıcı Okumanın Yapısı

Yaratıcı okumanın yapısında metin kavrama, öykü anlama, okuduğunu anlama, söylemi anlama ve yorumlamanın olduğu görülmektedir (Uzun, 2009). Yaratıcı okumanın yapısının anlaşılması için sunulan metnin iyi anlaşılması gerekmektedir (Moorman & Ram, 1994). Yazar, okur üzerinde düşünülmüş olanı tekrar düşünme ve yorumlama yaparak ortaya bambaşka yeni bir ürün koymaktadır. Bu da okurun o zamana kadarki yaşamsal tecrübe ve bilgisiyle orantılı olmaktadır. Yaratıcı okumayı aslında okur gerçekleştiren metin anlamı veya metin dışı birçok tümceyi de kullanmış olmaktadır. Metinlerdeki değişik bilgi küplerinin birbiriyle iletişimi (tümce, söz, söylem, paragraf, harf vs.) bilişsel bir eylem olarak bakıldığında bir bağlantı meydana getirmekte ve yapıyı oluşturmaktadır.

Yaratıcı Okuma yapı olarak incelendiğinde aynı zamanda söz grupları, öyküsel anlama, belleğin kullanılması, üstdenetim, açıklama ve nedenleme gibi anlamsal bir yapının olduğu da ortaya çıkarmaktadır. Bu kavramlar Uzun'a (2009) göre şöyle açıklanmaktadır:

Söz grupları: Sözcük erişimi sağlama, sözleri bütün/parça olarak anlamlandırma ve zamir gönderimlerini anlama.

Öyküsel Anlama: Yapının kavranması, karakterlerin anlamlandırılması, yer-mekân-olay üçlüsünün tanımlanması ve türün tanımlanması olarak izah edilebilir.

◆ Necmi Aytan

Belleğin kullanılması: Depolanmış bilgilere çağrışım yapılması, metinden yola çıkılarak cevabı verilen ve verilmeyenlerin bellekte yapılandırması, gerektiğinde geri bildirim sağlanması ve alınan verinin bellekte uygun yerlerde depolanması diye özetlenebilir.

Üstdenetim: İlgi ve anlamaya dayanan okuma derinliğini yöneten odak denetiminin (focuscontrol) yapılması ve her zamanki yaşadığımız ortamdan farklı olanın farklılığının belli bir süre de olsa kabul edilmesi olarak açıklanabilir.

Açıklama ve nedenleme: Moorman & Ram'e (1994) göre, yapılan bu okumalarda üst düzey akıl yürütme (reasoning) ve öğrenmeler olduğu görülmektedir. Bunları "okumada yapılması gereken" diye açıklama ve bir nedene bağlama, yaratıcı okuma açısından da farklı bir rol içermektedir. Bundan dolayıdır ki yaratıcı anlamada (creativity ve understanding) bazı kavram ve sözcüklerin okurun dünyasıyla uyumlu olmadığı görülmektedir. Uyumsuzluğu açıklama ve nedenini ortaya koyarak kısa bir süre için de olsa kabul etme ve tanıma ya da alışılmamış olanı fark etmenin yaratıcı okuma süreci açısından çok önemli olduğu belirtilmiştir.

Yaratıcı Okuma Süreci

Yeni (Yaratıcı süreç): Anlamanın gerçekleşmesi için genel şartlardan biri olan kavrama, her zaman anlama ile (kavrama-anlama) iş birliği hâlinindedir. İnsanın zihinsel olarak bir olgu, düşünce ve olayı anlaması, onu yakalaması kavrama demektir. Okuyucunun, okuma eylemi sırasında kendisine destek olacak ve okuduklarını kavramaya yardım edecek çeşitli becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Kavram olarak anlamaya bakıldığında, "zihinde dışsal bir uyarıcıya bağlı olan bir sunumunun, genellikle asıyla ilişkilendirilmiş bir soyutlama olarak içsel bir sunuma dönüştürülmesi" diye ifade edilmektedir. Yeni oluşturulan bu sunum, gerçeğine has öne çıkan özellikleri yakaladığı gibi ondan farklılıklar da içermektedir. Başarılı bir anlama, tahmin etme ve açıklama yapmaya olanak vermektedir (Moorman & Ram, 1994).

Yepyeni (absolutenovelty): Bir şey biri tarafından bilinmeyen ise yepyeni olma niteliği kazanmaktadır. Bir yaratım yepyeniye ve aklını kullanan birisinin ulaşmayı hedeflediği amaç için diğer yaratım örneklerinden farklı ve iyi bir yol sunuyorsa bu yaratım değişmiş ve yeni olma özelliği kazanmıştır. Yepyeni olma özelliği, yaratımın temel özelliklerinden birinin değişmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Farklılaşmış yeni (differentiatednovelty): Farklılaşmış yenide ortaya konan bir yaratım yepyeni özelliği taşıyorsa ve onu okuyanın amaçladığı bir hedef varsa ortaya konan diğer yaratımlardan farklılık gösteriyorsa, daha elverişli ve iyi bir yol sunuyorsa bu yaratım farklılaşmış yeni olma özelliği kazanmış olmaktadır. Bu durum daha çok yaratımın temelde bazı yönlerinin değişmesinden meydana gelmektedir.

Değiştirilmiş yeni (revolutionarynovelty): Yeni olan bir yaratım, diğer yaratım örnekleriyle beraber yeni bir yol sunuyorsa bu yaratım değiştirilmiş yeni olma özelliği-

ni kazanmış demektir. Böyle bir yeninin oluşturulması, yaratımın ana niteliklerinin değişmesi gibi basit değişikliklerin de kapsamlı olmasını gerektirmektedir. Mesela, yaratımın işlevi bu sürece katılabilir, değişen ya da yok olan nitelikleriyle yaratıma ait olduğu kümeyi değiştirmekte, işlevi aynı kalmakta; fakat bu işleve nasıl ulaşıldığına yönelik açıklama aynı kalmamakta, değişebilmektedir (Uzun, 2009).

Yaratıcı Okuma (creative reading) yaklaşımındaki okuduğunu kavrama süreçlerinin izah edilmesi gerekmektedir. Çok yönlü bir kod çözme işi olan okumanın fiziki durum ve ortamla ilgisinin yanında anlama ve kavramanın bilinçte gerçekleştiği görülmektedir. Bu süreç, insanın zihinsel olarak yakalama yeterliliğine (ability) ve buna bağlı yaşananları, düşünceleri anlama gücüne işaret etmektedir (Moorman & Ram, 1994). Anlama, dışsal bir uyarana bağlı olarak okunanın içsel bir algılamaya dönüşmesidir. Anlamlandırmada geçmişteki bilgilerin payının büyük olduğu anlaşılmaktadır. Beyin anatomik olarak sağ ve sol yarım küre diye ikiye ayrılmaktadır. Sol yarım kürenin dil alanının sağ yarım küreninkinden daha uzun olduğu görülmektedir (Kılıç, 1995). Beyin tarafından harfler, heceler ve sözcükler ayrı ayrı belirlenmekte, sonra da sağ yarım küre anlamı (genel çerçeveyi) vermek üzere sözcükleri bir araya getirmektedir. Yaratıcı okumada beynin her iki yanı da kullanılmaktadır (Townsend, 2002).

Yaratıcı Okumada Kavrama

Bu süreçte gerçekleştirilen okuduğunu kavrama eylemi belli başlı bileşenlerle meydana gelmektedir. Okuduğunu kavramanın farklı niteliksel ve işlevsel düzeyleri vardır. Bu düzeyler anlamı kavramadan bütünleyici kavramaya doğru gitmektedir (Dechant, 1991). Yaratıcı okuma kavrama süreci çok yönlüdür. Fakat sözcükler diğer sözcüklerle dilsel bir bağlam içinde kullanılmaktadır. Çünkü okuduğunu kavrama ve anlama, süreç içinde ve etkileşimle olan bir durumdur. Bu süreçte okuyucunun özellikleri, yazarın aktardıkları ve okuma ortamı etkili olmaktadır. Kavramada süreçsel boyutun, metinden edinilen bilgilerle zihinde şekillendiği görülmektedir (Güneş, 2013).

Yaratıcı Okumada Anlama

Yaratıcı Okuma yaklaşımındaki yaratıcı okumanın anlama (creative understanding process) süreçleri dört şekilde (Moorman & Ram,1994) meydana gelmektedir. Yaratıcı okumanın anlama süreci, algısal ve bilişsel becerileri içeren bir süreçtir. Bilişsel süreç algılama, öğrenme, hatırlama, düşünme, akla vurma ve anlama gibi tüm zihinsel becerileri içermektedir. Bellek insanın zihinsel işletim sistemidir. Yaratımsal bellek zihnin işletim sisteminin içinde bulunmaktadır. Yaratımsal belleğe bakıldığında içerik, metin yapıları, kelimelerin anlamları, öncül bilgi ve kelime hazinesinin geri getirilmesini belirleyen, uzun süreli belleğin aktif kısmıdır (Carpenter & Just, 1989). Bellek, kendine bir kavram sunulduğunda önceki bilenenleri keşfederek kullanmaktadır. Herhangi bir bilgi olmadığında bulunan bilgiler yeni bilgilere yol açmıyorsa yaratıcı bellek şu üç görevi yerine getirmektedir:

◆ Necmi Aytan

- Farklı iki kavramı ilişkilendirmeye çalışır.
- İlişkilendirmede temellendirici başka bir kavram yoksa benzerliklerle ilişkilendirme yapılır. Kavramlar birbiriyle bu süreçte farklı olabilir.
- Son olarak bir sorunun ya da kavramın yeni bir şekilde ele alınmasıyla oluşan düzenleme gelmektedir.

Bu süreçte okuyanın bir metnin konusuna ilgi duyması, içsel bir okuma isteğine sahip olması, metni okumak için bir amacının olması ve teknik yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Bu sürecin sonunda yaratıcı anlamayı gerçekleştiren insan, okuma boyunca yabancı kelimeleri (bilinmeyen) tanımlayabilmekte, okuduğu metnin ilginç olup olmadığını anlayabilmekte, metindeki karakterlerin kişisel kabullerine, inançlarına yönelik sebep sonuç ilişkilerini kurabilmekte ve metinde geçen eylem durumlarını birbiriyle ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunabilmektedir (Moorman & Ram, 1994).

Yaratıcı Okumada Gelişim

Yaratıcı Okuma yaklaşımındaki yaratıcı okumanın gelişim süreçleri incelendiğinde yedi katmanlı bir süreç ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı okumanın gelişimi işlevsel olarak basitten derine doğru aşağıdaki gibidir.

Düz anlamlı kavrama: Metnin içinde ve kapsamına yönelik doğrudan sorulara başarılı yanıt vermeyi sağlayan kavramdır.

Anlam çıkarımı: Algılanan ilk anlam düzeyine kavramsal bilginin eklendiğini gösteren kavrama biçimidir.

Gönderim: Metin içerisindeki zamirlerin ve başka gönderim öğelerinin tespit edilmesidir.

Metin çıkarımı: Bir metinde ortaya konan olay ve durumlar ile kaynağını kişisel tecrübelerden alan zihindeki benzer senaryoları harekete geçirerek derin metni oluşturacak bir akıl yürütme sürecidir.

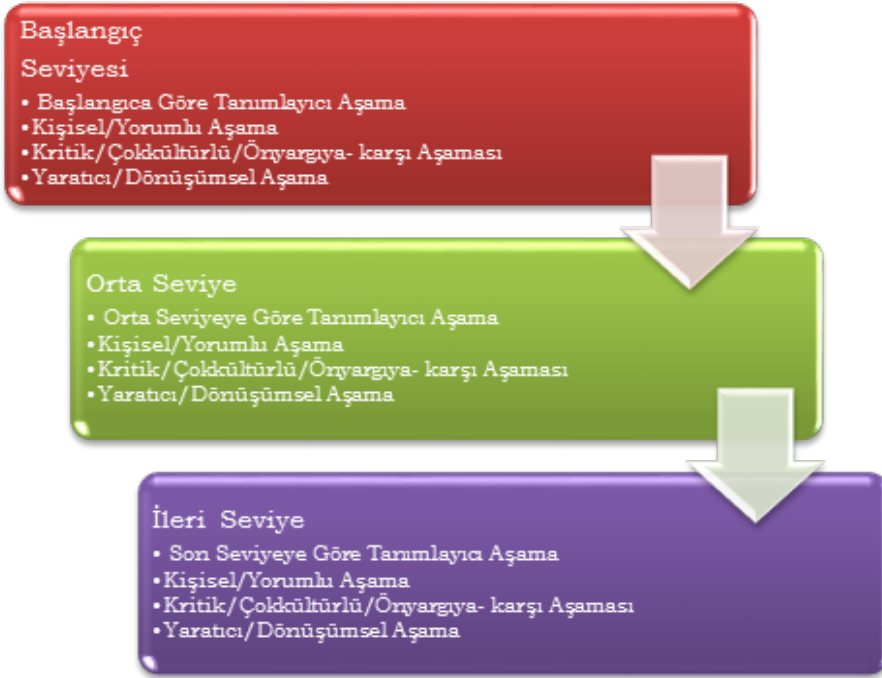
Metin kavrama: Metinde geçen olay ve durumları bütüncül bir yaklaşımla anlama ve temel nitelikli sebep-sonuç ilişkilerinin farkına varmadır.

Bütünleştirme: Öncesi ve sonrasıyla metindeki bütüncül anlamının önceki kişisel deneyimlerle nasıl ilişkilendiğini fark etme ve görmedir. Aynı zamanda buradan yola çıkarak geleceğe yön verme de bulunmaktadır.

Tarihi gönderim: Metni okurken bütün tecrübe ve yaşanmışlıkların ışığında metin dışı verilmek istenenin metin arkasından sunulmasıdır. Herhangi bir metni okurken eğer metnin oluşturulduğu ya da yazıldığı zaman ve o zamanın tarihsel şartları derin metnin oluşturulmasında etkin olabilmektedir. O döneme ait özelleşmiş artalan bilgilerinin okuma esnasında metne yansıtılması gerekmektedir. Bütünleştirme ve tarihsel gönderim yaratıcı okuma gelişiminin ileri kavrama düzeyleri arasında yer almaktadır (Uzun, 2009).

Yaratıcı Okuma Yöntemi

Yaratıcı okuma yöntemi Ada & Campoy'a (1987) göre, seviye olarak üç bölümdür. Her bölüm kendi içinde dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların hepsi yaratıcı okuma eyleminin bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem her müfredatın içerik alanını kapsayabilmekte ve bu yöntem, her yaş grubu için geçerli olabilmektedir. Sürecin her aşaması, eleştirel yansımaya ve son olarak eyleme neden olan etkileşimle bağlantılı gelişmektedir. Yaratıcı okuma yöntem aşamaları metin seviyelerine göre "Başlangıç", "Orta" ve "İleri Seviye" olmak üzere üç seviyede gerçekleşmektedir.



Şekil 4. Yaratıcı Okuma Yöntem Aşamaları

Tanımlayıcı Aşama: Okuma ve öğrenme aşaması boyunca içerik ya da bilgi, öğretmen, metin ya da medya tarafından paylaşılabilir. Bu başlangıç aşamasıdır ve öğrenilmesi gereken içeriğe odaklanılmaktadır. Bu aşamada yeni bilginin kavranması hedeflenmektedir. Bu aşama sadece öğrencilerin yeni bilgi ile etkileşimi için bir sıçrama tahtası rolü görmektedir.

Kişisel Yorumlama Aşaması: Öğrenciler yaşadıkları deneyimlere dayanarak yeni bilgiler ile karşılaşmaktadırlar. Bu aşama okuyucuyu ne, nerede, ne zaman, nasıl, kim sorularını yeni bilginin yansımalarına davet etmek için sormanın ötesine götürmekte-

dir. Örneğin öğrencilere; “Daha önce hiç bunu deneyimlediniz mi? Bu sizin ailenizle ilişkili mi? Yeni anladıklarınızla ilgili ne düşünüyorsunuz?” gibi sorular sorulmaktadır. Bu aşama boyunca yeni bilgi öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirilmektedir.

Eleştirel Analiz Aşaması: Bilginin kavranması ve öğrencilerin yaşantılarıyla bağlantı oluşturulduktan sonra öğrencilerin artık eleştirel bir şekilde çıkarımlarda bulunmaları, sonuçları anlayıp analiz ederek cevaplamaları teşvik edilmektedir. “Bilgi geçerli mi? Kim için geçerli? Her zaman mı? Neden? Bütün kültürler, sınıflar ve etnik gruplar için uygun mu? Cinsiyet ayrımı var mı? Gibi sorularla eleştirel analiz yapmaları istenmektedir.

Yaratıcı Eylem Aşaması: Bu aşama öğrenmenin eyleme geçirilme aşamasıdır. Bu aşamada “Öğrenciler teoriyi ya da yeni bilgiyi nasıl alır ve bunu toplum hayatını geliştirmede nasıl kullanır? Öğrenme sınıftan öğrencilerin gerçek hayatına nasıl geçebilir? Gibi sorulara cevap aranmaktadır. Bu yöntemi kullanırken Ada (1987), öğretmenlere bu aşamaların çok ayrı görüldüğünü; ama gerçekte genellikle bu yöntemin iç içe ve aynı anda olduğunu fark etmeleri gerektiğini ifade ederek yaratıcı okuma yönteminin bir bütünlük oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim Ortamında Yaratıcı Okuma

Yaratıcı okumanın eğitim sürecinde okullarda özellikle bu beceriyi kazandırmaya yönelik etkinlikler ve uygulamalar yeterli düzeyde değildir. Yaratıcı okuma faaliyetleri daha çok özel okullarda, derneklerde ve kişisel olarak kurulmuş atölyelerde etkinliklerle yapılmaktadır. Kitap ve materyal açısından da yaratıcı okuma ürünlerinin yeterli olduğu söylenemez. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi ve deneyimlere erişmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasına da yardımcı olmaktadır (MEB, 2006). Bu yönüyle, okumanın hayat boyu bir öğrenme kaynağı olması, bir alışkanlık haline alması, birçok zihinsel becerinin etkin kullanılması da okuma becerisi ile olabilmektedir.

Okullarda, Türkçe dersinin temel becerilerden biri olan okuma, öğrencilerin anlama, kavrama ve yorumlama kabiliyetlerini geliştirmekte ve onları karşılaştıkları her türlü metin (text) için hazırlamaktadır. Buradan hareketle okutulan ve okunan (hikâye, masal, roman, yazılmış uzun/kısa metinler vs...) metinlerde (açık/kapalı, yüzeysel/derin, gerçek/sanatlı vs...) verilen kavrama, anlama ve geliştirme süreçleri gerçekleşmektedir. (Güneş, 2013). Neyin, nasıl, ne şekilde (bir metni) okunması gerektiği insanların cevap aradığı sorulardandır. Yetişkinler ve çocuklar, okumayla ilgili çeşitli stratejilerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında okuma, faaliyet olarak değişik bilişsel becerilerin kullanılması gereken bir faaliyet alanıdır. Bu faaliyet yerine göre basit yerine göre karmaşık bir hâl alabilmektedir.

Meek (1993), bu basit ve karmaşık okuma halini kişinin kendini keşfetmesi olarak yorumlamaktadır. Çocuklar, kendisinin farkına varmalı ki bu sayede hem kendi çıkarlarını hem de ihtiyaçlarını gidermiş olsunlar. Buna ulaşmada öğretmenin rolü mutlaka en önemli faktördür diyerek okutucunun önemine dikkat çekmektedir. Bu konuda O'Neil (1997), okumanın sadece kelimeleri tanımak, sayfa boyunca onları takip etmek ve yüzeysel okumayla olmadığını, bunun muhatap (çocuk, öğrenci vs...) tarafından kendisine işlemesi gerektiğini söylemekte ve analiz edilmesinin şart olduğunu savunmaktadır. Çünkü böyle olduğunda çocuklardaki potansiyel zenginlik ortaya çıkacak ve verimlilik artacaktır. Böylece okuma, içselleştirilmiş olacaktır. İçselleştirilen metnin kişinin zihninde ona bir yön vermesi ve yaratıcılığını artırması da okumanın faydaları arasında sayılabilir (Aytan, 2014).

Yaratıcı Okumayı Geliştirmede Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Yapılan bazı araştırmalar yaratıcı okuma yeteneklerini geliştirmeleri için öğrencilere yardım edilebileceğini göstermektedir. Birçok yazar, yayınlarına geleneksel okuma deneyimlerine ek olarak yaratıcı okuma etkinlik ve aktivitelerini de eklemişlerdir. Bu egzersizler, öğrenciler için teşvik edici ve eğlenceli olmaktadır. Özellikle aşağıdaki adımlar öğrencilerin daha yaratıcı okuyucular olabilmelerine yardımcı olmak için çeşitli çalışmalarla kıyaslandığında başarılı olarak değerlendirilmiş ve öğrencilere şunlar yaptırılmıştır:

- Öğrencilerin çeşitli kaynaklara başvurmaları ve bu kaynakların faydalarının söylenmesi
- Öğrencilere okudukları metinlerdeki gereksiz unsurları ayıklayabilmelerinin örneklerle gösterilmesi
- Öğrencilere, tartışmalı ifadelerin olumlu ve olumsuz yönlerini kritik ettirecek onayladıkları ya da kabul ettikleri gerçekleri düzenlemek için bir fırsat verilmesi
- Öğrencilere topladıkları ve organize ettikleri gerçekler ışığında hipotezleri ve sonuçları değerlendirmek için yardım edilmesi
- Öğrencilerin önyargıların ya da önceden edindikleri kavramların bir sonucunu kabul etmelerine ya da vazgeçmelerine yardım edilmesi
- Öğrenciler, uygulamayı kabul eder etmez, öğretmenler sonuçlar üzerinde öğrencilerin hareket edip etmediklerini görmek için yakından gözlemlenmişlerdir.

Yazar, duygusallıktan etkilenen bir okuyucunun çeşitli deneyimlere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci bir soruna çözüm bulmak için objektif olarak ya da şefkatin önemini gerektiren bir metin okursa onun duyguları onu bir sonuca ulaştıracaktır (Furner 1973).

Yaratıcı Okumanın Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü

Öğretmen, yaratıcı okuma becerilerini geliştiren öğretim programının yapılandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu kılavuzluk daha sonra, okumanın yüksek seviyesine ulaşmayı isteyen öğretmenler tarafından kullanılabilir.

Birinci olarak öğretmenler kendi okuma tanımlarını sınamalıdır. Yazarın sunduğu metinlerdeki kelimelerin tekrar edilmesi birçok öğretmenin amaçlarındandır. Yazarın fikirlerini hatırlama tam öğrenme programının bir aşaması olsa da bu durum okumanın çeşitli boyutlarıyla sağlanabilir. Nardelli'ye (2013) göre, okumanın dört boyuta (alana) sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutlar algılama, anlama, reaksiyon ve bütünleşme diye adlandırılmaktadır. Reaksiyon ve bütünleşme yaratıcı okuma alanını göstermektedir.

İkinci olarak, öğretmenlerin yaratıcı okuma aktiviteleri için öğretimsel zaman sağlamaları gerekmektedir. Bu da zaman almaktadır. Eğer okuma materyalinin içeriğinde düşünme ve reaksiyon varsa bir günde birçok sayfa tamamlama ya da bir yılda birçok kitap bitirme düşüncesinin terk edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin düşünceli bir şekilde reaksiyon vermeleri ve yaratıcı olmaları için öğrencilere yeterli zaman verilmesi uygun olacaktır. Üçüncü olarak öğretmenler, sadece daha yetenekli okuyucular için yaratıcı okuma aktivitelerindeki fırsatları sınırlandırmamalıdır. Her öğrencide bir yaratıcılığın olduğu unutulmamalıdır.

Dördüncü olarak öğretmenlerin sınıf atmosferini ve ortamını yaratıcı düşünme için elverişli hâle getirmeleri gerekmektedir. Belirli fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal şartların mevcut olması gerekmektedir. Zihinsel olarak rahat bir ortam düzenlemesi sağlanmalıdır. Ayrıca öğrenciler arasında güzel bir uyum sağlanmalı, her öğrencinin fikrine saygı göstermeli ve sundukları fikirler ihmal edilmemelidir. Beşinci olarak ise öğretmenler, mevcut müfredatın yaratıcı okuma aktivitelerini geliştirmek için kullanılabileceğinin farkında olmalıdırlar.

Altıncı olarak da öğretmenlerin çocukları, okudukları gibi düşünmeye ve okuduklarının ne olduğu hakkında yaratıcılıklarını ortaya koymaya teşvik etmenin en etkili yollarından birinin okuma materyalleri olduğunun farkına varmalarını sağlamaya çalışmalıdırlar. Bu da öğretmenlerin okumanın yaratıcı becerileri geliştirmesi hakkında motive ettiği ve sorguladığı yollardan biridir. Çeşitli cevaplar içeren sorulardan kaçınılmamalı, gençlere uygulama için birçok fırsat verilmelidir. Bu sayede yaratıcı okuma becerisinin gelişeceği düşünülmektedir. Sonuç olarak birinci seviye öğretmenleri yaratıcı okuyucuları geliştirmeye ilgili olmalıdırlar. Yaratıcı okuma okuyucuya yeni orijinal fikirler üretmeyi, yeni bakış açıları kazandırmayı ve yaratıcı olarak cevap vermeyi sağlamaktadır. Öğretmenler yaratıcı okuma becerisini ilerletmek için fırsatlar oluşturmalıdır. Öğrenciler okumanın yüksek seviyesini geliştirmede uzmanlaşırlarsa, öğrencilerin okuma konusunda daha heyecanlı ve daha coşkulu olacağı unutulmamalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Yaratıcı okuma alanında yapılan akademik çalışmalar sınırlıdır. Bu alandaki çalışma ve uygulamalar daha çok atölyelerde ve bazı okullarda uygulanmaktadır. Yaratıcılık alanında ise çeşitli çalışmalar mevcuttur. Yaratıcılık karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Yaratıcılık üzerine çalışma yapan araştırmacıların ortak düşüncesi yaratıcılığın kesin bir tanımının yapılamamasıdır (Kamaraj & Aktan, 1998). Yaratıcılığın eğitim alanındaki uygulamalarına bakıldığında Jensen & Meckling'e (1992) göre, bilişsel yetersizliklerin iyileştirilmesi, öğretme yöntemlerinin seçilmesi, eğitimle ilgili sorunları belirtmesi ve öğrencilerin bilişsel güçlülükleri ve zayıflıklarına göre ayırt etmeye katkı sağlaması yönünden yaratıcılığın ölçülmesi fayda sağlamaktadır.

Yaratıcılığın ölçülmesi ve farklılıkların ortaya konması noktasında Adıyaman (2011), yaratıcı öykü çalışmalarıyla yabancı dil öğreniminin incelenmesine, Öztepe (2003), okullarda yaratıcılığı etkileyen faktörlerin bulunmasına, Palamut (2008), hikâye okuma uygulamasının yaratıcılığa etkisine değinmiştir. Kara (2007) ise çocuklarda yaratıcılığı geliştiren unsurların neler olduğuna, Squeglia (1994), müzik etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisine yer vermiştir. Halpin ve arkadaşları (1974) da yaratıcı düşünmenin kişilikler üzerindeki etkisini, Yan (2005) ise öğrencilere yaratıcılık ölçeği uygulayarak onların yaratıcılık özelliklerini ele almıştır. Bu alanda önemli çalışmaları olan Moorman ve Ram (1994) ise yaratıcı okumanın fonksiyonel yönüne değinerek genel bir çerçevesini ortaya koymuşlardır.

Bu çalışma kapsamında, okumanın anlaşılması ve anlamlandırılmasının; okuyucu profili, algısı ve beklentileri ile metnin şartlarına bağlı bulunduğu anlaşılmaktadır. Okumaya faaliyet açısından bakıldığında, çeşitli okumalarla bu becerinin uygulandığı anlaşılmaktadır. Yaratıcı okumanın genel çerçevesinde ise anlamı, diğer becerilerle ilişkisi, seviyeleri, teknik ve araçları, yapısı ve süreci, yöntemi ve eğitim ortamında yaratıcı okuma gibi konulara çalışma içerisinde açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Yaratıcı okumanın bütün unsurları incelendiğinde okumaya farklı bir yaklaşım getirdiği, okuyucuların (öğrencilerin) yaratıcılıklarını geliştirdiği ve farklı bakış açıları kazandırdığı yapılan çalışmalardan da anlaşılmaktadır. Bütün bunların sonucunda yaratıcı okumayla ilgili;

- Yaratıcı okumanın çeşitli uygulamalarla yapılabildiği
- Farklı metinler üzerinde etkinliklerin gerçekleştirildiği
- Yaratıcı okumanın değişik alanlarla da ilişkisinin olduğu
- Yaratıcı okuma teknik ve araçlarının geliştirilebileceği
- Yaratıcı okumanın yapısında yeniliklerin ve gelişimin ön plana çıktığı
- Yaratıcı okumanın "kavrama", "anlama" ve "gelişim"le bir süreç olduğu
- Yöntem olarak metne, türe, öğretmene, öğrenciye, eğitim araç gereçlerine ve or-

◆ Necmi Aytan

tama göre başlangıç, orta ve ileri seviyelerde uygulanabileceği gibi konularda bilgiler açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitimde yaratıcı okuma, öğretmen-öğrenci ilişkisine ve eğitim programlarının el verdiği ölçüye göre farklı yöntem ve tekniklerle, çağın getirdiği değişimler de göz önüne alınarak uygulanabilir. Alan uygulamaları, okul etkinlikleri ve özel atölyeler kurularak yapılan yaratıcı okuma çalışmaları, yazılı ve görsel olarak okuyuculara sunulabilir. Eğitim ortamında farklı uygulamaların yapılarak öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi, yaratıcı okumanın başka dersler ve becerilerde de uygulanmasıyla okuma becerisini geliştirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- ACKERMAN, P. L. (1988). Determinants of individual differences during skill acquisition: Cognitive abilities and information processing. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117, 288–318.
- ADAMS, P. J. (1968) Coeprehension and Study Skills Session 17a: Primary creative Reading, University of Denver School of Education Denver, Colorado 1-9 Advancement of Literacy and Learning Texas Center, Texas A& M University <http://Www-Tcall.Tamu.Edu/Contactinfo.Htm>. Adresinden 20 Ağustos 2015 Tarihinde Edinilmiştir.
- ADİYAMAN, A. (2011). İletişimsel yöntem ışığında yazınsal bir tür olan kısa öykü ile yaratıcı çalışma biçimleri (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- AKYOL, H., (2005). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ALMA F. A. And F. ISABEL C. (1987). Celebrate cinco de mayo with the mexican hat dance creative reading methodology. *Reports-Evaluative; Speeches/Meeting Papers*. 1-3.
- AYTAN, N. (2014). Okuma Çeşidi Olarak Yaratıcı Okumaya Genel Bir Bakış, *The Journal of Academic Social Science*, Yıl: 2, Sayı: 5, Eylül 2014, s. 651-667.
- AYTAN, N. (2014). Yaratıcı Okuma Becerisini Geliştirme Yolları ve Yöntemleri, *Route Educational and Social Science Journal Volume 1(3)*, October 2014, s.1-15.
- AYTAN, N. (2015). Eşli Okuma ve Uygulama Süreci. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(3), 527-536
- AYTAN, N. (2015). Yaratıcı Okuma. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- BAKER, L. (1985). Differences in standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20, 298–313.
- BROWNE, A. (1998). *A Practical Guide to Teaching Reading in the Early Years*. California: Sage Publications.

- CARON, A. A. (1997). Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of metacognitive strategies using the think-aloud heuristic. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Central Florida. Orlando.
- CARPENTER, P. J. (1989). Complex Information Processing: The Role Of Working Memory In Language Comprehension. Cornagie-Mellen Universty. Usa.
- DECHANT, E. (1991). Understanding And CD Teaching Reading: An Interactive Model. Hillsdale NJ. Lawrence Erlbaum Associates
- EDWİN H. Smith. (1965). Developing Creative Readingauthor(S): Source: Journal Of Reading. Vol. 8, No. 4 (Mar., 1965), Pp. 278-282 PublishedBy: International Reading Associations-table URL: <http://Www.Jstor.Org/Stable/40038453/> Adresinden 11.08. 2015 Tarihinde Edinilmiştir.
- FERREIRO, A. And Teberosky, A. (1983). Literacy before schooling. Usa: Heinemann Educational Publishers.
- FURNER, Beatrice A. (1973). Creative self-expression as both a means and an end in teaching reading, The University of Iowa City, Iowa 118-119
- GLENBERG, A. M., & Epstein, W. (1985). Calibration of comprehension. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 11, 702-718.
- GÜNEŞ, F. (2013). Türkçe Öğretimi(Yaklaşımlar Ve Modeller). Pegem Yayınları, Ankara.
- HALPİN G. & TORRANCE, E.P. (1974). Relationship between creative thinking and a measure of the creative personality. Educational and Psychological Measurements, 34, 75-82.
- JENSEN, M. C. And MECKLING, WILLIAM H. (1992). Specific and general knowledge and organizational structure. Harvard University Press.
- JOHN, H. (2004). Creative Reading Young People. Reading And Public Libraries, December 29/30
- KAMARAJ, I. And AKTAN, E. (1998). Okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve problem çözme becerisi. Çağdaş Eğitim. Sayı 244. Cilt 244 sf 55-60
- KARA, A. (2007). Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- KARATAY, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güznel, Halit Karatay (Ed.). Türkçe Öğretimi El Kitabı (221-264). Ankara: Pegem Akademi.
- KILIÇ, M. (1995). Okuma faaliyetleri üzerine düşünceler. Türk Dili Dergisi , sayı. Sayfa. 518.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar). Ankara: MEB.
- MEEK, M.(1993). What will literacy be like?, Cambridge Journal of Education, Vol. 23, no. 1, pp-100.
- MOORMAN, K. And RAM, A. (1994). A Functional Theory Of Creative Reading. College And Computing Georgia Institute Of Technology.Series. Atlanta, George.

◆ Necmi Aytan

- N.A.C.C.C.E. (1999) All our futures: creativity, culture and education (London, DFEE).
- NARDELLİ, R. R. (2013). Creative Reading Includes Emotional Factors. San Diego: State College syf 5-10
- O'NEİL, H. (1997). Test specifications for problem solving assessment. Los Angeles: Universty of California.
- OGDEN, T.H. (2012). Creative Readings. New York: Routledge G.
- ONAN, B. (2015). Derin Yapı Yüzey Yapı İlişkisi Bağlamında Temel Dil Becerileri Üzerine Bir Analiz Çalışması. Ana Dili Eğitimi Dergisi, Cilt 3, Sayı 3, 91-110.
- ÖZTEPE, B. (2003). Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde uyguladıkları yaratıcı etkinlikler. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- PALAMUT, İ. (2008). Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- SQUEGLIA, A. C. (1994). The effect of creative musical activities on general creativity, musical creativity, higher level Thinking, and self concept of fifth grade students. Master of Music, Massachusetts University, Lowell.
- TOMPKİNS, Gail E. (2005). For courses in Language Arts Methods ort he Elementary School. Usa: Prentice Hall PTR.
- TOWNSEND, R. (2002). Okuma Zenginliği. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- UZUN, G. L. (2009). Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma. Dil Dergisi (143), 7-19.
- YAN, L. (2005). An investigation of the relationship between the open-endedness of activities and the creativity of young children. A Dissertation. M. Ed., University of New Orleans.
- YILDIZ, C. (2003). Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A.

SANAL MÜZE SANAL TUR MEMNUNİYET ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Necmettin TEKER*
Adnan ÖZER**

Öz: Araştırmanın amacı, Kuzey Texas Üniversitesi'nde D'Alba (2012) tarafından, 3D sanal müzede sanal tura katılan öğrencilerin sanal tura yönelik memnuniyet düzeylerini tespit etmek için geliştirilen Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet (SMSTM) Ölçeğini Türk dili ve kültürüne uyarlamaktır. Orijinali İngilizce olan ölçek, iki alt boyuttan, toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek, araştırma sürecinin başlangıcında her iki dilde yetkin alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmaları Başkent Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Bölümü'nde öğrenim görmekte olan, iki dilde yetkin 69 öğrencinin; güvenilirlik ve geçerlik çalışması ise Işıklar Askeri Hava Lisesi'nde 11. sınıfta öğrenim görmekte olan 219 öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışması ABD Hava Kuvvetleri Sanal Ulusal Havacılık Müzesi'nden, geçerlik ve güvenilirlik çalışması (kültürel uyarlama) ise Türk Hava Kuvvetleri Sanal Müzesi'nden elde edilen verilerden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe formu, özgün ölçeğe benzer biçimde iki alt boyut içermektedir. Bir madde her iki faktörde binişik değerler verdiği, bir madde ise manidar değerler vermediği ve hata varyansı yüksek olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Türkçe ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .910'dir.

Anahtar sözcükler: Sanal müze, sanal tur, memnuniyet ölçeği, kullanılabilirlik.

* Yrd.Doç.Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Bölümü, Ankara

** Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Bölümü, Ankara

ADAPDATION OF THE VIRTUAL MUSEUM VIRTUAL TOUR SATISFACTION SCALE INTO TURKISH: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Necmettin TEKER*
Adnan ÖZER**

Abstract

The aim of this study is to adapt The Virtual Museum Virtual Tour Satisfaction Scale, developed in North Texas University by D'Alba (2012) to determine the satisfaction level for a virtual tour, to Turkish language and culture. The original scale is in English and includes two factors and 21 items. At the beginning of the research process, the original scale was translated into Turkish, and experts' critics were obtained. Afterwards, both the English and Turkish forms were administered to students (n=69) of Başkent University English Language School English Preparatory Department in a two week interval in order to determine the equivalency of these two forms. The construct validity studies were carried out on 219 11th. grade Işıklar Air Force High School students. Linguistic equivalence study was performed using data obtained from the US Air Force at the National Aviation Museum, while the study for validity and reliability (cultural adaptation) was performed using data obtained from the Turkish Air Force Museum. According to the study results the Turkish version has two subordinate factors parallel to the original scale and consists of 19 items. One of the items having comorbid factors, another having irrelevant values and of being of higher error variance were removed from the scale for the given reasons. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as 910.

Keywords: Virtual museum; virtual tour, satisfaction scale, usability

Giriş

Müzeler, anlamlı deneyimler sonucu öğrenmeyi gerçekleştiren, geçmiş yaşantılar ile yeni öğrenmeleri ilişkilendiren, entelektüel bağlantıları kolaylaştıran, ilgileri, değerleri ve tutumları etkileyen, bireyin nasıl düşündüğünü ve dünyayı nasıl algıladığını ortaya çıkaran, kalıcı öğrenme için eğitim sürecine nesnelere aracılığı ile gerçek yaşantı imkânı sunan en önemli kurumlardandır (Grant, 2005; Hein, 1998; Oruç

*Asst. Prof. Dr. Ankara University, Faculty of Education Sciences, Department of Computer Education and Instructional Technology, Ankara

** Ph.D. student in Ankara University, Educational Sciences Institute, Computer and Instructional Technology Department, Ankara

ve Altın, 2008). Bu özelliği dolayısıyla farklı uzmanlar tarafından müzelerin eğitim açısından, önemi vurgulansa da, müzelere öğrencilerin sadece “Müzeler Haftası”nda gittikleri müze gezilerinin öğretim programlarıyla bütünleştirilmediği, günümüzde müzelerin eğitimde etkili biçimde kullanılmadığı söylenebilir (Seidel ve Hudson, 1999; Hooper-Greenhill, 1999; Yavuzoğlu, 1999).

Bu konuda ortaya çıkan sorunların giderilmesi, dolayısıyla müzelerin eğitimde etkili bir şekilde kullanımının sağlanmasına dönük araştırmalar başlamış, bu kapsamda farklı yol ve yöntemlerin kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacın giderilmesi ve müzelerin bilgi kaynağı olarak hedef kitleye sunumu ve paylaşılmasında, toplumla buluşturulmasında, bilgi ve iletişim teknolojilerinden, özellikle İnter-netten yararlanılması gündeme gelmiştir (Shu ve Huang, 2006). Bu olgu, “Sanal Müze (Virtual Museum)” kavramını ortaya çıkarmıştır (Schweibenz, 1998; Shu ve Huang, 2006). Sanal müze, değişik medya imkânlarından faydalanılarak hazırlanmış sayısal nesneleri ve bunlara ait bilgileri barındıran, ziyaretçi ile iletişimin kesintisiz olması ve muhtelif erişim şekillerini karşılamak için alışıldık iletişim metotlarının ötesine geçen, dünya çapında erişimi olanaklı kılmak amacıyla fiziksel anlamda bir mekâna ihtiyaç duymayan müzelerdir (Schweibenz, 2004). Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar, sanal müzelerin eğitimin etkinliğine ve öğrenmeye olumlu katkısının olduğunu, müzelerin geniş kitlelere sunularak, eğitim fonksiyonunun geliştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle dünyadaki bir çok ülke sanal müzeler ile eğitim uygulamaları arasında paralellik kurmaya başlamıştır (Sudor, 2006; Uslu, 2008).

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak, Türkiye’de de 2000’li yılların başında sanal müzecilik ile ilgili çalışmalara başlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle 2000 yılında İstanbul Resim ve Heykel Müzesi, 2003 yılında Sakıp Sabancı Müzesi, 2004 yılında Eczacıbaşı grubuna ait İstanbul Modern Müzesi, 2005 yılında Suna-İnan Kıraç Vakfı’nın kurduğu Pera Müzesi eserlerini web sitesi üzerinden ziyaretçilere sunmaya başlamışlardır (Barlas Bozkuş, 2014). Kültür Bakanlığı tarafından, 2006 yılında “ulusal kültür varlıkları bilgi bankası” oluşturulması projesi kapsamında, aralarında Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Ayasofya Müzesi, Topkapı Sarayı, Ankara Etnoğrafya ve Efes Müzesi’nin de bulunduğu otuz beş müzenin sahip olduğu eserlerin 360 derece panoramik görüntüleri, online olarak internet yoluyla ziyaretçilerin kullanımına sunulmuştur (Düzgün, 2008). İstanbul Büyükşehir Belediyesi tarafından, 2009 yılında açılan İstanbul’un fethinin canlandırıldığı 1453 İstanbul Panorama Fetih Müzesi, çoklu medya kullanımı açısından Türkiye’de bir ilk olma özelliği taşımaktadır (Barlas Bozkuş, 2014). Özellikle günümüzde Türkiye’de sanal müzecilik hızla gelişmektedir. Ancak Türkiye’de yer alan bir çok sanal müzenin, sanal belleği oluşturan bölümlerinin (koleksiyonlar, bilgi bankası ve akademik kaynaklar) yetersiz olduğu, uzman ve ziyaretçilerin görüşleri esas alınarak, nitelik olarak geliştirilme ihtiyacı içinde bulunduğu yönünde tespitler bulunmaktadır (Tepecik, 2008).

Sanal müzelerin, etkinliğinin artırılması amacıyla, bilgi yapıları ve bilgiyi sunma biçimlerinin, öğrenilebilirlik ve kullanılabilirlik prensibi dikkate alınarak hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerekmektedir (Garzotto, Matera ve Paolini, 1998). Bir eğitim hizmetinin hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygunluğunun belirlenmesi için eğitim hizmetini alanların görüşlerini alma zorunluluğu bulunduğundan (Sökmen, 2011), bir eğitim hizmeti olarak sanal müzelerin de memnuniyet ve kullanılabilirlik açısından hedef kitle tarafından değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin memnuniyetlerini değerlendirmek önemlidir (Emanuel ve Adams, 2006). Öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri daha çok “öğrenci memnuniyeti” araştırmaları ve bu kapsamda kullanılan memnuniyet ölçekleri yoluyla elde edilmektedir (Palihawadana ve Holmes, 1999). Sanal müze hizmetini alan, sanal tura katılan öğrencilerin memnuniyetini tespit etmek amacıyla kullanılan ölçeklerden birisi de “Kuzey Texas Üniversitesi’nde D’Alba tarafından Mayıs 2012’de bir 3D sanal müzeyi kullanan öğrencilerin tutumları, algıları ve bilgi edinimlerinin analiz edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir doktora çalışmasında kullanılmak üzere geliştirilen “Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği”dir. Söz konusu ölçek, D’Alba (2012) tarafından katılımcıların 3D Sanal Müzeyi kullandıktan sonra sanal ortama ilişkin memnuniyet düzeylerini ve sanal ortamın kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini ölçmek için kullanılmıştır. Bu araştırmada, Türkiye’de sanal müzelerde sanal tura katılan kullanıcıların memnuniyet düzeylerinin niteliğini ortaya koyabilecek bir ölçme aracı bulunmamasından hareketle, SMSTM Ölçeğinin Türk dili ve kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli ve çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulanan işlem ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli ve Grubu

Araştırma genel tarama modelinde desenlenmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesinde, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde görevli her iki dilde yetkin alan uzmanlarından yararlanılmıştır. Dilsel eşdeğerlik geçerliğine ilişkin veriler Başkent Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Bölümünde öğrenim görmekte olan Türkçe ve İngilizce’de yetkin 69 öğrenciden elde edilmiştir. Yapı geçerliğine ilişkin veriler ise Işıklar Askeri Hava Lisesi’nde 11. sınıfta eğitim görmekte olan 219 öğrenciden elde edilmiştir.

Bu katılımcıların cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine göre dağılımları şöyledir: Dilsel eşdeğerlik çalışmasına katılan öğrencilerin 39’u (%56’sı) kadın, 30’u (%44’u) erkektir. Yapısal eşdeğerlik çalışmasına katılan öğrencilerin tamamı (219) erkektir. Dilsel eşdeğerlik çalışmasına katılan öğrencilerin tamamı yükseköğretim, yapısal eşdeğerlik çalışmasına katılan öğrencilerin tamamı ortaöğretim öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Dilsel eşdeğerlik çalışmasına ilişkin veriler, ABD Hava Kuvvetleri Ulusal Havacılık Müzesi'nde (<http://www.nmusafvirtualtour.com/full/tour-std.html>), geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına (kültürel uyarlama) ilişkin veriler ise Türk Hava Kuvvetleri Müzesi'nde (http://www.hho.edu.tr/muze/SANALTUR/360_havamuze.html) sanal tura katılan öğrencilerden SMSTM Ölçeği ile elde edilmiştir.

D'Alba (2012) tarafından geliştirilen orijinal SMSTM Ölçeğinde, sanal ortamı kullananların yaşadıkları deneyimler ile ilgili 21 soru vardır. SMSTM Ölçeği, 6'lı likert tipi ölçekten oluşmakta ve "Kesinlikle Katılıyorum", "Orta Derecede Katılıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Biraz Katılmıyorum", "Orta Derecede Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerini içermektedir. Ölçeğin geliştirme çalışmaları Meksika Devlet Üniversitesi Mimarlık ve Özel Tasarım Fakültesi'nde eğitim gören lisans öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin geliştirilmesinde; madde havuzu aşaması, uzman görüşü aşaması, ön deneme aşaması, faktör analizi aşaması ve güvenilirlik hesaplama aşaması adımlarından oluşan bir yol izlenmiştir. Bu kapsamda söz konusu ölçeğin sanal ortam memnuniyeti ile ilgili olan ilk 12 sorusu, Cronbach alfa kullanılarak güvenilirlik açısından değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi çalışmaları süresince, 3 ters soru da dahil olmak üzere toplam 12 soru sürece dahil edilmiş, Cronbach lfa 0,790 olarak bulunmuştur. Ters sorular (3, 4 ve 8) elenerek alfa 0,882'ye yükseltilmiştir. Sanal ortamın kullanılabilirliğine atıfta bulunan ölçeğin ikinci seti (13-21) ise Cronbach alfa kullanarak güvenilirlik açısından değerlendirilmiştir. Ölçeğin bu setinin (13-21) Cronbach alfa değeri 0,842 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iyi bir iç tutarlılık olarak kabul edilmektedir (DeVellis, 1991). Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 126, en düşük puan 21'dir. Ayrıca SMSTM Ölçeğinde yer alan 21 likert tipi sorunun dışında, katılımcıların sanal tura katıldıkları sanal müze hakkında hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları üçer hususu birer kelime ile tanımlamalarını isteyen iki adet klasik tipte (esse tipi) soru bulunmaktadır.

İşlem

Uygulama sürecinde SMSTM Ölçeğinin özgün formuna erişildikten sonra, ölçek geliştiriciden gerekli izinler ve istatistiksel bilgiler alınarak özgün ölçek maddeleri, alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Bundan sonra, özgün ve Türkçe ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından düzenlenen bir uzman değerlendirme formundan yararlanılarak, müze, eğitim teknolojisi alanında uzman ve her iki dilde yetkin öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda yapılan düzenlemelerin ardından, iki ölçek arasındaki dilsel eşdeğerlik geçerliğinin belirlenmesi için İngilizce ve Türkçe formlar 15 gün arayla her iki dilde yetkin 69 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Ardından SMSTM Ölçeğinin Türkçe formu 219 kişilik araştırma grubu üzerinde uygulanmıştır. Uygulanmaya başlamadan bir gün önce, dilsel eşdeğerlik çalışmasına katılan öğrencilerin ABD Hava Kuvvetleri

Ulusal Havacılık Müzesinde, kültürel uyarlama çalışmasına katılan öğrencilerin Türk Hava Kuvvetleri Müzesinde sanal tura katılmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

SMSTM Ölçeğinin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılarak incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizleri temel bileşenler analizi (PCA) yöntemine dayalı olarak SPSS 17.00 paket programı üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada 21 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliğini denemek amacıyla 219 kişilik bir gruba ulaşılmıştır. Alanyazında faktör analizi çalışmalarının nitelikli sonuçlar ortaya koyması için katılımcı sayısının madde sayısının on katına yaklaşması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada, madde sayısının on katından daha büyük bir katılımcı gruba erişilmiştir. Araştırma grubunun faktör analizine uygunluğunu ortaya koymak üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmıştır.

Araştırma grubu büyüklüğü ve maddeler arasındaki korelasyonun faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan ve .60 ve üzeri yeterli kabul edilen (Büyüköztürk 2006; Kline 1994) KMO değeri araştırmada .905 olarak bulunmuştur. Dağılımın normallik düzeyinin faktör analizine uygunluğu Barlett Testi ile incelenmiş (Büyüköztürk, 2006; Kline, 1994) ve elde edilen Bartlett değerinin anlamlı olduğu görülmüştür [$\chi^2(52)=2753$. $df=210$, $Sig =.000$]. Bu bulgular sonucunda, toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Ölçek maddelerinin memnuniyet düzeyini açıklama durumu faktör yük değerleri, madde-toplam korelasyonları ve ortak faktör varyanslarıyla ortaya konulmuş, ayrıca kültürler arası farklılıkları belirlemek amacıyla Türkçe ve özgün ölçekten elde edilen faktör yük değerleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Maddelerin ayırt etmedeki yeterliliğini belirlemek için üst ve alt %27'lik grupların madde puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı bağımsız t-testiyle incelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizleriyle ortaya konulan faktör yapısının uygunluğunu belirlemek üzere en yüksek olasılığa (Maximum-likelihood) dayalı doğrulayıcı faktör analizinden, bu amaçla LISREL 8.7 paket programından yararlanılmıştır. Bu süreçte açımlayıcı faktör analiziyle ortaya koyulan ve kuramsal olarak temellendirilebilen faktör yapısı öngörülen model olarak tanımlanmış, araştırma verilerinin bu modele ne derecede uygun bir yapı gösterdiğini ifade eden uyum iyiliği katsayıları ve model değerleri incelenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde açımlayıcı faktör analizi, dilsel eşdeğerlik ve doğrulayıcı faktör analizi bulguları açıklanmaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla öncelikle maddelerin faktörlerle olan ilişkisine bakılmıştır (Kline,1994). Bu amaçla veriler üzerinde öncelikle döndürül-

memiş temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte faktör analizinde, sadece öz değerleri 1 ve 1'den büyük olan faktörler kararlı olarak kabul edildiği (Köklü, 2002) için 1'den büyük faktörler dikkate alınarak; faktör öz değerlerine ilişkin çizgi grafiği ve açıkladıkları varyans oranları hesaplanmıştır.

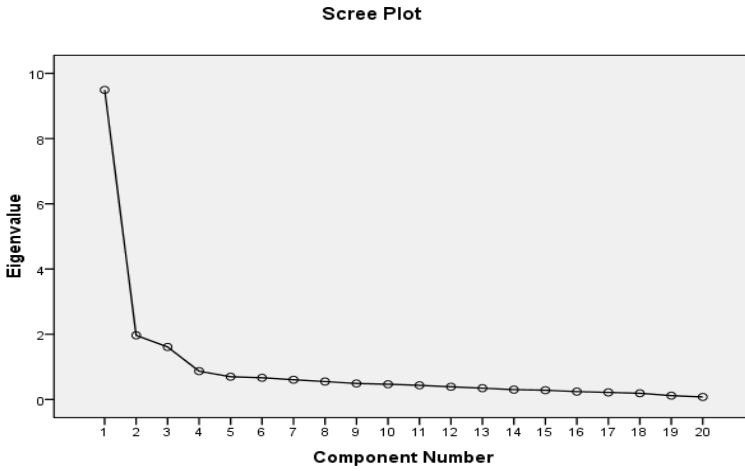
Belirli bir bileşenin önemli olup olmadığına özdeğerine bakarak karar verilir. SPSS bunu Kaiser ölçütüne göre yapmaktadır ve özdeğeri 1'den büyük olanları faktör olarak almaktadır (Öztürk, 2010). Ayrıca, Özdamar'a (2002) göre de değeri birden büyük olan özdeğerlerin sayısı faktör sayısı olarak belirlenmelidir.

Ölçekte özdeğeri (eigenvalue değeri) 1'in üzerinde olan 3 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin öz değerleri 10,081, 1,980, 1,6221'dir. Sırasıyla 1. bileşen bu ölçekle ölçülmeye çalışılan özelliğin %47,462'sini açıklarken sırasıyla 2. bileşen % 9,836'sını, 3. bileşen %8,046'sını açıklamaktadır. Toplamda bu bileşenler, ölçülmeye çalışılan özelliğin %65,344'unu açıklayabilmektedir. Bu değer çok düşük olmaması gerekir. Çünkü açıklanan varyansın düşüklüğü o ölçekle elde edilen bilginin de o denli az olduğu anlamına gelir (Özdamar, 2002). Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilir (Tavşancıl, 2005).

Faktör yüklerinin varyansını maksimum yaparak faktörleri değişkenler arasında sadeleştirmek amacıyla bütün faktörlerin birbiriyle ilişkisiz olduğunu kabul ederek dikey döndürme seçeneklerinden "varimax" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin amacı faktör yüklerinin varyansını maksimum yaparak faktörleri değişkenler arasında sadeleştirmektir (Özdamar, 1999). Döndürme sonrasında bu faktörlerin öz değerleri birinciden üçüncüye doğru sırasıyla 7,075, 4,728, 1,880; açıklanan toplam varyansa katkıları ise %33,689, %22,513, %8,954 olarak değişmektedir. Döndürme öncesinde birinci faktör varyansın %48'ini açıklarken döndürmeden sonra %33.69'unu; ikinci faktör % 9,836'sını açıklarken döndürmeden sonra %22,513'ünü, üçüncü faktör % 8,046'sını açıklarken döndürmeden sonra %8,954'ünü açıklamaktadır. Döndürmeden sonra ilk iki faktörün toplam varyansının %50'nin üzerinde (%56.2) olması dikkat çekicidir.

Döndürülmüş bileşenler matrisine göre de ölçeğin üç boyutlu olduğu söylenebilir. Döndürülmüş matris incelendiğinde bütün maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Alanyazında bir maddenin ortak yük değeri için asgari büyüklüğün 0,30 olması gerektiği yönünde yaygın bir görüş vardır (Şencan, 2005). Ölçekte yer alan 20. madde (değişken), 1. faktörde 0.555 yük değerini verirken ikinci faktörde 0.501 yük değerini vermiş, her iki yük değeri arasındaki fark 0.054 olarak gerçekleşmiştir. Her iki yük değeri arasındaki farkın 0.1'den küçük olması, bu maddenin binişik olduğu anlamına gelmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde binişiklik arzu edilmeyen bir durumdur, çünkü bir maddenin yalnızca bir özelliği ölçmesi istenir (Büyüköztürk, 2006). Bu nedenle 20. madde, ölçekten çıkartılmıştır. 20. madde ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapılmıştır.

Bu yapıya ilişkin olarak binişik maddenin atılmasından sonra bir çözümleme gerçekleştirildiğinde, maddelerin ilk iki faktör altında toplanabileceği, üçüncü faktör altında sadece iki madde kaldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan iki faktörlü yapı içerisinde maddelerin her iki faktörde de faktör yapısı oluşturabilecek sayıda dağıldıkları görülmüştür. Faktör yapılarına ilişkin şekil 1’de sunulan çizgi grafiği de iki faktörlü yapıyı desteklemektedir. Çizgi grafiğinde görüleceği gibi ikinci noktadan sonra eğim bir plato yapmaktadır. Bu noktadan sonra faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu durum iki faktörlü yapıya refere etmektedir.



Şekil 1: Faktör Özdeğerlerine Ait Çizgi Grafiği

Yapılan incelemelerde ağırlıklı olarak iki faktörlü yapı altında maddelerin kuramsal olarak anlamlı bir bütünlük oluşturabilecek biçimde dağıldıkları görülmüştür. Böylece ölçeğin iki faktörlü yapı üzerinden çözümlenmesine karar verilmiştir. İki faktörlü yapıya ilişkin olarak Varimax 45 derecelik dik döndürme tekniği ile gerçekleştirilen temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Bu yapıda tüm maddeler iki faktör altında anlamlı yük değerleri oluşturabilecek biçimde dağılırken; 13. ve 21. maddeler her iki faktör altında anlamlı yük değerleri göstermişlerdir.

Tablo 1’de iki faktörlü yapıya ilişkin açıklayıcı faktör analizi bulguları sunulmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde 21 maddeli olan orijinal ölçekten, 20. madde çıkarıldıktan sonra geriye kalan toplam 20 maddenin faktör yük değerlerinin .623 ile .865 arasında, maddelere ilişkin ortak faktör varyanslarının ise .446 ile .834 arasında değiştiği görülmektedir.

Faktör yük değerleri incelendiğinde, 20 maddenin tümünün faktör yük değerinin yapıyı ölçme ve ölçekte tutmak için eşik değer olan .45'in (Büyüköztürk 2006; Kline, 2000) üzerinde olduğu görülmektedir. Kim-Yin'e (2004) göre faktör yükü .40 olan madde için örneklem büyüklüğünün en az 200 olması gerekir (aktaran, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü 219'dur. Dolayısıyla herhangi bir maddenin faktör yük değerine bağlı olarak ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığı değerlendirilmiştir.

Faktör analizi sonucunda faktörlerin her bir değişken üzerinde yol açtıkları ortak varyans değerlerini açıklama gücü olarak tanımlanan (Köklü, 2002) ortak faktör varyansı, maddelerin tümü için .30 ve üzerinde olmalıdır (Büyüköztürk, 2006). Açıklanan varyans oranının yüksekliği, geliştirilen ölçeğin faktör yapısının gücünü gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu ölçekte maddelerin her birisinin ortak faktör varyansı .446'nın üzerindedir. Bu bulgular maddelerin memnuniyet düzeyini ortaya çıkarmada yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: SMSTM Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

	Faktör Yük Değerleri		Ortak Faktör Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	Üst-Alt %27'lik Gruplar Arası Farkın Anlamlılığı (Bağımsız t testi)
	Faktör 1	Faktör 2			
S3	.819		.703	-.154	.612
S1	.816		.724	.752	.665
S2	.805		.701	.728	.665
S4	.777		.697	-.247	.297
S10	.765		.613	.703	.602
S9	.759		.645	.705	.450
S7	.750		.648	.727	.227
S5	.748		.638	.710	.398
S12	.747		.589	.625	.149
S8	.726		.612	.641	.400
S11	.718		.573	.659	.174
S21	.659	.423	.644	.637	.527
S6	.640		.556	.632	.701
S16		.865	.834	.820	.781
S14		.815	.717	.717	.885
S15		.809	.773	.770	.240
S17		.767	.678	.693	.420
S18		.766	.645	.667	.240
S13	.481	.623	.621	.711	.155
S19		.641	.446	-.076	.094

p<.01, *p<.05

Faktör analizi aynı zamanda ölçümler arası korelasyonlara dayanan bir teknik olduğu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) için her bir maddenin korelasyonu hesaplanmıştır. Güvenilir bir ölçekte her bir maddenin ölçeğin toplam puanı ile korelasyon vermesi, bu korelasyonun değerinin de .30'dan daha büyük olması beklenir (Field, 2006). Ölçekteki 3. 4. ve 19. maddelerin toplam korelasyonları .30'dan daha küçüktür. İlgili maddeler ile ölçekteki diğer maddelerin toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyon (corrected item-total correlation) değerlerinin düşük olması ilgili sorunun bütün ölçüğe katkısının düşük olduğunu ifade eder (Field, 2006). Dolayısıyla söz konusu maddelerin korelasyonları (3. madde -.154; 4. madde -.247; 19. madde -.076) .30'dan küçük olduğu için bu maddelerin ölçekten çıkarılması değerlendirilmelidir. Field'e (2006) göre bu karar, ilgili maddeler çıkarıldıktan sonra hesaplanan Alfa ve varyans değerlerine bakılarak, maddenin önemine karar verildikten sonra alınmalıdır. Bu amaçla 3. 4. ve 19. maddeler çıkarıldıktan sonra Cronbach Alpha değeri yeniden hesaplanmış, bu değer .947 olarak gerçekleşmiştir (3. 4. ve 19. maddeler çıkarılmadan önceki Cronbach Alpha değeri .910'dur). Bu değer ve ilgili maddelerin varyanslarının yüksek olması nedeniyle söz konusu maddelerin ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini ortaya koymak üzere madde-toplam korelasyonları ile birlikte toplam puana göre belirlenen üst ve alt %27'lik grupların madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız t testi ile incelenmiştir. Bağımsız t-testi sonuçlarına bakıldığında, ölçek maddelerinin t testi sonuçları .094 ile .885 aralığında değişmektedir. T-testi sonuçlarına göre ayırt ediciliği en yüksek maddeler 14. ve 16. en düşük maddeler ise 13. ve 19. maddeler olarak ortaya çıkmaktadır. Burada 19. madde .094 düzeyinde, 13. madde ise .155 düzeyinde t değerine sahiptir. Bununla birlikte gerek ortak faktör varyanslarının .30 üzerinde olması (Büyüköztürk, 2006) gerekse atılmasının iç tutarlıkta önemli bir artış yaratmaması nedenleri ile bu iki maddenin ölçekte tutulmasına karar verilmiştir. Alt %27'lik grubun madde puan ortalamaları, üst %27'lik grubun madde puan ortalamalarından yüksektir. Dolayısıyla ölçek farklı memnuniyet düzeylerine yönelik katılımcıları ayırt edebilmektedir.

Güvenirliliği ortaya koymak amacıyla ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa İç Tutarlık ve Spermman Brown İki Yarı Test Güvenirliliği katsayıları hesaplanmıştır. Bunlar Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'deki bu değerler ve ayrıca, madde-toplam korelasyonlarının genel anlamda yüksek oluşu, ölçeğin iç tutarlığının gücüne işaret etmektedir.

Tablo 2: SMSTM Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Bulguları

	Cronbach Alpha	İki Yarı Test Korelasyonu
Toplam Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği	.910	.827
Faktör 1 (Sanal Ortam Memnuniyeti)	.856	.764
Faktör 2 (Sanal Ortamın Kullanılabilirliği)	.854	.807

SMSTM Ölçeğinin sanal ortam memnuniyetine ilişkin 1. faktörü ile sanal ortamın kullanılabilirliğine ilişkin 2. faktörünün alt boyutları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: SMSTM Ölçeği Faktörlerinin Alt Boyutları.

Faktörler	Alt Boyutlar	İlgili Sorular
Faktör 1 (Sanal Ortam Memnuniyeti)	Sanal Müzeye İlişkin Beğeniler	1. 2. 3. 4. 5.
	Sanal Müzenin Öğrenmeye Katkısı	6. 7. 8. 9. 10. 11. 12.
Faktör 2 (Sanal Ortamın Kullanılabilirliği)	Sanal Müzenin Kullanım Kolaylığı	13. 14. 18.
	Sanal Müzenin Kullanımını Öğrenme	15. 16. 17. 19. 21.

SMSTM Ölçeğinin 1. faktörünün (Sanal Ortam Memnuniyeti) 1. 2. 3. 4. ve 5. soruları katılımcıların sanal müzeye ilişkin beğenilerini, 6. 7. 8. 9. 10. 11. ve 12. soruları ise sanal müzenin katılımcıların bilgi edinimlerine (öğrenmesine) katkısını ölçmektedir. 2. faktörün (Sanal Ortamın Kullanılabilirliği) 13. 14. ve 18. soruları sanal müzenin kullanım kolaylığını, 15. 16. 17. 19. ve 21. soruları ise sanal müzenin kullanımını öğrenmeyi ölçmektedir.

Dilsel Eşdeğerlik Bulguları

Dilsel eşdeğerlik çalışması sonucunda, özgün (İngilizce) ve Türkçe ölçek arasında .97 düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür [$r = .97$; $p < .01$]. Buna göre, iki ölçek arasında olumlu yönde, yüksek ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Ortaya çıkan faktör yapıları incelendiğinde, özgün ölçekte olduğu gibi, sanal ortam memnuniyetine ilişkin maddelerin ilk faktör altında, sanal ortamının kullanılabilirliğine ilişkin maddelerin ise ikinci faktör altında toplandıkları görülmüş; böylece ilk faktör "Sanal Ortam Memnuniyeti", ikinci faktör ise "Sanal Ortamın Kullanılabilirliği" olarak adlandırılmıştır. Bu durum ölçeğin özgün kültüründeki faktör yapısını koruduğunu göstermektedir. Bununla birlikte önemli bir unsur da ölçekte yer alan maddelerin her iki kültürde Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyetine ilişkin algılamaları ortaya çıkarmaya ilişkin katkılarıdır. Bu katkıları ortaya koymak üzere özgün ve Türkçe ölçekteki 20 maddenin faktör yük değerleri, elde edilen puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları (SS) ve aralarındaki korelasyon (Pearson Correlation katsayısı) karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu durum Tablo 4'te ifade edilmektedir.

Tablo 4: Maddelerin Özgün ve Türkçe Ölçekteki Faktör Yük Değerleri, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları (SS) ve Korelasyon Katsayıları.

	Madde	Özgün Ölçek			Türkçe Ölçek			Korelasyon (r)	Manidarlık Düzesi (p)
		Yük Değeri	X	SS	Yük Değeri	X	SS		
Faktör 1 (Sanal Ortam Memnuniyeti)	S1	.844	4,8696	1,16206	.854	4,9275	1,19212	.619	.01
	S2	.741	4,6522	1,22265	.833	4,7826	1,27036	.519	.01
	S3	.716	3,3043	1,53685	.714	3,3188	1,53865	.238	.05
	S4	.680	2,9853	1,59750	.663	2,8022	1,65003	.255	.05
	S5	.678	4,5303	1,21807	.560	4,4058	1,36467	.283	.05
	S6	.587	4,3382	1,17956	.662	4,5075	1,18543	.299	.05
	S7	.581	4,5735	.98217	.649	4,7101	1,24972	.428	.01
	S8	.389	4,0147	1,42988	.568	4,2319	1,36279	.260	.05
	S9	.614	4,5075	1,47065	.652	4,5217	1,42053	.362	.01
	S10	.573	4,3824	1,17218	.599	4,5652	1,10451	.261	.05
	S11	.576	4,5373	1,06356	.652	4,7536	1,09014	.395	.01
	S12	.669	4,4638	1,23169	.665	4,4559	1,26295	.278	.05
Faktör 2 (Sanal Ortamın Kullanılabilirliği)	S13	.716	5,1818	1,13557	.833	5,0000	1,09813	.377	.01
	S14	.429	4,7313	1,38807	.705	4,6232	1,18943	.280	.05
	S15	.659	5,3485	1,03020	.797	5,0735	1,13711	.359	.01
	S16	.641	5,2029	1,07894	.702	4,9710	1,11105	.275	.05
	S17	.432	4,9118	1,41142	.596	4,8551	1,33147	.261	.05
	S18	.434	4,7246	1,54238	.746	4,7647	1,24730	.285	.05
	S19	.583	3,2985	1,55714	.708	3,2206	1,61009	.254	.05
	S21	.665	4,9672	1,22430	.545	4,5522	1,22206	.279	.05

Özgün (Orijinal) ölçekte en yüksek yük değerini 1. madde gösterirken Türkçe ölçekte de 1. madde göstermektedir. Özgün ölçekte bunu 2. 3. ve 13. maddeler, Türkçe ölçekte 2. 13. ve 15. maddeler izlemektedir. Özgün ölçekte en düşük faktör yük değeri 8. maddede, Türkçe ölçekte 21. maddede ortaya çıkmaktadır. Ayrıca özgün ve Türkçe ölçekteki 20 maddeden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının kendi aralarındaki korelasyon (Pearson Correlation katsayıları) incelendiğinde; 7 maddenin (S1, S2, S7, S9, S11, S13, S15) % 99 güven aralığında (p değeri .01), 13 maddenin (S3, S4, S5, S6, S8, S10, S12, S14, S16, S17, S18, S19, S21) ise % 95 güven aralığında (p değeri .05) manidar olduğu bulunmuştur. Özgün ve Türkçe ölçekteki aynı maddelerin faktör yük değerleri ve korelasyon katsayıları arasındaki kısmi farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıkların dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında ölçüğün iki formunun uygulanması arasındaki 15 günlük süreden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Ancak, özgün ve Türkçe ölçek arasında .97 düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu göz önüne alındığında, bu farklılıkların kabul edilebilir düzeyde

olduğu söylenebilir (.97 korelasyon değeri, özgün ve Türkçe ölçekten elde edilen toplam puanlar dikkate alınarak hesaplanan Pearson Correlation katsayısıdır).

Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Açımlayıcı faktör analizi ile tanımlanmış ve sınırlandırılmış yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla (Maruyama, 1998) doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile gizil değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyen (önerilen) model ile elde edilen (gözlenen) verinin ne oranda uyduğuna ilişkin ayrıntılı veriler incelenmiştir. Bu kapsamda kovaryans matrisi oluşturulmuş, varolan veriler doğrultusunda kurulan hipoteze (gözlenen model ile kovaryansların önerdiği model arasında fark olmadığını savunan null denencesi) ilişkin t , R^2 (çoklu korelasyon katsayısı) değerleri ve hata varyansları, X^2 /serbestlik derecesi (df), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Uyum-iyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum-iyiliği İndeksi (AGFI) değerlendirilmiştir.

Tablo 5'de model üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan ilk yapılan analiz (açımlayıcı faktör analizi) sonucunda ulaşılan t , R^2 (çoklu korelasyon katsayısı) değerleri ve hata varyansları sunulmaktadır.

Tablo 5: SMSTM Ölçeği maddelerine ilişkin t , R^2 ve hata varyansı değerleri.

	Madde	t	R^2	Hata Varyansı
Faktör 1 (Sanal Ortam Memnuniyeti)	S1	14,75	.69	.31
	S2	14,44	.67	.33
	S3	-3,52	.06	.94
	S4	-4,54	.01	.90
	S5	12,03	.52	.48
	S6	8,94	.33	.67
	S7	12,19	.53	.47
	S8	10,40	.42	.58
	S9	11,78	.51	.49
	S10	11,84	.51	.49
	S11	10,76	.44	.56
	S12	10,55	.43	.57
Faktör 2 (Sanal Ortamın Kullanılabilirliği)	S13	11,36	.50	.52
	S14	13,29	.59	.40
	S15	16,00	.79	.24
	S16	16,90	.80	.19
	S17	13,33	.57	.40
	S18	11,96	.49	.49
	S19	-0,09	.0019	1.00
	S20	11,08	.44	.54
	S21	11,08	.44	.54

Tablo 5’de gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri gösterilmiştir. T değerleri 1.96’yı aşarsa .05 düzeyinde, 2.56’yı aşarsa .01 düzeyinde manidar olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çerçevede, tablo 4’den 19. maddenin manidar t değeri vermediği görülmektedir. Diğer t değerlerine ilişkin göstergelerin ise .01 düzeyinde manidar olduğu bulunmuştur.

Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde yapılan analizlerde manidar olmayan t değerlerinin analiz dışı bırakılması gerekmektedir. Ancak, bu kararın verilmesinden önce göstergelerin hata varyanslarının da kontrol edilmesinde yarar vardır (Büyüköztürk, 2006). Hata varyanslarının incelenmesi sonucunda 19. maddenin hata varyansının da oldukça yüksek (1.00) olduğu görülmektedir.

Değerlendirmede dikkate alınacak önemli bir ölçüt de gözlenen değişkenin gizil değişkendeki değişimin ne kadarını açıklayabildiğini ortaya koyan R^2 değeridir (Şimşek, 2007). R^2 değerleri incelendiğinde modele en düşük katkıyı 19. maddenin ($R^2 = .0019$) yaptığı tespit edilmiştir.

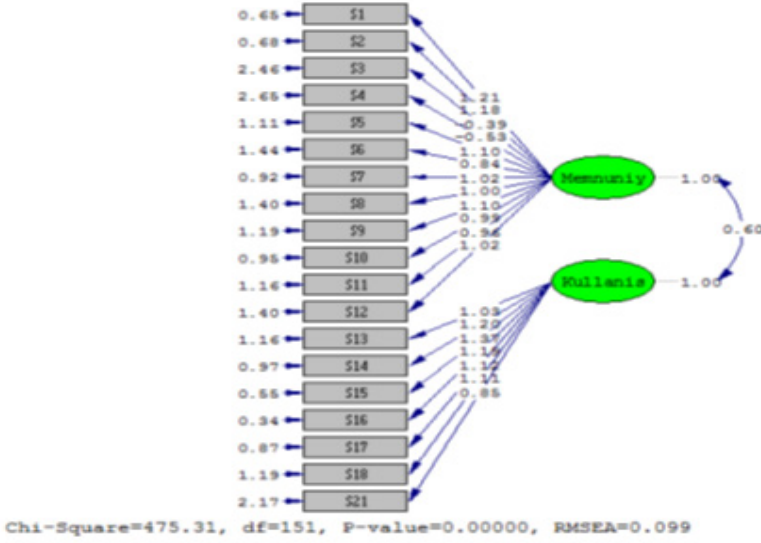
Ayrıca, açımlayıcı faktör analizinde 19. maddenin toplam korelasyonu -.076 (.30’dan küçük), bağımsız t-testi sonuçlarına göre ayırt ediciliği .094 olarak en küçük değerlerde gerçekleşmiştir. Bu bilgiler ışığında açımlayıcı faktör analizi bölümünde de 19. maddenin ölçekten çıkarılması konusu değerlendirilmiştir. Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde yapılan analizler sonucunda 19. maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. 19. madde ölçekten çıkarıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. 19. madde çıkarıldıktan sonra geriye kalan toplam 19 ölçek maddesine ilişkin ulaşılan t, R^2 (çoklu korelasyon katsayısı) değerleri ve hata varyansları tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: SMSTM Ölçeği maddelerine ilişkin t, R² ve hata varyansı değerleri.

	Madde	t	R ²	Hata Varyansı
Faktör 1 (Sanal Ortam Memnuniyeti)	S1	14,76	.69	.31
	S2	14,45	.67	.33
	S3	-3,52	.06	.94
	S4	-4,54	.01	.90
	S5	12,05	.52	.48
	S6	8,94	.33	.67
	S7	12,19	.53	.47
	S8	10,40	.42	.58
	S9	11,77	.51	.49
	S10	11,84	.51	.49
	S11	10,76	.44	.56
	S12	10,54	.43	.57
Faktör 2 (Sanal Ortamın Kullanılabilirliği)	S13	11,40	.48	.52
	S14	13,25	.60	.40
	S15	16,23	.78	.22
	S16	16,79	.81	.19
	S17	13,13	.59	.41
	S18	11,87	.51	.49
	S21	7,60	.25	.75

Modele ilişkin R² değerleri incelendiğinde birinci faktör olan sanal ortam memnuniyetinin belirlenmesi ile ilgili boyutta 1. madde, sanal ortamın kullanılabilirliği boyutunda ise 16. madde en yüksek katkıyı yapmaktadır.

Tablo 6'da 3. madde (.94) ve 4. maddenin (.90) hata varyanslarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, söz konusu maddeler için manidar t değerlerinin elde edilmesi nedeniyle bu maddelerin model içerisinde yer alması yönünde karar verilmiştir. Şekil 2'de iki faktörlü yapıya ilişkin 19. madde çıkarıldıktan sonra oluşan yapısal eşitlik modeli görülmektedir.



Şekil 2. SMSTM Ölçeği Yapısal Eşitlik Modeli ve Standart Değerleri

Model üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan (19. madde çıkarılmadan) yapılan ilk analiz sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indekslerine ilişkin veriler: $p= .00$; X^2/sd oranı $(502.28/169)=2,97$, RMSEA= .09; GFI= .80; AGFI=.76; S-RMR= .077; NNFI= .93; CFI= .94 olarak hesaplanmıştır. 19. madde çıkarıldıktan sonra modifikasyonun ardından modele ilişkin uyum iyiliği indekslerine ilişkin veriler: $p= .00$; X^2 /sd oranı $(475.31/151)=3.1$; RMSEA= .08; GFI= .84; AGFI=.77; S-RMR= .081; NNFI= .94; CFI= .94 olarak hesaplanmıştır.

Analizin bu aşamasında, incelenmesi gereken ilk değer beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (X^2 değeri) manidarlığı hakkında bilgi veren p değeridir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu analizde p ($p=.00$) değeri .01 düzeyinde manidardır. Pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğü nedeniyle p değerinin manidar olması normaldir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu veriden yola çıkarak çalışmada ele alınan örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi X^2 'dir. Ancak, X^2 tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. X^2 , serbestlik derecesi (sd) ile oranlanarak değerlendirilmeye alınır (Büyüköztürk, 2006). Son yapılan analiz için $X^2 = 475.31$ ve $sd=151$ 'dir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/sd oranının 3.1 $(475.31/151=3.1)$ olduğu görülmektedir. Büyük örneklerde X^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma; 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000). Bu çerçevede, ilk yapılan analizde X^2/sd oranı mükemmel düzeyde (2,97) uyum

değerine sahipken, bu oran son yapılan analizde mükemmel yakın (3.1) değer vermektedir.

Son analizde elde edilen RMSEA değer 0.8'dir. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel ve .08'den küçük olması iyi uyuma işaret ederken (aktaran, Bardakçı ve Çalışkan, 2012), .10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Bu çerçevede, son yapılan analiz için elde edilen uyum indeksinin iyi olduğu ifade edilebilir.

GFI değeri son analizde .84 olarak belirlenmiştir. Alanyazında bu değer kabul edilebilirlik sınırları incelendiğinde .90 ve üzeri olduğu, buna karşın .85 üzeri değerlerin de kabul edilebilirlik sınırları içerisinde ele alınabildiği görülmektedir (aktaran, Bardakçı ve Çalışkan, 2012). Araştırmada GFI değeri .84 olarak kabul edilebilirlik sınırına yaklaşmıştır.

Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde son analizde AGFI'nın .80 olduğu görülmektedir. AGFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'in üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008). Bu çerçevede, son yapılan analiz için AGFI'nın zayıf bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Standardize edilmiş RMR'nın uyum indeksinin .080 olduğu görülmektedir. RMR ve standardize edilmiş RMR'nın .05'in altında olması mükemmel uyuma .08'in altında olması iyi uyuma ve .10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2006). Bu çerçevede, son yapılan analiz için standardize edilmiş RMR'nın iyi bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Son olarak NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde NNFI ve CFI'nın .94 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'in üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000). Bu çerçevede bu çalışmada ulaşılan NNFI ve CFI'nın iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Bu analizin son bölümünde modifikasyon önerileri de incelenmiştir. Verilerin çıktı dosyasında (The Modifikasyon Indices Suggest to Add an Error Covariance bölümünde) 13. ve 21 maddelere yönelik modifikasyon önerisi bulunduğu belirlenmiştir. Ancak, söz konusu modifikasyonların X^2 'ye önemli ölçüde katkı sağlamayacağı görülmüş, bu nedenle modifikasyon yapılmamasına karar verilmiştir.

Sonuç

Dilsel eşdeğerlik, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, SMSTM Ölçeği Türk dili ve kültürüne uyarlanmış, ölçeğin Türkçe formunun iki alt boyuttan ve toplam 19 maddeden oluşacak şekilde Türkiye'de kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Gelecekte farklı alanlarda müze deneyimlerine sahip ve daha geniş gruplar üzerinde ölçeğin faktör yapısının yeniden sorgulanmasının yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Bardakçı, S., Çalışkan, E. (2012). Sosyal Etkileşim Alanı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 42: 84-95.
- Barlas Bozkuş, Ş. (2011), Turkey in Global Art Scene: Dual Narratives in In The Politics of International Exhibitions After the 1980s, Boğaziçi Üniversitesi/ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Barlas Bozkuş, Ş. (2014). "Rethinking Nationalism in the Case of Conquest Museum," Global Media Journal, 4 (8):1-12.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. (First Edition). New York. Guilford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32, 47-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum (6. baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- D'Alba, A. (2012). Analyzing Visitors' Discourse, Attitudes, Perceptions, and Knowledge Acquisition in An Art Museum Tour After Using A 3d Virtual Environment. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of North Texas. Department of Educational Computing, Texas.
- DeVellis, R. F. (1991). Scale Development. Newbury Park, NJ: sage.
- Düzgün, O. (2008). "Sanal Müzecilik ve Müzelerimiz". Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik Sempozyumu 21-22 Mayıs 2007, Ankara,(s.217-220). Ankara: VEKAM Yayınları.
- Emanuel, R. and Adams, J.N. (2006). Assessing college student perceptions of instructor customer service via the Quality of Instructor Service to Students (QISS) Questionnaire. Assessment and Evaluation in Higher Education,31 (5). 535-549
- Field, A., (2006). Discovering Statistics Using SPSS. (Second Edition). London: Sage Publications Ltd.
- Garzotto F., Matera M., and Paolini P. (1998). To Use or Not to Use? Evaluating Museum Web Sites. Museums and the Web1998 Web.:http://www.archimuse.com/mw98/papers/garzotto/garzotto_paper.html adresinden 06 Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.
- Grant, M. C. (2005). Enhancing Motivation Using the Constructs of Flow in Museum Education Activities. Doctoral Dissertation Unpublished. University of San Diego, USA.
- Hein, G. E. (1998). Learning in the Museum. Reprinted, Routledge, London.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. The Electronic Journal of Business Research Methods, 6, 53-60.

- Hooper-Greenhill, E. (1999). Müze ve Galeri Eğitimi. (Çev. M.Ö.Evren, E.G.Kapçı). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 4. (Eserin orijinali 1991'de yayımlandı).
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. New York: Routledge.
- Kline, P. (2000). The handbook of psychological testing (Second ed.). London and New York: Routledge
- Kline, R. B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modelling. (Second Edition). New York: Guilford Publications, Inc.
- Köklü, N. (2002). Açıklamalı İstatistik Terimleri Sözlüğü. (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. No.440.
- Maruyama, G. M. (1998). Basics of structural equation modeling. (First Edition). California: Sage Publications, Inc.
- National Museum United States Air Force. Erişim: 04-19 Nisan 2015, <http://www.nmusafvirtualtour.com/full/tour-std.html>.
- Oruç, S. ve Altın, B. N. (2008). Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 35. (3), 125-141.
- Özdamar, K. (1999). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi. Kaan Kitapevi, Eskişehir.
- Özdamar, K. (2002). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi. Kaan Yayınları, 4. Baskı, Eskişehir.
- Öztürk, N. (2010). Temel Bileşenler Analizi. Spss Kaygı Ölçeği. <http://slideplayer.biz.tr/slide/1916332/> adresinden 10 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Palihawadana, D. and Holmes, G. (1999). Modelling module evaluation in marketing education. Quality Assurance in Education, 7 (1), 41-46.
- Schweibenz, W. (1998). The Virtual Museum: New Perspectives For Museums to Present Objects and Information Using The Internet as a Knowledge Base and Communication System. Proceedings des 159 Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI '98) Saarland University. Web:<http://is.uni-sb.de/projekte/sonstige/museum/virtualmuseumiis98> adresinden 11 Ocak .2010 tarihinde alınmıştır.
- Schweibenz, W. (2004). Virtual Museums: The Development of Virtual Museums. ICOM News (3) Web:<http://icom.museum/pdf/Einews2004/p3i2004-3.pdf> adresinden 11 Ocak .2012 tarihinde alınmıştır.
- Seidel, S. ve Hudson, K. (1999). Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik (Çev. B. Ata). B. Onur (Editor). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları no 12.
- Shu, S. L. and Huang, H. M. (2006). Information Retrieval From The World Wide Web: A User-Focused Approach Based on Individual Experience With Search Engines. Computers in Human Behavior. Cilt 22, (1). 501-517.

◆ Necmettin Teker / Adnan Özer

- Sökmen, A. (2011). Öğrenci Memnuniyetine Yönelik Ankara'daki Bir Meslek Yüksekokulunda Araştırma. Başkent Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi. Sayı 4. 66-79
- Sudor, S. (2006). Anadolu Medeniyetleri Müzesinin İnteraktif Cd Yoluyla İlköğretim Altıncı Kademe Öğrencilerine Tanıtılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinox.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tepecik, A. (2008). "Sanat Eğitimi ve Sanal Müze," Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik Sempozyumu Bildiri Kitabı, 21-22 Mayıs 2007, Ankara,(s.233-240). Ankara: VEKAM Yayınları.
- Türk Hava Kuvvetleri Müzesi. Erişim: 14-15 Mayıs 2015, http://www.hho.edu.tr/muze/SANALTUR/360_havamuze.html.
- Uslu, Ö. (2008). İlköğretim İkinci Kademesinde Görsel Sanatlar Derslerinde Müze ile Eğitimin Etkileşimli (İnteraktif) Ortamda Gerçekleştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzoğlu, A., N. (1999). Çağdaş Eğitimde Müzenin İşlevi. T. Atagök (Editör). Yeniden Müzeciliği Düşünmek. (s.147-153). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları.

Ek-A

Sanal Müze Sanal Tur Memnuniyet Ölçeği

İsim _____ Numara _____

Lütfen sanal tur hakkındaki görüşünüzü en iyi tanımlayan seçeneği seçiniz.

	Kesinlikle Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Biraz Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Sanal müzeyi kullanma cezbedicidir.						
2.Sanal müzeyi kullanma keyiflidir.						
3.Sanal müzeyi kullanma kafa karıştırıcıdır.						
4.Sanal müzeyi kullanma sinir bozucudur.						
5.Sanal müzeyi kullanma eğlencelidir.						
6.Sanal müzenin kullanımıyla edindiğim deneyimlerden bir şeyler öğrendiğimi düşünüyorum.						
7.Sanal müzede anlatımlar, önemli şahsiyetler ve eserler hakkında daha fazla bilgi edinmeye yardımcı oldu.						
8.Herhangi bir anlatıyı takip etmeme gerek kalmadan, sanal müzenin keşfedilmesi aracılığıyla daha çok öğrenebileceğimi hissediyorum.						
9.Sanal müze ile deneyimim beni, tur süresince önemli şahsiyetler veya eserler hakkında daha fazla bilgi aramaya teşvik etti.						
10.Sanal müze kullanımı deneyimim sonucunda, turdaki önemli şahsiyetler veya eserler hakkında daha fazla bilgi edinmek isterim.						
11.Sanal müze, koleksiyonun eserleri ve önemli kişileri hakkında yeterince bilgi sunuyor.						
12.Bu müze dışındaki diğer koleksiyonları da sanal müze kullanarak keşfetmek istiyorum.						
13.Sanal müzenin kullanımı kolaydır.						
14.Sanal müzeyi kullanmak için özel talimatlara gereksinim duymadım.						

◆ Necmettin Teker / Adnan Özer

15.Sanal müzenin nasıl kullanılacağını hızlı bir şekilde öğrendim.						
16.Sanal müzenin nasıl kullanılacağını öğrenmek kolay oldu.						
17.Sanal müzenin nasıl kullanılacağını hatırlamak kolay oldu.						
18.Sanal müzenin kullanımı zahmetsizdir.						
21.Sanal müze, benim müze ziyaretim için bir tamamlayıcıdır.						

Sanal müze hakkında hoşlandığınız 3 şeyi her birisi için birer kelime kullanarak tanımlayın.

Sanal müze hakkında hoşlanmadığınız 3 şeyi her birisi için birer kelime kullanarak tanımlayın.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve Kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu'na** incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu'na** sunulur. Yayın Kurulu'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hake me gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu'nun** eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, ge-

rekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot Şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araŐtırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgl (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) ok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) UlaŐılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; elik, 1998, 25)

d) Kişisel görüŐmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlr

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamıŐ ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve EĞitim Bölgeleri Kavramı", Millİ EĞitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine veya iletişim bilgileri eklenmiş olarak dilekçe eşliğinde; sozudogru@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların , yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren üç ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr> Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.