

**ONDOKUZ MAYIS
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ
2017/2; KİŞ (36/2)**

YAYIN KURULU

Sahibi

Prof. Dr. Sait BİLGİÇ
(Rektör)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Prof. Dr. Dursun Ali AKBULUT
(Dekan)

Editör

Doç. Dr. Süleyman YAMAN

Yürütücü Editör

Arş. Gör. Muhammet İkbâl GÜLER

İletişim

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Kurupelit
SAMSUN

e-posta

efdergisi@omu.edu.tr

web

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

tel

0 362 312 19 19

belgegeçer

0362 457 60 78

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi;

ULAKBİM (SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER VERİ
TABANI). TRDİZİN, DOAJ, ARASTIRMAX, EBSCO,
SOBIAD, PEGEM EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ ve
TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ

tarafından taranmaktadır.

ISSN: 1300-302X

e-ISSN: 2548-0278

© 2017

OMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ

Editörler Kurulu

Doç. Dr. Salih Rakap
Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Yakup Alper Varış
Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Nevzat Bakır
Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Rezan Yılmaz
Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Sinan Kaya
Ondokuz Mayıs Üniversitesi. İletişim Fakültesi

Yrd. Doç. Dr. Şener Şentürk
Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Fakültesi

Bu Sayının Hakemleri

(Alfabetik)

Asiye PARLAK RAKAP
Aysun ÖZTUNA KAPLAN
Bengü BORKAN
Beril YILMAZ SENEM
Cengiz AKÇAY
Elif MERCAN UZUN
Evrin URAL
Ferudun SEZGİN
Hasan AYDIN
Hatice AKKOÇ
İsmail KARAKAYA
Muhammet ÖZDEN
Muhittin ÇALIŞKAN
Mutlu DEMİRCİ GÜLER
Levent DENİZ
Orhan ÇAKIROĞLU
Ömür KALKAN
Özlem AFACAN
Sait AKBAŞLI
Salih RAKAP
Serpil ALPTEKİN
Sibel TELLİ
Sinan SCHREGLMANN
Süleyman YAMAN
Şenay YAPICI
Şener ŞENTÜRK
Şengül ATASOY
Tülin GÜLER YILDIZ
Yüksel GÜNDÜZ
Zekeriya ULUDAĞ

EDİTÖR NOTU

Değerli Okurlarımız;

Yayın hayatına 1986 yılında başlamış olan dergimizin Aralık 2017 sayısını sizlere sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz. Otuzbir yıllık köklü bir geleneği devam ettirme gayreti içinde olan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez basılı ve elektronik olarak yayımlanmakta, TRDizin, DOAJ, Ebsco Educational Source, ULAKBİM, Pegem Eğitim Bilimleri İndeksi ve Sobiad gibi indeksler tarafından taranmaktadır. Dergiye gönderilen her çalışma öncelikle alan editörlerinin kontrolünden geçmekte, değerlendirmeye uygun bulunanlar ise alanında uzman hakemlere yönlendirilmektedir. Hakemlerimizin ve yayın kurulumuzun titiz incelemelerinden ve olumlu hakemlik raporlarından sonra çalışmalar kabul sırasına göre yayın aşamasına alınmaktadır. Aralık 2017/36/2 sayımızda da bu süreçleri tamamlayan *“ortaokul öğrencilerinin üstbilgi farkındalıklarının ve bilimin doğasına yönelik görüşlerinin cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi; fizik öğretmenlerinin 12. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşleri: İzmir ili örneği; ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi; okul öncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi; sürdürülebilir gelişme için eğitim bağlamında sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı düzeyleri; 60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi; okul yöneticilerinin 10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı yönetici görevlendirme-atama yönetmeliğine ilişkin görüşleri”* konularında birbirinden değerli 7 makaleyi ilginize sunuyoruz. Bu çalışmaların eğitime ilişkin önemli noktaların altını çizdiğini ve inceledikleri konularda okuyucularına yeni birer pencere açacak nitelikte olduğunu düşünüyoruz. Bu sayının ortaya çıkmasında emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, yayın kurulumuza ve editörlerimize teşekkür ediyor, dergimize gösterdiğiniz ilgi ve eğitim bilimlerimize kattığınız değer için şükranlarımızı sunuyoruz.

Doç. Dr. Süleyman YAMAN

EDITOR'S NOTE

Dear Readers;

We are very pleased to present you to new volume - December 2017 - of our journal which began its publishing life in 1986. Educational Faculty Journal of Ondokuz Mayıs University, trying to carry on deep-rooted tradition for 31 years, is published biannually in printed and electronic, is indexed by TRDizin, DOAJ, Ebsco Educational Source, ULAKBİM, Pegem Educational Sciences Index and Sobiad. Each paper that is sent to our journal, firstly controlled by our field editors, if the paper worth reviewing, than it is directed to reviewers who are expert in their field. After meticulous review of editorial board and positive reports of reviewers, papers are taken to the phase of publication according to publishing admission order. Here in our December 2017/36/3 volume, we present you 7 scientific articles, in the subjects of *“examination of middle school students' metacognition and views of nature of science according to gender and science achievement; opinions of physics teachers about the 12th grade physics textbook: the example of İzmir province; examination of secondary school 9th grade students' levels of exclusion; effect of the “we are ready to school” program on school readiness level of first grade students; in the context of education for sustainable development: determining the environmental literacy level of in-service classroom teachers; the effect of story-based creative drama method on the values education of 60-72 month old children; the viewpoints of school administrators about the regulation for the assignment of principals in education institution associated with the ministry of education released on 10/06/2014, 29026”* one more precious than the other, which are completed mentioned process above. We believe that these articles underline important points related to education and have quality to open new windows in studied topics to the readers. We would like to thank all the authors, reviewers, publishing board, and editors who contributed this volume to be published and would like to express our gratitude for your interest to our journal and adding value to educational sciences.

Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK	Sayfa
Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilis̈ Farkındalıklarının ve Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi	1-18
<i>Nilgün Yenice, Emrah Hiğde, Barış Özden</i>	
Fizik Öğretmenlerinin 12. Sınıf Fizik Kitabına İlişkin Görüşleri: İzmir İli Örneği	19-43
<i>Gizem Arıkan, Tuğçe Karataş, Nevzat Kavcar</i>	
Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Okulda Dışlanmışlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	45-58
<i>Nadir Çeliköz, Azmi Türkan</i>	
Okul Öncesi Dönemde Uygulanan "Okula Hazırız" Eğitim Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunmuşluk Düzeylerine Etkisi	59-80
<i>Elif Mercan Uzun, Kazım Alat</i>	
Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Okuryazarlığı Düzeyleri	81-103
<i>Ayşegül Derman, Esme Hacıeminoğlu</i>	
60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi	105-117
<i>Ayşe Sözkese, Ayşe Öztürk Samur</i>	
Okul Yöneticilerinin 10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı Yönetici Görevlendirme-Atama Yönetmeliğine İlişkin Görüşleri	119-143
<i>Emine Aydın Baş, İlknur Şentürk</i>	



Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilis Farkındalıklarının ve Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi

Nilgün YENİCE¹, Emrah HİÇDE², Barış Özden³

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin üstbilis farkındalıklarının ve bilimin doğasına yönelik görüşlerinin, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre belirlenmesidir. Çalışma, nicel araştırma desenlerinden kesitsel tarama modelindedir ve çalışmada öğrencilerin üstbilis ve bilimin doğasına yönelik görüşlerini belirlemek için iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler Üstbilis Farkındalık Ölçeği (Junior Metacognitive Awareness Inventory) ve Bilimin Doğası Görüşler Ölçeğidir (Nature Of Science Instrument). Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Aydın ili Merkez ilçedeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aydın ili Merkez ilçede bulunan ortaokullardan tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen beş ortaokulun 5. 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 641 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin üstbilis ve bilimin doğası görüşlerinin cinsiyet ve akademik başarılarına göre değişimi çoklu varyans analizi (MANOVA) ile test edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarına göre farklılığın hangi seviyeler arasında olduğunu tespit etmek için Tukey HSD testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin üstbilis farkındalıklarının ve bilimin doğasına yönelik görüşlerinin akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre farklılaşan bilimin doğasına yönelik görüşleri ve üstbilis farkındalıkları dikkate alınarak öğrenme ortamları yeniden düzenlenebilir ve farklı başarı düzeyine sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre etkinlikler tasarlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Akademik başarı, Bilimin doğası, Cinsiyet, Üst bilişsel farkındalık

GİRİŞ

Son yıllarda bilimin doğasının öğrenilmesi ve öğretilmesi konusu fen eğitimi alanında önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalarda bilimin doğasının fen eğitimindeki yeri ve önemi ortaya koymaktadır (Abd-El-Khalick, 2001). Fen eğitimi alanında yayımlanan reform dokümanları incelendiğinde (AAAS,1993; NRC, 1996), dokümanların gelişmiş bilimin doğası ve bilimsel bilgi seviyesine sahip olmanın fen okuryazarlığı geliştirmede önemli bir rol oynadığını vurguladığı görülmektedir (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004, 2013; National Research Council [NRC], 1996). Günümüz fen bilimleri öğretiminin en önemli amaçlarından biri fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; MEB, 2013; Murcia ve

¹ Adnan Menderes Üniversitesi, nyenice@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7935-3110>

² Adnan Menderes Üniversitesi, emrah.higde@adu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4692-5119>

³ Milli Eğitim Bakanlığı, barisozdn@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2049-6766>

Schibeci, 1999; Tsai, 1999). Benzer şekilde Türkiye’de uygulanmakta olan fen bilimleri öğretim programının vizyonu da fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2013).

Fen okuryazarı bireyler bilimsel kanunlar, teoriler ve bilimsel süreçler hakkında sahip oldukları bilimsel bilgi ile bilimsel ve teknolojik kavramlar hakkında gelişmiş kararlar verebilen kişilerdir. Başka bir perspektiften bakıldığında da fen okuryazarı bireyler, dünyada gerçekleşen bilimsel devrimlere ayak uydurabilen ve ilgilenen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bybee, 1997). Toplumdaki bireyleri fen okuryazarı olarak nitelendirmek için bilimin doğası hakkında yeterli anlayışa sahip olmak gerekir (McComas, 1998). Fen okuryazarlığı bilimin ne olduğu bilgisi, yani bilimin doğasının bilgisi olarak tanımlanmıştır (Lederman, 1998; McComas, Clough ve Almazro, 2002; Shamos, 1995).

2013 yılında uygulamaya konulan fen bilimleri öğretim programında fen okuryazarı birey “Araştırma-sorgulama, etkili kararlar verebilme, problem çözebilme, kendine güvenme, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilme, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olma, fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahip olma gibi becerilerin birleşimi” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2013). Ayrıca fen bilimleri öğretim programında fen-teknoloji-toplum- çevre öğrenme alanı altında öğrencilerin gelişmiş düzeyde bilimin doğası anlayışlarına sahip olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla, fen okuryazarı bireyin özelliklerinin arasında bilimin doğasına yönelik gelişmiş düzeyde anlayışa sahip olma yer aldığından; öğrencilerin bilimin doğasına yönelik anlayışlarının ve bu görüşlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Fen okuryazarı birey yetiştirmede bilimin doğasına yönelik gelişmiş düzeyde anlayışa sahip olmanın önemine bu kadar çok vurgu yapılmasına rağmen; bilimin doğasının fen eğitimi literatüründe çeşitli tanımları bulunmakla birlikte araştırmacılar tarafından net bir tanımlama yapılamamıştır (Driver, Leach, Millar ve Scott, 1996). Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman (1998, s.418) bilimin doğasını, “Bilimin epistemolojisi, bir bilme yolu olarak bilim veya bilimsel bilginin gelişimi sürecince aktarılan değerler ve inançlar olarak” tanımlamışlardır. Buna ek olarak bilimin doğasını fen okuryazarlığının önemli bir bileşeni olarak kabul etmişlerdir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Bybee, 1997). Lederman (1992, s.331) ise bilimin doğasını “Doğasında var olan değerler ve varsayımlardır” şeklinde tanımlamıştır. Bilimin doğasının tanımlanmasında farklı görüşler olmasına rağmen; bilim eğitimi geliştirmek için yapılan çalışmaların merkezinde “bilimin doğasının” özelliklerinin ne olması konusunda araştırmacılar görüş birliğine varmışlardır (Bell vd., 2000; Deboer, 2000; Lederman, 1992; Matthews, 1996). Aşağıda bilimin doğasının özellikleri belirtilmiştir:

Son yıllarda bilimin doğasının öğrenilmesi ve öğretilmesi konusu fen eğitimi alanında önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalarda bilimin doğasının fen eğitimindeki yeri ve önemi ortaya koymaktadır (Abd-El-Khalick, 2001). Fen eğitimi alanında yayımlanan reform dokümanları incelendiğinde (AAAS,1993; NRC, 1996), dokümanların gelişmiş bilimin doğası ve bilimsel bilgi seviyesine sahip olmanın fen okuryazarlığı geliştirmede önemli bir rol oynadığını vurguladığı görülmektedir (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1993; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004, 2013; National Research Council [NRC], 1996). Günümüz fen bilimleri öğretiminin en önemli amaçlarından biri fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; MEB, 2013; Murcia ve Schibeci, 1999; Tsai, 1999). Benzer şekilde Türkiye’de uygulanmakta olan fen bilimleri öğretim programının vizyonu da fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2013).

Fen okuryazarı bireyler bilimsel kanunlar, teoriler ve bilimsel süreçler hakkında sahip oldukları bilimsel bilgi ile bilimsel ve teknolojik kavramlar hakkında gelişmiş kararlar verebilen kişilerdir. Başka bir

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2), 1-18.

perspektiften bakıldığında da fen okuryazarı bireyler, dünyada gerçekleşen bilimsel devrimlere ayak uydurabilen ve ilgilenen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bybee, 1997). Toplumdaki bireyleri fen okuryazarı olarak nitelendirmek için bilimin doğası hakkında yeterli anlayışa sahip olmak gerekir (McComas, 1998). Fen okuryazarlığı bilimin ne olduğu bilgisi, yani bilimin doğasının bilgisi olarak tanımlanmıştır (Lederman, 1998; McComas, Clough ve Almazro, 2002; Shamos, 1995).

2013 yılında uygulamaya konulan fen bilimleri öğretim programında fen okuryazarı birey “Araştırma-sorgulama, etkili kararlar verebilme, problem çözebilme, kendine güvenme, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilme, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olma, fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahip olma gibi becerilerin birleşimi” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2013). Ayrıca fen bilimleri öğretim programında fen-teknoloji-toplum- çevre öğrenme alanı altında öğrencilerin gelişmiş düzeyde bilimin doğası anlayışlarına sahip olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla, fen okuryazarı bireyin özelliklerinin arasında bilimin doğasına yönelik gelişmiş düzeyde anlayışa sahip olma yer aldığından; öğrencilerin bilimin doğasına yönelik anlayışlarının ve bu görüşlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Fen okuryazarı birey yetiştirmede bilimin doğasına yönelik gelişmiş düzeyde anlayışa sahip olmanın önemine bu kadar çok vurgu yapılmasına rağmen; bilimin doğasının fen eğitimi literatüründe çeşitli tanımları bulunmakla birlikte araştırmacılar tarafından net bir tanımı yapılamamıştır (Driver, Leach, Millar ve Scott, 1996). Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman (1998, s.418) bilimin doğasını, “Bilimin epistemolojisi, bir bilme yolu olarak bilim veya bilimsel bilginin gelişimi sürecince aktarılan değerler ve inançlar olarak” tanımlamışlardır. Buna ek olarak bilimin doğasını fen okuryazarlığının önemli bir bileşeni olarak kabul etmişlerdir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Bybee, 1997). Lederman (1992, s.331) ise bilimin doğasını “Doğasında var olan değerler ve varsayımlardır” şeklinde tanımlamıştır. Bilimin doğasının tanımlanmasında farklı görüşler olmasına rağmen; bilim eğitimi geliştirmek için yapılan çalışmaların merkezinde “bilimin doğasının” özelliklerinin ne olması konusunda araştırmacılar görüş birliğine varmışlardır (Bell vd., 2000; Deboer, 2000; Lederman, 1992; Matthews, 1996). Aşağıda bilimin doğasının özellikleri belirtilmiştir:

- Yeni kanıtların elde edilmesiyle ya da var olan verilerin yeniden ve farklı şekillerde yorumlanması ile kanunlar dahil bilimsel bilgiler değişime açıktır (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Bell, 2009; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Lederman, 2007; McComas, 2004; Schwartz, Lederman ve Crawford, 2004).
- Bilimsel bilgi ağırlıklı olarak deneysel kanıtlara bağlıdır, ancak sadece gözlemlerle de bilimsel bilgiler ortaya çıkabilir (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Bell, 2009; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Lederman, 2007; McComas, 2004; Schwartz, Lederman ve Crawford, 2004).
- Bilimsel bilgi, gözlemlerle birlikte gözlem ve çıkarımın birlikte kullanılması ile de üretilebilir (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Bell, 2009; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Lederman, 2007; Schwartz, Lederman ve Crawford, 2004).
- Bilimsel teoriler doğal olguların çıkarımsal açıklamaları iken bilimsel kanun, doğada gözlenen ilişkilerin, genellemeler ve matematiksel bağlantılarla ifade edilmesidir. Yeni kanıtlar ışığında hem bilimsel teori hem de bilimsel kanun değişebilir (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Bell, 2009; Lederman, 2007; McComas, 2004; Schwartz, Lederman ve Crawford, 2004).
- Bilimsel bilgi teori yüküldür. Bilim insanların aldığı eğitimle, inançlarıyla, ön bilgileriyle ve kültürel değerleri ile yakından ilgilidir (Bell, 2009; Lederman, 2007; McComas, 2004; Schwartz, Lederman ve Crawford, 2004).
- Bilimsel bilgi hayal gücü ve yaratıcılık içerir. Bilim insanları resmin eksik kalan bir parçasını tamamlarken ya da olgulara yeni yorumlar getirirken hayal gücü ve yaratıcılıklarını sıkça

kullanırlar (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Bell, 2009; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Lederman, 2007; McComas, 2004; Schwartz, Lederman ve Crawford, 2004).

- Bilimsel bilgi sosyal ve kültürel değerlerden etkilenir. Bilimin, doğal dünyayı anlamak için kullanılan çok güçlü araçlara sahip bir kültür olduğu göz önünde bulundurulduğunda kültürel değerlerin de sosyal bağlam kadar bilimsel bilgiye tesir ettiği söylenebilir (Bell, 2009; Lederman, 2007; McComas, 2004; Schwartz, Lederman ve Crawford, 2004).

Fen eğitiminde bilimin doğasını anlamak mutlak bir ihtiyaç olarak görülmesine ve öğretim programlarının vizyonunu oluşturmasına karşın öğrencilerin bilimin doğası görüşlerinin geliştirilmesine yönelik yapılan tüm girişimlere rağmen yapılan son çalışmalar, öğrencilerin yeterli bilimin doğası görüşü geliştirmede hala zorluklar yaşadığını (Randy, Bridget & Jennifer, 2016) ve bu zorlukların onların karakteristik özellikleriyle ilişkili olduğunu (Akerson ve Donnelly, 2008) göstermektedir. Bu karakteristik özellikler arasında yalnızca cinsiyet, yaş gibi değişkenler değil; aynı zamanda bilimsel epistemoloji, üstbilişsel farkındalık ve bilimin doğası hakkındaki önceki kavramlar da yer almaktadır (Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004; Abd-el-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Lederman, 1992; Southerland, Johnston ve Sowell, 2006). Nitekim bilimin doğasının bilimsel epistemoloji ile olan ilişkisinin yanında yapılan son çalışmalarda üstbilis ve bilimin doğası arasındaki ilişkiye de vurgu yapılmaktadır (Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004).

Bilimin doğasına yönelik görüşleri etkilediği vurgulanan üstbilis kavramı ilk olarak Flavell tarafından ortaya atılmıştır. Flavell, üstbilisi bilişsel olaya dair bilgi ve bilis; kişinin kendi bilişsel süreçlerine yönelik bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması olarak tanımlamıştır (Flavell, 1979, s.906). Üstbilis hakkındaki çalışmaların ilerlemesiyle bu tanıma bilişsel süreçler üzerine aktif kontrol eklenmiştir. Üstbilisin bu tanıma ek olarak bazı tanımları bulunmaktadır. Üstbilis, insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bu zihinsel faaliyetleri kontrol etmesi olarak ifade edilmektedir (Desoete & Özsoy, 2009; Hacker & Dunlosky, 2003; Huitt, 1997; Schraw & Moshman, 1995). Üstbilis; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol olmak üzere iki yapıyı içerisinde bulundurmaktadır (Özsoy, 2008; Schraw, 2001). Üstbilişsel bilgi; bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olması olarak tanımlanmıştır (Coutinho, 2007; Özsoy, 2008). Bu bilgi uygun görev davranışına otomatik olarak sebep olmaz. Örneğin bir öğrenci öğrenmeyi izlemenin bireyler için gerekli bir etkinlik olduğunu bilebilir, ancak çeşitli nedenlerden dolayı izlemeyi gerçekleştirmez. Öğrenme görevi sıkıcı veya zor olabilir veya öğrenci görev için gerekli olan becerilerden yoksun olabilir (Çakıroğlu, 2007). Üstbilişsel kontrol ise, üstbilis süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaşabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir (Özsoy ve Günindi, 2011). Genel olarak üstbilişsel farkındalık, birinin kendi düşünmesinin farkında olması olarak tanımlanmaktadır (Doğanay ve Kara, 1995). Sapancı' ya (2012) göre bilginin üretim sürecinde bireyin kendi yeteneklerinin, düşüncelerinin farkında olması, bu farkındalığı öğrenme sürecinde kullanması; bilgiyi öğrenme sürecinde olumlu bir bilimsel bilgiye yönelik görüş oluşturmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla, bilimin doğasına yönelik görüş ve üst bilişsel farkındalık gibi iki öznel kavramın birbirini etkilediği söylenebilir.

Sperling vd. (2002) çalışmalarında akademik başarı ve üstbilis arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonucunda akademik başarı notu 3, 4 ve 5 olan öğrencilerin akademik başarı puanları ile üstbilis puanları arasında anlamlı bir paralel ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak akademik başarı notu 6, 7 ve 8 olan öğrenciler için anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca Sperling vd. (2002) yaptıkları literatür taraması sonucunda üstbilis ve başarı arasındaki ilişki için kesin bir sonuca varamamışlardır.

Başka bir çalışmada, öğrencilerin SBS (Seviye Belirleme Sınavı)'de elde ettikleri puanlarla üstbiliş becerilerin incelendiği çalışmada, bu beceriler arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Bağçeci, Dös ve Sarıca, 2011). Turan ve Demirel (2010), akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük akademik başarıya sahip öğrencilere göre üstbiliş ile ilişkisi olan öz-düzenleyici becerilerini karşılaştırdıkları çalışmada, başarılı öğrencilerin lehine farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Emrahoğlu ve Öztürk (2010) üstbiliş becerisi ile akademik başarı puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve akademik başarı düzeyindeki artışla üstbiliş düzeyinin de anlamlı olarak arttığını ifade etmişlerdir. Çakır ve Yaman (2015) ise çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile fen bilimleri dersindeki akademik başarıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Hennessey'nin (1999) öğrencilerin üstbiliş ve okuldaki akademik başarıları ile ilgili yaptığı çalışmasında öğrencilerin işbirlikli gruplar halinde çalışarak bilimsel kavramalarını yansıtan etkinliklerde bulduklarını belirlemiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden beklenen üstbiliş becerileri aşağıda verilmiştir:

- Konu hakkında sahip oldukları inançlarını ifade etme,
- Kendi inançlarını desteklemek için akıl yürütme,
- Görüşleri arasında tutarlılık arama,
- Genelleme yaparken çok sayıda yaptığı etkinliklere dair görüşlerinden çıkarımlar yapabilme,
- Görüşlerini fiziksel olarak yapılandırırken soyut kavramlar, önermeler veya teoriler öne keşfetme,
- 4.-6. sınıf düzeyinde makul, anlaşılır ve verimli arasındaki farkı ayırt edebilme veya 1.-3. sınıf düzeyinde bir fikri doğruluğunu anlama ile doğru olduğuna inanma arasındaki farkı ayırt edebilme,
- Kavramlar hakkında açıkça konuşabilme ve kendini ifade edebilme,
- Açıkça düşünce ve öğrenmelerine atıfta bulunabilmelidir.

Çocukların üstbilişleri hakkındaki araştırmalar genellikle iki çerçeveden oluşmaktadır (Sperling, Howard, Miller ve Murphy, 2002). Bunlardan birincisi Flavell (1979) tarafından geliştirilen üstbiliş, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimlerden oluşur. Üstbilişsel bilgi görev, kişi ve strateji bileşenlerinden oluşur. Üstbilişsel deneyim ise anlama hissini ve uygun stratejinin uygulanmasını içerir. Diğer çerçeve ise Brown (1978) tarafından geliştirilen bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesinden oluşur. Biliş bilgisi bireyin kendi bilgisi hakkındaki bilgisi anlamına gelirken, bilişin düzenlenmesi ise bireyin kendi düşüncelerini ve öğrenmesini kontrol edilmesine yardım eden üstbilişsel etkinlikler anlamına gelmektedir. Bu çalışmada Brown üstbiliş çerçevesi teorik çerçeve olarak seçilmiştir. Çünkü bu çalışmada kullanılan "Üstbiliş Farkındalık Ölçeği", bu teorik çerçeveyi temel alarak geliştirilmiştir (Sperling vd., 2002). Üst biliş ile ilgili alan yazın incelendiğinde, bilimin doğası ve üstbiliş arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Peters ve Kitsantas (2010) çalışmalarında üst biliş ile bilimin doğası görüşleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarının gelişmesiyle bilimin doğası görüşlerinin de gelişeceğini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, Abd-El-Khalick ve Akerson (2004) çalışmalarında ise gelişmiş bilimin doğası görüşü geliştirmenin yüksek seviyede üstbiliş farkındalık seviyesiyle ilgili olduğu sonucuna varmışlardır. Sözü edilen çalışmalar dikkate alındığında, üst biliş ile bilimin doğasına yönelik görüşler arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Bu ilişkinin yanında ortaokul öğrencilerinin üstbiliş ve üstbiliş farkındalıklarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bağçeci, Dös ve Sarıca, 2011; Evran ve Yurdabakan, 2013; Memiş ve Arıcan, 2013). Genellikle üstbiliş ile ilgili yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin bir ders veya akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak ortaokul düzeyinde üst bilişin fen bilimleri dersindeki akademik başarısına ve cinsiyete göre değişimini inceleyen çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple ortaokul öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarının incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ayrıca daha önce tanımlandığı gibi üstbiliş farkındalık bireyin sahip olduğu birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu nedenle bilimin doğası ile ilişkili olan üstbiliş farkındalığının

birlikte incelendiği bu çalışmada cinsiyet ve akademik başarısı değişkenleri alan yazında yaygın olarak üstbilis ve bilimin doğası ile birlikte çalışılmasından dolayı bu çalışmada incelenmiştir.

Eğer öğrenciler bilisşel bilgilerini ve bilisşel düzenleme becerilerini geliştirmişlerse, onlar üstbilislerini kullanıyor demektir ve akademik olarak üstünler demektir. Bu nedenle öğrencilerin üstbilisşel bilgi ve becerilerinin akademik başarıları ile ilişkisinin araştırılması çok önemlidir (Young & Fry, 2008).

Alan yazında akademik başarı ile üstbilis düzenleme becerilerinin anlamlı ilişki gösterdiği bazı çalışmalar bulunmaktadır (Deseote & Roeyers, 2002). Bu çalışmalardan Sperling vd (2004) çalışmalarında üstbilisşin bilgi ve düzenleme basamaklarının akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Üstbilisşel farkındalık ve becerileri güçlü olan öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olduğu ve derslerde daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur (Coutinho, 2008; Kruger ve Dunning, 1999). Üstbilis öğrencilerin daha stratejik düşünmelerini, planlı çalışmalarını, bu çalışmalarını izlemelerini ve değerlendirmelerine yardımcı olur. Öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bu öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olmaları ve karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmeleri beklenmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin üstbilis farkındalıklarının ve bilimin doğasına yönelik görüşlerinin cinsiyet ve akademik başarılarını inceleyen az sayıda çalışma bulunması ve üstbilis ve bilimin doğasına yönelik görüşler arasındaki anlamlı bir ilişkinin alan yazında ifade edilmesinden dolayı bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilis farkındalıklarının ve bilimin doğasına yönelik görüşlerinin akademik başarı puanları ile cinsiyetlerine göre nasıl değiştiği bu çalışmada incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek sonuçlar bilimin doğası öğretiminde veya üstbilis farkındalığını geliştirmede cinsiyet ve başarıya göre farklı stratejilerin geliştirilmesinde ve öğrenme ortamlarının tasarlanmasının gerektiğine dikkat çekmiştir.

Fen bilimleri öğretim programı vizyonu olan “Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek” hedefine varmada fen okuryazarı bireylerin özelliklerini de etkileyen faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar üst bilis ile bilimin doğasına yönelik görüşlerin birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu yüzden üst bilis ve bilimin doğasına yönelik görüşleri etkileyen faktörlerin bir arada incelemesi açısından bu çalışma önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, “Ortaokul 5. 6. 7. ve 8. öğrencilerinin üstbilis farkındalıklarının ve bilimin doğasına yönelik görüşlerinin, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek olarak” belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma desenlerinden kesitsel tarama kullanılarak ortaokul öğrencilerinin üstbilis ve bilimin doğası görüşleri, cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmiştir. Araştırmacı tarafından incelenecek özellikler örneklem üzerinden tek seferde ölçülmüş ve daha sonra verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2006). Eğitim araştırmalarında tarama modeli, araştırmacıların bireylerin, grupların veya fiziksel çevrenin (okullar gibi) karakteristiklerini (beceriler, tercihler, tutumlar vb.) özetlediği modeldir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki ilköğretim okullarında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 5. 6. 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini Aydın ili Merkez ilçedeki ortaokullarda 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 5. 6.

7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Aydın ili merkez ilçede bulunan ortaokullardan seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 5 ortaokulun 5. 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 641 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmesini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Nitekim tabakalı örnekleme yöntemi, araştırmalarda belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilmektedir. Bu yöntemde alt evrenlerden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilir. (Büyüköztürk, 2008).

Veri Toplama Araçları

Üstbiliş Farkındalık Ölçeği (Junior Metacognitive Awareness Inventory)

Bu ölçek ortaokul öğrencilerinin üstbilişlerini ölçmek için Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 12 maddeden ve üç cevap seçeneği olan asla, bazen ve her zaman seçenekleri bulunan ilk formu 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. İkinci ölçek aynı 12 maddenin yanında 6 tamamlayıcı madde ve 5'li likert ölçek olarak 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu ölçek Türkçeye Yılmaz-Tüzün ve Topçu (2007) tarafından adapte edilmiştir. Ölçeğin faktörlerini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analiz sonuçları ortaokul öğrencilerinin örneklem varyansının % 22 ve % 16'sını açıklayan, iki faktörlü yapıdan oluşan bir ölçek olduğunu göstermiştir. Bu iki faktör Sperling vd. (2002) modelindeki yapıya uymaktadır. Faktör 1 bilişin düzenlenmesini temsil ederken faktör 2 biliş bilgisi olarak adlandırılmıştır. Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi boyutları için sırasıyla 0.77 ve 0.78 olarak bulunmuştur.

Bilimin Doğası Görüşler Ölçeği (Nature of Science Instrument)

Hacıeminoğlu, Yılmaz-Tüzün ve Ertepinar (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşleri hakkında detaylı bilgi sağlamaktadır. Ölçek 13 maddeden ve dört faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Bu faktörler gözlem ve çıkarım arasındaki fark, bilimin değişebilir doğası, bilimin oluşumundaki hayal gücü ve yaratıcılığın rolü ve deneysel doğasıdır. Bu çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları için sırasıyla 0.50, 0.60, 0.70 ve 0.40 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyut güvenilirlik puanları düşük olmasına rağmen ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerini ölçen Türkçe ölçek bulunmadığı için bu ölçek tercih edilmiştir.

Faktör analizi yapılarak bilimin doğası hakkındaki görüşler ölçeğinin faktörlerin sayısının ve özelliklerinin öğrencilerin cevaplarını nasıl açıkladığı belirlenmiştir. Eğik döndürme ve birden yüksek öz değeri ile 'en çok olabilirlik' ile yapılan analiz sonuçları % 52.43 varyansı açıklayan dört faktörden oluştuğunu göstermiştir. Açımlayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğin açıkladığı toplam varyansın % 52.43 olduğu görülmüştür. Faktör analiz sonuçları her bir boyut için sırasıyla % 10, % 15.1, % 18.0 ve % 9.4 olarak bulunmuştur. Bu dört faktörlü yapı Hacıeminoğlu vd. (2012) tarafından yapılan faktör analiz sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Faktör 1, faktör 2, faktör 3 ve faktör 4 sırasıyla gözlem çıkarım arası fark, bilimin değişebilir olması, hayal gücü yaratıcılık ve bilimin deneysel doğası olarak adlandırılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler ortaokul öğrencilerinden 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Her okul ve sınıfta verilerin toplama sürecinin tutarlı olması için hepsinde aynı prosedür uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce öğrencilere tanıtılmış ve öğrencilerin gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Her okulda ve sınıfta ölçekler araştırmacılar tarafından uygulanmış ve katılımcıların soruları araştırmacılar tarafından cevaplanmıştır. Öğrencilerin üstbiliş ve bilimin doğası görüşleri

hakkında bilgi toplamak için iki ölçek kullanılmıştır. Ek olarak öğrencilerin cinsiyetleri ve akademik başarı notu olarak bahar döneminin fen bilimleri dersi notları hakkındaki bilgi ölçek yardımıyla toplanmıştır.

Bu süreçte öğrencilerin bilimin doğası ve üstbilişlerinin cinsiyet ve akademik başarılarına göre değişimini belirlemek için iki yönlü çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarına göre farklılığın hangi seviyeler arasında olduğunu bulmak için Tukey HSD testi kullanılmıştır. Analizler SPSS 18 paket istatistik programı ile yapılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası ve üstbilişlerinin cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Box M testi (Tabachnick ve Fidell, 2001) sonuçları kullanılarak verilerin varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları bağımlı değişkenler arasında varyans-kovaryansların faktörlerin her seviyesi için aynı olduğunu ve anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$F(27, 10624.364) = 0.483$].

Tablo 1 incelendiğinde üstbiliş ölçeği sonuçları kız öğrencilerin üstbiliş ortalama puanlarının ($X = 4.00$) erkek öğrencilerin üstbiliş ortalama puanlarından ($X = 3.90$) yüksek olduğu bulunmuştur. Bilimin doğası ölçeğinde kız öğrencilerin ortalama puanlarının ($X = 2.32$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($X = 2.29$) yine yüksek olduğu görülmüştür.

Fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına göre öğrenciler karşılaştırıldığında üstbiliş ölçek sonuçları öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarının akademik başarıları ile arttığını göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarı notları 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak artarken üstbiliş puanlarının da 3.5, 3.6, 3.8, 4.0 ve 4.1 olarak yükseldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin fen bilimleri dersinden aldıkları notlarda "1= Başarısız" notu temsil ederken "5= Başarılı" notu temsil etmektedir. Üstbiliş ölçeğindeki ifadelerle yani üstbiliş farkındalıklarının "1= Tamamen Katılmıyorum" temsil ederken "5= Tamamen Katılıyorum" temsil etmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Akademik Başarı Seviyelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

		Üstbiliş Farkındalığı								
Akademik Başarı	Cinsiyet	Kız			Erkek			Toplam		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
	1	6	3.7	.66	11	3.4	.50	17	3.5	.57
	2	21	3.8	.47	21	3.4	.63	42	3.6	.60
	3	58	3.9	.64	71	3.7	.49	129	3.8	.57
	4	82	4.0	.48	95	4.0	.57	177	4.0	.53
	5	149	4.2	.52	127	4.1	.57	276	4.1	.55
	Toplam	316	4.0	.55	325	3.9	.60	641	4.0	.58
		Bilimin Doğası								
Akademik Başarı	Cinsiyet	Kız			Erkek			Toplam		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
	1	6	2.08	.34	11	1.87	.33	17	1.94	.34
	2	21	2.13	.31	21	2.19	.45	42	2.16	.38
	3	58	2.18	.29	71	2.17	.33	129	2.17	.31
	4	82	2.19	.33	95	2.25	.35	177	2.22	.34
	5	149	2.48	.33	127	2.43	.32	276	2.45	.33
	Toplam	316	2.32	.36	325	2.29	.36	641	2.30	.36

Bilimin doğası görüşler ölçeği ortalama puanlarına göre öğrencilerin akademik başarıları ile bilimin doğası görüşlerinin birlikte doğru orantılı arttığı bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarı notları 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak artarken bilimin doğası görüş puanlarının ise 1.94, 2.16, 2.17, 2.22 ve 2.45 olarak arttığı bulunmuştur. Öğrencilerin üstbiliş ve bilimin doğası görüşler ölçeklerinden aldıkları ortalama puanları arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını bulmak için iki yönlü çoklu varyans analizi olan MANOVA yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarılarına göre üstbiliş ve bilimin doğası görüşlerinin çoklu varyans analizi (MANOVA) analiz sonuçları aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çoklu Varyans Analiz Sonuçları (MANOVA)

Etki	λ	F	Hipotez df	Hata df	P	Kısmi Eta Kare
Kesişim	.030	10128.644 ^a	2.000	630.000	.000*	.970
Cinsiyet	.986	4.512 ^a	2.000	630.000	.011	.014
Akademik başarı	.794	19.249 ^a	8.000	1260.000	.000*	.109
Cinsiyet*Akademik başarı	.980	1.625 ^a	8.000	1260.000	.113	.010

* $p < 0.01$

Tablo 2'de üstbiliş ve bilimin doğası olan bağımlı değişkenlerinin akademik başarılarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur $F(8, 1260) = 19.249, p = .000$; Wilks' Lambda = .794; kısmi eta kare = .109. P değeri .01'den küçük grupta fark olduğu sonucuna varılabilir. Cinsiyet değişkeni için elde edilen Wilks' Lambda değeri .986, anlamlılık değeri ise .011 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri .01 değerinden yüksek olduğu için kız ve erkek öğrencilerin üstbiliş farkındalıkları ve bilimin doğası görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerinin ortak etkisi için Wilks' Lambda değeri .980, anlamlılık değeri ise .113 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri .01'den yüksek olduğu için cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerinin öğrencilerin üstbiliş farkındalıkları ve bilimin doğası görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Akademik başarı değişkeninin tüm bağımlı değişkenlerde mi yoksa sadece bazı değişkenlerde mi etkisi olup olmadığını belirlemek için varyans analiz tablosu incelenir (Tablo 3). Aynı analizler incelenirken 1. tip hata şansını azaltmak için daha düşük p değerinin kullanılması önerilmektedir (Örneğin, anlamlı fark yok iken anlamlı farkın bulunması). Ayrıca bunu gerçekleştirmenin en iyi yolu olarak Bonferroni düzeltmesi yapılır. Bu yüzden Bonferroni düzeltmesine göre yeni p anlamlılık değeri .002 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 2 incelendiğinde akademik başarıları seviyelerine göre bağımlı değişkenler üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur, $F(8, 1260) = 19.249, p = .000$; Wilks' Lambda = .794; kısmi eta kare = .109. Bağımlı değişkenler için sonuçlar ayrı ayrı düşünüldüğünde istatistiksel olarak anlamlılık seviyesine ulaşmak için Bonferroni düzeltmesi sonucu elde edilen yeni p anlamlılık değeri olan .002 kullanılır. Üstbiliş hakkındaki puanları için $F(4, 631) = 15.694, p = .000$, kısmi eta kare = .090, bilimin doğası görüşleri hakkındaki puanları için $F(4, 631) = 27.377, p = .000$, kısmi eta kare = .148 değerleri istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu göstermektedir.

Akademik başarı seviyelerine göre farklılığın hangi seviyeler arasında olduğunu bulmak için Tukey HSD testi kullanılmıştır. Tukey HSD testi sonuçlarına göre 1 - 2, 1 - 3, 2 - 3 ve 3 - 4 not grupları hariç diğer tüm not gruplarının üstbiliş farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bilimin doğası görüşlerinin ise 1 - 4, 1 - 5, 2 - 5, 3 - 5 ve 4 - 5 akademik başarı grupları hariç diğer tüm gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Tukey HSD testinde ortalamalar farkı .05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 3. Varyans Analiz Tablosu

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Tip III Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Kare
Cinsiyet	Üstbilis	2.658	1	2.658	8.905	.003	.014
	Bilimin Doğası	.040	1	.040	.363	.547	.001
Akademik Başarısı	Üstbilis	18.735	4	4.684	15.694	.000	.090
	Bilimin Doğası	12.054	4	3.013	27.377	.000	.148
Cinsiyet* Akademik Başarısı	Üstbilis	2.465	4	.616	2.065	.084	.013
	Bilimin Doğası	.532	4	.133	1.209	.306	.008
Hata	Üstbilis	188.312	631	.298			
	Bilimin Doğası	69.456	631	.110			
Toplam	Üstbilis	10297.574	641				
	Bilimin Doğası	3475.426	641				
Düzeltilmiş	Üstbilis	213.294	640				
Toplamlar	Bilimin Doğası	82.731	640				

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan çalışma sonucunda kız öğrencilerin üstbilis ortalama puanlarının, erkek öğrencilerin üstbilis ortalama puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, kız öğrencilerin bilimin doğası ölçeği ortalama puanlarının da, erkek öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin ve üstbilisel farkındalıklarının, öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarılarına göre yapılan analiz sonucu sadece akademik başarılarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin sahip oldukları üstbilis farkındalığının öğrencilerin akademik başarısını etkilediği söylenebilir. Blank (2000) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin üstbilis farkındalıklarının uzun süreli bellekteki çevresel fen bilgilerinin özümsemesini arttırmaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Nitekim Topçu ve Yılmaz-Tüzün (2009) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ile üstbilis farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) öğrencilerin SBS (Seviye Belirleme Sınavı)'de elde ettikleri puanlarla üstbilis becerilerini inceledikleri çalışmalarında, sözü edilen beceriler arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Turan ve Demirel (2010) akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük akademik başarıya sahip öğrencilere göre üstbilis ile ilişkisi olan öz-düzenleyici becerilerini karşılaştırdıkları çalışmada, başarılı öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Emrahoğlu ve Öztürk (2010) çalışmalarında üstbilis becerisi ile akademik başarı puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve akademik başarı düzeyindeki artışla üstbilis düzeyinin de anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Çakır ve Yaman (2015) ise çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin üst bilisel farkındalık düzeyleri ile fen bilimleri dersindeki akademik başarıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla sözü edilen çalışmaların mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Buna karşın Schraw, Crippen ve Hartley (2006) çalışmalarında motivasyon, öz yeterlik ve epistemolojik inançların akademik başarısını geliştirmek için gerekli, fakat yeterli olmadığını öne sürmüştür. Kınır ve Aydemir (2012) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin kimya

başarıları ile üstbilis bileşenleri arasında bir ilişki olmadığını bulmuştur. Benzer şekilde Sperling vd. (2002) yaptıkları çalışmada 3. ve 8. sınıf aralığındaki tüm sınıf düzeylerinin katıldığı araştırmada akademik başarı ile üstbilis arasında düşük seviyede bir ilişki tespit etmişlerdir. Sözü edilen çalışma bulgularının mevcut araştırma bulgusunu desteklememesinin nedenleri arasında çalışmaların örneklemelerinin kolay ulaşılabilir olması, sınırlı bir örneklem ile çalışılması ve akademik başarısının ölçülmesinde farklı alternatif ölçme yöntemlerin kullanılması verilebilir (Kıngır ve Aydemir, 2012).

Bu çalışmada öğrencilerin üstbilis farkındalık ve bilimin doğasına yönelik görüş ortalama puanları sadece akademik başarıları açısından değil; ayrıca cinsiyet değişkeni açısından da incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda erkek ve kız öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre üstbilis farkındalıkları ve bilimin doğasına yönelik görüş ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak kız öğrencilerin üstbilis farkındalık ve bilimin doğasına yönelik görüş ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın tespit edilememesinin nedenleri arasında, kız öğrencilerin erkek öğrenciler kadar sınıfta gerçekleşen süreçlere dahil olması ve dahil edilmesi verilebilir. Nitekim Rae (1999) çalışmasında fen sınıflarının kız öğrencilerin üstbilislerini geliştirmek için daha uygun sınıf atmosferi olduğunu belirtmiştir. İlgili alan yazında Memiş ve Arıcan (2013) 5. sınıf öğrencilerinin üstbilisel bilgi ve beceri seviyelerini inceledikleri çalışmalarında cinsiyet değişkeninin önemli bir etkiye sahip olmadığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Yankayış, Güven ve Türkoğuz (2014) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişim göstermemesinin nedenleri arasında kız öğrencilerin erkek öğrenciler kadar son zamanlarda bilim sürecine dahil olma isteği ve dahil edilmesi verilebilir. Buna karşın Özden (2012) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Benzer şekilde bilimsel bilgiye yönelik görüşleri çeşitli alt başlıklar altında ele alan ve cinsiyetin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerde etken bir faktör olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar literatürde mevcuttur (Kılıç, Sungur, Çakıroğlu ve Tekkaya 2005; Çelikdemir, 2006; Uzun, 2011; Özmusul, 2012).

Literatüre bakıldığında üstbilis ve bilimin doğasına ilişkin çalışmaların önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Kıngır ve Aydemir, 2012; Sperling vd., 2002; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009; Blank, 2000; Peters ve Kitsantas, 2010). Thomas (2012) çalışmasında üstbilisin fen okuryazarlığı, bilimin doğasını, bilimsel kavramları ve bilimsel sorgulamayı anlamada önemli bir role sahip olduğunu ileri sürmüştür. (Çetinkaya ve Erktin, (2002) ise çalışmasında üstbilis farkındalığı yüksek olan bireylerin bilimsel kavramları ve bilimi anlama düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çünkü kendi öğrenmelerini kontrol eden, öğrenmelerini kolaylaştıran stratejileri kullanan güçlü ve zayıf yönlerini bilen öğrenciler, kendi öğrenmelerini de kontrol ederler. Dolayısıyla öğrencilerin üstbilis farkındalıklarının geliştirilmesinin öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin de gelişmesine katkı sayılabacağı söylenebilir. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Öğrencilerin akademik başarı notlarına göre üstbilis farkındalıkları ve bilimin doğası görüşlerinin farklılaşma durumu göz önüne alındığında, bu durum öğretmenler tarafından dikkate alınarak öğrencilerin fen bilimleri dersinde edindikleri kazanımlar artırılabilir.
- Bu çalışmada kullanılan ölçekler ve analizleri gereği nicel bir çalışmadır. Yapılacak olan çalışmalarda bu çalışmanın tamamlayıcısı olarak nitel araştırma modeline odaklanan bir çalışma yapılabilir. Bu sayede fen başarısının ve cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerinin ve üstbilis farkındalığının daha derinlemesine incelenmesi sağlanabilir.
- Bu çalışma Ege bölgesinde yer alan bir ilin merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle okulöncesi, lise, üniversite gibi farklı örneklem grupları ve sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilimin doğası görüşleri ve üstbilis farkındalıkları örneklem düzeylerine

uygun ölçekler aracılığıyla ölçülerek cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre nasıl farklılaştığını gösteren çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abd-El-Khalick, F. (2001). Embedding nature of science instruction in preservice elementary science courses: Abandoning scientism, but ... *Journal of Science Teacher Education*, 12, 215-233.
- Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. L. (2004). Learning as conceptual change: Factors mediating the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Education*, 88 (5), 785-810.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N.G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417-436.
- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22, 665-701.
- Achieve, Inc. (2013). *Next generation science standards*. Retrieved from <http://www.nextgenscience.org/next-generation-science-standards>.
- Akerson, V. L., & Donnelly, L. A. (2008). Relationships among learner characteristics and preservice elementary teachers' views of nature of science. *Journal of Elementary Science Education*, 20(1), 45-58.
- Akerson, V. L. & Volrich, M. (2006). Teaching nature of science explicitly in a first grade internship setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 377-394.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Science for all Americans: Project 2061*. Oxford University Press, New York.
- Annevirta, T. & Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 197-225.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bell, R. L. (2009). *Teaching the nature of science: Three critical questions*. Carmel, CA: National Geographic School Publishing.
- Bell, R. L., Norman, G. L., & Abd-El-Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 563-581
- Berberoglu, G., & Hei, L. M. (2003). A comparison of university students' approach to learning across Taiwan and Turkey. *International Journal of Testing*, 3(2), 173-187.
- Blank, L. M. (2000). A metacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding? *Science Education*, 84, 486-506.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cobern, W. W., & Loving, C.C. (2002). An investigation of preservice elementary teachers' thinking about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 1016-1031.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate Journal*, 1, 39-47.

- Çakır, E., & Yaman, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 163-178.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(2), 21-27.
- Çelikdemir, M. (2006). *Examining middle school students' understanding of the nature of science*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, P., & Erktin, E. (2002). Bilisüstünün ölçümü ve okudugunu anlama, okul basarisi ve yetenekle olan iliskisi. *Bogaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-11.
- De Boer, G. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition - A domainspecific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Desoete, A., & Özsoy, G. (2009). Introduction: Metacognition, more than the lognes monster? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 1-6.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham: Open University Press, Buckingham.
- Doğanay, A. & Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.
- Emrahoğlu, N., & Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 18-30.
- Evran, Ş., & Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilisüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 1.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Hacieminoğlu, E., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Ertepinar, H. (2012). Development and validation of nature of science instrument for elementary school students. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(3), 258-283. doi: 10.1080/03004279.2012.671840.
- Hacker, D. J., & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 73-79.
- Hennessey, M. G. (1999). Probing the dimendions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching* (Boston, MA, March 28-31). Eric Number: ED446921.
- Huitt, W. (1997). *Metacognition: Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Ishiyama, F. L. (1984). Shyness: Anxious social sensitivity and self-isolating tendency. *Adolescence*, 76, 903-911.
- Kang, S., Scharmann, L. C., & Noh, A. (2005). Examining students' views on the nature of science: results from Korean 6th, 8th and 10th graders. *Science Education*, 89, 314-334.
- Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578.
- Kılıç, K., Sungur, S. Çakıroğlu, J. & Tekkaya, C. (2005). 9th grade students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 127-133.

- Kingır, S., & Aydemir, N. (2012). 11. sınıf öğrencilerinin kimyaya yönelik tutumları, üstbilişleri ve kimya başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 823-842.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and test performance: A self-regulatory analysis. *Journal of Experimental Education*, 41, 231-240.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (1998). The state of science education: Subject matter without context. *Electronic Journal of Science Education*, 3(2). Retrieved from <http://wolfweb.unr.edu/homepage/jcannon/ejse/lederman.html>.
- Lederman, N. G. 2007. Nature of science: Past, present, and future. In S.K. Abell, & N.G. Lederman, (Editors), *Handbook of research in science education* (pp 831-879). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Matthews, M. R. (1998). The nature of science and science teaching. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 981-999). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- McComas, W. F. (1998). The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths. W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- McComas, W.F., Clough, M.P., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (Ed.), *The Nature of science in science education rationales and strategies* (ss. 3-39). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McComas, W. F. (2004). Keys to teaching the nature of science: Focusing on the nature of science in the science classroom. *The Science Teacher*, 71(9), 24-27.
- Memiş, A., & Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilgi düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 76-93.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Fen bilimleri dersi (3. 4. 5. 6. 7. ve 8.) öğretim programı*, Ankara: MEB Yayınevi.
- Moss, D.M., Abrams, E.D., & Robb, J. (2001). Examining student conception of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 23(8) 771-790.
- Murcia, K., & Schibeci, R. (1999). Primary student teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 21(11), 1123-1140.
- National Research Council [NRC]. (1996). *National science education standards*. DC: National Academies Press, Washington.
- Özden, B. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin ve bilimsel tutumlarının öğrencilerin demografik özellikleri ve akademik başarıları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Özmuş, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri: Bilgi okuryazarlığı açısından bir çözümleme. *İlköğretim Online*, 11(3), 629-645.
- Özsoy, G. (2008). Üstbilgi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2, 430-440.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 1-18.

- Peklaj, C., & Pecjak, S. (2002). Differences in students' self-regulated learning according to their achievement and sex. *Studia Psychologica*, 44(1), 29-43.
- Peters, E. E., & Kitsantas, A. (2010). The effect of nature of science metacognitive prompts on science students content and nature of science knowledge, metacognition, and self-regulatory efficacy. *Journal of School Science and Math*, 110, 382-396.
- Rae, S. (1999). Gender differences in learning science. *International Journal of Science Education*, 21(6), 633-543.
- Randy L. B., Bridget K. M., & Jennifer L. M. (2016). Outcomes of nature of science instruction along a context continuum: preservice secondary science teachers' conceptions and instructional intentions. *International Journal of Science Education*, 38(3), 493-520, DOI: 10.1080/09500693.2016.1151960
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Bilişüstü Düzeylerinin Akademik Başarıyla İlişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-33.
- Schraw, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: A commentary. *Educational Psychology Review*, 13(4), 451-464.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schwartz, R. S., Lederman, N. G., & Crawford, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science Education*, 88(4), 610-645.
- Shamos, M. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Southerland, S. A., Johnston, A., & Sowell, S. (2006). Describing teachers' conceptual ecologies for the nature of science. *Science Education*, 90(5), 874-906.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. S. (2000). Metacognition and freshman academic performance. *Journal of Developmental Education*, 24(1), 12-18.
- Thomas, G. P. (2012). Metacognition in science education: Past, present and future considerations. . In Fraser, B. J., Tobin, K., & McRobbie, C. J. (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 131-144). Dodrecht, NY: Springer.
- Tsai, C. C. (1999). Laboratory exercises help me memorize the scientific truths: A study of eighth graders' scientific epistemological views and learning in laboratory activities. *Science Education*, 83, 654-674.
- Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 279-291.
- Uzun, S. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerinin ve Fen Bilimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education, 14*(3), 305-324.
- Yankayış, K., Güven, A., & Türkoğuz, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 53-71.
- Yılmaz-Tüzün, O., & Topcu, M. S. (2007). Validation of junior metacognitive awareness inventory (Jr. MAI) and investigation of the effect of achievement on metacognitive skills of elementary school students. *Proceedings of the National Association for Research in Science Teaching (NARST) 2007, April 15-18, p. 1-17, Annual Meeting (New Orleans, LA, USA).*
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 8*(2), 1-10.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulated learning: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51-59.

Examination of Middle School Students' Metacognition and Views of Nature of Science according to Gender and Science Achievement

Nilgün YENİCE⁴, Emrah HİĞDE⁵, Barış ÖZDEN⁶

Extended Abstract: Many researchers have difficulties in making lessons which show present science as a discipline rather than an aggregation of facts and have only superficial understanding of how science practices as a discipline (Abd-El-Khalick & Akerson, 2004; Akerson, Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Bianchini & Colburn, 2000; Chin & Brown, 2000). If teachers give inadequate versions of how science practices as a discipline to students, students will understand science as a aggregation of facts that are scientific, but not much else (American Association for the Advancement of Science, 1993; Chin & Brown; Crawford, 2005; Crawford, Kelly, & Brown, 2000; Gijlers & de Jong, 2005; Hogan, 1999a; National Research Council, 1996; Schwartz, Lederman, & Crawford, 2004; Schwartz & Lederman, 2002). If students have a right and intimate understanding of what scientific knowledge and science are, they may be more able to decide science process in their investigation leading to content that is more scientifically true (Akerson & Abd-El-Khalick, 2003; Crawford, 2005; Duschl, 1990). When necessary importance is given to nature of science teaching, there is only a few educational agents have been developed to instruct it effectively (Abd- El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998; Abd-El-Khalick, 2005; Abd-El-Khalick & Akerson; Khishfe & Abd-El- Khalick, 2002) and, to our knowledge, no approach has been made to integrate in self-regulatory phases in these agents. Self-regulation refers to the degree to which students are meta-cognitively, motivationally, and behaviourally active participants in their own learning process (Zimmerman, 1989). Academic outcomes has significant role in using of self-regulatory process (Kitsantas, 2002; Zimmerman, 1998) and motivational beliefs such as self-efficacy and intrinsic interest in a task (Zimmerman, 2000). The purpose of this study is to explore the students' metacognition and views of nature of science considering their gender and science achievement.

Two instruments were used to explore students' metacognition (Jr MAI) and views of nature of science (NOSI). 641 students at 5th, 6th, 7th and 8th grade level students in elementary schools from Aydın in Turkey participated in this study. The role of gender and science score level on metacognition and students' views of nature of science scores form scales is tested by using (MANOVA) in this study.

The results of this study show that elementary school students' science score levels have a statistically significant difference considering their metacognition scores and nature of science scores. Based on the findings in this study it can be suggested that students' metacognition scores and views of nature of science scores can differentiate according to their science score levels so teachers can pay attention to this situation when they improve the nature of science knowledge and metacognition of students. Schraw, Crippen, and Hartley (2006) provided that motivation, self-efficacy and epistemological beliefs are necessary but not enough to improve science achievement so differentiation in metacognition and views of nature of science according to science achievement score levels can take in consideration for science teaching. Metacognition mostly affects science achievement. Therefore, in this study there is a significant difference among science score levels considering metacognition and views of nature of science. Blank (2000) supported that metacognition skills help to improve the assimilation of students' environmental science knowledge in long term memory. Therefore, these students can differentiate their science score levels. Hennessey (2003) supported that children with in different ages can have awareness and regulation of their own thinking processes. In the present study, students have different science score levels and so they have metacognition and views of nature of science score levels.

In addition, in the light of the findings in present study, there is no statistically significant difference between males and females considering metacognition and views of nature of science in spite of the difference in mean scores of metacognition and views of nature of science between males and females. For this reason, this difference in mean scores of metacognition and views of nature of science is not accepted as a significant difference between males and females statistically. In Turkey, generally, teachers use demonstrations, explanations and writing about science by memorization to deliver the

⁴ Adnan Menderes University, nyenice@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7935-3110>

⁵ Adnan Menderes University, emrah.higde@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4692-5119>

⁶ Ministry of Education, barisozdn@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2049-6766>

science instruction among students (Berberoğlu & Hei, 2003). So, science courses are more appropriate for female students' needs. Rae (1999) supported that female students find a more appropriate classroom atmosphere to increase their metacognition. The present study revealed that girls' mean scores are more than males' score according to results of metacognition and nature of science score scales. In addition, Zimmerman and Martinez-Pons (1990) also found that girls mostly used self-regulation skills more than boys, such as monitoring and keeping records, planning and goal setting than boys.

In this study, students' metacognition and views of nature of science was researched considering not only science achievement score levels but also their gender types. Students with different science score levels can be considered by teachers to need to increase those students' learning in science. Improving students' metacognition (Annevirta & Vauras, 2006) and teaching the nature of science to students (Akerson & Volrich, 2006; Cobern & Loving, 2002; Kang, Scharmann & Noh, 2005; Lederman, 1992; Moss, Abrams & Robb, 2001) has long been a goal of science educators.

Most of the current studies show that studying specific domain of metacognition and nature of science are very important. The result of this study can be contributively for these specific domain teachers to organize their learning environment and activities. In addition, science teacher educators may contribute pre-service science teachers to understand such information about nature of science and metacognition during teacher education programs.

Key Words: *Academic achievement, Nature of science, Metacognition, Gender.*



Fizik Öğretmenlerinin 12. Sınıf Fizik Kitabına İlişkin Görüşleri: İzmir İli Örneğiⁱ

Gizem ARIKANⁱⁱ, Tuğçe KARATAŞⁱⁱⁱ, Nevzat KAVCAR^{iv}

Araştırmanın amacı, İzmir ilindeki ortaöğretim fizik öğretmenlerinin, 2007 Ortaöğretim Fizik Programına uygun Fizik 12 ders kitabına ilişkin görüşlerini belirleyerek yeni ders kitapları için geçerli olabilecek değerlendirmeler yapmaktır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerine dayalı tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, İzmir'in 11 merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görevli ve 12. sınıf fizik dersini son iki yıl içinde en az bir kez okutan 93 fizik öğretmenidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yedi alt boyuttan oluşan bir kitap değerlendirme ölçeği, kişisel bilgiler ile ek sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Nicel veriler için SPSS 15 paket programı, açık uçlu sorular için betimsel analiz uygulanmıştır. Öğretmenler kitabın düzeyini bütünsel açıdan iyi olarak nitelendirmektedirler. Öğretmenler öncelikle, fizik dersine ayrılan sürenin yetersizliğinden ve ders kitaplarının üniversite giriş sınavı ile uyumsuzluğundan yakınmaktadır. Fizik 12; öğretim programının felsefesine uygun olması, günlük yaşamla bağlantı kurdurması, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi ve görsel açılardan olumlu bulunmakta; örnekler ile problem sayısının azlığı ve üniversite giriş sınavlarına yönelik olmayışı, konuların sıralanışı, konu yoğunluğu ve anlatımın açık olmayışı ile gereksiz ayrıntıların yer alması yönlerinden eleştirilmektedir. Öğretim programında öngörülen etkinlik ve kazanım durumu göz önüne alınarak kitaptaki kimi etkinliklerin seçenekli olması, bu yolla öğretmenlerin derse ayrılan süreye yönelik sıkıntılarının bir ölçüde giderilmesi; konu anlatımlarında, kavram yanlışlarını giderici kavram haritaları, kavram ağları, anlam çözümleme tabloları ve kavram karikatürlerine yer verilmesi; Fizik 12 kitabının, özellikle ölçme değerlendirme yönüyle geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı, Öğretmen görüşleri, Fizik eğitimi, Kitap analizi

GİRİŞ

Öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde öğretmen ve öğrenciyeye yol gösteren ders kitaplarının hazırlanması ve gereğince kullanılması; öğretim programının başarılı olabilmesini sağlayan önemli etkenlerden biridir. Öğretimde nitelikli ders kitabı ve kitabın verimli kullanımı çok önemlidir. Bunun için de ders kitaplarının bilimsel ölçütlerle değerlendirilmesi önem kazanmaktadır (Kavcar, Özkan, Arıkan ve Şengören, 2014a; Şengören, Tanel, Yıldırım Benli ve Kavcar, 2015a).

Ders kitabı öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerini etkiler. Araştırmalar, ders kitaplarının öğretim sürecinin önemli bir parçasını oluşturduğunu; bu nedenle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin

ⁱ Bu çalışmanın bir bölümü 30. Türk Fizik Derneği Uluslararası Fizik Kongresi'nde (TFD-30) sözlü bildiri olarak sunulmuştur (2-5 Eylül 2013, İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi, İstanbul).

ⁱⁱ Milli Eğitim Bakanlığı, gizem.arikan11@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3426-1033>

ⁱⁱⁱ Çukurova Üniversitesi, tugcekaratas2016@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2526-6895>

^{iv} Dokuz Eylül Üniversitesi, nevzat.kavcar@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1303-6953>

gereksinim ve beklentilerini karşılayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ogan-Bekiroğlu, 2007). Ellis (1997) öğretmenlerin doğru, sistematik ve kavramsal anlayışla dersi yürütmelerinde bir öğretim gerci olarak ders kitabının yardımcı olduğunu ileri sürmektedir. Öte yandan Trowbridge ve Bybee (1996:342), öğrencilerin ders kitabıyla çalışırken kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmektedirler.

Oğuzkan (1993) ile Ünsal ve Güneş (2004) ders kitabını, öğretim programındaki kazanımlara uygun hazırlanan, belirli ölçütlere göre incelendikten sonra öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen bir kitap olarak nitelendirmektedirler. Bir öğretim gerci ve öğrenme deneyiminin bir parçası olarak ders kitaplarının kullanımı oldukça yaygındır (Issitt, 2004). Swanepoel'e (2010) göre, ders kitaplarının incelenmesi araştırmalar ve görüşler için seçenekler sunar; araştırmacılar, ders kitaplarının hangi özelliklerinin öğrenmeye katkı koyduğunu belirlerler.

Güzel, Oral ve Yıldırım'a (2009) göre, eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde ders kitapları önemli bir yere sahiptir. Ders kitapları, konuya yönelik öğrenme hedeflerini, önemli kavramları ve öğrenme etkinliklerini sunar; bu nedenle öğretim programının bir rehberidir. Kılıç ve Seven (2011:25, 126) ders kitabının, eğitim sistemimizin temel girdilerinden olan öğretim programına uygun işleyişte önemli bir görev üstlendiğini; günümüzde çağdaş ders kitaplarının düşünme, tartışma gibi üst düzey becerileri barındıran ve bilgiyi öğrenmeye rehberlik eden yeni bir anlayış taşıdıklarını; ders kitabı değerlendirmesinin de, yalnızca uygun kitap seçimine yönelik olmadığını; bu yolla üretilen bilgilerin, kitapların daha nitelikli yazılmasına ortam hazırladığını belirtmektedir.

Ülkemiz ortaöğretim fizik programlarında 1985, 1992 ve 1996 yıllarında kimi düzenlemeler yapılmıştır; ancak bu düzenlemeler üniteler, konular ve bunların yıllara dağılımı düzeyinde kalmıştır (Kavcar vd., 2014a; Kılıç ve Seven, 2011: 14; Şengören vd., 2015a). Öğretim programı geliştirme ilkeleri doğrultusunda, genel eğitimbilim ve fizik eğitimi alanlarında kimi çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997; Demirel, 2000; Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi/EARGED, 1998). Bunun yanında, ortaöğretim fiziğinin değişik konularına yönelik olarak da birçok öğretim programı geliştirme çalışması yapılmıştır (Kavcar vd., 2014a; Şengören vd., 2015a).

2004-2005 öğretim yılında başlanarak liselerin dört yıla çıkarılmasına paralel biçimde, ortaöğretim fizik programında değişikliğe gidilmiş; ancak bu kapsamdaki çalışmalar, üç yılda okutulan konuların dört yıla yayılması olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu sürece istenilen düzeyde katılmadıkları bilinmektedir (Kavcar vd., 2014a). Knapp ve Peterson'a (1995) göre, bir öğretim programının en temel başarısızlık nedenleri arasında, değişikliklerde öğretmenlerin görüş ve inançlarının dikkate alınmaması gelmektedir. 2004-2006 arasındaki iki yıllık zaman diliminde fizik öğretim programında yaşanan gelişmeleri belirlemek ve buna ilişkin görüşleri uygulayıcı konumundaki fizik öğretmenleriyle paylaşmak amacıyla, İzmir'deki fizik öğretmenleriyle bir çalışma gerçekleştirilmiştir (Yalçın, Özdemir, Tanel, Şengören ve Kavcar, 2008a). Aynı konuda fizik öğretmen adaylarıyla da bir çalışma yürütülmüş, onların görüşleri belirlenip fizik öğretmenlerinin görüşleriyle karşılaştırılmıştır (Özdemir vd., 2011a; Yıldırım vd., 2008b).

Ortaöğretim fizik ders kitapları inceleme çalışmaları, ilgili öğretim programlarına paralel biçimde; 2007 Ortaöğretim Fizik Programı (OFP) öncesi, 2007 OFP dönemi ve 2013 OFP dönemi olarak üç dönemde ele alınabilir (Kavcar vd., 2014a); ayrıca, görüş alınan kesimler, inceleme yöntemleri, kitabın tümü ya da üniteleri ve ele alınan problemlere göre de sınıflama yapılabilir. İlk olarak, 2007 Ortaöğretim Fizik

Programının yürürlüğe girdiği 2008-2009 öğretim yılından önce kullanılan fizik ders kitaplarını değerlendiren çalışmalara kısaca değinilecektir: Çepni (1993), Lise I Fizik ders kitabında anlamakta zorluk çekilen kavramları; Ünsal ve Güneş (2004), ders kitabı çalışması örneği olarak Lise 1 Fizik ders kitabını ele almışlardır. Tekbıyık (2006), Lise Fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğunu; Gönen ve Kocakaya (2006), fizik öğretmenlerinin öğretim etkinliklerine ve fizik ders kitaplarının içeriğine yönelik düşüncelerini incelemişlerdir. Yıldırım (2007), bir ders kitabı değerlendirme ölçeğinin Lise II Fizik ders kitabına uygulanmasını; Marulcu ve Doğan (2010) ise, öğretmen ve öğrenci görüşleriyle 1992 ve 1996 fizik programlarını ve fizik ders kitaplarını ele almışlardır. Ogan-Bekiroğlu (2007), ortaöğretim fizik ders kitapları için bir değerlendirme ölçeği geliştirmiş; 2004-2005 öğretim yılında MEB tarafından okutulması uygun bulunan, resmi ve özel basım toplam 11 fizik kitabını fizik öğretmen adaylarının görüşleriyle değerlendirmiştir. Demir, Maskan, Çevik ve Baran (2009), MEB'in 2007 basımı 9. sınıf fizik ders kitabını; bir değerlendirme ölçeği kullanarak fizik öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda içerik, eğitsel tasarım, görsel sunum, dil ve anlatım yönlerinden incelemişler, ders kitabıyla ilgili olan kişi ve kurumlara yararlı olabilecek öneriler sunmuşlardır. Güzel vd. (2009), MEB'in 2005 basımı 10. sınıf fizik ders kitabını; bir değerlendirme ölçeği kullanarak fizik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenleri açısından incelemişler, kitabın eksik yönlerini belirleyerek kimi düzeltme önerilerinde bulunmuşlardır. Şimşek, Sarıkoç ve Bozkurt (2011) da, MEB tarafından hazırlanan ve 2008-2009 öğretim yılında okutulan Fizik 12 ders kitabını; görsel, biçimsel, içerik, laboratuvar etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirme yönünden öğretmen görüşleriyle ve bir ölçek kullanarak incelemişlerdir; değerlendirme sonucunda kitabın öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı ortaya konulmuştur.

2007 Ortaöğretim Fizik Programı-9. Sınıf Fizik Öğretim Programı (MEB, 2007) doğrultusunda hazırlanan Fizik 9 ders kitabına (Kalyoncu, Tütüncü, Değermenci, Çakmak ve Bektaş, 2009) yönelik ayrıntılı iki çalışma, İzmir'deki fizik öğretmenleriyle (Şengören vd., 2015a) ve fizik öğretmen adaylarıyla (Tanel, Kaya Şengören, Yıldırım Benli ve Kavcar, 2013a) gerçekleştirilmiştir. Fizik öğretmenlerinin 9. sınıf fizik ders kitabını kullanma durumları ve kitaba ilişkin değerlendirmeleri; mesleki deneyim, kitabı tanıma ve kitabı kullanma durumu, hizmet içi eğitime katılma durumu, cinsiyet, okul türü vb. değişkenleri açısından incelenmiştir. Fizik 9 ders kitabının düzeyi yeterli görülmeyle birlikte, geliştirilmesi gereken yanlarının bulunduğu sonucuna varılmıştır. Fizik öğretmen adaylarının görüşleri de çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve fizik öğretmenlerinin görüşleriyle karşılaştırılmıştır. Aktamış, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Delioğlu (2010), Fizik 9 kitabını deney türleri ve bilimsel süreç becerileri açısından ele alırken, 2007 OFP'na uygun 2012 basımı iki Fizik 9 kitabı, araştırmaya dayalı öğrenme (Ünal, 2013); Fizik 9 kitabı görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım ile ölçme ve değerlendirme yönlerinden öğretmen görüşleriyle (Karadağ, Dülgeroğlu ve Ünsal, 2013); MEB'nin 2010 basımı Fizik 9 kitabı, bilimsel süreç becerileri açısından (Senem ve Eryılmaz, 2015) değerlendirilmiştir. Arslan, Tekbıyık ve Ercan (2012) da, Fizik 9'u fizik öğretmenleri görüşleriyle incelemişlerdir. Çepni, Ayvacı, Şenel Çoruhlu ve Yamak (2014), 2013 Ortaöğretim Fizik Programına (MEB, 2013) uygun olarak hazırlanan 9. Sınıf Fizik ders kitabının, öğretim programında yer alan kazanımlara ve kazanımlar kapsamındaki sınırlamalara uygunluğunu araştırmışlardır. Ayrıca, 2013 OFP'na (MEB, 2013) uygun Fizik 9 ve 10 ders kitaplarını, öğretmen adayları görüşleriyle ve nitel yöntemle inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Kavcar, 2014b; Kavcar, 2015b).

2007 Ortaöğretim Fizik Programı-10. Sınıf Fizik Öğretim Programı (MEB, 2007) doğrultusunda hazırlanan Ortaöğretim Fizik 10 ders kitabı (Kalyoncu vd., 2010), bir kitap değerlendirme ölçeği (Ogan-Bekiroğlu, 2007) aracılığıyla, fizik öğretmenlerinin (Şengören, Uyumaz, Kaplan ve Kavcar, 2011b) ve fizik öğretmen adaylarının (Kavcar vd., 2014a) görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Fizik 10 kitabına yönelik başka bir çalışmada (Bahçıvan ve Erarslan, 2011), beş üniteden oluşan kitabın Modern Fizik ünitesi bilimsel yeterlik, içeriğin uygunluğu ve öğretimsel yaklaşım açılarından ayrıntılı bir şekilde

tartışılmıştır. Ayvacı ve Devcioğlu (2013) da, Fizik 10 ders kitabını, kitapta yer alan etkinliklerin uygulanabilirliği açısından öğretmen görüşleriyle ve nitel yöntemle değerlendirmişlerdir.

2007 Ortaöğretim Fizik Programı-11. Sınıf Fizik Öğretim Programı (MEB, 2007) doğrultusunda hazırlanan Ortaöğretim Fizik 11 ders kitabı (Kurnaz vd., 2010), 2011-2012 öğretim yılında İzmir’de görev yapan fizik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, bir kitap değerlendirme ölçeği (Ogan-Bekiroğlu, 2007) aracılığıyla incelenmiştir (Kaya Şengören, Dönmez, Çınar ve Kavcar, 2012). Fizik 11 kitabı, fizik öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda da değerlendirilmiştir (Kavcar, Çınar, Dönmez ve Kaya Şengören, 2015c). 2007 Ortaöğretim Fizik Programı doğrultusunda hazırlanan Fizik 12 ders kitabının (Komisyon, 2012) nicel ve nitel değerlendirilmesine yönelik olarak yayımlanmış, kitabın bütünü ve alt boyutlarını kapsayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fizik 12 üzerine öğretmen görüşlerine dayalı bir çalışma (Arıkan, Karataş, Kaya Şengören ve Kavcar, 2013b), öğretmen adayı görüşlerine dayalı iki çalışma (Kavcar, Kabay ve Arıkan, 2014c; Kavcar, Kırık ve Kaplan, 2015d) bulunmaktadır.

Öte yandan, 2007 OFP’na uygun Fizik 9-12 ders kitaplarındaki Madde ve Özellikleri ile Kuvvet ve Hareket üniteleri (Kavcar, Koyuncu, Usta ve Yalçın, 2014d), Dalgalar üniteleri (Kavcar vd., 2015e), Modern Fizik üniteleri (Kavcar vd., 2014e) ve Elektrik-Manyetizma-Elektronik üniteleri (Kavcar vd., 2015f) ise öğretim programında yer alan kazanımlar, etkinlik temelli ve öğrenci merkezli olma, bağlam temelli güncel yaşam bağlantılarını kurma, sarmal yapı yaklaşımı ile ölçme değerlendirme uygulamaları açısından; ayrıca, 2007 OFP’na uygun Fizik 10-12 ders kitapları ile 2013 FÖP’na uygun Fizik 9 ders kitabı proje tabanlı öğrenme açısından incelenmiştir (Kavcar ve Erdem, 2015g). 2007 OFP’na uygun Fizik 9-12 ders kitapları, kitaplardaki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri (Eke, 2013) ve grafik düzenleyicilerin kullanımı (Nakipoğlu ve Çamurcu, 2014) yönünden de ele alınmıştır. Ek olarak, 2007 ve 2013 OFP’larını çeşitli açılardan inceleyen ve karşılaştıran, bu programlara uygun ders kitaplarının incelenmesinde yararlı olabilecek çalışmalar da bulunmaktadır (Daşdemir, Aydın ve Şen, 2015; Demircioğlu, Usta, Koyuncu ve Kavcar, 2013c; Kanlı, 2013; Su ve Güneş, 2015).

Araştırmanın Amacı

Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin Fizik 12 ders kitabına ilişkin görüşlerini belirlemek, önümüzdeki yıllarda daha nitelikli ders kitaplarının hazırlanmasına, var olan kitapların daha da geliştirilmesine, kitapların daha etkili kullanılmasına yönelik öneriler sunmak ve yeni ders kitaplarının niteliğinin geliştirilmesinde de geçerli olabilecek değerlendirmeler yapmaktır. 2007 Ortaöğretim 12. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına uygun olarak hazırlanıp okullarda okutulmakta olan Fizik 12 ders kitaplarına yönelik, kitabı bütünsel ve alt boyutlarıyla ele alıp nicel ve nitel yöntemlerle inceleyen ayrıntılı bir çalışma yapılmamış olması bu araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Araştırmanın Problemi

İzmir ilindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan ve 12. Sınıf Fizik ders kitabını son iki yılda en az bir kez okutmuş fizik öğretmenlerinin kitaba yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerine dayalı tarama modelindedir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi betimlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Çepni, 2012; Karasar, 2013). Fizik 12 ders kitabını bütünsel ve alt boyutlarıyla ele alan ölçeğe ilişkin veriler nicel yönden; uygulamaya ve ders kitabına yönelik olumlu ve olumsuz düşünceler ile önerilere ilişkin veriler de nitel yönden değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya İzmir ilinin Konak, Buca, Bornova, Karşıyaka, Karabağlar, Gaziemir, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe, Bayraklı ve Çiğli ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan, 2012-2013 öğretim yılında 12. Sınıf Fizik ders kitabını okutan ve okutmakta olan 93 fizik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların % 52'si (N=48) kadın, % 48'si (N=45) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Fizik Ders Kitabı Anketi" kullanılmıştır. Anket, 1. Kişisel bilgiler, 2. Kitap Değerlendirme Ölçeği (KDÖ), 3. Ek Sorular (Fizik 12 ders kitabını tanımaya yönelik seçenekli üç soru, ortaöğretim fizik programı ile 12. Sınıf Fizik Programını tanımaya yönelik seçenekli bir soru ve 12. Sınıf Fizik ders kitabının farklı üç yönden genel değerlendirilmesine yönelik açık uçlu bir soru) olmak üzere üç bölüm içermektedir.

Ogan-Bekiroğlu (2007) tarafından hazırlanan KDÖ, altı seçenekli Likert tipinde 131 maddeden oluşan bir ölçektir ve Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur (Kavcar vd., 2014a; Şengören vd., 2015a; Tanel vd., 2013a). KDÖ, ders kitabı değerlendirilmesine yönelik yedi alt boyut içermektedir: Fiziksel özellikler (14 madde; $\alpha = 0,90$), içerik (37 madde; $\alpha = 0,97$), anlatım ve dil (9 madde; $\alpha = 0,94$), etkinlikler (21 madde; $\alpha = 0,97$), öğretimsel destek (21 madde; $\alpha = 0,98$), düzenleme (16 madde; $\alpha = 0,94$) ile görseller ve gösterimler (13 madde; $\alpha = 0,96$). Nitel veri toplama aracı olarak öğretmenlerin görüşlerini daha ayrıntılı olarak ortaya çıkarabilmek amacıyla hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Açık uçlu sorular, öğretmenlerin 12. Sınıf Fizik ders kitabına ve kitabın kullanımı ile diğer uygulama sorunlarına yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerini aktarmalarını sağlamıştır. Nitel veriler, öğretmenlerin görüşleri ile ilgili daha ayrıntılı ve farklı görüşler toplayarak nicel çalışmanın verilerini derinleştirmek amacıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucu, öğretmenlerin görüşleri olumsuz ve olumlu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Olumsuz görüşler de doğrudan kitaba yönelik ve kitabın kullanımına yönelik olarak gruplandırılmıştır. Bu olumlu ve olumsuz görüşler ayrıca kendi içlerinde alt kategorilere ayrılarak sunulmuştur. Alt kategorilere giren kimi görüşler, öğretmenlerin ortak düşüncelerini yansıttığına inanılan cümleleri kullanılarak verilmiştir. Bu kategoriler belirlendikten sonra, 2. araştırmacı da yanıtları okuyarak hangi kategorilere girdiğini belirlemiştir. Değerlendirme sonrasında her iki araştırmacının sınıflandırmaları arasındaki uyum katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Bu değer, çalışma kapsamında yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğunu göstermektedir (Fraenkel & Wallen, 2008)

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ve bunlara yönelik bulgular sırasıyla verilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Öğretmenler 12. Sınıf Fizik ders kitabını hangi düzeyde bulmaktadırlar?" biçimindedir. Bu alt problemi yanıtlamak için yapılan analizler ve betimsel istatistik sonuçları Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

Tablo 1, KDÖ ölçeğinin bütünü ve alt boyutları için hesaplanan puan aralıklarının hangi düzeyleri belirttiğini göstermektedir. Düzeyler, kitap ve alt boyutlarının puan aralıkları beş eşit parçaya bölünerek çok zayıf, zayıf, yeterli, iyi, çok iyi olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. KDÖ'nde Puan Aralıklarına Karşılık Gelen Düzeyler

Alt boyutlar	Düzey				
	Çok zayıf	Zayıf	Yeterli	İyi	Çok iyi
Kitabın geneli	0-131	132-262	263-393	394-524	525-655
Fiziksel özellikler	0-14	15-28	29-42	43-56	57-70
İçerik	0-37	38-74	75-111	112-148	149-185
Anlatım ve dil	0-9	10-18	19-27	28-36	37-45
Etkinlikler	0-21	22-42	43-63	64-84	85-105
Öğretimsel destek	0-21	22-42	43-63	64-84	85-105
Düzenleme	0-16	17-32	33-48	49-64	65-80
Görseller/ Gösterimler	0-13	14-26	27-39	40-52	53-65

Tablo 2, öğretmenlerin ders kitabına verdikleri puanların ortalamasından, kitabın genel düzeyini iyi; fiziksel özellikler, içerik, etkinlikler, düzenleme ve görseller/gösterimler alt boyutlarını iyi; anlatım ve dil ile öğretimsel destek alt boyutlarını ise yeterli olarak nitelendirdiklerini göstermektedir.

Tablo 2. KDÖ Yanıtlarının Betimsel İstatistik Sonuçları (N= 93 öğretmen)

Alt Boyutlar	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama	Öğretmenlerin ortalaması	Std. sapma	Düzey
Kitabın geneli	131	0	655	327,5	413,13	87,76	İyi
Fiziksel özellikler	14	0	70	35	46,78	9,80	İyi
İçerik	37	0	185	92,5	113,27	25,63	İyi
Anlatım ve dil	9	0	45	22,5	27,91	7,31	Yeterli
Etkinlikler	21	0	105	52,5	67,79	16,95	İyi
Öğretimsel destek	21	0	105	52,5	59,25	18,74	Yeterli
Düzenleme	16	0	80	40	53,29	12,40	İyi
Görseller/ Gösterimler	13	0	65	32,5	44,83	10,30	İyi

Fizik 12 ders kitabının değerlendirilmesini, katılımcı fizik öğretmenlerinin cinsiyet, okul türü, mezun oldukları yükseköğretim kurumu, kitabı okutma sıklığı, mesleki deneyim, hizmet içi eğitim programına katılma durumu, kitabı tanıma derecesi, kitabı kullanma durumu ile öğretim programını tanıma derecesi ve tanıma durumu değişkenleri açısından incelemeye yönelik veriler bu çalışmada sunulmamış; nicel bulgular, araştırmanın birinci alt problemiyle sınırlı tutulmuştur.

Nitel Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin Fizik 12 ders kitabına yönelik düşüncelerinin ayrıntılarına ulaşabilmek için sorulan açık uçlu soruların analizleri, alt problemlerle birlikte verilmiştir; yanıtlardan elde edilen verilerin betimsel analiz sonucunda elde edilen olumlu ve olumsuz görüşler, ayrıca kendi içlerinde alt kategorilere ayrılarak frekans (f) cinsinden sunulmuştur. Görüşlerin bağlı ağırlığını ortaya koymak amacıyla, bir kez bile dile getirilen görüşler (f=1) de özellikle korunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Öğretmenlerin 12. Sınıf Fizik ders kitabına yönelik olumsuz düşünce ve önerileri nelerdir?" olup bu alt problemi sınamak için yapılan betimsel analizin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Fizik 12 Ders Kitabına Yönelik Olumsuz Düşünceleri ve Önerileri

Kategori	Düşünceler/Görüşler	f
1. Sıralama	1. Konular öğretim programında öngörülen sarmal yapıda verilmemeli	23
	2. Üniteler arası devamlılık yok	6
	3. Konu dağılımı uygun değil	3
	4. Bazı konuların 11. sınıfta önceden anlatılması gerekir	2
	5. 11. sınıf aydınlanma konusu, 12. sınıf Optik ünitesi içine alınabilir	2
	6. Fiziğin Doğası ünitesi çok gereksiz; çıkarılmalı	1
	7. Konuların sonunda öyküler verilebilir	1
	8. Radyoaktiflik konusu bu sınıfta verilmemeli	1
	9. Dairesel hareket tek bir sınıfta verilmeli	1
	10. Isı-sıcaklık son sınıfta verilmemeli	1
	11. Yıldızlardan Yıldızsızlara konularından ÖSYM sınavlarında soru çıkmıyor; bu ünite gereksiz	1
	12. Fizik 12 kitabında konular ilk dönem bitirilmeli, ikinci dönem deney ve ÖSYM sınavlarına hazırlanmalı	1
	13. Ünite sırası açısından vektörler, kuvvet-hareket ile enerji konuları temel olarak anlatılıp diğer konular bunların uygulanması olarak değerlendirilmeli	1
Toplam		44
2. Açıklık/ Netlik	1. Konu sınırları net değil	8
	2. Konu içinde anlatılmak istenenler net değil	8
	3. Konu başlıkları net belirtilmemiş	6
	4. Kitabı zayıf buluyorum	3
	5. Öğrenci için bir başvuru kitabı niteliği taşıyor	2
	6. Alt sınıflarda öğretim programının sarmal yapı sınırları belirsiz	1
	7. Formüller ve yazılar iç içe geçmiş	1
	8. Yan başlıklar konulabilir	1
	9. Kitap ilgi çekmiyor	1
	10. İçindekiler kısmındaki başlıkların fizikle ilgisi yok	1
	11. Bazı kavramlar hatalı kullanılmış	1
	12. Yazım yanlışları var	1
	13. Sınıflandırma, numaralandırma yok	1
	14. Kitapta İçindekiler kesimi yok; eklenmeli	1
	15. Kitabın sonunda İndeks yer almalı	1
Toplam		37
3. Anlatım	1. Anlatım yüzeysel/yetersiz/eksik	14
	2. Konu anlatımı dağınık	5
	3. Konular çok hikâyeleştirilmiş	4
	4. Felsefe, beceri ve bilgi kazanımı yok; son derece yetersiz bir kitap	3
	5. Birim ve çeviriler konusu yeterli ve açıklayıcı değil	1
	6. Formül çıkarımı eksik	1
	7. Formüller yeterince belirtilmemiş	1
	8. Ünite sonunda özet yok	1
	9. Benzetim tekniğine (analoji) daha çok başvurulabilirdi	1
	10. Tanım ve fonksiyon kavramı tam anlatılmıyor	1
	11. Güncel yaşamdan örnekler verilmeli	1
	12. Konu anlatımı akıcı değil	1
	13. Anlatım uzun/sıkıcı	1
	14. Bağıntılar kitabın içine karışmış	1
	15. Sözel anlatımlar çok	1
	16. Akademik açıdan daha doyurucu olmalı	1
	17. Daha özetlenmiş anlatım olmalı	1
Toplam		39

Devam

4. Öğrenci Düzeyine Uygunluk	1. Öğrenci/sınıf düzeyine uygunluk sağlanmalı	2
	2. Anlatım biçimi öğrenci düzeyinin çok altında	1
	3. Kimi etkinlikler öğrenci düzeyine hafif geliyor	1
	4. Sorular çok basit ve yüzeysel	1
	5. Bilimsel çalışmalarla desteklenmemiş	1
	6. Asıl problem öğretim programının kendisi	1
	7. Okul türlerine göre farklı düzeylerde düzenlenmeli	1
	8. Günlük yaşamdan verilen örnekler öğrenci düzeyinin altında	1
	9. Bilimsel bakış açısı oluşturumuyor	1
	10. Fiziğin Doğası ünitesinde öğrencileri güdülemekte zorlanıyorum	1
Toplam		11
5. İçeriğin Yoğunluğu	1. Konu yoğunluğu çok fazla/Üniteler çok sıkıştırılmış	13
	2. Gereksiz ayrıntılar var	7
	3. Problem çözümü az	2
	4. Laboratuvar çalışmaları yetersiz	1
	5. Konular daha açıklayıcı olmalı/Daha fazla ayrıntı verilmeli	2
	6. İçerik yetersiz ve karışık	1
Toplam		26
6. ÖSYM ile Uyum	1. Ders kitabı ÖSYM ile uyumlu değil	27
	2. ÖSYM'nin soru yelpazesi kitap içeriğinden farklı	12
	3. ÖSYM soruları kitapta yayınlanmalı	3
	4. Kitap ÖSYM'ye hitap edecek şekilde yeniden düzenlenmeli	2
	5. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerden destek alınmalı	1
	6. Yükseköğretime geçişte eksik ve yetersiz kalıyor	1
Toplam		46
7. İç Uyum	1. Verilen örnekler konularla tam örtüşmüyor	3
	2. Örnekler kolay, konu sonu sorularının çözümüne yönelik değil	2
	3. Ölçme ve değerlendirme araçlarına programda öngörüldüğü şekilde yer verilmeli	1
	Toplam	
8. Deneyler/ Projeler/ Etkinlikler	1. Etkinliklerin kalitesi düşük	1
	2. Deneylere sayısal bağıntılar daha çok uygulanmalı	1
	3. Deneyler konulara göre tasarlanmalı/Konularla ilgili basit deneyler olmalı	2
	4. Özellikle Modern Fizik ünitesinde deneyler gösterilmeli	1
	5. Deneylere daha fazla yer verilmeli	1
	Toplam	
9. Örnekler/ Sorular	1. Uygulama ve çalışma soruları yeterli sayıda değil	34
	2. Örnekler yetersiz/az	24
	3. ÖSYM'nin başvuru kaynağı olduğu hissettirecek örnek soru çeşitliliği olmalı	23
	4. Çözümlü örnek sayısı az	12
	6. Sentez/değerlendirme düzeyinde sorular yok/çok az	11
	7. Güdüleme olmuyor	2
	8. Ölçme değerlendirme yönünden eksik	2
	9. Soru kalitesi düşük/Problemler yüzeysel	3
	10. Test ve klasik soru yok	2
	11. Akıllı tahtadaki soru bankalarını daha sık kullanıyorum	1
	12. Yorum yapma yeteneklerini düzenliyor	1
	13. Değerlenme soruları basitten zora doğru olmalı	1
	14. Kavrama soruları az	1
	15. Sorular kolay düzeyde	1
	16. Örnek çözümleri çok uzun ve düzensiz	1
	17. Konu sonu soruları az	1
	Toplam	

Devam

	1. Kapak daha ilgi çekici olmalı	1
	2. Kâğıt ve baskı kalitesi arttırılmalı	1
	3. Resimler güncel değil	1
10. Görsel/ Fiziksel	4. Resim/fotoğraflar konuyla ilgili, ilginç ve net olmalı	1
	5. Görsel açıdan başarısız/Görselliğe daha fazla önem verilmeli	2
	6. Cildi daha kaliteli yapılmalı	1
	7. Grafik, resim vb. için zıtlık ve netlik artırılmalı	1
	8. Resimlerin kimileri orantsız	1
	9. Yazı puntoları değiştirilmeli	1
Toplam		10

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmenlerin 12. Sınıf Fizik ders kitabını uygulama sürecinde yaşadıkları zorluklar (Kitap dışı olumsuz etkenler) ve önerileri nelerdir?” biçimindedir. Bu alt problemi sınamak için yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Fizik 12 Ders Kitabının Uygulanmasına Yönelik Yaşadıkları Zorluklar (Kitap Dışı Olumsuz Etkenler) ve Önerileri

Kategori	Düşünceler/Görüşler	f
1. Uygulamada Okul Koşulları Toplam	1. Okulun fiziki koşulları etkinliklerin yapılması açısından tam olarak yeterli değil	2
	2. Öğretim programının sarmal yapısı okul yönetimi tarafından da tanınmalı ve gerekli fiziki koşullar oluşturulmalıdır.	1
	Toplam	3
2. Uygulamada Belirsizlik Toplam	1. Konu sınırları belirsiz/Nerede durulacağını anlayamıyoruz	2
	2. Uygulamada çok yetersizliklerimiz bulunuyor	1
	3. Farklı yıllarda farklı sınıflara girildiği için öğrencinin bir yıl önce ne öğrendiği bilinmiyor	1
	4. Kitaptaki konuların daha çok modern fizikle ilgisi olduğundan öğrencilerin konuları soyut olarak algulamaları zor olmaktadır	1
	5. Öğrenciler sınavda kitap içeriğine uygun sorularla mı yoksa eski sorularla mı karşılaşacak?	1
	6. Öğrencilerimiz 10. ve 11. sınıfta öğrenemedikleri fizik konularını nerede öğrenecekler?	1
Toplam		7
3. Uygulamada Destek Toplam	1. Öğretmenler program uygulayıcılığı eğitiminden geçirilmeli	2
	2. Öğretmen el kitabı gerekli	2
	3. Deney CD’leri verilmeli	2
	4. Öğrenci el kitabı/çalışma kitabı gerekli	1
	5. Öğrenci kılavuz kitabı hazırlanmalı	1
	6. Konular slayt şeklinde CD’lerden verilmeli	1
Toplam		9
4. Uygulamada Süre Toplam	1. Ders saatinin az olması programı işlevsiz kılıyor	21
	2. Etkinlikler ve konu çok, süre yetersiz	2
	3. Laboratuvar dersi açılmalı	1
	4. Süre azlığından dolayı öğrenciler çoğu konuyu eksik öğrenip üst sınıfa geçtiklerinden olumsuz sonuçlar doğuyor	1
Toplam		25

Devam

	1. Müfredat kökten değişmeli, güncel konular yerleştirilmeli	3
	2. Programın felsefesi ve temel yaklaşımı kötü; bununla ders anlatmak mümkün değil	3
	3. Program tanıtımı yeterince yapılmadı	2
	4. Program öğrenci düzeyine göre ağır	1
	5. Bilgi ve beceri kazanımları az	1
5. Programın Yaklaşımı/ Felsefesi	6. Öğrenme, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı arasında tezatlık gözlemliyorum	1
	7. Öğretmen değişikliklerinde öğretim programının sarmal yapısı sorun yaratıyor	1
Toplam		12

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmenlerin 12. Sınıf Fizik ders kitabına yönelik olumlu düşünceleri nelerdir?” olup bu alt problemi sınamak için yapılan betimsel analizin sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Fizik 12 Ders Kitabına Yönelik Olumlu Düşünceleri

Kategori	Düşünceler/Görüşler	f
1. Açıklık/ Netlik	1. Kitap yeterince ilgi çekiyor	5
	2. Ne öğrenileceği belirtilmiş	1
	3. Üniteler arası geçişler, olması gerektiği gibidir	1
	4. Matematiksel ilişkilere düzgün şekilde yer verilmiş	1
Toplam		8
2. Anlatım	1. Konuların öğretim programında öngörülen sarmal yapıda ele alınıyor	15
	2. Günlük yaşamla bağlantı kuruyor	9
	3. Bilimsel gelişmeleri keşfetmelerini sağlıyor	2
	4. Anlatım ve açıklama yönünden olumlu/ Anlatım dili iyi	3
	5. Okuma parçaları öğrencilerin genel kültürünü artırıcı nitelikte	1
	6. Konuşma ve tartışma ağırlıklı	1
	7. Konular ve işleyiş şekli güzel	1
	8. Okuma parçaları merak uyandırıyor	1
Toplam		33
3. Öğrenci Düzeyine Uygunluk	1. Konular basite indirgenerek anlatılmış, anlaşılır düzeyde	4
	2. Öğrencilere dersi sevdiriyor	3
	3. Öğrenciyi aktifleştiriyor	2
	4. Konuların yalın bir dille anlatılması	2
	5. Öğrencinin anlama düzeyine uygun olması	2
	6. Öğrenciyi sorgulatmaya çalışıyor	1
	7. Fizik konuları genel olarak her yönüyle ele alınmış	1
	8. Fizik 12 kitabı; Fizik 9, 10, 11 kitaplarına göre daha iyi	1
	9. Fizik 12 ders kitabı fizik eğitimi ve öğrencilere görüş kazandırması açısından yeterli	1
Toplam		17
4. Deneyler/ Projeler/ Etkinlikler	1. Gözlemlere yer verilmesi	9
	2. Araştırma ve proje konularına yer vermesi	3
	3. Öğrenciyi araştırmaya yönlendiriyor	2
	4. Etkinlikler fazla ve uygulanabilir	2
	5. Etkinliklerin kalıcı izler bırakıyor olması	1
	6. Deneylere ağırlık verilmiş olması	1
Toplam		18

Devam

5. Örnekler/ Sorular	1. Örneklerin fazla olması	1
	2. Soruların ilginç olması merak uyandırıyor	1
	3. Örneklerle pekiştirilmiş	1
	4. Çözümlü sorular iyi hazırlanmış	1
Toplam		4
6. Görsel/ Fiziksel	1. Kitabın görsel ve fiziki yönleri olumlu	9
	2. Deney görsellerinin fotoğraflanmış olması	1
	3. Renkli oluşu dikkat çekiyor	1
Toplam		11
7. Programın Yaklaşımı/ Felsefesi	1. Programın felsefesine uygun	7
	2. Bilimsel bilgiyi öğretme yaklaşımı olumlu	6
	3. Müfredata uygun	3
	4. Bilgi ve beceri kazanımları yönünden olumlu	4
	5. Bilişim ve iletişim becerilerini artırıyor	1
	6. Ölçme değerlendirilmedeki farklılıklar olumlu	1
	7. Programda konular azaltılmış	1
Toplam		23

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tartışma ve sonuçlara yönelik değerlendirmeler, araştırmamızın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara uygun olarak ele alınmıştır.

Kitap Değerlendirme Ölçeği (KDÖ) sonuçlarına göre, fizik öğretmenleri 2007 Ortaöğretim Fizik Programı'na uygun hazırlanan Fizik 12 ders kitabını bütünsel açıdan iyi düzeyde bulmaktadırlar (Tablo 1 ve 2). Kitaba verilen 413 puanının, iyi düzeyi için verilen 394-524 aralığının alt sınırına çok yakın olduğunu da vurgulamak uygun olacaktır. Ayrıca, kitabın fiziksel özellikler, içerik, etkinlikler, düzenleme ve görseller/gösterimler alt boyutlarının iyi; anlatım ve dil ile öğretimsel destek alt boyutlarının ise yeterli olarak nitelendirildiği görülmektedir. Öte yandan, fizik öğretmen adayları ise aynı kitabı bütünsel açıdan iyi, yedi alt boyutunun her birini de iyi olarak nitelendirmişlerdir (Kavcar vd., 2015d) ve kitaba verdikleri puan 100 üzerinden 69,07'dir. Fizik 12 için öğretmen adaylarıyla yapılan bir başka çalışmada (Kavcar vd.; 2014c), aynı kitaba verilen not 76'dır. Öğretmenlerin kitaba verdikleri puanın not karşılığı 63,07 olup bu değer, öğretmen adaylarınınkinden daha düşüktür; ayrıca iyi aralığı ortasının (70) da altındadır ki bu notlar, bir ders kitabının yayımı için gerekli alt sınır değerinden (90) oldukça düşüktür (Kılıç ve Seven, 2011:56, 183); bu sonuç, kitabın niteliği üzerinde çalışılmasını gerekli kılmaktadır. Öte yandan, öğretmenler tarafından Fizik 9, 10 ve 11 ders kitaplarına verilen notların, sırasıyla 57 (Şengören vd., 2015a), 56 (Şengören vd., 2011b) ve 62 (Kaya Şengören vd., 2012); öğretmen adayları tarafından verilen notların ise, sırasıyla 68 (Tanel vd., 2013a), 67 (Kavcar vd., 2014a) ve 68 (Kavcar vd., 2015c) olduğu göz önüne alındığında, Fizik 12'nin Fizik 9-11 ders kitaplarına göre biraz daha olumlu bulunduğu anlaşılabilir. Fizik 9-12 kitaplarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirme sonuçları, öteki kitaplarda olduğu gibi, KDÖ'nde yer alan yedi alt boyutun tümü ele alınmak kaydıyla, Fizik 12 kitabının iyileştirilmesi çalışmalarını gereklilik ötesinde zorunlu kılmaktadır. Bu türden çalışmalar, 2013 OFP'na uygun olarak hazırlanan ve daha sonraki öğretim programlarına uygun hazırlanacak ders kitapları açısından da önem taşımaktadır.

Nitel veri analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin doğrudan Fizik 12 kitabına ilişkin ortaya koydukları olumsuz görüşler Tablo 3'te gruplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenler kitabı sıralama, açıklık/netlik, anlatım, öğrenci düzeyine uygunluk, içeriğin yoğunluğu, ÖSYM ile uyum, iç uyum, deneyler/projeler/etkinlikler, örnekler/sorular, görsel/fiziksel kategorilerinde eleştirmişlerdir. Kitaptaki ünitelerin ve konuların yerleşiminin uygunluğu bağlamındaki sıralama kategorisinde;

öğretmenlerin yaklaşık % 25'i kitabın, 2007 OFF'ndaki sarmal yapıya uygun olmasının sorunlara yol açtığını düşünmektedir. Bu görüş, sıralama kategorisinde yer alan görüşlerin de yarısına yakındır ki, bu olgu, 2007 OFF'nun önemli özelliklerinden sarmal yapı anlayışının öğretmenlerce yeterince tanınmadığını ya da benimsenmediğini göstermektedir. Üniteler arasında sürekliliğin bulunmadığı, kimi konu ya da ünitelerin okutulacağı yıllara ilişkin görüşler de dikkat çekmektedir. Özellikle, daha önceki ortaöğretim fizik programlarında yer almayan Fiziğin Doğası ile Yıldızlardan Yıldızlılara gibi klasik fizik ünitelerine göre daha güncel olan ünitelerin gereksiz bulunması ve kitaptan çıkarılmasının istenmesi, üstelik bunun üniversite sınavlarında bu konulardan soru çıkmamasına dayandırılması, birçok açıdan üstünde düşünülmesi gerekli görüşler olarak ele alınmalıdır. Öte yandan, aynı ders kitabının öğretmen adayları görüşleriyle değerlendirildiği çalışmada (Kavcar vd., 2015d), Modern Fizik ünitesinin yeniden tasarlanması ve öğrenci düzeyine uygun duruma getirilmesi görüşü ileri sürülürken, buna yönelik bir öğretmen görüşüne rastlanmaması düşündürücü olmalıdır.

Öğretmenler açıklık/netlik kategorisinde de en çok konu sınırlarının, konu içinde anlatılmak istenenlerin net olmaması ve konu başlıklarının net belirtilmemiş olması konularında kitabı eleştirmişlerdir. "Nerede sınırı çekeceğimizi kestirmekte zorlanıyorum." görüşü, önemli bir yakınma ve sıkıntı olarak değerlendirilmelidir. Anlatım kategorisinde ise pek çok görüş belirtilmekle birlikte, öğretmenler en çok anlatımın yüzeysel ve yetersiz, konu anlatımının dağınık ve konuların öyküleştirelmiş olduğu konularında eleştiride bulunmuşlardır. 2007 OFF'nda, konuların ve kavramların bağlam temelli verilmesi önemli bir ilkedir (MEB, 2007) ve konuların öyküleştirelmesi bir öğretim yaklaşımı olarak önem taşımaktadır; bu nedenle öyküleştireme eleştiri konusu olmamalıdır. Öte yandan, içeriğin yoğunluğu kategorisinde, konu yoğunluğunun çok fazla ve kitabın gereksiz ayrıntılar barındırdığı en çok görüş belirtilen konular arasındadır. Gerek Fizik 12 gerekse Fizik 9-11 ders kitaplarında çok sayıda deney etkinliği bulunmakla birlikte (MEB, 2007), laboratuvar çalışmalarının yetersiz olduğu görüşünün ileri sürülmesi, klasik laboratuvar deneyi beklentisinden kaynaklanmış olabilir. Sıralama, açıklık/netlik, anlatım, öğrenci düzeyine uygunluk ile içeriğin yoğunluğu kategorilerinde dile getirilen görüşler (Tablo 3), Sadoski (2001)'nin, "Ders kitabında verilen bilgiler öğrencinin zihinsel gelişim düzeyine uygun olmalı, konular ise somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora bir sıra izlemelidir." önermesiyle birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı olacaktır; özellikle de kimi görüşlerin kitabı ve öğretim programını tanımama ve benimsememeden kaynaklandığı düşünülmektedir.

ÖSYM ile uyum kategorisinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ders kitabının üniversite giriş sınavları ile uyumlu olmadığını ve ÖSYM'nin soru yelpazesinin kitap içeriğinden farklı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden ikisi şu şekildedir: "12. sınıf öğrencisi sınava hazırlanıyor ve bu öğrenciler farklı test kaynaklarını kullanmaktadır. Kitabın içeriği sınav sistemine uygun değildir. Bu nedenle kullanamıyorum.", "Kitabın anlatımı ve uygulamaları ölçme değerlendirmeye uymuyor (Örneğin, YGS ve LYS normlarına aykırı)." Öğretmenlerin üniversite giriş sınavları ile ders kitabı içeriğinin uyumuna yönelik tanuları yerinde olmakla birlikte, çözümün ders kitaplarından çok sınav sisteminden kaynaklandığı ortadadır.

Fizik 12 kitabındaki deneyler/projeler/etkinlikler üzerine çok az görüş belirtilmiştir (Tablo 3). Öğretmenlerin, ders kitaplarında yer alan deney etkinliklerini, klasik laboratuvar deneyi olarak görmedikleri ileri sürülebilir. Bu durum, ucuz ve basit araç-gereçle yapılabilecek ve kalıcı öğrenme izleri kazandırabilecek ders etkinliklerinin hiç uygulanmaması tehlikesine yol açabilir ki, pek çok gözlem bu olguyu doğrulamaktadır. Öğretmenler, etkinliklerin düzeyinin düşük olduğu ve deneylere daha fazla yer verilmesi, daha basit deneyler eklenmesi konularında görüş bildirmişlerdir; ayrıca,

kitaptaki öteki ünitelere göre daha soyut içerikli Modern Fizik ünitesi için deneyler istenmesi ise, kitabın niteliği açısından önem taşıyan bir görüş olarak değerlendirilmelidir. Öte yandan, (Kavcar ve Erdem, 2015g)'e göre, "Modern Fizik konuları kavramsal düzeyde konular olmakla birlikte, araştırma ve tartışmalarla öğrencilerin dikkati dersin içerisinde tutulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin konuları sorgulamaları, araştırmaları ve tartışmaları sağlanarak 'öğrenci merkezli' öğretimin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir; öğrencilerin dikkatini çekmede, öykülerden daha çok yararlanılabilir." Banister ve Ryan (2001) da, bilimsel kavramların öykü anlatımı yoluyla öğretilmesini, 'öğrenci merkezli' ve 'güncel yaşam bağlamı' olma yaklaşımları kapsamında öykünün dikkat çekmedeki etkisini öne çıkarmışlardır.

2007 Ortaöğretim Fizik Programı gereği, etkinlik temelli olan bu ders kitaplarında çoğu kez, deneysel etkinliklerde amacın açıkça belirtilmediği de eleştiri konusu olmaktadır. Windschitl (2002) de, öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde, bu etkinliklerin arkasında yatan düşüncenin, etkinlik amacının çoğu kez göz ardı edildiğini belirtmektedir. Bu nedenle etkinliklerin amacının tam belirtilmemiş olması, etkinliklerin hedefine ulaşamamasına neden olabilmektedir. Deney etkinliklerinin anlamı ve kapsamı bağlamında Swanepoel'in (2010), "Fen bilimlerinin doğası, laboratuvar çalışmalarını gerektirmektedir ve çoğu ülkeler bu tür çalışmalara büyük önem vermektedir; ancak, pratik çalışma olarak sınıflandırılan bu etkinliklerin özellik ve amaçları konusunda tam bir anlaşma sağlanamamaktadır. Pratik çalışmalar devinışsel, bilişsel ve duyuşsal yönden amaçlara yönelik olmalıdır." görüşü, lise fizik kitaplarında yer alan deney etkinlikleri açısından önem taşımaktadır. Ayvacı ve Devecioğlu (2013) da, ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin değerlendirmelerinde, etkinliklerin uygulanabilir özellikte olmasına vurgu yapmışlardır. Fizik 12 Modern Fizik ünitesinde, kazanım sayısına göre deneysel etkinlik sayısı çok az olduğu, üniteye yalnızca bir etkinliğin yer aldığı, bu ünitenin etkinlik temelli olarak hazırlanmadığı sonucuna varıldığı; özel olarak, radyoaktiflikle ilgili kazanımları karşılamak amacıyla, deneysel etkinlik zor olsa da tartışalım, proje hazırlayalım, pano hazırlayalım gibi uygulama etkinliklerinin eklenmesinin gerekli görüldüğü bildirilmektedir (Kavcar ve Erdem, 2015g).

Öte yandan, Fizik 12 kitabındaki Madde ve Özellikleri ünitesinde etkinlik sayısının yetersiz olduğu, Kuvvet ve Hareket ünitesinde ise etkinlik sayısının yeterli fakat etkinliklerin daha da geliştirilmesi gerektiği (Kavcar vd., 2014d); Dalgalar ünitesinde etkinlik/kazanım uyumsuzluklarının görüldüğü; etkinlikler, örnekler, araştırma bölümlerinin yoğun olduğu, ünitenin önceki sınıflara paylaştırılarak bu sorunun çözülebileceği (Kavcar vd., 2015e); Modern Fizik ünitesinde deneysel etkinliğe yer verilmemesine karşın öğrenci merkezli araştırmaların yer aldığı (Kavcar vd., 2014e); ayrıca, Elektrik ve Elektronik ünitesinde kimi etkinlik/kazanım uyumsuzluklarının bulunduğu (Kavcar vd., 2015f) belirtilmektedir.

Fizik 12 ders kitabına yönelik en çok olumsuz görüş belirtilen kategori örnekler/sorular kategorisidir (Tablo 3). Toplam 120 görüş belirtilen bu kategoride genel olarak öğretmenlerin, kitaptaki örnek ve soru sayısının yetersizliği ile ÖSYM'ye yönelik soru çeşitliliği olmayışı, çözümlü örnek sayısının azlığı, sentez/değerlendirme düzeyinde soruların çok az oluşu, ölçme ve değerlendirme yönünden eksik kaldığı görüşlerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bilindiği gibi 2007 OFP (MEB, 2007), ölçme değerlendirmede farklı yaklaşım ve tekniklerin kullanılmasına ve özellikle öğretim sürecinin değerlendirilmesine özel önem vermektedir. Öğretmenlerin ÖSYM ile uyum ve örnekler/sorular kategorilerine yönelik belirttikleri yakınma durumlarının, ağırlıklı olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarındaki yetersizliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Zhang ve Burry-Stock (2003), eğitim fakültelerinin öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslere daha fazla yer verilmesi ve bu derslerinde öğretmenlerin meslek sırasında gereksinim duydukları bilgi ve becerilere yanıt verir nitelikte olması gerektiği bulgusuna ulaşmışlardır. Duit ve Treagust (1995) da, yalnızca geleneksel tekniklerle yapılan ölçme ve değerlendirmelerin öğrencilerin gerçek başarılarını ortaya koymada yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Kavram haritası (KH),

anlam çözümleme tablosu (AÇT) ve kavram ağı (KA) yönteminin anlamlı öğrenmeyi sağlamada etkili olduğu bilindiğinden (Heinze-Fry & Novak, 1990; Novak, Gowin & Johansen, 1983), ünitelerin sonunda olduğu gibi ünite içinde de hem kavram öğretimi hem de ölçme değerlendirme amaçlı KH, AÇT ve KA gibi grafik araçlara yer verilmesi yararlı olabileceği düşünülmektedir. Gilbert (2003) de, öğrenme ve ölçme değerlendirmede diyagramların katkısını öne çıkarmaktadır.

Fizik 9-12 ders kitaplarındaki kimi ünitelerin ölçme değerlendirme açısından incelendiği çalışmalarda, tartışmamız bağlamında aşağıdaki görüşler önemli olup çalışmamızdaki ilgili bulguları desteklemektedir. Fizik 12'nin Madde ve Özellikleri ile Kuvvet ve Hareket ünitelerinde, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında önemli eksikliklerin bulunduğu; boşluk doldurma ve doğru-yanlış sorularının yalnızca bilgi düzeyinde oldukları, kavramların özellikleri ve aralarındaki ilişkileri pekiştiren boşluk doldurma, doğru-yanlış, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritası önce verildikten sonra, açık uçlu sorular ile çoktan seçmeli sorular sıralanması, bu yolla daha uzun ve zor bir süreç olan problem çözme becerilerinin öğrencilere daha kolay kazandırılabilmesi (Kavcar vd., 2014d); Dalgalar ünitesinde ünite sonunda yalnızca çoktan seçmeli test ve açık uçlu sorular bulunduğu, öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmesi ve kavram yanılgılarını görmesi açısından ünite sonu değerlendirme sorularının yetersiz kaldığı (Kavcar vd., 2015e); Modern Fizik ünitesinde, ünite içinde kavramaya, araştırmaya, analiz ve senteze uygun sorular yer almakla birlikte; ünite sonundaki soruların çoğunlukla bilgi düzeyinde kaldığı, ünite sonundaki soruların duyuşsal ve devinişsel alanları kapsamadığı, ünite sonunda boşluk doldurma, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ve grafik araçlar (kavram haritası, anlam çözümleme tablosu, kavram ağı) yöntemiyle soruların çeşitlendirilmesi (Kavcar vd., 2014e); Elektrik ve Elektronik ünitesinde çoktan seçmeli soru sayısının yetersiz kaldığı, bunlarda analiz ve sentez basamaklarında hiç soru bulunmadığı, doğru-yanlış ve boşluk doldurma sorularının yalnızca bilgi ve kavrama basamağında kaldıkları (Kavcar vd., 2015f) biçimindeki belirlemeler dikkat çekici bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin araştırma projelerine yönlendirilmesi, araştırma projelerinin öğretimi değerlendirme aracı olarak da öne çıkarılması; bunun için de öncelikle öğretmenlerin inandırılması ve bu amaçla düzenlenecek hizmet içi eğitim ve işlik çalışmaları yoluyla uygulamaya etkin katılımlarının sağlanmasının gerekliliği belirtilmektedir (Kavcar ve Erdem, 2015g).

Fizik 12 ders kitabı görsel açıdan, her biri birer olmak üzere toplam 10 görüşle öğretmenlerce olumsuz bulunmuştur (Tablo 3): Kitap kapağının çekiciliği, kağıt ve basım kalitesi, resimlerin güncelliği, resim ve fotoğrafların netliği, görsel etkililik, kitabın cildi, grafikler ve resimler için zıtlık ve netlik durumu, resimlerin orantısı, yazı puntoları eleştiri noktalarını oluşturmaktadır. Bir ders kitabının öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılması ve okunurluğu açısından görselliğinin etkisi (Karadağ vd., 2013; Nakipoğlu ve Çamurcu, 2014) göz önünde tutulduğunda; belirtilen görüş ve düşüncelerin önemi açıktır.

Doğrudan kitaba yönelik olumsuz görüşlerde ikinci, üçüncü ve dördüncü sıraları; toplam 46, 44 ve 39 görüşle ÖSYM ile uyum, sıralama ve anlatım kategorileri almaktadır (Tablo 3). Aynı kitap için öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada (Kavcar vd., 2015d) ise olumsuz görüşlerde ilk dört sırayı; toplam 67, 67, 56 ve 44 görüşle örnekler/sorular/etkinlikler, anlatım, içeriğin yoğunluğu ve ÖSYM ile uyum kategorileri almıştır. Her iki çalışmada üç kategori ortak olmakla birlikte, öğretmenler için konuların sıralanışı, öğretmem adayları için ise konu içeriğinin yoğunluğu kategorilerine daha çok önem verilmiştir. Öte yandan, öğretmenler fizik ders kitaplarını bilimsel içerik açısından yetersiz bulmalarının başlıca nedeni olarak, çözümlü örnek ve problemlerin azlığını göstermektedirler (Gönen ve Kocakaya, 2006).

Doğrudan ders kitabının kendisine değil, fakat kitabın uygulanmasına yönelik olup kitap dışı olumsuz etkenler bağlamında öğretmen eleştirilerinin yer aldığı toplam beş kategoride (Tablo 4), görüş sayısına göre ikinci ve üçüncü sıraları, öğretim programının yaklaşımı/felsefesi ile uygulamada destek kategorileri alırken, ilk sıradaki uygulamada süre kategorisinde, ders saatinin az olmasının programın uygulanmasında sıkıntılar oluşturduğu konusunun dile getirildiği görülmektedir: “Müfredat çok yoğun, yetiştirilmesi zor. Etkinlik yapamıyoruz.” Öğretmen adayları (Kavcar vd., 2015d) da, etkinliklerin çok fakat sürenin yetersiz ve ders saatinin az olmasının öğretim programını işlevsiz kılacağı görüşlerini belirtmişlerdir. Ders süresinin kısıtlı ve bununla ilintili üniversite giriş sınavlarına hazırlık kaygıları, başka kitap inceleme çalışmalarında (Kavcar vd., 2014a; Kavcar vd., 2015c; Kaya Şengören vd., 2012; Şengören vd., 2011b; Şengören vd., 2015a; Tanel vd., 2013a;) da dile getirilen, genel bir durum olarak görülmektedir. Kavcar ve Erdem’in (2015g) vurguladığı gibi, öğretmenlerin derslerde süre yetersizliği başta olmak üzere, öne çıkardıkları gerekçeler sonucu özellikle üniversite giriş sınavlarına hazırlık kaygılarının giderilmesi gerekmektedir. Öte yandan, ortaöğretimdeki öteki derslerin yanında fizik derslerine ayrılan sürenin artırılması zor olmakla birlikte, kavramsal öğretimi gerçekleştirmek amacıyla, kitaptaki kimi önemli etkinlikler seçmeli konuma getirilerek süre kazanımı düşünülebilir; burada önemli olan, derslerin kitaplarda verilen etkinlikler temelinde ve öğretim programının felsefesine uyumlu yürütülmesidir. Smerdon ve Burkam (1999) da çalışmalarında, öğretimin öğrenci merkezli olması, buluş ve sorgulama yöntemlerinin sıklıkla kullanılması, deneylerin sıklıkla yapılmasının hedeflendiği; buna karşın öğretmenlerin sınıflarda geleneksel öğretim yöntemlerini uyguladıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin derslerde süre sıkıntısı yaşamalarının başlıca nedenlerinden birinin bu tür uygulamalar olduğu düşünülebilir.

Aşağıda, Fizik 12 kitabının uygulanmasına yönelik olan kitap dışı olumsuz etkenlerle ilgili görüşler Tablo 4’te yer alan kategorilere göre değerlendirilmektedir. Uygulamada okul koşulları kategorisinde, kitabın her bir ünitesinde yer alan etkinliklerin gerçekleştirilmesinde okulun fiziksel olanaklarının önemine vurgu yapılmakta olup bu görüşün yerinde olduğu açıktır; yine de bu gerekçeye sığınmak yerine, öğretmen ve öğrencilerin de üretebilecekleri ucuz ve basit gereçlerle sınıf içinde deney etkinlikleri yapmak önem taşımaktadır. Öğretim programındaki sarmal yapısının okul yönetimince benimsenerek fiziksel donanımın sağlanması isteği de yerinde bir görüş olarak değerlendirilmelidir. Uygulamada belirsizlik kategorisinde, konu sınırlarının belirsizliği, öğrencilerin sınavlarda karşılaşacağı soruların yapısı, öğrencilerin önceki sınıflarda öğrenemedikleri konuların yarattığı olumsuzluklar dile getirilmektedir. Kimi belirsizlik durumları öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceği için bunların olabildiğince ortadan kaldırılması yoluna gidilmelidir. Öğretmenlerin program uygulayıcılığı eğitimi almaları, öğretmen ve öğrenci el kitaplarının sağlanması, deney ve konuların CD’lerde verilmesi görüşleri uygulamada destek kategorisini oluşturmaktadır. Öğretim programının başarılı bir uygulaması için öğretmenlerin eğitimden geçirilmeleri ve kılavuz kitaplar belirleyici konumda önlemler olmakla birlikte, yaklaşık on yıldır bunların yerine getirilmediğine tanıklık edilmektedir. Uygulamada süre kategorisinde, ağırlıklı olarak derse ayrılan sürenin azlığından yakınılmakta, konuların ve deneylerin yoğunluğu dile getirilmekte, ayrı bir laboratuvar dersi açılması istenmektedir. Süre yetersizliği, hemen tüm dersler için yakınılan bir görüş olagelmıştır; öte yandan, 2007 OFP öncesi dönemde seçmeli konumdaki laboratuvar dersinin, deney yerine test çözümünde kullanıldığı da gözden uzak tutulmamalıdır. Programın yaklaşımı/felsefesi kategorisi, öğretim programının yaklaşım ve felsefesinin ders yapmaya engel oluşturduğu, programın kökten değiştirilerek güncel konuların eklenmesi gerektiği, programın sarmal yapısının sorun oluşturduğu gibi tartışmaya açık pek çok görüş içermektedir. 2013 OFP’nda sarmal yapıdan uzaklaşıldığına göre bunun sonucunda nasıl bir değişiklik ortaya çıkacağını gözlemek gerekecektir. Yukarıda değinildiği üzere; yıldız ve yıldızsızlar ile fiziğin doğası gibi güncel konuları barındıran ünitelerin ders kitabından çıkarılması önerisiyle, programa güncel konular eklenmesi önerisini bağdaştırmak da güçtür. Öte yandan, program tanıtımının yeterince yapılmadığı görüşü yerinde olmakla birlikte, programdaki bilgi ve beceri kazanımlarının az olduğu ile

öğrenme, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı arasında uyumsuzluk bulunduğu görüşlerinin de programın yeterince tanınmaması, benimsenememesi ve uygulamaların gerçekleştirilememesi gibi etkenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Fizik 12 ders kitabına dönük olumlu görüşler kategorilerinde de görüldüğü gibi (Tablo 5), kitabın öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunması, konuların öğretim programında öngörülen sarmal yapıda ele alınması, kitabın günlük yaşamla bağlantılar kurdurması, konuların basite indirgenerek öğrenci düzeyine uygun olması, gözlemlere yer verilmesi, araştırma ve proje konularına yer verilip öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi, görsel ve fiziki yönlerinin olumlu görülmesi, programın felsefesine uygun olması, bilimsel bilgiyi öğretme yaklaşımlarının olumlu olması görüşleri kitabın olumlu bulunduğu alanlar olarak öne çıkarılmaktadır. Toplam görüş sayısına göre anlatım, programın yaklaşımı/felsefesi ve deneyler/projeler/etkinlikler ilk üç olumlu görüş kategorisidir. Öğretmen adayları (Kavcar vd., 2015d) için ise bunlar sırasıyla güncel yaşam bağlantıları, görsel/fiziksel yapı ile etkinlik temelli/öğrenci merkezli oluş kategorileridir. Ötekiler yaklaşık aynı olmakla birlikte, olumlu görüşlerde öğretmenler için anlatım, öğretmen adayları için kitabın görsellik kategorisinin daha öne çıktığı görülmektedir. Anlatım kategorisinin, öğretmenler için olumlu görüşlerde birinci sırada iken olumsuz görüşlerde de ikinci sırayı alması ilginç bulunmuştur. Öte yandan, Fizik 12 için öğretmen adaylarıyla yapılan bir başka çalışmada (Kavcar vd., 2014c); Fizik 12 ders kitabının, fizik öğretim programına uygun hazırlandığı; fakat, konuların içerik ve işleniş, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme ile fiziksel yapı boyutlarında önemli eksikliklerinin bulunduğu; kitaba gruplarca verilen notun, ders kitabının yayım açısından gerekli 90 sınırının altında kaldığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan, ders kitaplarının 'etkinlik temelli', 'öğrenci merkezli' ve 'güncel yaşam bağlamı' olma özellikleri, 2007 OFP ve Fizik 9-12 kitaplarıyla ilgili çalışmaların (Karadağ vd., 2013; Kavcar vd., 2014d; Kavcar vd., 2014e; Kavcar vd., 2015e; Kavcar vd., 2015f) da ortaya koydukları sonuçlar olarak görülmektedir. Marulcu ve Doğan (2010)'a göre, ders kitapları fizik dersi ile günlük yaşam ilişkisini iyi kuran kavramlar, durumlar, bağlamlar ve bunlarla ilgili görsel materyaller içermelidir; ders kitapları konu anlatımında olduğu gibi alıştırmalar sorularında da güncel yaşamla ilişkili olmalıdır. Öte yandan, kitaplardaki görseller bağlam temelli bir özellik taşımalıdır (Freitas, 2007). Jonsson, Gustafsson and Enghag (2007)'ın ele aldıkları, fizik öğretiminde eğitimsel bir araç olarak 'bağlam yönünden zengin' problemlere yönelik çalışma, ders kitaplarında ölçme değerlendirme açısından dikkate alınabilir. Ayvacı (2010) ise, fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşıma yönelik araştırmasında, öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Arslan vd. 'nin (2012) çalışmasında da öğretmenler, ders kitabının günlük yaşamla ilişkilendirilerek bağlam temelli hazırlandığı görüşünü savunurken, bununla çelişkili biçimde, ders kitabının öğretim programını yansıtmadığı görüşünü öne sürmüşlerdir. 'Bağlam temelli' fen bilimleri öğretimi için kuramsal bir çerçevenin verildiği çalışma (Klassen, 2006) bu açıdan yararlı olabilir.

Öte yandan, 2013 OFP ile bu programa uygun hazırlanan fizik ders kitaplarının da etkinlik temelli, öğrenci merkezli ve güncel yaşam bağlamı olma özellikleri vurgulanmaktadır (Daşdemir vd., 2015; Demircioğlu vd., 2013c; Kanlı, 2013; Kavcar ve Erdem, 2015g; Su ve Güneş, 2015). 2013 yılında kabul edilen ve 2013-2014 yılında aşamalı olarak uygulamaya konulan OFP'na uygun lise fizik ders kitapları için bu durum önem kazanmaktadır. İçinde bulunulan 2015-2016 öğretim yılında, 2007 OFP'na paralel Fizik 12'nin son kez olmak üzere, 2013 OFP'na paralel Fizik 9-11 kitaplarının okutuluyor oluşu göz önüne alındığında; hem iki öğretim programının karşılaştırılmasına hem de ilgili ders kitaplarının iyileştirilmesine yönelik bilimsel araştırmaların sürdürülmesi ve sonuçların ilgili kesimlerle paylaşılması önem taşımaktadır.

Aşağıda, Fizik 12 ders kitabına yönelik olumlu görüşler Tablo 5'te yer alan kategorilere göre değerlendirilmektedir. Açıklık/netlik kategorisinde, kitabın ilgi çekiciliği, öğrenileceklerin belirtilmiş oluşu, konular arası geçişler ile matematiksel ilişkiler açılarından olumlu görüşler yer almaktadır. Anlatım kategorisinde, en ağırlıklı olarak dile getirilen konuların sarmal yapıda ele alınmış olması görüşü, yukarıda olumsuz görüş olarak da yer almış olması nedeniyle üzerinde durulmasını gerektirmektedir. Bu durum, sarmal yapı uygulamasının kimi öğretmenlerce benimsendiği, yaklaşık aynı oranda kimilerinin de benimsenmediğini ortaya koymaktadır. Kitabın, günlük yaşamla bağlantı kurdurması ve bilimsel gelişmeleri izlemeye katkısı açılarından olumlu bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci düzeyine uygunluk kategorisi, basite indirgeyerek anlatım, öğrencilere dersi sevdirmesi, öğrenciyi etkin kılması, konuların yalınlığı, sorgulayıcılık açılarından kitabın olumlu yanlarını ortaya koymaktadır. Deneyler/projeler/etkinlikler kategorisindeki gözlemlere, araştırma ve projelere yer verilmesi, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi, etkinliklerin fazlalığı ve uygulanabilir oluşu ile kalıcılığı görüşleri Fizik 12 ders kitabı açısından önemli bulunmuştur. Örnekler/sorular kategorisinde, konu içinde yer alan örneklerin çokluğu ve pekiştiriciliği, soruların ilginçliği ile çözümlü soruların hazırlanışı görüşleri az sayıda dile getirilmiş olmaları nedeniyle de dikkat çekicidirler. Görsel ve fiziksel özellikler açısından kitabın olumluluğunun ortaya konulmuş olması, aynı açıdan yukarıda dile getirilen olumsuz görüşlerle karşılaştırılmaya değer bulunmuştur. Deney görsellerinin bulunması ve renklilik de önemli özellikler olarak görünmektedir. Olumsuz görüşler açısından da karşımıza çıkan Programın yaklaşımı/felsefesi kategorisinde, ders kitabının programın felsefesine uygunluğu, bilimsel bilgiyi öğretme yaklaşımı, programa uygunluğu, bilgi ve beceri kazanımları açılarından olumlulukların dile getirilmiş olduğu görülmektedir. Bu özelliklerin bir ders kitabı için kritik önemde oldukları çok açıktır.

2007 OFP'na paralel olarak hazırlanan Fizik 12 ders kitabına ve kitap dışı uygulamalara yönelik olarak öğretmenler tarafından belirtilen olumsuz görüşler ile doğrudan kitaba yönelik olumlu görüşleri kategoriler temelinde ele aldıktan sonra, sonuçları başka bir açıdan kısaca özetlemeye çalışalım: Araştırmaya katılan 93 öğretmen, doğrudan Fizik 12 kitabına yönelik 346 ve kitap dışı etkenlerden kaynaklanan 55 olmak üzere toplam 401 olumsuz görüşe karşılık toplam 126 olumlu görüş belirtilirken (olumsuz görüş/olumlu görüş oranı 3,18), aynı kitap için başka bir çalışmada (Kavcar vd., 2015d), 59 öğretmen adayı doğrudan kitaba yönelik 336 olumsuz görüş, kitap dışı etkenlerden kaynaklanan 38 olumsuz görüş olmak üzere toplam 374 olumsuz görüşe karşılık 215 olumlu görüş belirtmişlerdir; olumsuz görüşlerin olumlu görüşlere oranı ise 1,74 çıkmıştır. Öğretmenlerin olumsuz görüş/olumlu görüş oranının öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkması, öğretmenlerin kitaba yönelik değerlendirmesinin daha olumsuz olduğunun bir göstergesidir. Katılımcı sayısının az olmasına karşın, öğretmen adaylarının görüşlerinin öğretmenlerinkine göre çeşitlilik içermesi ve frekans açısından daha fazla olması dikkat çekicidir. Bunun önemli nedenlerinden birinin, öğretmen adaylarının kitabı okutma deneyimi bulunmamakla birlikte, hem fizik öğretim programı hem de ders kitaplarını inceleme konularında dersler almaları olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, haklı görülebilecek önemli eleştiri noktalarının doğrudan ders kitabından değil fiziksel olanaklar, okul koşulları, derse ayrılan süre ve özellikle de sınav düzeni gibi uygulama kaynaklı oluşuna dikkat çekilmelidir. Üniversite giriş sınavlarının öğretim programı ve ders kitaplarıyla uyumluluğu, okul öğrenmelerinin niteliğini en çok belirleyici etken olarak görülmektedir. Özellikle ders kitabına yönelik en çok eleştirilen noktaların örnekler/sorular/etkinlikler/projeler, anlatım ve sıralama olduğu görülmektedir. Örneklerin yetersiz olduğu ve Fizik 12 kitabında yer alan örneklerin sınav sistemiyle uyum sağlamadığı, bu nedenle öğrencilerin kitapları dikkate almayıp ders kitabı dışı kaynaklardan yararlandığı belirtilmektedir. Benzer gerekçeler, öğretmenlerin ders kitabını neredeyse hiç kullanmamaları için de geçerli olmaktadır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta, kitabın ÖSYM sınavlarına göre değil, ÖSYM sınavlarının kitaba göre hazırlanması gerektiğidir. Kitabın yazılmasını ve okutulmasını sağlayan 2007 Ortaöğretim Fizik Programı ile bu programın felsefesi ve

yaklaşımı, kavramsal öğretim açısından uygun olmakla birlikte, üniversiteye giriş sınav sisteminin bu doğrultuda değiştirilmemesi kitabın etkililiğini azaltmaktadır; bu durum ise ivedilikle çözülmesi gereken bir açmaz olarak karşımızda durmaktadır.

Fizik 12 kitabının eleştiri alan kimi özellikleri yanında, olumlu görülen ve vurgulanması gereken noktaları bulunmaktadır. Öğretmenler kitap için en çok, öğretim programının sarmal yapısına uygunluk açısından olumlu görüş bildirmekle birlikte, gözlemlere yer verilmiş olması ve görsel/fiziksel yönlerinin olumlu olması açısından da kitabı olumlu bulmaktadırlar. Kitap için anlatım kategorisinde olduğu gibi, öğretim programındaki sarmal yapının kitaba yansımalarının hem olumsuz hem olumlu görüş olarak üst sınıflarda dile getirilmiş olması, öğretmenlerin bu konularda ikilem yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin birçoğunun ilgili alanlarda hizmet içi eğitim almamış olmaları da bu tür değerlendirmenin bir nedeni olabilir. Fizik 12 için öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada (Kavcar vd., 2015d) da, Fizik 9-12 konularının sarmal yapıda ele alınması olumlu bulunmakta ve bu durumun bilginin kalıcılığını arttırdığı belirtilmekte; son yıllarda yetişen öğretmen adaylarının 2007 OFP'nda ilk kez yer alan sarmal yapıyı benimsemeleri, önceki öğretmenlerinse buna yabancı olmalarının beklenen bir durum olduğu ileri sürülmektedir. Fizik 9-12 kitaplarındaki kimi ünitelerin sarmal yapı açısından incelendiği ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen üç çalışmada da, konuların işlenişinde sarmal yapı yaklaşımı olumlu bulunmakta; fakat, sarmal yapı yaklaşımı açısından Dalgalar ünitesinin yetersiz kaldığı (Kavcar vd., 2015e); Modern Fizik ünitesinin yeterli bulunduğu (Kavcar vd., 2014e); Manyetizma konusunun ise yalnızca 11. sınıfta bulunmasının önemli bir eksiklik olduğu, 11. sınıftaki içerik yoğunluğu nedeniyle 10. sınıfta da manyetizma konusuna yer verilmesi (Kavcar vd., 2015f) görüşleri; başta, 2007 OFP'na uygun Fizik 12 ders kitabı olmak üzere, 2013 OFP'na göre hazırlanan ortaöğretim fizik ders kitaplarının iyileştirilmesi çalışmalarında da dikkate alınmalıdır.

2007 OFP'na uygun Fizik 12 ders kitabına yönelik olarak, öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesiyle ulaşılan ve yukarıda tartışılan sonuçlar yanında, gerek araştırmada ele alınan değişkenler, gerekse kitaptaki üniteler göz önüne alındığında; 2007 ya da 2013 OFP'na uygun fizik ders kitaplarını ünitelere göre ve belirli problemler temelinde inceleyen araştırmaların (Aktamış vd., 2010; Arslan vd., 2012; Bahçıvan ve Eraslan, 2011; Çepni vd., 2014; Karadağ vd., 2013; Kavcar, 2014b; Kavcar vd., 2014d; Kavcar vd., 2014e; Kavcar, 2015b; Kavcar vd., 2015e; Kavcar vd., 2015f; Kavcar ve Erdem, 2015g; Nakipoğlu ve Çamurcu, 2014; Senem ve Eryılmaz, 2015) sonuçlarının da, 2013 FÖP'na uygun ders kitaplarının hazırlanması ve iyileştirilmesi çalışmalarında önem taşıdıkları açıktır.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre, 2007 OFP'na uygun Fizik 12 ders kitabına ve uygulamada önem taşıyan kitap dışı etkenlere yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Fizik öğretim programdaki değişikliklerin nedenleri öğretmenlere anlatılmalı, onlarla tartışılmalı, öğretim programının uygulanması ve ders kitaplarının kullanımı konularında öğretmenlerin görüş ve önerileri alınmalı, yapılan değişikliklerin yararına inanmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin üniversite giriş sınavlarının yeni ders programına uyumu konusundaki kaygılarını giderecek çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretim programında öngörülen etkinlik/kazanım durumu göz önüne alınarak kitaptaki kimi etkinliklerin seçenekli oldukları belirtilmeli, bu yolla öğretmenlerin süreye yönelik sıkıntıları bir ölçüde giderilmelidir.
- Ders süresinin öğretim programı felsefesine uygun, etkin ve verimli kullanımı için önlemler alınmalıdır.

- Önemli tanımlar ve bağıntılar için vurgulamalar yapılmalı, kitap görsel etki açısından zenginleştirilmelidir.
- İşlevsiz etkinlikler çıkarılmalı, etkinlikler öğrenci düzeyine uygun duruma getirilmelidir.
- Öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmalıdır. Her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğundan hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına yer verilmelidir.
- Konu anlatımı, projeler ve etkinlikler için animasyon, video ve CD'ler verilmelidir.
- Konu anlatımlarında, kavram yanlışlarını giderici kavram haritaları, kavram ağları, anlam çözümleme tabloları ve kavram karikatürlerine yer verilmelidir.
- Fizik 12 kitabı, özellikle ölçme değerlendirme yönüyle geliştirilmelidir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırıcı sorulara yer verilmelidir.
- Kitaptaki uygulama ve çalışma soruları arttırılmalı, etkinliklerle problemlerin sayı yönünden dengesi sağlanmalıdır.
- Kitabın ünite sonlarındaki sorulara ek olarak, ünite içinde yer alan proje ödevi, araştırım, problem çözüm, pano oluşturalım, pekiştirelim, tartışalım, evde uğraş gibi uygulamalarla performans gelişimi odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımı uygulamaya konulmalı; öğrenmeyi süreç boyunca değerlendirmek amacıyla öğretmenlerin bu uygulamalara yer veren değerlendirme anlayışını benimsemeleri sağlanmalıdır.
- Ünite sonu sorularında, kavramların özellikleri ve aralarındaki ilişkileri pekiştiren boşluk doldurma, doğru-yanlış, tanılayıcı dallanmış ağaç ile kavram haritası, anlam çözümleme tablosu ve kavram ağı gibi grafik araçlar önce verildikten sonra, açık uçlu sorular ile çoktan seçmeli sorular yer almalıdır.
- Ünite sonundaki sorular bilişsel alanın tüm basamakları yanında duyuşsal ve devinişsel alanları da kapsamalıdır. Ayrıca, ünite sonundaki sorular öğrencileri inceleme, gözlem ve deney yapmaya yönlendirmelidir. Tüm ünitelerde soruların kapsam geçerliliği sağlanmış olmalıdır.
- Öğretmenler hizmet içi eğitimden geçirilmeli ve bu eğitimlerin içeriği daha çok uygulamaya yönelik olmalıdır; kitapta yer alan etkinliklerin uygulanması açısından, her etkinliğin öğretmenler tarafından en az bir kez yapılmasını sağlayacak işlik çalışmaları düzenlenmelidir.
- Farklı düzeylerde etkinlik ve soru içeren alternatif ders kitapları geliştirilmelidir.
- Fizik öğretim programı ile ders kitaplarının niteliğinin geliştirilmesi doğrultusundaki araştırmalar öğretmenler, öğretmen adayları ve alan eğitimcilerinin görüşleriyle zenginleştirilerek sürdürülmelidir ve sonuçlar öğretmenler, araştırmacılar ve MEB ile paylaşılmalıdır.
- Öğretmenlerle yürütülecek nitel araştırma çalışmalarında özellikle görüşme yöntemine ağırlık verilmelidir.

Teşekkür

Anketin uygulanma izni ve yardımları için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, anketleri içtenlikle yanıtlayan ve bizlere değerli öneriler sunan fizik öğretmenlerimize, okullardaki anket uygulaması çalışmalarına katılan 2012-2013 dönemi son sınıf fizik öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Aktamış, H., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., & Delioğlu, Y. (2010). 9. sınıf fizik öğretim programına göre hazırlanan ders kitabının deney türleri ve bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK) Özet Kitabı, s. 80, 23-25 Eylül 2010, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Arıkan, G., Karataş, T., Kaya Şengören, S., & Kavcar, N. (2013b). Fizik öğretmenlerinin 12. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşleri: İzmir ili örneği. *Türk Fizik Derneği 30. Uluslararası Fizik Kongresi (TFD-30) Sözlü Bildirisi*, Bildiri Özetleri Kitabı, s. 260, 2-5 Eylül 2013, İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi, İstanbul.
- Arslan, A., Tekbıyık, A., & Ercan, O. (2012). Fizik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 67-79.

- Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-51.
- Ayvacı, H. Ş., & Devecioğlu, Y. (2013). 10. Sınıf Fizik ders kitabı ve kitaptaki etkinliklerin uygulanabilirliği hakkında öğretmen değerlendirmeleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 418-450.
- Bahçıvan, E., & Eraslan, F. (2011). Critical investigation of 10th class physics textbook submitted by Turkey Ministry of National Education: Chapter of Modern Physics. *Balkan Physics Letters*, 19, 126-128.
- Banister, F., & Ryan, C. (2001). Developing science concepts through story-telling, *School Science Review*, 83(302), 75-83.
- Çepni, S. (1993). Lise I Fizik ders kitabında öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri kavramların tespiti. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 86-96.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: YÖK Yayını.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. basım). Bursa: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş., Şenel Çoruhlu, T., & Yamak, S. (2014). Ortaöğretim 9. sınıf fizik ders kitabının güncellenen 2013 Öğretim Programında yer alan kazanımlara ve kazanımlarda verilen sınırlamalara uygunluğunun araştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(2), 137-160.
- Daşdemir, B., Aydın, Ö. ve Şen, A. İ. (2015). 2007 ve 2013 fizik dersi öğretim programlarında yer alan bağlam temelli kazanımların derslere yansımaları. II. *Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi (UFEK 2015) Özet Kitabı*, s. 174. 10-12 Eylül, 2015. ODTÜ, Ankara.
- Demir, C., Maskan, A. K., Çevik, Ş., & Baran, M. (2009). Ortaöğretim 9. sınıf fizik ders kitabının ders kitabı inceleme ölçeğine göre incelenmesi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 125-140.
- Demircioğlu, S, Usta, Z. S., Koyuncu, K., & Kavcar, N. (2013c). 2007 ve 2013 lise fizik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Öğretmen Dünyası*, 403-404, s. 55, Temmuz-Ağustos 2013.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duit, R., & Treagust, D. (1995). Students' conceptions and constructivist teaching. In B. J. Fraser, and H. J. Walberg (Eds.), *Improving science education*. The National Society for the Study of Education (pp. 46-69).
- EARGED (1998). *Ortaöğretim kurumları fizik dersi taslak öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Eke, C., (2013). Ortaöğretim fizik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri bakımından analizi. I. *Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi (UFEK 2013)*, Özetler, s. 58, 12-14 Eylül 2013, Hacettepe Üniv., Ankara.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51, 36-42.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education (ISBN: 0071287922, 707 pages).
- Freitas, C. A. (2007). Talked images: Examining the contextualized nature of image use. *Pedagogies*, 2, 151-164.
- Gilbert, J. K. (2003). On the contribution of diagrams to learning and to assessment. *Paper presented at the Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Philadelphia, PA.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin öğretim etkinliklerine ve fizik ders kitaplarının içeriğine yönelik düşünceleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 86-96.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2), 19-43.

- Güzel, H., Oral, İ., & Yıldırım, A. (2009). Lise II Fizik ders kitabının fizik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *S. Ü. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 133-142.
- Heinze-Fry, J. A., Novak, J. D. (1990). Concept mapping brings long-term movement toward meaningful learning. *Science Education*, 74(4), 461-472.
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6), 683-697.
- Jonsson, G., Gustafsson, P., & Enghag, M. (2007). Context rich problems as an educational tool in physics teaching-A case study. *Journal of Baltic Science Education*, 6(2), 26-34.
- Kalyoncu, C., Tütüncü, A., Değermenci, A., Çakmak, Y., & Pektaş, E. (2009). *Ortaöğretim Fizik 9 ders kitabı*. Devlet Kitapları (2. basım), İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Kalyoncu, C., Pektaş, E., Değermenci, A., Kurnaz, M. A., Tütüncü, A., Çakmak, Y., & Bayraktar, G. (2010). *Ortaöğretim Fizik 10 ders kitabı*. Devlet Kitapları (2. basım), İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Kanlı, U. (2013). 2006 ve 2013 yıllarında geliştirilen fizik dersi öğretim programlarının öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *I. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi (UFEK 2013)*, Özet Kitabı, s. 61. 12-14 Eylül, 2013. Hacettepe Üniv., Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadağ, M., Dülgeroğlu, İ., & Ünsal, Y. (2013). Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 33(3), 549-568.
- Kavcar, N., Çınar, G., Dönmez, İ., & Kaya Şengören, S. (2015c). Fizik öğretmen adaylarının Ortaöğretim 11. Sınıf Fizik ders kitabına ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 40-68.
- Kavcar, N., Kabay, G., & Arıkan, G. (2014c). Ortaöğretim Fizik 12 ders kitabının öğretmen adayları raporlarıyla değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 112-133.
- Kavcar, N., Kırık, N. S., & Kaplan, T. (2015d). Fizik öğretmen adaylarının 12. Sınıf Fizik kitabına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-24.
- Kavcar, N., Koyuncu, K., Usta, Z. S. ve Yalçın, T. (2014d). Lise fizik ders kitaplarındaki madde ve özellikleri ile kuvvet ve hareket üniteleri üzerine bir inceleme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 58-81.
- Kavcar, N., Özkan, G., Arıkan, G., & Şengören, S. K. (2014a). Fizik öğretmen adaylarının MEB'nce önerilen 10. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 549-570. DOI No: 10.7822/omuefd.33.2.15.
- Kavcar, N., Koyuncu, K., İnançer, G., Özgüç, G., Karaer, E., Şimşek, Y., Yur, H., Yılmaz, M., & Minkara, K. (2014e). 2007 Ortaöğretim Fizik Programına uygun ders kitaplarındaki Modern Fizik konuları üzerine bir inceleme. *Türk Fizik Derneği 31. Uluslararası Fizik Kongresi (TFD-31)*, 21-24 Temmuz 2014, Bodrum Belediyesi Kültür Merkezi, Bodrum.
- Kavcar, N., Koyuncu, K., Özen, Z., Yıldız, Ç., Kara, U. M., Aldemir, H., Akbulut, R., & Çontar, A. (2015f). 2007 Ortaöğretim Fizik Programına uygun ders kitaplarındaki Elektrik, Manyetizma ve Elektronik konularının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 262-292. doi:10.17539/aej.91453.
- Kavcar, N., Arıkan, G., Bayram, G., Yenilmez, H., Kırıcıoğlu, M., Kurt, S., Önce, S., & Kuyucu, D. (2015e). A research on the topics of optics and waves in the textbooks compatible with 2007 secondary school physics curriculum. *Balkan Physics Letters (BPL)*, 23, 1-12.
- Kavcar, N. (2014b). 2013 ortaöğretim fizik programına uygun fizik 9 ders kitabını değerlendirme raporu. *Yayımlanmamış kitap inceleme raporu*.
- Kavcar, N. (2015b). 2013 ortaöğretim fizik programına uygun fizik 10 ders kitabını değerlendirme raporu. *Yayımlanmamış kitap inceleme raporu*.

- Kavcar, N. ve Erdem, A. (2015g). Fizik öğretim programları ile fizik ders kitaplarının proje tabanlı öğrenme açısından incelenmesi. 5. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi (ICRE 2015), 8-10 Ekim 2015, Trakya Üniv., Edirne.
- Kaya Şengören, S., Dönmez, İ., Çınar, G., & Kavcar, N. (2012). Fizik öğretmenlerinin 11. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşleri: İzmir ili örneği. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (X. UFBMEK)*, Özet Kitabı, s. 655-656, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (8. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Klassen, S. (2006). A theoretical framework for contextual science teaching. *Interchange*, 37(1-2), 31-62.
- Knapp, N. F., & Peterson, P. L. (1995). Teachers implementation of 'CGI' after four years: Meanings and practices. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(1), 40-65.
- Komasyon (2012). *Ortaöğretim Fizik 12 ders kitabı. Devlet kitapları* (2. basım). Ankara: Korza Yayıncılık.
- Kurnaz, M. A., Değermenci, A., Kalyoncu, C., Pektaş, E., Bayraktar, G., Aydın, U., & Moradaoğlu, Y. (2010). *Ortaöğretim fizik 11 ders kitabı. Devlet Kitapları* (1. basım), Ankara: Özkan Matbaacılık Şti.
- Marulcu, I., & Doğan, M. (2010). Ortaöğretim fizik ders kitaplarına ve müfredatlarına Afyonkarahisar'daki öğretmen ve öğrencilerin bakışı. *Erciyes University Journal of Social Sciences Institute*, 193-209.
- MEB (2007). *Fizik öğretim programı*. <http://www.fizikprogrami.info> adresinden indirilmiştir (29.10.2015).
- MEB (2013). 9., 10., 11. ve 12. sınıf fizik öğretim programı. <http://www.fizikprogrami.info> adresinden indirilmiştir (12.11.2015).
- Nakipoğlu, C., & Çamurcu, M. (2014). Grafik düzenleyiciler ve ortaöğretim fizik ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) 51-74.
- Novak, J. D., Gowin, D. B., & Johansen, G. T. (1983). The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students, *Science Education*, 67(5), 625-645.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2007). To what degree do the currently used physics textbooks meet the expectations? *Journal of Science Teacher Education*, 18, 599-628.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özdemir, E., Yıldırım Benli, A., Dörtlemez, D., Yalçın, Y., Tanel, R., Kaya Şengören, S., & Kavcar, N. (2011a). 2005 Ortaöğretim fizik programı düzenlemelerinin öğretmen adayları ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 63-82.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 13(3), 263-281.
- Senem, B. Y. ve Eryılmaz, A. (2015). 9. sınıf fizik ders kitabında yer verilen bilimsel süreç becerileri. II. *Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi (UFEK 2015)*, Özet Kitabı, s. 135, 10-12 Eylül 2015, ODTÜ, Ankara.
- Smerdon, B. A., & Burkam, D. T. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: who gets it? Where is it practised? *Teachers College Record*, 101(1), 5-35.
- Su, M., & Güneş, B. (2015). 2007 ve 2013 fizik öğretim programlarının incelenmesi. II. *Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi (UFEK 2015)*, Özet Kitabı, s. 66. 10-12 Eylül 2015. ODTÜ, Ankara.
- Swanepoel, S. (2010). *The assessment of the quality of science education textbooks: Conceptual framework and instruments for analysis*. Doctoral thesis, University of South Africa. <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/4041>, adresinden indirilmiştir (30.10.2015).

- Şengören, S. K., Uyumaz, G., Kaplan, T., & Kavcar, N. (2011b). Fizik öğretmenlerinin 10. Sınıf Fizik kitabına ilişkin görüşleri: İzmir ili örneği. *Türk Fizik Derneği 28. Uluslararası Fizik Kongresi Özet Kitabı*, s. 372, 6-9 Eylül 2011, Bodrum.
- Şengören, S. K., Tanel, R., Yıldırım Benli, A., & Kavcar, N. (2015a). Fizik öğretmenlerinin 9. sınıf fizik kitabına ilişkin görüşleri: İzmir ili örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 224-245. DOI No: 10.17522/nefmed.09916.
- Şimşek, H., Sarıkoç, A., & Bozkurt, E. (2011). Lise fizik 12 ders kitabının fizik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 285-294.
- Tanel, R., Kaya Şengören, S., Yıldırım Benli, A., & Kavcar, N. (2013a). Fizik öğretmen adaylarının 9. Sınıf Fizik kitabına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri ile karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 96-113.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 441-446.
- Trowbridge, L. W., & Bybee, R. W. (1996). *Teaching secondary school science: strategies for developing scientific literacy*. New Jersey, NY: Prentice Hall, Inc.
- Ünal, C. (2013). 9. sınıf fizik ders kitaplarının araştırmaya dayalı öğrenme çerçevesinde incelenmesi. *I. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi (UFEK 2013)*, Özetler, s. 11, 12-14 Eylül 2013, Hacettepe Üniv., Ankara.
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB Lise 1. sınıf fizik ders kitabının eleştirel olarak incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 305-321.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Yalçın, Y., Özdemir, E., Tanel, R., Şengören, S. K., & Kavcar, N. (2008a). A study on view of physics teachers on changes in secondary school physics program. *Türk Fizik Derneği 24. Uluslararası Fizik Kongresi*, 28-31 Ağustos 2007, İnönü Üniversitesi, Malatya. *Balkan Physics Letters*, Special Issue, Boğaziçi Univ. Press: 623-630.
- Yıldırım, A., Dörtlemez, D., Yalçın, Y., Özdemir, E., Tanel, R., Şengören, S. K., & Kavcar, N. (2008b). Fizik öğretmen adaylarının lise fizik programındaki değişikliklere ilişkin görüşleri. *8. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-29 Ağustos 2008, İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldırım, A. (2007). *Seçilen bir ders kitabı değerlendirme ölçeğinin lise II fizik ders kitabına uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.

Opinions of Physics Teachers about the 12th Grade Physics Textbook: The Example of Izmir Province

Gizem ARIKAN^v, Tuğçe KARATAŞ^{vi}, Nevzat KAVCAR^{vii}

Extended Abstract: The class environments having limited sources to bring in the new knowledge which is acquired with the fast developments in science and technology to the society in an easy, understandable, and enjoyable way has caused the need for alternative environments. Informal learning environments give people the opportunity to make an individual relationship with real objects and by this way improve the comprehension and retention of the information gained by providing new perspectives, attitudes and values. There are numerous examples of informal learning environments such as television, radio, newspapers, magazines, internet; sport centers, science centers, science and technology museums, natural history museums, zoos, botanic parks, timberlands, libraries, aquariums, outdoor laboratories, natural centers (caves, lakes, rivers, coastal areas etc.), camps and houses. Informal education environments' being fun and natural, the people visiting these places being volunteers and the introduction of opportunity of gaining different experiences and teaching to different age groups of people with different activities can be seen as an advantage. It was introduced by the researchers conducted that different activities which were presented apart from formal education resources were rich teaching resources which made learning more fruitful, encouraged learning by different ways which the class environment wasn't able to introduce, helped each student to enlighten themselves in their own paces and support the education at school. Among the above-listed learning environments, probably the most important one is the science center since it is one of those unique institutions offering a combination of science, technology and training. Today developments in science and technology are increasing rapidly and young people need to gain both understanding and practical skills in order to become the workforce of tomorrow.

Science centres contain science, technology, and education in itself and also they are one of the rare institutions which make contributions to science education and professional training by building a bridge between science-education and technology-education. The recent research studies carried out have revealed that science centres have functions to complement the education in schools. It is particularly stated that science centres are effective in developing students' science process skills, learning variety of science subjects by discovery, increasing students' academic achievement and attitudes towards science, raising their scientific curiosity, and facilitating learning. Science centres which have considerable functions and importance about teaching of science in developed countries are intended to be popularized in our country. Within this scope, the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) took a decision to set up science centres in big cities at the first stage and then in 81 cities to popularize science culture in line with the decision of the Supreme Council for Science and Technology (BTYK) and carried it into action.

Science centres which have a considerable importance and functions in developed countries are intended to be popularized in Turkey. At this point considering the fact that the most contact between science centres and visitors is usually provided with Facebook social network, it is quite important that the content of Facebook should be designed and developed to meet the needs of the visitors. From this point of view, the aim of this study is to examine science centres' level of using Facebook, a social network site, in Turkey and to reveal at what level they meet the needs of their visitors. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. Within this context, 15 science centres having Facebook social network account which names are Bursa Science and Technology Museum, Feza Gürsey Science Centre, Kocaeli Science Centre, Ödemiş Municipality Science Centre, Gaziantep Planetarium and Science Centre, Sancaktepe Science and Experiment Science Centre,

^v Ministry of Education, gizem.arikan11@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3426-1033>

^{vi} Çukurova University, tugcekaratas2016@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2526-6895>

^{vii} Dokuz Eylül University, nevat.kavcar@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1303-6953>

Eskişehir Science and Experiment Centre, Bayrampaşa Municipality Science Centre, ODTÜ Science and Technology Centre, İTÜ Science Centre, Avcılar, Science Centre, Konya Science Centre, Kağıthane Municipality Science Centre, Polatlı Municipality Science Centre and Uluğbey Planetarium, Karaman Municipality Science Centre were included in the study. The Facebook accounts of these science centres were examined between June 8 and 13, 2016. The research data were gathered via content evaluation form developed by the researcher and consisting of 2 sections and total 15 items.

The research results revealed that nearly all of the 15 science centres included their open address, phone numbers and the map showing the location of the science centre (google map) in their Facebook social network accounts. Moreover, it was found that two-thirds of the science centres included their web sites and emails, opening times, visitor comments, and general information about the science centre. However, none of the science centres shared any information about admission charges, service facilities for schools, and weekly/monthly or annual working programs. In addition to this data, considering the science centres' shares related to announcements, visitors, scientific information, and media news and sharing frequency, it can be stated that Bursa Science and Technology Museum is the science centre which uses Facebook Social Network site most effectively. Kocaeli Science Centre, Bayrampaşa Municipality Science Centre, Sancaktepe Science and Experiment Centre, and Gaziantep Planetarium and Science Centre follow it, respectively.

Key Words: *Science centre, Science museum, Social network site, Facebook*



Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Okulda Dışlanmışlık Düzeylerinin İncelenmesiⁱ

Nadir ÇELİKÖZⁱⁱ, Azmi TÜRKANⁱⁱⁱ

Bu çalışmada, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından, nicel bir çalışma olup ilişkisel araştırma desenindedir. Çalışma grubunu, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan üç devlet okulunda, 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinden 101'i erkek 112'si kadın olmak üzere toplam 213 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamında ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerin dışlanmışlık düzeylerini tespit etmek için "Okulda Dışlanmışlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek için herhangi bir ölçme aracı kullanılmamış, öğrencilerin güz dönemi not ortalamaları esas alınmıştır. Elde edilen veriler, Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Programı (SPSS.20) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler sonucunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin; cinsiyet, başka okuldan nakil olma durumu ve aile gelir durumu değişkenleri açısından dışlanmışlık düzeyleri arasında bir farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların okulda dışlanmışlık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon katsayıları incelenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğrencilerin dışlanmışlık düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=0,01$). Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile dışlanmışlık puanlarının bireysel boyut ($r=0,01$) ve sosyal boyutları ($r=-0,06$) arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Dışlanmışlık, Ortaöğretim, Okulda dışlanma

GİRİŞ

İnsanoğlu yaradılışı gereği çevresiyle uyum içerisinde olmak, türünün devamını sağlamak amacıyla kendini bir gruba ait hissetmek ve kendi dışındaki bireylerle ilişki içinde olmak zorunda hissetmiştir. Bireylerin bir gruba ait olma ihtiyacını, Twenge ve Baumeister (2005), birinci dereceden yaşam ihtiyaçları olan barınma, yeme ve içme ihtiyaçlarının karşılanmasından sonra en temel gereksinim olduğunu dile getirmiştir. Diğer insanlarla bir arada olabilmeye ilişkin bu temel ihtiyaç, başkaları tarafından, gruptan veya toplumdaki dışlanma durumlarında karşılanamamaktadır.

Dışlanma, literatürde farklı şekillerde ifade edilmesine karşın, bir bireyin etrafındaki gruba dâhil edilmemesi veya başka bireylerle ilişki kuramaması durumunun ortaya çıkması konusunda ortak bir kanaata varılmıştır (Leary, 2005). Diğer bir ifadeyle bir grup üyesinin ait olduğu grubun dışında

ⁱ Bu çalışma 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde (22-24 Ekim 2015 Çukurova Üniversitesi, Adana) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ⁱⁱ Yıldız Teknik Üniversitesi, ncelikoz@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3826-0070>

ⁱⁱⁱ Yıldız Teknik Üniversitesi, azmiturkan@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2546-5122>

tutulması, mevcut bir gruba bireyin kabul edilmemesi veya oluşmakta olan bir gruba dâhil edilmemesi olarak nitelendirilebilir.

Dışlanma kavramı birçok kavramla birlikte veya birçok kavramla aynı anlama gelecek şekilde kullanılabilir. Bunlardan en sık kullanılanı sosyal dışlanma, psikolojik dışlanma ve sosyal reddedilme kavramlarıdır (Williams, 2007). Bu kavramların aynı anlama geldiğini belirten birçok araştırmacı (Ferris, Brown, Berry ve Lian, 2008; Oaten, Williams, Jones ve Zadro, 2008) bulunmasına rağmen farklı anlama geldiği görüşü de literatürde kabul edilmektedir.

Dışlanma kavramı sosyal boyutta ilk olarak 1960'larda Fransa'da ekonomik kriz ve gerileme sonrası kullanılmaya başlamıştır. Bu bağlamda dışlanma kavramı daha çok ekonomik bir olgu olarak karşımıza çıkmakla birlikte, bireylerin fiziksel ve zihinsel engel durumu, suçlu ya da hüküm giymiş olma, hasta ve bakıma muhtaç bulunma, uyarıcı madde kullanma ve asosyal özellikler gösterme gibi kavramlarla da özdeşleştirilmektedir. Benzer şekilde Levitas ve diğerleri (2007) İngiltere'de dışlanmanın birçok nedene bağlı olarak ortaya çıktığını ancak kavramın daha çok ekonomik bir unsur olarak kullanıldığını vurgu yapmaktadır. Behrman (2003) ise Latin Amerika ve Karayipler'de yaptığı çalışmada, dışlanmışlığı daha çok; etnik köken, dini değerler, coğrafi bölge farklılıkları ve sosyoekonomik faktörlerle ilişkilendirmektedir.

Dışlanma, birçok alanda ya da çevrede karşılaşılan bir durum olmakla birlikte eğitim kurumlarında yaşanması birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Marshall ve Calderón (2005), eğitimde dışlanmayı üç temel nedene bağlamaktadır. Bunlardan birincisi; bireyler arasındaki eşitsizliktir ve bu eşitsizliği ekonomik gelirin düşük olması, etnik köken farklılığı gibi etmenler temellendirmektedir. İkinci önemli neden, bazı marjinal grupların çıkarları için devletlerin bilinçli ve kasıtlı olarak uyguladığı politik tavrılardır ve bu durum bazı kesim ya da grupları avantajlı ya da dezavantajlı duruma getirmektedir. Üçüncü ve son neden ise bölgeler arası gelir eşitsizliğidir ve bu ise genelde hem toplumun eğitim işlevini yerine getirme görevini üstlenen eğitim kurumlarını nitelik açısından etkilemekte hem de bölgesel dışlanma hissi uyandırmaktadır. Oysaki Barro ve Xala-i-Martin'e (1995) göre bireylere gelişimsel anlamda en çok katkının sağlandığı kurumlar okullar olmasına rağmen, kasıtlı ya da bilinçsiz bir şekilde bireyler arasında oluşturulan rekabet ortamı, okullarda dışlanma kavramını doğuran temel kaynak konumuna gelmektedir. Yani bireylerin en verimli olabilecekleri ortamlar, oluşturulan sistemlerle bireyler arası rekabet duygusunu arttırarak bireylerin birbirleriyle iletişimini en aza indirgeyen ve başarısızlığa yol açan bir duruma dönüştürülmektedir.

Dışlanmışlıkla ilgili çalışmalara bakıldığında, genel anlamda sosyal dışlanmışlık üzerine yapılan çalışmaların daha ağırlık taşıdığı (Catanese ve Tice, 2005; DeWall ve Baumeister, 2006; Şahin, 2008; Twenge ve Baumeister, 2005) ve çoğunlukla yabancı literatürden oluştuğu (Behrman ve diğerleri, 2003; Marshall ve Calderón, 2005; Popkewitz ve Lindblad 2000; Wang, 2011) gözlenmektedir. Eğitim alanında dışlanmışlık konusu ise hem daha az çalışılmış hem de yurtiçinde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Çetin ve Türkan, 2013; Genç, Taylan ve Barış, 2015; Pehlivan ve Acar, 2009).

Sonuç olarak bireylerin eğitimsel gelişimini ve akademik başarısını önemli ölçüde etkileyen eğitimde dışlanmışlık konusu yurtiçinde yapılan çalışmaların eksikliği de göz önüne alındığında incelenmesi gereken bir durumdur. Bireylerin eğitim-öğretim hayatında edindiklerinin geleceklerini etkileme düzeyi de dikkate alındığında eğitimde yaşanan dışlanma gibi önemli bir unsurun araştırma konusu olarak ele alınması alan yazına oldukça katkı getirecektir. Bu nedenle bu çalışmada, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi temel amaç olarak belirlenmiş ve aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- 1) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeyleri nedir?
- 2) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeyleri başka okuldan nakil olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeyleri aile gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Okulda dışlanmışlık olgusu, mevcut durum açısından betimlenmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte mevcut durumun betimlenmesi, farklı veriler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığından, ilişkisel tarama desenindedir. İlişkisel tarama desenleri iki veya daha fazla veri seti arasındaki ilişkiyi ve ilişki düzeyini tespit etmek için kullanılmaktadır (Karasar, 2000; Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır'da bulunan üç devlet okulunda, 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde eğitim gören ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinden 101'i erkek 112'si kadın olmak üzere toplam 213 kişi oluşturmuştur. Dokuzuncu sınıfta yer alan öğrencilerin tercih edilme nedeni; farklı ilköğretim okullarından gelmeleri ve bu durumun öğrenciler arasında farklılık oluşturabileceği düşüncesidir. Örneklem grubunun belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda Diyarbakır'da bulunan 3 devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden gönüllü olarak katılmak isteyen 213 öğrenci örneklem grubunda yer almıştır. Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin cinsiyet ve aile aylık gelir düzeylerine ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet ve Aile Gelir Düzeylerine Göre Dağılımları

		Aile Aylık Gelir Düzeyi				Toplam
		2000 TL ve altı	2001- 3000 TL	3001-4000 TL	4001 TL ve üstü	
Cinsiyet	Erkek	18	23	31	29	101
	Kadın	19	39	34	20	112
Toplam		37	62	65	49	213

Tablo-1'de katılımcıların cinsiyet ve aile aylık gelir düzeyine göre dağılımları görülmektedir. Araştırmaya 112'si (% 52,5) kadın 101'i erkek (% 47,5) olmak üzere toplam 213 öğrenci katılmıştır. Örneklemde yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımı açısından birbirine yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca katılımcıların 37'sinin aile aylık gelir düzeyi 2000 ve altı; 62'sinin 2001-3000 TL; 65'inin 3001-4000 TL ve 49'unun 4001 ve üstü olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerin dışlanmışlık düzeylerini tespit edebilmek için "Okulda Dışlanmışlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek için herhangi bir ölçme aracı kullanılmamış, öğrencilerin 2014-2015 yılı güz dönemi not ortalamaları esas alınmıştır.

Okulda Dışlanmışlık Ölçeği, Çetin ve Türkan (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı 19 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipinde bir dereceleme sahiptir. Ayrıca ölçme aracında, ters madde

bulunmamaktadır. Yani ölçme aracında olumsuz soru yapısı yer almamaktadır. Ölçek geliştirme çalışması Gaziantep il merkezinde eğitim-öğretim gören başarı ve sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere 3 lisenin toplam 402 öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin iki alt faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar araştırmacılar tarafından “Bireysel Dışlanmışlık” ve “Sosyal Dışlanmışlık” olarak adlandırılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ölçeğin bireysel dışlanmışlık alt faktöründe en yüksek madde yükü 0.74 en düşük madde yükü 0.42 iken sosyal dışlanmışlık alt faktöründe en yüksek 0.77 ve en düşük 0.54 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla test tekrar test sonucu 0.74 iken Cronbach's Alpha (Cr α) güvenilirliği 0.92 hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir (Büyükoztürk, 2002).

Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin tekrar bir uygulama yapılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Cr α katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda maddelerin orijinal ölçek geliştirme çalışmasına benzer olarak iki boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin madde yük değerlerinin 0.86 ile 0.36 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayılarını hesaplamak için ise elde edilen Cr α katsayı değerleri bireysel dışlanmışlık boyut için 0.85, sosyal dışlanmışlık alt boyut için 0.78 ve ölçeğin toplamı için 0.89 olarak tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle kullanılacak ölçekler ile ilgili ölçeği geliştiren kişilerin izinlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmanın yürütülmesi için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden 11.03.2015 tarih ve (IRB#1503110184) sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Veriler 2014-2015 yılı bahar döneminde araştırmacılar tarafından sınıf ortamında toplanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık olarak 7-9 dakika arası sürmüştür. Ayrıca veri toplama sürecinde gönüllük ilkesi esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi için Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Programı (SPSS.20) kullanılmıştır. Analiz işlemlerinden önce verilere normallik testi yapılmıştır. Normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre değişkenler açısından dağılımlar normalden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Bu yüzden değişkenlere göre dışlanmışlık düzeylerinin karşılaştırılmasında non-parametrik analizler için uygun olan Mann-Whitney U testi ile Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmış, ilişkinin incelenmesinde ise, Spearman Brown Sıralı Korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin dışlanmışlık düzeylerinin belirlenmesinde her bir boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortalama değerlerin daha kolay yorumlanması için 1.00-1.80 aralığı “Çok Düşük”, 1.81-2.60 aralığı “Düşük”, 2.61-3.40 aralığı “Orta”, 3.41-4.20 aralığı “Yüksek” ve 4.21-5.00 aralığı “Çok Yüksek” şeklinde yorumlanmıştır. Bu değerlere göre örneğin katılımcıların bir maddeye ilişkin görüşleri ile ortalama değer 4.40 hesaplandıysa bu maddeye ilişkin görüşlerinin “çok yüksek” olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında cevap aranan araştırma sorularına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

1) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin dışlanmışlık düzeylerinin nasıl olduğu sorusu sorulmuştu. Bu soruya cevap bulabilmek için öğrencilerin hem genel dışlanmışlık düzeyleri hem de ölçeğin alt boyutları açısından dışlanmışlık düzeyleri incelenmiştir. Tablo 2’de öğrencilerin okulda dışlanmışlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmektedir.

Tablo 2. Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Okulda Dışlanmışlık Düzeyleri

Boyut	N	Min.	Max.	\bar{x}	S
Bireysel Dış.	213	1,00	3,44	1,29	0,50
Sosyal Dış	213	1,11	3,00	1,25	0,35
Toplam	213	1,00	3,33	1,26	0,36

Tablo 2’nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi öğrencilerin genel olarak okulda dışlanmışlık düzeyleri $\bar{x} = 1,26$ (Çok Düşük) çok düşüktür. Araştırmada beşli likert tipi bir ölçme aracı kullanıldığı için ölçekten en düşük “1.00” puan alınabilmektedir. Alınabilecek minimum puanlar açısından öğrencilerin dışlanmışlık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde, dışlanmışlık düzeylerinin hem genel $\bar{x} = 1,26$ (Çok Düşük) hem de bireysel dışlanmışlık $\bar{x} = 1,29$ (Çok Düşük) ve sosyal dışlanmışlık $\bar{x} = 1,25$ (Çok Düşük) alt boyutları açısından oldukça düşük bir ortalama gösterdiği anlaşılmaktadır. Tüm öğrenciler birlikte ele alınarak incelendiğinde en yüksek dışlanmışlık hissinin (max= 3,44) orta düzeyde ve bireysel dışlanmışlık boyutunda yer aldığı gözlenmektedir. 5’li likert tipi bir derecelenmede 213 öğrenci içerisinde dahi en yüksek dışlanmışlık düzeyinin 3,44’ü geçmemesi, öğrencilerin okullarda dışlanmışlık hislerinin oldukça düşük düzede kaldığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca 3,44 dışlanmışlık değerinin sosyal değil, bireysel boyuta yönelik olması münferit birkaç öğrencinin bireysel olarak yaşadığı bir dışlanmışlığa işaret etmekte, okulda sosyal bir dışlanmışlık duygusunun, olgusunun yaşanmadığına kanıt teşkil etmektedir.

2) Cinsiyetlerine göre ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin cinsiyetlerinin, okuldaki dışlanmışlık düzeylerini etkileyip, etkilemediği ya da bir diğer ifadeyle farklılaştırıp, farklılaştrmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo-3’te kadın ve erkek öğrencilerin okulda dışlanmışlık düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3. Okulda Dışlanmışlık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Bireysel boyut	Erkek	101	102,88	10390,50	5239,50	0,32
	Kadın	112	110,72	12400,50		
	Toplam	213				
Sosyal boyut	Erkek	101	106,81	10787,50	5636,50	0,96
	Kadın	112	107,17	12003,50		
	Toplam	213				
Toplam	Erkek	101	105,72	10677,50	5526,50	0,77
	Kadın	112	108,16	12113,50		
	Toplam	213				

Tablo 3 incelendiğinde kadın katılımcıların dışlanmışlık düzeylerinin tüm boyutlar için daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan U testi sonucuna göre ne toplam (U= 5526,50; p>0,05) ne de bireysel (U= 5239,50; p>0,05) ve sosyal dışlanmışlık (U= 5636,50; p>0,05) boyutlarında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Yani kadın ve erkek öğrenciler arasında dışlanmışlık düzeyleri açısından bir farklılık yoktur.

3) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri okulda dışlanmışlık düzeylerinin başka okula nakil olma açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde öğrencilerin başka okullardan gelme yani nakil olma durumlarının, okulda dışlanmalarına neden olup olmadığı ya da bir diğer ifadeyle nakil olmanın dışlanma düzeylerini farklılaştırıp, farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo-4'te öğrencilerin nakil olma durumlarına göre dışlanmışlık düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4. Başka Okula Nakil Olma Değişkenine Göre Öğrencilerin Okulda Dışlanmışlık Düzeylerinin Karşılaştırılması (Mann-Whitney U)

	Nakil Olma	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Bireysel boyut	Evet	36	112,78	4060,00	2870,00	0,40
	Hayır	174	103,99	18095,00		
	Toplam	210				
Sosyal boyut	Evet	36	105,88	3811,50	3118,50	0,96
	Hayır	174	105,42	18343,50		
	Toplam	210				
Toplam	Evet	36	117,17	4218,00	2712,00	0,20
	Hayır	174	103,09	17937,00		
	Toplam	210				

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların 36'sının başka okuldan nakil olduğu 174'ünün ise nakil olmadığı görülmektedir. Tablo 4 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde başka okullardan nakil olan ve olmayan öğrencilerin dışlanmışlık sıra ortalamaları arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Hem *toplamda* hem de *bireysel* boyutta başka okullardan nakil olan öğrencilerin dışlanmışlık hislerine ilişkin sıra ortalama puanları biraz daha yüksek görünmektedir. Bununla birlikte bu farklılıkların istatistiksel açıdan manidar olup, olmadığını belirlemek amacıyla yapılan U testi sonuçlarına göre, hem *toplam* (U= 2712,00; p>0,05) hem de farklılık gözlenen *bireysel* (U= 2870,00; p>0,05) dışlanmışlık boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, başka okullardan nakil olmanın okulda dışlanmışlık açısından farklılaşma durumu oluşturmadığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğrenciler ister başka bir okuldan nakil olsunlar isterse başlangıçtan itibaren hep aynı okulda bulunmuş olsunlar, hemen hemen hiç dışlanma hissi yaşamamakta ya da münferit bazı öğrenciler çok az dışlanma hissi yaşamaktadırlar.

4) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri okulda dışlanmışlık düzeylerinin aile gelir durumu açısından farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemde okuldaki dışlanmışlık düzeylerinin, öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre farklılık gösterip, göstermediği sorulmuştur. Tablo 5'te aile gelir düzeyleri farklı olan öğrencilerin dışlanmışlık düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H-Testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 5. Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Okulda Dışlanmışlık Düzeylerinin Aile Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H-Testi)

	Aylık gelir	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	p
Bireysel boyut	2000TL ve altı	37	110,01	2,77	0,43
	2001- 3000 TL	62	115,56		
	3001-4000TL	65	99,25		
	4001TL ve üstü	49	104,17		
	Toplam	213			
Sosyal boyut	2000TL ve altı	37	114,95	1,10	0,78
	2001- 3000 TL	62	105,48		
	3001-4000TL	65	106,18		
	4001TL ve üstü	49	104,01		
	Toplam	213			
Toplam	2000TL ve altı	37	113,34	1,66	0,65
	2001- 3000 TL	62	111,24		
	3001-4000TL	65	105,58		
	4001TL ve üstü	49	98,73		
	Toplam	213			

Tablo-5 incelendiğinde öğrencilerin 37'sinin ailesi 2000 TL ve altı, 62'sinin 2001-3000 TL arası, 65'inin 3001-4000 TL arası ve 49'unun da 4001 TL ve üstü maaşa sahip oldukları gözlenmektedir. Tablo-6'nun incelenmesinden de anlaşılacağı gibi aile gelir durumları farklı olan ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeyleri arasındaki gözlenen farklılıklar yapılan H testi sonucuna göre ne *toplam* ($\chi^2 = 1,66$; $p > 0,05$) ne de *bireysel* ($\chi^2 = 2,77$; $p > 0,05$) ve *sosyal dışlanmışlık* ($\chi^2 = 1,10$; $p > 0,05$) boyutlarında anlamlı değildir. Buna göre aile gelir durumları farklılık gösteren 9. sınıf öğrencilerinin okuldaki dışlanmışlık hislerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

5) Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Araştırmada son olarak okulda dışlanmışlık düzeylerinin öğrencilerin akademik başarıları ile ilişki olup, olmadığı incelenmiştir. Tablo-6'da öğrencilerin dışlanmışlık düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Spearman-Brown korelasyon sonuçları verilmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Okulda Dışlanmışlık Düzeyi ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Spearman-Brown Korelasyonu)

Boyutlar	Akademik Ortalama
Bireysel Boyut	-.01
Sosyal Boyut	-.01
Toplam	.04

Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile okulda dışlanmışlık ölçeği "Bireysel Boyut", "Sosyal Boyut" ve "Toplam" puanları arasındaki ilişki Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Tablo-6'da yer alan istatistiksel analizler incelendiğinde; öğrencilerin akademik başarıları ile ne *toplam* ($r = ,04$; $p > 0,05$) ne de *bireysel* ($r = ,01$; $p > 0,05$) ve *sosyal dışlanmışlık* ($r = ,01$; $p > 0,05$) boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum okulda dışlanmışlık duygusu ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer ifadeyle 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının düşük ya da yüksek olması onların okulda yaşadıkları dışlanmışlık hissini artırma ya da azaltma yönünde etkilememektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında; ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin bireysel, sosyal ve toplam dışlanma düzeylerinde; cinsiyete, başka okuldan nakil olma durumuna ve aile gelir durumuna göre bir farklılaşmanın olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların dışlanma düzeyleri ile akademik başarı puanları arasında bir ilişki bulunup, bulunmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular katılımcıların bireysel, sosyal ve toplam dışlanma düzeylerinin çok düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu temel sonuç araştırmanın yapıldığı katılımcı grubu arasında herhangi bir dışlanmanın olmadığını göstermektedir. Değişkenler açısından sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin bireysel, sosyal ve toplam dışlanma durumları arasında kadınlar aleyhine çok az bir dışlanma hissi gözlenmekle birlikte, bu his istatistiksel olarak manidar değildir. Öte yandan başka okuldan nakil olan bireylerin dışlanma düzeyleri de başlangıçtan beri o okulda öğrenim gören öğrencilere göre biraz daha yüksek görünmekle birlikte, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yapılan istatistiksel analizler okulda dışlanmışlık düzeylerinin onların aile gelir düzeylerine de bağlı olmadığını göstermektedir. Ve son olarak ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeyleri ile akademik başarıları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan bu sonuçlar literatür ışığında değerlendirildiğinde destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı gibi bazı çelişkilere rastlandığı da söylenebilir. Çakır'a (2002) göre kadınlar ve ekonomik düzeyleri düşük bireyler dışlanma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Elde edilen bulgular bu görüş ile çelişir niteliktedir. Pehlivan ve Acar'a (2009) göre gelir düzeyi ve cinsiyet dışlanma nedeni olarak gösterilebilmektedir. Adaman ve Keyder (2005) ve Adaman ve Ardıç'ın (2008) yapmış oldukları çalışmada da cinsiyete göre sosyal dışlanmışlık düzeylerinde bir farklılaşma elde edilmemiştir. Benzer şekilde Sarı'ya (2013) göre cinsiyete göre dışlanma veya aidiyet açısından bir farklılık görülmemektedir. Elde edilen sonuç bu çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre bireylerin okulda dışlanmışlık düzeyleri, başka okuldan nakil olma ya da olmama durumlarına göre bir farklılaşma göstermemektedir. Elde edilen bu bulgu Yorğun (2014) ve Pursley'in (2002) okul değiştiren öğrencilerin yeni okullarında yalnız kalabilecekleri bulgusuyla çelişmektedir. Bu durum okul değiştiren bireylerin okula çabuk adapte olduklarını gösterebilmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise aile gelirine göre dışlanma düzeyinde bir farklılaşma yoktur. Özbek (2001) ekonomik gelirin dışlanma sebepleri arasında olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilgi elde edilen aile gelir düzeyine göre dışlanma açısından bir farklılığın olmadığı bulgusu ile çelişmektedir. Elde edilen bu bulgunun benzer seviyedeki okullarda okuyan bireylerin ekonomik gelirleri arasında bir uçurumun olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında öğrenciler arasında cinsiyet, başka okuldan nakil olma durumu ve aile gelir düzeyine göre farklılığın tespit edilmemesi araştırma yapılan okullarda oluşturulan olumlu iklimle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Pehlivan ve Acar (2009), göre okulların oluşturdukları iklim ve öğrencilere bakış açıları, okullardaki dışlanmanın büyük ölçüde belirleyicisi olduğunu dile getirmişlerdir.

Elde edilen bulgulara göre akademik başarı ile dışlanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Cueto, Guerrego, Sugimaru ve Zevallos'un (2010) yapmış olduğu çalışmaya göre akademik başarı ile aidiyet duygusu arasında bir ilişkinin olmadığı gözlemlenmiştir. Bu görüş elde edilen bulgu ile aynı doğrultudadır. Capps (2003) yapmış olduğu çalışmada dışlanma veya aidiyet duygusuyla akademik başarı arasında bir ilişki tespit edememiştir. Benzer şekilde Oral'a (2007) göre öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerinde akademik başarının bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Şimşek ve Şahin (2012); dışlanmışlık ile akademik başarı arasında bir ilişkinin var olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Adelabu

(2007), Anderman, (2002), Arslan (2016), Babakhani (2014), Booker (2006), Özgök (2013), Pittman ve Richmond (2007) ve Sarı (2013), aidiyet duyguları ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunduğunu dile getirmiştir. Yani dışlanma duyguları düşük bireylerin akademik başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar elde edilen bulgular ile çelişmektedir.

Araştırma yapılan örneklemin normal dağılım göstermemesi yapılacak tartışmaların alınan örneklem üzerinde olmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda araştırmanın Güneydoğu bölgesinde olması bölgede birçok farklı etnisite ve kültürün bir arada bulunmasının hoşgörüyü getirdiği söylenebilir. Bu hoşgörü bireylerin dışlanmasının önüne geçtiğinin göstergesi olabilmektedir. Koçal'a (2014) göre Anadolu şehirlerindeki farklı kültürlerin bir arada bulunması bireyleri birlerine yakınlaştırmakta dışlanmayı engellemektedir. Benzer şekilde Kolaç (2010) hoşgörü değerinin Anadolu'da toplumsal yapının bir arada bulunmasına, bireyler arası uyumun sağlanmasına büyük katkı sağladığını ve bireylerin kaynaşmasına ön ayak olduğuna vurgu yapmıştır. Küçük (2011) Anadolu'da yaşayan farklı kültürdeki bireylerin öğrencilerin bütünleşmesi açısından önemli bir unsur olduğunu dile getirmiştir.

Araştırma sonucuna göre katılımcıların dışlanmışlık düzeylerinin herhangi bir değişkene göre farklılaşma göstermemesi ve dışlanmışlık düzeylerinin düşük çıkmasının nedeni katılımcıların aslında varolan durumlarına göre değil yani kendilerini görmek istedikleri gibi maddelere cevap verdikleri düşünülmektedir. Oral'a (2012) göre bu dönemde bireylerin abartılmış aşırı duyguları vardır, kendilerini var olan durumlarının dışında görebilmektedirler. Bir diğer neden ise ergenlik döneminde bireylerin çevreyle uyumun önemli bir unsur olabileceği düşünülmektedir. Ören ve Gençdoğan'a (2007) göre, lise öğrencileri çevreyle uyum, toplum içinde yer edinebilme gibi durumları çokça yaşamaktadır.

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Dışlanmışlık ile ilgili daha derin bilgi toplamak için görüşme, gözlem gibi nitel araştırmaların yapılması, dışlanma nedenlerin ortaya çıkması konusunda faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Farklı eğitim kademesindeki bireyler üzerine çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Ayrıca bireylerin sağlıklı ilişkiler kurması ve akademik başarısının yükselmesi açısından eğitimde dışlanmışlık çalışmalarının sıkça yapılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.
- Farklı zaman dilimlerinde benzer çalışmalar yapıldıktan sonra karşılaştırmalara gidilmesi de önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adaman F., & Keyder Ç., (2005), Türkiye'de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma, türkiye raporu: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf adresinden 29.10.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Adaman, F., & Ardic, O.P., (2008), Social exclusion in the slum areas of large cities in Turkey. *New Perspectives on Turkey*, 38(1), 29-60.
- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795.
- Arslan, G. (2016). Lise öğrencilerinde reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(183) 293-304.
- Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self-regulated learning: A causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1477-1482.
- Barro, R., & Xavier, S. M. (1995). *Economic growth*. New York: McGraw Hill.

- Behrman, J. R., Gaviria, A., & Székely, M. (2003), *Who's in and who's out? Social exclusion in Latin America*. Washington D.C.: The Inter-American Development Bank.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Capps, M. A. (2003). *Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle schools in region IV and VI educational service centres*. Unpublished doctoral dissertation, A&M University, Texas.
- Catanese, K. R., & Tice, D. M. (2005). The effect of rejection on anti-social behaviours: Social exclusion produces aggressive behaviors. K.D. Williams, J. P., Forgas, & W. Von Hippel (Ed.) *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. (p. 297-305). New York: Psychology Press.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sumimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30, 277-287
- Çetin, B., & Türkan, A. (2013). Okulda dışlanmışlık ölçeği geliştirme çalışması. *International Educational Technology Conference-2013*, Kuala Lumpur, Malaysia.
- DeWall, C. N., & Baumeister, R. F. (2006). Alone but feeling no pain: Effects of social exclusion on physical pain tolerance and pain threshold, affective forecasting, and interpersonal empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 1-15.
- Ferris, D. L., Brown, D. J., Beryy, J. W., & Lian, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracism scale. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1348-1366.
- Genç, Y., Taylan, N. Ç., & Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *Internation Journal of Social Science (IASS)*, 33, 79-97.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçal, V. (2014). Kentsel tarihin turizm potansiyeli bakımından değerlendirilmesi bağlamında çok kültürlü geçmiş ve medeniyetler arası iletişim ilişkisi: Mardin ve Diyarbakır örnekleri. *III. Disiplinlerarası Turizm Araştırmaları Kongresi*, (p. 12-22), 4-5 Nisan 2014, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Velî Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (55) 193-208.
- Küçük, S. (2011). Kültürler arası öğrenme üzerine bir kavram-model denemesi ve Türkçe ders kitapları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29(29), 227-260.
- Leary, M. R. (2005). Varieties of interpersonal rejection. K. D. Williams, J. P. Forgas and W. Von Hippel, (Ed.) *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection and bullying*, (p. 35-52). New York: Psychology Press.
- Levitas, R. A., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. H. R. R., & Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion* (246 plus additional Appendix 7 Ed.). Department for Communities and Local Government (DCLG).
- Marshall, J., & Calderón, V. (2005). *Social exclusion in education in Latin America and the Caribbean*. Discussion Draft. Washington DC: Inter-American Development Bank

- Oaten, M., Williams, K.D., Jones, A., & Zadro, L. (2008). The effects of ostracism on self-regulation in the socially anxious, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 471-504.
- Oral, T. (2012). *Ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç yönelimlerini yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Oral, V. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlarına ilişkin düşüncelerinin sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ören, N., & Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 85-92.
- Özbek Sönmez, E. İ. (2001). *Yapısal dönüşümler sürecinde toplumsal dışlanmışlıkların oluşumu-İzmir tarihi kent merkezi geçiş alanı örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pehlivan, K. B., & Acar, Y. B. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Journal of Society & Social Work*, 20(2), 27-38.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S., 2000. Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problems in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 21(1), 5-43.
- Pursley, M. B. (2002). *Changes in personal characteristics of Mexican-American high school graduates and dropouts during the transition from junior high to high school*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas Tech Üniversitesi.
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133, 5-6.
- Şahin, D. N. (2008). Psikolojik dışlanma ölçeğinin geliştirme çalışması. *15. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 3-5 Eylül 2008, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, H., & Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Twenge, J. M., & Baumeister, R. F. (2005). Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behaviour. D. Abrams, M. A. Hogg, & J. M. Markues, (Ed.). *The social psychology of inclusion and exclusion* (p. 25-46). New York: Psychology Press.
- Wang, L. (2011). Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective, *International Journal of Educational Development*, 31, 277-286.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425-452.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Examination of Secondary School 9th Grade Students' Levels of Exclusion

Nadir ÇELİKÖZ^{iv}, Azmi TÜRKAN^v

Extended Abstract: Exclusion, while it's expressed in a different way, it came to a general opinion to understand an individual who is not included in the group around him or the state of cannot having a relationship with another individuals. In another words it can be characterized as keeping a group member out of its community, not accepting the individual to the existing group or not accepted in a group that's in the making process.

The term exclusion can be used with lots of terms and can be used as a synonym of lots of terms. Most popular terms are social exclusion, psychological exclusion, and social rejection (Williams, 2007). Along with the many researchers who indicate that these terms have the same meaning (Ferris, Brown, Berry & Lian, 2008; Oaten, Williams, Jones & Zadro, 2008), there also is a view that they have different meanings.

Exclusion is a situation encountered in education institutions as well as in many other environment or field. According to Marshall and Calderón (2005) there are three main reasons of exclusion in education; inequality between the individuals. Ethnic origin difference, lower rate of economical income, makes up this inequality. The second important reason is conscious and intentional political attitudes performed by government for marginal groups' benefits.

Considering the studies about exclusion, in general there are more studies made on social exclusion (Baumeister, 2006; Catanese & Tice, 2005; Çetin & Türkan, 2013; DeWall & Şahin, 2008; Twenge & Baumeister, 2005). Besides foreigner literature about social exclusion can be encountered in education (Behrman et al., 2003; Marshall & Calderón, 2005; Popkewitz & Lindblad 2000; Wang, 2011).

Purpose: Considering the absence of studies about exclusion in national education this study aims to examine the levels of exclusion of 9th grade secondary school students in regards to different variables.

Method: *Research Questions;*

- 1) Do the exclusion levels of secondary school 9th grade students' exclusion in school differs in regards to their gender?
- 2) Do the levels of secondary school 9th grade students' exclusion in school differs in regards to the state of being transferred from another school?
- 3) Do the exclusion levels of secondary school 9th grade students'' exclusion in school differs in regards to the income level of the family?
- 4) Is there a meaningful connection between secondary school 9th grade students' exclusion level and their academic success?

Research's Design: Because the research aims to reveal the relation between different data, it is a quantitative study and it is in correlational research design. Correlational research design is used to determine the relation between two or more data sets and the relation level (Creswell, 2012; Karasar, 2000).

^{iv} Yıldız Teknik University, ncelikoz@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3826-0070>

^v Yıldız Teknik University, azmiturkan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2546-5122>

Participants: For defining the research's study group easily accessible, purposeful sampling method was used. It was benefitted from this method to reach out data more practically. 2014-2015 academic year spring term 9th grade students composed the study group of 213 person, 112 being female 101 being male from 3 state schools located in southeastern Anatolia region. The reason why participant preferred to be 9th grade students is; because it is thought that students coming from another primary schools may create student differences.

Data Collection Tool: To determine the secondary school 9th grade students' exclusion level in the scope of research "Exclusion in School Scale" was used. Also, to determine the students' academic success by any means no kind of measuring tool was used, it was based on students' fall term grade-point average.

Exclusion in School Scale: Exclusion in School Scale was developed by Çetin and Türkan (2013). It was created from a two sub-factored structure. These aspects were named "Individual Exclusion" and "Social Exclusion" by researchers. After the result of statistical calculations, in individual exclusion sub-factor, scale's highest item load is obtained as 0.74 lowest item load as 0.42 while in social exclusion sub-factor highest item load is obtained as 0.77 and lowest as 0.54. Besides, to present a proof to scale's reliability while test retest result was calculated as 0.74, Cronbach reliability was calculated as 0.92. These data show scale's validity and reliability.

Data Collection Process: In the process of research's data collection first of all persons' who developed the scale permissions were referred. Also, for carrying out the research from Yildiz Technical University 11.03.2015 dated and (IRB#1503110184) numbered research ethics committee approval was obtained.

Analysis of the Datas: Acquired datas were analyzed by Statistical Package for Social Sciences (SPSS.20) packaged software. Before the analysis processes reverse matters in the scales was put in order and was examined 9th grade students' exclusion levels in regards to different factors.

Findings: 1) Examination of secondary school 9th grade students' exclusion levels in school in regards to their gender;

After the statistical analysis made, participants exclusion levels in school do not differ in regards to gender factor. When examined on the basis of aspects, exclusion in school scale's aspects individual and social exclusion does not differ in regards to gender factor.

2) Examination of secondary school 9th grade students' exclusion levels in school in regards to the state of being transferred from another school;

After the statistical analysis made, participants' exclusion levels in school do not differ in regards to state of being transferred from another school factor. When examined on the basis of aspects, exclusion in school scale's aspects individual and social exclusion do not differ in regards to state of being transferred from another school factor;

3) Examination of secondary school 9th grade students' exclusion levels in school in regards to family income levels.

After the statistical analysis made, participants' exclusion levels in school do not differ in regards to family income levels factor. When examined on the basis of aspects, exclusion in school scale's aspects individual and social exclusion do not differ in regards to family income levels;

4) Examination of the meaningful relation between secondary school 9th grade students' exclusion levels and their academic success;

To determine the relation between participants' exclusion levels in school and their academic success, correlation coefficient was examined. After the statistical analysis made, no meaningful relation was founded between their exclusion levels in school and their academic success ($r=.01$). Also, no meaningful relation was encountered between academic success and individual aspect($r=.01$), social aspect($r=-.06$).

Discussion and Result: After the statistical analysis made in the scope of research no differentiation of 9th grade students' was founded in regards to their gender, being transferred from another school and family income levels. According to Çakır (2002) women and individuals who has low economic levels

are in danger of exclusion. Acquired findings contradict this view. In the research made by Adaman and Keyder (2005) and Adaman & Ardiç (2008) no differentiation in social exclusion levels was founded in regards to gender. Findings show parallelism with these studies. According to the result of the research it's thought that the reason why participants' exclusion levels do not show and difference to any kinds of variation and why their exclusion levels are low, is actually participants answer the entries as they, themselves, see them. In this content it was offered to make qualitative researches like meetings about exclusion, observation. Researches fertile in terms of education are; it is thought that in terms of individual's sharing a healthy bound and to rise his academic success, exclusion in education is important.

Key Words: *Exclusion, Secondary school, Exclusion in school*



Okul Öncesi Dönemde Uygulanan “Okula Hazırız” Eğitim Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisiⁱ

Elif MERCAN UZUNⁱⁱ, Kazım ALATⁱⁱⁱ

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-69 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması için hazırlanan “Okula Hazırız” adlı eğitim programının etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca ilkokula başlayacak olan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan faktörler de incelenmiştir. Çalışmada, deney grubunda yer alan çocuklara 6 hafta boyunca haftada dört gün olmak üzere 24 etkinlikten oluşan “Okula Hazırız” eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken olan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerindeki değişkenliği açıklama miktarını ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çocukların ön testlerden, son testlerden ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanların karşılaştırılabilmesi için ilişkisiz örneklem t testi ve tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanan “Okula Hazırız” eğitim programının, öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı derecede artırdığı görülmektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda çalışmaya katılan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin, anne eğitim düzeyi, çocuğun kronolojik yaşı ve ailenin gelir düzeyi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hazırbulunuşluk, Okula hazırbulunuşluk, İlkokula başlama, İlkokul birinci sınıf öğrencisi, Dezavantajlı çocuklar

GİRİŞ

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığı ile ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1994) olarak ifade edilen eğitim yaşam boyu sürmektedir. Çocuk doğar doğmaz aile içinde başlayan eğitim giderek genişleyen çevre içinde devam etmekte ve çocuk okula başladığında formal eğitim kurumları olan okullarda farklı bir boyut kazanarak devam etmektedir. Okullarda gerçekleştirilen eğitim sürecine çocuğun katılması zorunlu eğitim ile gerçekleşmektedir. Türkiye’de normal gelişim gösteren çocuklar için zorunlu eğitim ilkokul eğitimiyle başlamaktadır.

ⁱ Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Kazım Alat danışmanlığında yönetilen Elif Mercan Uzun’un doktora tezinden yararlanarak üretilmiştir.

ⁱⁱ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, elfmercan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-1375>

ⁱⁱⁱ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, kazim.alat@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1633-2208>

İlkokula başlama çocuğun hayatındaki önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuk gününün büyük bir çoğunluğunu geçirdiği ev ortamından ayrılıp, yeni bir ortama girmektedir. Bu ortamda kendi yaşlıları ile karşılaşmakta, onlarla birlikte zaman geçirmekte, belirli bir düzeyde ilişki kurmaktadır. Ayrıca bu ortamda çocuktan belli toplumsal kuralları ve öğretmenin beklentilerini yerine getirmesi beklenmektedir. Tüm bunların yanı sıra çocuktan okuma yazma öğrenmesi ve temel akademik becerileri kazanması beklenmektedir. Kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesi çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin hangi seviyede olduğu ile yakından ilgilidir.

Hazırbulunuşluk herhangi bir etkinliği yapmaya, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel açıdan hazır olma olarak tanımlanabilir (Başaran, 1998). Ülgen (1997) hazırbulunuşluğu belli bir öğrenme etkinliğinin gerçekleşmesi için gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması olarak tanımlamaktadır. Oktay ve Unutkan (2003) hazırbulunuşluğun çocuğun herhangi bir duygusal karmaşa yaşamadan, kolayca ve yeterli olarak öğrenebilmesi olduğunu ifade etmekte ve bunun sadece olgunlaşma ile açıklanamayacağını belirtmektedir. Bireyin öğrendiği her şey daha sonra öğreneceklerine temel oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenmenin oluşabilmesi için bireyin belirli bir yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bu yeterlilik ise bireyin hazırbulunuşluğuna işaret etmektedir.

Çocuğun okula başlarken başarı duygusunu yaşamasını sağlayacak olan beceri ve yetenekleri edinmesi olarak tanımlanan okula hazırbulunuşluk çocuğun okula uyumundan akademik başarısına kadar pek çok noktada etkilidir (Kagan, 2003). Okula hazırbulunuşluk genel olarak çocuğun okul ortamında kendisini başarıya götürecek olan belli beceri ve yetenekleri elde etmesi olarak değerlendirilmektedir (Pianta, Cox ve Snow, 2007). Forget-Dubois ve arkadaşları (2007) çocuğu okul ortamında başarıya götürecek faktörleri de içeren bir tanımlama yapmaktadır. Okula hazırbulunuşluğu çocuğun okula başladığında öğrenmesini ve okula uyum sağlamasını kolaylaştıracak bilişsel, iletişimsel, davranışsal ve duygusal becerilerin temel bilgilerini de içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamakta ve okula hazırbulunuşluğun sadece bilişsel, duygusal ve davranışsal çocuk özellikleriyle sınırlı olmadığına değinmektedir. Rafter, Buchenauer, Crissman ve Halko (2004) okula hazırbulunuşluk kavramını çocuğun okulda başarılı olabilmek için öğrenmesi ve çalışması için gerekli olan bir dizi duygusal, davranışsal ve bilişsel becerilere ulaşması şeklinde tanımlamaktadır. Miclea ve Mihailca (2007) okula hazırbulunuşluğun çocukların bilgi ve becerileri, yaşadıkları çevrenin onların öğrenmelerini ve gelişimlerini destekleme kapasitesi ve okulun, okula yeni başlayan çocukları destekleme kapasitesinden oluştuğunu belirtmektedir. Dinç (2013) ise, okula hazırbulunuşluğu çocuğun tüm gelişim alanlarının yanı sıra öğrenme yaklaşımları, kavrama ve genel bilgi konusunda aile, okul ve çevrenin desteğiyle kendinden beklenen düzeye ulaşması ve bu konuda gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanması olarak açıklamaktadır. Araştırmalar okula hazırbulunuşluk düzeyi ile çocuğun okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (Dockett ve Perry, 1999; 2004; Erkan, 2011; Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins, 2006; Mangiona ve Speth, 1998; UNICEF, 2012) ortaya koymaktadır. Okula diğerlerine göre daha hazır başlayan çocukların daha başarılı oldukları (Majzub ve Rashid, 2012) ve hazırbulunuşluğun çocukların okuma yazma başarılarında önemli bir etken olduğu (Yangın, 2009) belirtilmektedir.

Çocuğun okul öncesi eğitim” kurumundan ilkokula geçişi anlık bir olay değildir ve çocuğun hazırbulunuşluğuna bağlı olan karışık bir süreçtir. Hayatlarının dönüm noktası olan bu geçiş sürecinde çocuklar yeni bir duruma ve ortama alışmaya çalışırlar. Bazı çocuklar bu süreçte ortaya çıkabilecek olan olumsuz tecrübeler, okul fobisi ve ayrılma endişesi ile etkili bir şekilde başa çıkamaz ve bu durum ileriki okul başarılarını ve kişilik gelişimlerini etkiler (Ünüvar, Çalışandemir, Çetin ve Durmaz, 2012). Olumsuz durumların ortaya çıkmaması için çocuğun ilkokula yumuşak bir şekilde geçmesi

sağlanmalıdır. Okula yumuşak geçiş çocuğun sonraki akademik ve sosyal başarısına katkı sağlamaktadır (Carida, 2011; Chan, 2010).

Türkiye’de çocuklar bireysel özellikleri, genel gelişim özellikleri, önceki öğrenmeleri ve yaşantıları göz ardı edilerek sadece yaşları dikkate alınarak zorunlu olarak 69 aylıkken ilkokula başlarken, ailelerinin isteğiyle daha erken de başlayabilmektedirler. Okula başlayan çocukların özelliklerinin benzer olduğu düşünülmekte, hangi çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek, hangisinin düşük olduğu bilinmemektedir. Okul öncesi eğitim alıp almama durumu ya da bireysel özellikleri göz ardı edilerek çocuklar okula başlatılmaktadır. Okula başladıktan sonra hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan ve okula uyum sağlamada zorlanan çocuklar zorlanmakta, okuldan uzaklaşmakta, okula karşı olumsuz duygular beslemektedirler (Ekiz, Altun ve Siyambaş, 2013). Çocuğun eksik ya da desteklenmesi gereken yönleri tespit edilemediği için çocuk ilkokula başladığında okul başarısı ve okula uyumlu ilgili sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durum tüm eğitim-öğretim hayatı boyunca diğer çocuklarla arasında giderek büyüyen farklılıklara yol açabilmektedir. Oysa bazı ülkelerde çocuklar okula başlamadan önce çok yönlü okula hazırbulunuşluk testlerine tabi tutulmakta ve bu testlerin sonuçlarına göre okula başlayıp başlayamayacakları belirlenmektedir (Niemeyer ve Scott-Little, 2002). Okula başlamak için henüz hazır olmayan çocuklar ise desteklenerek diğer çocuklarla aralarındaki eşitsizlik ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır.

Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemine geçiş döneminde yapılan araştırmalar sınıfındaki akranlarına göre daha erken yaşta okula başlayan öğrencilerin ince motor becerilerinin gelişmemiş olması ve el-göz koordinasyonunun zayıf olmasının getirdiği sorunları yaşadıklarını, okula uyum sorunlarıyla karşı karşıya geldiklerini, dersi dinlemede zorlandıklarını, çabuk sıkıldıklarını, dikkat toplamada zorlandıklarını, sınıf kurallarına uymada güçlük yaşadıklarını, algılamada zorlandıklarını, motivasyonlarının eksik olduğunu, çabuk yorulduklarını ve düzenli defter kullanmadıklarını, özgüvenlerinin zedelendiğini ve okula karşı olumsuz tutum sergilediklerini göstermektedir (Boz, 2013; Ekiz ve ark., 2013; Külekçi, 2013; Yılmaz, Taşçı ve Fidan, 2013). Bu araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar sınıf arkadaşlarına göre erken yaşta okula başlayan öğrencilerin sınıflarındaki diğer öğrencilere göre okula hazırbulunuşluk düzeyi düşük olarak okula başladıklarını ve okula uyum sorunlarıyla karşı karşıya geldiklerini göstermektedir. Bu sorunların önüne geçilebilmesi ve öğrenciler arasındaki geçmiş yaşantılardan kaynaklanan dezavantajın en aza indirilebilmesi için öğrenciler arasındaki farkın erken belirlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin sınıflarındaki diğer arkadaşlarına göre dezavantajlı duruma düşmesinin bir diğer nedeni de ailelerinin sosyoekonomik düzeyleridir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların gelişimleri onlara sunulan imkanlar nedeniyle risk altındadır (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997). Araştırmalar düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına göre hazırbulunuşluklarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Crosnoe, 2007; Erkan, 2011; Gonca, 2004; High, Lagasse, Becker, Ahlgren ve Gardner, 2000; Oktay ve Unutkan, 2003; Tunçeli, 2012; Üstün, Akman ve Uyanık, 2000). Erdil (2010), sosyoekonomik yetersizliklerle karşı karşıya olan çocukların yetersiz oldukları alanların, çoğunlukla ilköğretimden yararlanmaya başladıklarında akademik başarısızlık ile ortaya çıktığını belirtmektedir.

Hem okula hazırbulunuşluk düzeyindeki düşüklük hem de düşük sosyoekonomik durumdan kaynaklanan eksiklikler, çocukları sınıflarındaki diğer arkadaşlarına göre daha dezavantajlı duruma düşürmektedir. Bunun sonucunda dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar ilkokula herhangi bir hazırlık yapmadan gelerek sınıf arkadaşlarının gerisinde okul yaşamına başlamaktadırlar. Bu çocukların akranları ile okula hazırbulunuşluk düzeyleri açısından eşit koşullarda okula başlamaları ve sosyoekonomik yetersizliklerinin akademik başarıları üzerindeki olası etkilerinin en aza indirgenbilmesi için desteklenmeleri gerekmektedir.

4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile zorunlu eğitim kapsamında çıkarılan okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri çocukları ilkokullara hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin kalitesi ve programın uygulanışı öğretmenden öğretmene değişebilmektedir. Çocuğun okul öncesi eğitimden ne kadar yararlandığı öğretmene bağlıdır. Öğretmenler ise belli türde etkinliklere ağırlık verebilmekte, belli türde etkinlikleri göz ardı edebilmektedir. Bu nedenle her ne kadar okul öncesi eğitim olsa da okula hazırbulunuşluk düzeyi düşük ya da okula uyum sağlamada zorlanan öğrencilere rastlamak mümkün olabilmektedir. Özellikle dezavantajlı yerlerde okul öncesi eğitimden yararlanma oranı düşüktür. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler ise geçmiş yaşantıları ve ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarından tam olarak yararlanamamakta, ilkokula beraber başladığı akranlarının gerisinde kalabilmektedirler (Eğitimde Reform Girişimi, 2015; Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, 2005). Bu nedenle özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocukların akranlarıyla benzer seviyede okula başlayabilmeleri için desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yurt içinde yapılan deneysel çalışmalarda incelendiğinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan farklı eğitim programlarının çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Hazırlanan programların bazıları çocuklara doğrudan okulda araştırmacı tarafından uygulanmış olup (Bayraktar, 2013; Kayılı, 2010; Özasan, 2010; Şimşek, 2011), bazılarında ailelere ya da annelere eğitim verilmiş ve çocuk üzerindeki etkisi incelenmiştir (Alakoç Pirpir, 2011; Bağçeli Kahraman, 2012; Büyüktaşkapu, 2012). Kayılı'nın (2010) yaptığı çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Montessori yöntemine dayalı programın uygulandığı deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk, sosyal beceri ve dikkat toplama beceri puanlarının MEB'in Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı kontrol grubundaki çocuklara oranla yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Özasan (2010) tarafından hazırlanan "Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı"nın ve Bayraktar (2013) tarafından hazırlanan "Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı"nın uygulandığı deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yurt dışında konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çocukların okula hazırbulunuşluklarını desteklemeye yönelik farklı ve geniş çaplı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Winsler ve diğerleri (2008) üniversite ve toplum işbirliği içinde gerçekleştirilen The Miami School Readiness Project'e katılan dezavantajlı çocukların hazırbulunuşluklarını incelemişler ve bu çocukların okula hazırbulunuşluk açısından kayda değer kazanımlar elde ettiklerini saptamışlardır. Nonoyama-Tarumi ve Bredenberg (2009) School Readiness Program'ın (SRP) etkililiğini inceledikleri çalışmalarında, deney grubundaki çocukların hem okula hazırbulunuşluk becerilerinin hem de resmi müfredatı başarıma oranlarının kontrol grubundaki çocuklara oranla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bierman ve diğerlerinin (2008) yapmış olduğu çalışmada Head Start REDI programına katılan çocukların duygusal anlayış ve sosyal problem çözme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu, saldırganlık davranışlarında anlamlı derecede iyileşme olduğu, dil gelişimi ve fonolojik farkındalıkları üzerinde anlamlı etkileri olduğu saptanmıştır. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar farklı programlar ile çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılabilceğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-69 aylık çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan "Okula Hazırız" adlı eğitim programının etkisinin incelenmesi ve okul öncesi dönemdeki çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarını yordayan değişkenlerin ortaya konulmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır. (i) Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? (ii) Deney grubundaki çocuklar ile kontrol

grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? (iii) Cinsiyet, kronolojik yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve devam edilen okul türü değişkenleri deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? (iv) Cinsiyet, kronolojik yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı ve devam edilen okul türü değişkenleri kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, anasınıfı çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmak amacıyla hazırlanan “Okula Hazırız” eğitim programının etkisini belirlemek amacıyla deney kontrol gruplu, ön test-son test kontrol ve kalıcılık ölçümlü deneysel model kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada ayrıca anasınıfına devam eden çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan faktörler de ortaya konulmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Samsun ili Canik ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden ve bir sonraki yıl ilkokula başlayacak olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında Samsun ili Canik ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden ve bir sonraki yıl ilkokula başlayacak olan 87 çocuk oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında, ilk olarak Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulları ve bağımsız anaokullarını gösteren bir okul listesi hazırlanmıştır. Okulların idarecileri ve öğretmenleri ile görüşülmüş, en az iki sınıfı bulunan okullar belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak çocukların devam ettiği okulların belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasındaki amaç, sadece düşük sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerden gelen çocukların okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerinin incelenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Türkiye’de MEB’e bağlı olarak okul öncesi eğitim veren bağımsız anaokulları ve ilkokullar bünyesinde bulunan anasınıfları vardır. Kurumlar arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmek için araştırma kapsamına her iki tür okuldan birer okul deney ve kontrol gruplarına alınmıştır. Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul idarecilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda alt sosyoekonomik düzeyde bir ilkokul ve bir anaokulu belirlenmiştir. Araştırmanın yürütüleceği sınıfların belirlenmesinde öğretmen değişkeni göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin demografik özellikler (kıdem, mesleki deneyim, öğrenim verilen yaş grupları vb.) açısından birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklara ilişkin demografik özellikler Tablo 1’te verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		Okul 1				Okul 2			
		Deney 1		Kontrol 1		Deney 2		Kontrol 2	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	12	57.1	14	70.0	14	60.9	11	47.8
	Erkek	9	42.9	6	30.0	9	39.1	12	52.2
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Yaş	60-64 ay	12	57.1	14	70.0	4	17.4	-	-
	65-69 ay	9	42.9	6	30.0	11	47.8	14	60.9
	70 ay ve üzeri	-	-	-	-	8	34.8	9	39.1
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Kardeş	Yok	-	-	-	-	4	17.4	5	21.7
	1	6	28.6	2	10.0	5	21.7	5	21.7
	2	5	23.8	10	50.0	10	43.5	8	34.8
	3	4	19.0	3	15.0	4	17.4	5	21.7
	4 ve üzeri	6	28.6	5	25.0	-	-	-	-
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Anne eğitim durumu	İlköğretim	20	95.2	20	100	8	34.8	7	30.4
	Lise	1	4.8	-	-	11	47.8	12	52.2
	Üniversite	-	-	-	-	4	17.4	4	17.4
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Baba eğitim durumu	İlköğretim	20	95.2	20	100	10	43.5	6	26.1
	Lise	1	4.8	-	-	11	47.8	10	43.5
	Üniversite	-	-	-	-	2	8.7	7	30.4
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100
Gelir	500-1000	20	95.2	20	100	6	26.1	4	17.4
	1000-1500	1	4.8	-	-	9	39.1	8	34.8
	1500-2000	-	-	-	-	6	26.1	7	30.4
	2000 ve üzeri	-	-	-	-	2	8.7	4	17.4
	Toplam	21	100	20	100	23	100	23	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için Demografik Bilgi Formu ve Metropolitan Okula Hazırbulunmuşluk Testi kullanılmaktadır.

Demografik bilgi formu: Araştırmaya katılan çocuklar ve çocukların aileleri ile ilgili genel bilgilere ulaşabilmek için kullanılmaktadır. Bu formla çocukların kronolojik yaşları, cinsiyetleri, kardeş sayıları, anne ve baba eğitim durumları gibi çocukların ilkokula hazırbulunmuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerini etkileyen faktörler hakkında bilgi edinilmektedir.

Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi: Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, Hildreth, Griffiths ve McGauvran (1949) tarafından geliştirilmiş, Oktay tarafından 1980 yılında Türk kültürüne uyarlanmıştır. Test, çocuğun belirli bir alandaki performansını ve başarı düzeyini yordamaya yönelik olduğu için yetenek testlerine örnek olarak gösterilebilir (Mccafee ve Leong, 2012). Çocuğun ilkökula hazırbulunuşluğunu ve verilen yönergeleri anlayıp uygulamaya geçme becerisini ölçen bu test 5.6 yaş ile 6 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır (Öner, 2012).

Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, uygulayıcı tarafından her çocuğa birebir uygulanmaktadır. Çocuklardan uygulayıcının verdiği yönergelere uygun olarak hareket etmeleri beklenmektedir. Test toplam 100 soru ve 6 alt testten oluşmaktadır. Birinci alt test kelime anlama testidir ve 19 sorudan oluşmaktadır. İkinci alt test olan cümleler testi 14 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü alt test olan genel bilgi testi 14 sorudan oluşurken, dördüncü alt test olan eşleştirme testi 19 sorudan oluşmaktadır. Beşinci alt test olan sayılar testi 24 soru, altıncı alt test olan kopya etme testi ise 10 sorudan oluşmaktadır. 1., 2. ve 3. alt testlerde çocuklardan bir sıradaki dört resimden verilen yönergeye uygun olanın bulup işaretlemeleri, 4. alt testte bir sıradaki dört resimden örnek ile aynı olanı bulup işaretlemeleri, 5. alt testte verilen yönergeye uygun olarak sayıları yazmaları ve basit problemleri çözmeleri ve 6. alt testte çocuklardan verilen örnek şekillerin aynısını çizmeleri beklenmektedir. Testin değerlendirmesi çocuğun verdiği her doğru cevaba bir puan verilerek yapılmaktadır. Çocuğun testin toplamından aldığı puan genel olgunluk, kelime anlama, cümleler, genel bilgi ve eşleştirme alt testlerinin toplamından aldığı puan okuma olgunluğu, sayılar alt testinden aldığı puan sayı olgunluğu düzeyini göstermektedir. Testin güvenilirlik çalışmasında paralel form güvenilirliği kullanılmıştır. 195 ilkökul birinci sınıf çocuğuna birkaç gün arayla uygulanan testin paralel formları arası korelasyonlar hesaplanmış ve elde edilen güvenilirlik kat sayıları .53 - .83 arasında değişiklik göstermiştir. Ayrıca her alt test için ayrı ayrı hesaplanan standart hata puanları 1.35 ile 2.02 arasında bulunmuştur (Öner, 2012).

İşlem Basamakları

“Okula Hazırız” eğitim programının hazırlanması ve uygulanması. “Okula Hazırız” eğitim programı, okul öncesi dönemdeki çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmaya yönelik bir programdır. Programla çocukların ilkökul birinci sınıfa hazır bir şekilde başlayabilmeleri, birinci sınıfa başladıklarında zorlanma ya da bocalama yaşamamaları, ilkökula kolay uyum sağlayabilmeleri hedeflenmektedir. Eğitim programı hazırlanırken ilk aşamada, literatür taraması yapılarak gerek yurt içinde ve gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Özellikle ilkökula hazırbulunuşluk için hangi becerilerin kazanılması gerektiği ve 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte çocukların yaşadıkları zorluklar ve öğretmenlerin çocukların hangi becerilere sahip olması gerektiği hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Araştırmalar 4+4+4 eğitim sistemi ile ilkökul birinci sınıfa başlayan çocukların farklı sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Çocukların özbakım becerilerini tam olarak yerine getirememeleri nedeniyle tuvalet temizliğini yapamama ve ihtiyaçlarını giderememe, fermuar açma-kapatma ve düğme iliklemede zorluk çektikleri belirtilmektedir (Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014; Doğan, Demir ve Pınar, 2014; Ekiz, ve ark., 2013; Meral Kandemir, Şara, Akay ve Zemin 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Yılmaz, Taşçı, Fidan ve Nurlu, 2014). Sosyal-duygusal açıdan bakıldığında okula alışma ve uyum sağlamada zorluk, okula karşı olumsuz tutum, kurallara uyum, kendini ifade edememe, özgüven eksikliği ve ebeveyninden ayrılmak istememe gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Ekiz, Altun ve Siyambaş, 2013; Külekçi, 2013; Meral Kandemir ve ark., 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Yılmaz ve ark., 2014). Dikkat toplayamama, sağ-sol, yukarı-aşağı, alt-üst, dik-eğik, renkler, sayılar gibi temel kavram bilgisi eksiklikleri, görsel bellek ve ayırt etmede zorlanma, yönergeleri takip edememe, algı ve dikkat toplamada güçlük ve dinleme-okuma-yazma-anlama problemleri ise karşılaşılan bilişsel sorunlar arasındadır (Cerit ve ark., 2014; Ekiz, ve ark., 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Peker Ünal, 2013). Çocukların fiziksel gelişimlerini tamamlayamamaları ve ince motor becerilerinin gelişmemiş

olmasından kaynaklanan zorluklar çekmeleri nedeniyle kalem-boya kullanmada zorluk, yazı yazma güçlüğü, el-göz koordinasyon eksikliği gibi sorunlar yaşadıkları da araştırmalar tarafından ortaya koyulmaktadır (Cerit ve ark., 2014; Doğan, ve ark., 2014; Ekiz, ve ark., 2013; Meral Kandemir ve ark., 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Yılmaz ve ark., 2014).

Çocukların yaşadıkları zorlukların okula yeterli düzeyde hazır olmamalarından kaynakladığı söylenebilir. Çünkü okula hazırbulunuşluk ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çocukların yaşadıkları sorunların okula hazırbulunuşluğun göstergeleri olduğu görülmektedir. Örneğin Esaspehlivan (2006) okula hazırbulunuşluğu yüksek olan bir çocuğun çapraşık yönergeleri anlayıp uygulayabileceğini, kişisel hijyen kurallarına uyabileceğini, temel kavramları bileceğini belirtmektedir. Brostrom (2000) 20'ye kadar ritmik sayabilme, kalem düzgün tutabilme, ayakkabı bağlama, renkleri tanıma, duyuşsal kavramları ayırt edebilme akılda tutma, görsel ayırt etme, dikkatini odaklama gibi özelliklere sahip çocukların okula hazır olduğunu ifade etmektedir. Belirtilen özelliklere ek olarak direktifleri takip etme, sınıf kurallarına uygun şekilde davranma, yazı farkındalığı, görsel algı, el-göz koordinasyonu sağlama gibi farklı özelliklerin de hazırbulunuşluğu yüksek olan çocuklarda olması gerektiği söylenebilir (Cinkılıç, 2009; McTurk, Lea, Robinson, Nutton ve Carapetis 2011). Noel (2011) ise okula kolay uyum sağlayan bir çocuğun ebeveyninden kolay ayrılacağını, kendi sorumluluğunu alabileceğini, yönergeleri kabul edip takip edebileceğini, işbirliği kurabileceğini belirtmektedir. Okula Hazırız eğitim programında yer alan etkinliklerin bu göstergeler ve yaşanan sorunlar göz önüne alınarak hazırlanmasıyla çocukların yaşadıkları sorunların en aza indirgenmesi hedeflenmiştir.

Programın hazırlanmasında "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı"ndan yararlanılmış ve çocukların ilkokula hazırbulunuşluklarını ve uyumlarını desteklemeye yönelik kazanım ve göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2013). Belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini desteklemeye yönelik, her gelişim alanını içine alan altı hafta dört günlük etkinlik planları hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlik planlarının her biri için, iki alan uzmanı ve iki öğretmen olmak üzere dörder kişinin görüşü alınmıştır. Uzmanlardan kendilerine gönderilen dört etkinliği, etkinliklerin kazanımlar ile uyumluluğu, etkinliklerin kazanımlar için yeterliliği, etkinliklerin çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu ve etkinlikler ile değerlendirmelerinin uyumluluğunu göz önünde bulundurarak "Tamamen", "Kısmen" ve "Hiç" şeklinde değerlendirmeleri ve etkinlikler ile ilgili önerilerini ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların etkinlikler üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış, eğitim programına son şekli verilmiş ve uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Eğitim programını uygulamadan önce araştırmacı deney ve kontrol grubundaki okul yöneticileri ile görüşmüş ve genel olarak yapılacak etkinlikler hakkında bilgi vermiştir. Öntestleri uygulamadan önce çocukları tanımak, gözlem yapmak ve çocuklarla kaynaşmak için bir hafta öğretmenlerinin yaptığı farklı etkinliklere katılım sağlanmıştır. Çocukların okula hazırbulunuşluk seviyelerini değerlendirmek için araştırmaya katılan çocuklara Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ön test olarak uygulanmıştır. Metropolitan Hazırbulunuşluk Testi araştırmacı tarafından sınıfın dışında çocukların dikkatini dağıtmayacak sessiz bir ortamda uygulanmıştır. Ön testlerden elde edilen puanlar doğrultusunda ortalaması daha düşük olan grup deney, diğer grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deneysel işlem aşamasında 6 hafta boyunca haftada dört gün olmak üzere 24 etkinlik araştırmacı tarafından yaptırılmıştır. Örnek etkinlik planı Ek 1'de sunulmuştur. Uygulamalar sırasında kullanılacak tüm materyaller önceden hazırlanarak eğitim uygulamalarının aksamasına neden olacak durumlar engellenmeye çalışılmıştır. Ailelerin yapılan etkinliklerden haberdar edilmesi ve farkındalıklarının artırılması amacıyla yapılan bütün etkinlikler eve gönderilmiştir. Deney grubundaki

çocuklara “Okula Hazırız” eğitim programı uygulanırken kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarını uygulamayı sürdürmüşlerdir. “Okula Hazırız” eğitim programı uygulandıktan bir ay sonra deney ve kontrol gruplarına Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi araştırmacı tarafından son test olarak uygulanmıştır. Eğitim programının uygulandığı deney ve kontrol grubundaki öğrenciler birinci sınıfa başladıktan sonra devam ettikleri okullar tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi eğitim programının uygulanmasından beş ay sonra kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

“Okula Hazırız” eğitim programının çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler amaca uygun olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. İlk olarak deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların kişisel bilgi formunda yer alan bilgileri frekans ve yüzdeler halinde betimlenmiştir. Daha sonra çok az sayıda katılımcısı olan veriler yeniden gruplandırılarak (Anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı gibi) yeni gruplar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde ilk olarak deney ve kontrol grubundan elde edilen puanların dağılımlarının normalliği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda hem deney grubunda hem de kontrol grubunda Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinde normallik varsayımının karşılandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi üzerinde yapılan analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada yordayıcı değişkenler olan anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kronolojik yaş, cinsiyet ve devam edilen okul türü değişkenlerinin yordanan değişken olan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerindeki değişkenliği açıklama miktarını ortaya koymak için verileri analiz etmede çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çocukların ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan değişkenleri saptamak için değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı ve bir bağımlı değişken üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin etkisi ortaya koyulduğu regresyon analizi yapılmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların, uygulama öncesinde okula hazırbulunuşluk düzeylerinin benzer özellik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Her iki grubun Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinden aldıkları ön test puanları arasında manidar düzeyde bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test, son test ve kalıcılık testlerinde aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi ile kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA, tek bir bağımlı değişken için üç veya daha fazla sayıda yapılan ölçüm sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır (Seçer, 2013).

BULGULAR

“Okula Hazırız” Eğitim Programının Uygulandığı Deney Grubundaki Çocuklar İle Kontrol Grubundaki Çocukların Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi öntest puanlarına göre aralarında anlamlı farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların ön testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucuna göre, çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testinin hem alt testlerinden,

hem de genel toplamından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi Alt Ölçeklerinden ve Testin Toplamından Önteste Aldıkları Puanların İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	\bar{X}	S	sd	t
Kelime anlama	Deney	44	13.95	2.05	85	1.609
	Kontrol	43	13.16	2.51		
Cümleler	Deney	44	7.31	1.65	85	1.587
	Kontrol	43	6.74	1.71		
Genel Bilgi	Deney	44	8.88	1.46	85	1.583
	Kontrol	43	8.32	1.82		
Eşleştirme	Deney	44	11.59	2.49	85	-.799
	Kontrol	43	12.04	2.81		
Sayılar	Deney	44	13.68	4.06	85	.523
	Kontrol	43	13.20	4.36		
Kopya etme	Deney	44	4.68	2.70	85	-.271
	Kontrol	43	4.83	2.63		
Toplam olgunluk	Deney	44	60.15	11.56	85	.713
	Kontrol	43	58.23	13.59		

Okula Hazırbulunuşluk Testi Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırılması

Çocukların okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanan “Okula Hazırız” eğitim programının, öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk, okula uyum ve genel gelişim düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen test puanlarının ortalamaları, tekrarlı ölçümler için tek yönlü tekrar ölçümlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan testte varyansların homojenliğini belirlemek için Mauchly küresellik testi kullanılmıştır. Test sonucu incelendiğinde puanlar arası farkların varyanslarının homojenliği koşulu (sphericity varsayımı) hem deney (*Mauchly's W*= .627, $p < 0.05$) hem de kontrol grubunda (*Mauchly's W*= .424, $p < 0.05$) sağlanmadığı için Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Göre Yapılan Tek Yönlü Tekrar Ölçümlü ANOVA Testi Sonuçları

Grup	(1)Ön test		(2)Son test		(3)Kalıcılık Testi		df	F	Fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
D	60.15	11.56	67.90	10.02	71.29	9.09	1.46	265.05	1-2 / 1-3 / 2-3
K	58.23	13.59	58.18	13.09	62.95	10.51	1.27	54.34	1-3 / 3-2

Yapılan analiz sonucunda, Greenhouse-Geisser düzeltmesini içeren varyans analizi sonucuna göre hem deney grubunun puanları arasında [$F_{(1.456-62.622)} = 265.05$ $p < 0.05$], hem de kontrol grubunun puanları arasında [$F_{(1.269-53.309)} = 54.34$ $p < 0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.86$) farkın %86’sını açıklarken, kontrol grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.56$) ile farkın %56’sı açıklanabilmektedir. Hangi ölçümler arasında anlamlı farklılık

olduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön testi ($\bar{X}=60.15$), son testi ($\bar{X}=67.90$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=71.29$) ölçüm sonuçlarının ortalamaları birbirleriyle kıyaslandığında, her bir ölçüm ortalamasının bir önceki ölçüm sonucuna göre, anlamlı bir artış sergilediği görülmektedir. Bu durumda, “Okula Hazırız” eğitim programının deney grubunda yer alan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı derecede artırdığı söylenebilir. Kontrol grubunun ön testi ($\bar{X}=58.23$), son testi ($\bar{X}=58.18$) ve kalıcılık testi ($\bar{X}=62.95$) ölçüm sonuçları birbirleriyle kıyaslandığında, ön test ve kalıcılık testi ile son test ve kalıcılık testi ölçüm ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yordayıcı değişkenler olan devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerine ve yordanan değişken olan deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluklarına ilişkin betimleyici analiz sonucuna Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları

	<i>n</i>	\bar{X}	S
Okula hazırbulunuşluk	44	67.90	10.02
		f	%
Okul türü	44	21	47.7
Cinsiyet	44	18	40.9
2 kardeş	44	15	34.1
≥ 3 kardeş	44	14	31.8
Anne eğitim düzeyi	44	16	36.4
Baba eğitim düzeyi	44	14	31.8
1000 TL- 1500 TL	44	10	22.7
1500 TL- 2000TL	44	8	18.2
65-69 ay	44	20	45.5
≥ 70 ay	44	8	18.2

Devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerinin deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Yordayıcı Değişkenlerin Deney Grubundaki Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	B	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	F	R²
Sabit	60.35	3.94	-	15.31		
Okul türü	.48	2.94	.02	.16		
Cinsiyet	1.05	1.83	.05	.57		
2 kardeş	-2.01	2.61	-.09	-.77		
≥ 3 kardeş	-3.00	2.59	-.14	-1.16		
Anne eğitim düzeyi	8.99	2.94	.43	3.05	9.916	.750
Baba eğitim düzeyi	4.83	2.98	.22	1.62		
1000 TL- 1500 TL	1.65	2.90	.07	.56		
1500 TL- 2000TL	1.39	3.89	.05	.35		
65-69 ay	4.18	2.19	.21	1.90		
≥ 70 ay	6.58	3.69	.25	1.78		

“Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocuklar için yapılan regresyon analizinde elde edilen *F* değeri .05 düzeyinde anlamlı olduğundan, regresyon modelinin uygun olduğu

sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(10-33)} = 9.916, p < .05$). Öğrencilerin devam ettikleri okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenleri, okula hazırbulunuşluk puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($R = 0.866, R^2 = 0.750, p < .05$). Adı geçen bağımsız değişkenler deney grubundaki çocukların, okula hazırbulunuşluk puanlarındaki varyansın %75'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerden deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan değişkenin sadece annenin eğitim düzeyi ($\beta = .43$) olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde de sadece anne eğitim düzeyinin ($t = 3.05, p < .05$) anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların İlkokula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yordayıcı değişkenler olan devam edilen okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenlerine ve yordanan değişken olan kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluklarına ilişkin betimleyici analiz sonucuna Tablo 4' te yer verilmiştir.

Tablo 4. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici Analiz Sonuçları

	<i>n</i>	\bar{X}	S
Okula hazırbulunuşluk	43	58.18	13.09
		f	%
Okul türü	43	20	46.5
Cinsiyet	43	18	41.9
2 kardeş	43	18	41.9
≥ 3 kardeş	43	13	30.2
Anne eğitim düzeyi	43	16	37.2
Baba eğitim düzeyi	43	17	39.5
1000 TL- 1500 TL	43	8	18.6
1500 TL- 2000TL	43	11	25.6
65-69 ay	43	20	46.5
≥ 70 ay	43	9	20.9

Yordayıcı değişkenlerin kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Yordayıcı Değişkenlerin Kontrol Grubundaki Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata</i>	β	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>R</i> ²
Sabit	52.31	5.08	-	10.28		
Okul türü	-3.22	3.95	-.12	-.81		
Cinsiyet	-.49	2.10	-.01	-.23		
2 kardeş	-3.93	3.46	-.15	-1.13	18.132	.850
≥ 3 kardeş	-2.83	3.21	-.10	-.88		
Anne eğitim düzeyi	15.45	3.39	.57	4.55		
Baba eğitim düzeyi	3.61	4.99	.13	.72		
1000 TL- 1500 TL	-12.13	5.97	-.36	-2.03		

1500 TL- 2000TL	-16.96	6.10	-.56	-2.77
65-69 ay	9.69	2.97	.37	3.25
≥ 70 ay	23.84	4.91	.74	4.85

“Okula Hazırız” eğitim programının uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklar için yapılan regresyon analizinde elde edilen F değeri .05 düzeyinde anlamlı olduğundan, regresyon modelinin uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(10-32)} = 18.132, p < .05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin devam ettikleri okul türü, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve kronolojik yaş değişkenleri, okula hazırbulunuşluk puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilemektedir ($R = 0.922, R^2 = 0.850, p < .05$). Adı geçen bağımsız değişkenler deney grubundaki çocukların, okula hazırbulunuşluk puanlarındaki varyansın %85’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerden kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan değişkenlerin göreceli önem sırası; 70 ay ve üzerinde olma ($\beta = .74$), annenin eğitim düzeyi ($\beta = .57$), ailenin gelirinin 1500-2000 TL arasında olması ($\beta = -.56$), 65-69 ay arasında olma ($\beta = .37$), ailenin gelirinin 1000-1500 TL arasında olmasıdır ($\beta = -.36$). Ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin negatif yönde kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin yordayıcıları olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise anne eğitim düzeyinin ($t = 4.55, p < .05$), kronolojik yaşın (65-69 ay için $t = 3.25, p < .05$ ≥ 70 ay için $t = 4.85, p < .05$) ve gelir düzeyinin (1000 TL- 1500 TL için $t = -2.03, p < .05$, 1500 TL- 2000TL için $t = -2.77, p < .05$) anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Diğer yordayıcı değişkenlerin deney grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan değişkenlerin farklı olduğu söylenebilir. Deney grubunda yer alan çocukların okula hazırbulunuşluklarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişken sadece annenin eğitim düzeyidir. Kontrol grubundaki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin ise annenin eğitim düzeyi, kronolojik yaş ve ailenin gelir düzeyi olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışma kapsamında çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin en önemli yordayıcısının annenin eğitim düzeyi olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırma sonucunda “Okula Hazırız” eğitim programının uygulandığı deney grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ön test, son test, kalıcılık puanlarının hem testin tamamında hem de alt testlerin her birinde arttığı belirlenmiştir. Bu durum hazırlanan eğitim programının çocukların okula hazırbulunuşluklarının tüm boyutları üzerinde etkili olduğunu ve çocukların hazırbulunuşluklarını geliştirmeye destek olduğunu göstermektedir.

“Okula Hazırız” eğitim programı ile çocukların farklı gelişim alanları desteklenerek çocuğun okula hazırbulunuşluk ve uyum düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. Örneğin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için kendini uygun şekilde ifade etme, işbirliği yapma, kendine güvenme, okula uyum sağlama, ebeveyninden kolay ayrılma, başladığı işi bitirme ve sorumluluk alma gibi becerilerin gelişimine dönük etkinliklere yer verilmiştir. Programda yer verilen etkinliklerin birbirinden farklı becerileri geliştirmeye yönelik olması, aynı becerilerin farklı etkinliklerle desteklenmesi, farklı gelişim alanlarını içine alacak etkinliklerin planlanması programın etkililiğini ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye’de çocuklar ya okul öncesi eğitim alarak ya da doğrudan ilkokula başlamaktadırlar. 12 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamından çıkarılmıştır. Bu

nedenle bütün çocukların okul öncesi eğitime erişimi söz konusu değildir. Diğer yandan bakıldığında araştırmanın örneklem grubunu oluşturan dezavantajlı çocuklar ne kadar okul öncesi eğitim kurumlarına devam ediyor gibi görünseler bile aslında okula çok fazla devam etmedikleri, okula gelseler bile geç saatte gelip erkenden gittikleri araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini azaltmakta, çocukların gelecek okul başarısını olumsuz yönde etkilemekte ve yaşitlarına göre birçok açıdan dezavantajlı duruma düşmelerine neden olmaktadır. UNICEF (2011) tarafından hazırlanan raporda dezavantajlı çocuklar için hazırlanan müdahale programlarına katılma şansı olan çocukların yaşitlarının gerisine düşme ihtimalinin azaldığı, başarı şansının arttığı ve sosyal dışlanmaya maruz kalma ihtimalinin azaldığı belirtilmektedir. Bu nedenle dezavantajlı çocukların gelişimini destekleyecek ek programların uygulanmasının onları yaşitları ile benzer seviyeye getirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çocukların üzerindeki olumsuz çevre şartlarının etkisini azaltabilecek ve potansiyellerini ortaya koyup en üst noktaya kadar kullanabilecekleri fırsatların verilmesi son derece önemlidir.

Kontrol grubundaki çocukların Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi ön test, son test, kalıcılık puanlarının ortalamalarında testin toplamından alınan puanda ve alt testlerden kelime anlama, cümleler ve kopya etme testinde çocukların puanlarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Çocukların kelimeler alt testinden aldığı son test puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük olması düşündürücüdür. Bu durum çocukların okula devamının sağlanamaması ile ilişkilendirilebilir. Kontrol grubundaki çocukların özellikle kopya etme alt testinden aldığı puanların kalıcılık testinde çok hızlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Çocukların puanlarındaki bu artış, ilkokula başlamaları ve okuldaki günlerinin büyük çoğunluğunu yazı çalışmaları ile geçirmeleri ile açıklanabilir.

Bilindiği gibi aile çocuğun ilk öğrenme ortamıdır. Çocuk okula başlayana kadar zamanının büyük bir bölümünü evde ebeveynleri, bakıcıları ya da diğer aile üyeleri ile geçirmektedir. Bebeklik ve sonraki dönemlerde çocuğun bakımı ve eğitimi ile genellikle ilgilenen anne çocuğun gelişimde ve eğitiminde önemli rol oynamaktadır. Annenin yaşı, eğitim durumu, mesleki konumu, sosyal çevresi, gelecek yaşamdan beklentileri, alışkanlıkları, çocuğa yaklaşımı, tutumu, sunduğu imkânlar ve anne ile ilişkili daha birçok faktör çocukları yadsınamaz derecede etkileyebilmektedir. Annenin eğitim düzeyinin çocuğun okula hazırbulunuşluğunu pozitif yönde etkilediğini ve anne eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların okula hazırbulunuşluklarının da arttığını çeşitli araştırma sonuçları göstermektedir (Alakoç Pirpir, Yıldız Çiçekler, Büyükbayraktar ve Konuk Er, 2011; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002; Cinkılıç, 2009; Erkan ve Kırcı, 2010; Erkan, 2011; Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006; Gonca, 2004; Ramey ve ark., 2000; Tunçeli, 2012). Annenin eğitim düzeyi ile gelişimi arasında doğrudan ya da dolaylı ilişki olduğunu gösteren araştırmalara da alanyazında rastlamak mümkündür (Brooks-Gunn ve Markman, 2005; Civelek, 2012; Connel ve Printz, 2002; Kartal, 2005; Taner ve Başal, 2005)

Çocuk doğduğu andan itibaren annesi ile babasına göre daha yoğun bir ilişki içerisindedir. Dolayısıyla birçok öğrenme ilk olarak anne ile gerçekleşmektedir. Annenin doğruları ve hayata bakışı ile çocuğun hayata bakışı şekillenmektedir. Bu nedenle annenin eğitim düzeyi, kendini geliştirme ve gerçekleştirme becerisi ne denli yüksekse çocuğun da okul için gerekli olan temel yaşam becerileri, hayata ve öğrenmeye ilişkin tutumu da aynı derecede olumlu olma eğilimindedir. Kotil (2010) annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuğunu okul için hazır olarak algılama eğiliminin de arttığı belirtmektedir. McBryde, Ziviani ve Cuskelly (2004) ise çocukların okula hazırbulunuşluklarının anne-babaların algılarından oldukça etkilendiğini vurgulamaktadır.

Çocukların gelişiminde yaşadıkları deneyimler önemli yer tutmaktadır. Pianta (2002) çocukların evde aileleri ile yaşadıkları deneyimlerin çocuk bakımı ve ön eğitim ortamı deneyimlerinden çok daha önemli

olduğunu belirtmektedir. Bu deneyimler ise ebeveynlerin eğitim düzeylerinden, eğitime yönelik tavırlarından, ebeveynlerin zihinsel sağlıklarından ve ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimden oldukça etkilenmektedir. Ayrıca belirtilen değişkenler çocukların okulda ve gelecek hayatta başarılı olması açısından riskte mi yoksa okulda başarılı olabilmek için hazır mı olduğu konusunda ciddi farklılıklar yaratabilmektedir. Bennett, Weigel ve Martin (2002) ailenin çocuktan beklentilerinin, ailesel stres kaynaklarının, aile üyelerinin duygusal ve zihinsel sağlığının, ailenin çocuğuyla ilgilenme ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin çocuğun sonraki akademik başarısı üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmektedir.

Ev ortamı da çocuğun gelişimde ve okula hazırbulunuşluğunda önemli yer tutmaktadır. Downer ve Pianta (2006) erken çocukluk döneminde çocukların bilişsel gelişiminde çocuğun bulunduğu ev ortamının, annenin eğitim düzeyinin, ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklerinin güçlü yordayıcılar olduğunu belirtmektedir. Çocuklar birçok beceriyi evde ailelerinden öğrenmektedir. Örneğin dil ilk önce aileden öğrenilmektedir. Çocuk dilin kullanımına ne kadar maruz kalırsa dil gelişiminin o kadar iyi olması beklenmektedir. Çocuğun dil gelişimi ise gelecek yaşamında ve okuryazarlık becerilerinin kazanımında son derece etkilidir.

Annenin ve babanın eğitim düzeyi ile çok yakından ilişkili olan ailenin gelir düzeyi değişkeni de çocukların hazırbulunuşluklarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişkenler arasındadır. Ailenin gelir düzeyinin yüksek olması çocuğun gelişimi için gerekli olan uyarıcılara ve materyallere ulaşımını kolaylaştırmakta ve farklı deneyimler yaşamalarını sağlayan etkinliklere daha kolay ulaşmasını sağlamaktadır. Bu durum doğrudan çocuğun hazırbulunuşluğunu ve gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu şekilde sosyal hazırlık becerilerini erkenden edinen çocuklar için sonraki öğrenmeleri için de fırsat sağlanmış olmaktadır. Duncan ve Magnuson (2005), ailelerin sosyoekonomik durumlarının çocuklarının sağlığı, gelişimi, aile içi ilişkiler üzerinden çocukları etkilediğini vurgulamaktadır. McLoyd (1998) yoksulluğun çocukların birçok kamu hizmetine erişimini engellediğini ve çocukları birçok riskle karşı karşıya getirdiğini belirtmektedir. Erkan (2011), Gonca (2004), Obalar (2009) ve Okuyucu Akdaş (2014) ailelerin gelir düzeyleri arttıkça çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığını açıklamaktadırlar. Vural (2007) alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların okuma hızlarının, anlama becerilerinin ve bir dakikada okudukları kelime sayısının diğer sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklara göre daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Nobble ve arkadaşları (2005) ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ile çocukların bilişsel başarıları arasında ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

Kronolojik yaş değişkeni araştırmaya katılan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini yordayan değişkenlerdendir. Çocuklardan belirli yaşlarda belirli becerileri kazanmış olması ve okulda başarılı olabilmek için gerekli olan olgunluğa erişmiş olması beklenmektedir. Bu görüş çocukların bireysel özelliklerini ve çevrenin çocuk üzerindeki etkisini göz ardı etmektedir. Oysa bazı çocuklar diğerlerine göre daha hızlı ya da yavaş gelişebilmektedirler. Kronolojik yaşa göre okula başlama uygulaması alanyazında üzerinde oldukça tartışılan bir konudur. Özellikle Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesinden sonra daha çok tartışılmaktadır. 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesinden sonra yapılan araştırma sonuçları kronolojik yaşa göre okula başlama uygulaması üzerindeki tartışmaları haklı çıkarmaktadır. Özcan (2014), 72-80 ay arasında okula başlayan çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin daha küçük yaşta okula başlayan çocuklardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Bayat (2015), 60-66 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarının sınıflarındaki diğer çocuklara göre daha düşük ve yetersiz olduğunu ve bu nedenle çocukların okul kültürüne uyum sağlamada sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat (2014), algılamada, ifade edilen duruma uygun davranmada, duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade etmede zorlandıklarını ve çevreleriyle iletişim kurmada zorlandıklarını saptamıştır. Mercan Uzun ve Alat (2014) ise bunlara ek olarak daha küçük yaşta okula başlayan çocukların bağımsız çalışabilme, verilen yönergeleri takip

edebilme, temel temizlik gereksinimlerini karşılayamama gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Tatal (2013) ise çocukların okula başladıktan sonraki durumlarını değerlendirmiş ve 60-66 aylık çocukların ilkokula yazma başarılarının ve okuduğunu anlama becerilerinin 67 ay ve üzeri olan sınıf arkadaşlarından daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Araştırma sırasında geliştirilen eğitim programının etkisi kısa vadede değerlendirilmiştir. Geliştirilen eğitim programlarının uzun vadeli etkilerinin değerlendirilebilmesi için farklı boylamsal çalışmalar yapılabilir. Araştırma sırasında özellikle yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde örneklem gruplarının yurt içindeki çalışmalara göre daha büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle ileride yapılacak olan çalışmalar daha büyük örneklemeler üzerinde yapılabilir. Özellikle dezavantajlı ailelerden gelen çocukların akranları ile eşit şartlarda okula başlayabilmeleri için farklı erken müdahale programları etkin bir şekilde kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Alakoç Pirpir, D. (2011). *Anne eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının temel eğitime hazır bulunuşluk düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alakoç Pirpir, D., Yıldız Çiçekler, C., Büyükbayraktar, Ç., & Konuk Er, R. (2011). Annelerin mükemmeliyetçi tutumlarının altı yaşındaki çocuklarının okul olgunluğuna etkisi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Bağçeli Kahraman, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bayat, S. (2015). İlkokula yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 172-185.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and socialemotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Boz, T. (2013). *Difficulties teachers experience in 4+4+4 new education system at first grade level*. Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139-168.
- Brostrom, S. (2000). *Transition to school*. ERIC Document Number: 445814.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilköğretimdeki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.
- Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *Curriculum Journal*, 22(1), 77-92.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı 1), 59-82.
- Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Civelek, Z. (2012). *The effects of maternal behaviors on children's cognitive development*. Master's Thesis, Koc University Graduate School of Social Sciences and Humanities, Istanbul. Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.
- Crosnoe, R. (2007). Early child care and the school readiness of children from Mexican immigrant families. *International Migration Review*, 41(1), 152-181.
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. F. Alisinanoğlu, (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (90-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say? *Early Child Development and Care*, 159(1), 107-119.
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). Starting school perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171-189.
- Doğan, S., Demir, S. B., ve Pınar, M. A. (2014). 4+4+4 Kesintili zorunlu eğitim sisteminin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 503-517.
- Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35(1), 11-30.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2005). Can family socioeconomic resources account for racial and ethnic test score gaps? *The Future of Children*, 15, 35-54.
- Eğitimde Reform Girişimi (2015). *Eğitim izleme raporu 2015-15*. 10.08.2016 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org//sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/enews/EIR2014-15_02.12.15.WEB_0.pdf sitesinden alınmıştır.
- Ekiz, D., Altun, T., & Siyambaş, P. B. (2013). 4+4+4 zorunlu eğitim sistemindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *XII. Uluslararası Katılımlı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 335-346.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 17(1), 72-78.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.

- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Farver, L. A. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Forget-Dubois, N., Lemelin, J. P., Boivin, M., Dionne, G., Seguin, J. R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2007). Predicting early school achievement with the EDI: A longitudinal population-based study. *Early Education and Development*, 18(3), 405-426.
- Gonca, H. (2004). *Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen ve ilköğretim okuluna yeni başlayan çocukların okul olgunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-454.
- High, C. P., Lagasse, L., Becker, S., Ahlgren, I. & Gardner, A. (2000). Literacy promotion in primary care pediatrics: Can we make a difference? *Pediatrics*, 105(4), 927-934.
- Kagan, S. L. (2003). Children's readiness for school: Issues in assessment. *International Journal of Early Childhood*, 35(1&2), 114-120.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitimi programlarından Anne-Çocuk Eğitimi Programı'nın 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küleççi, E. (2013). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
- Majzub, R. M., & Rashid, A. A. (2012). School readiness among preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3524-3529.
- Mangiona, P. L., & Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnerships. *The Elementary School Journal*, 98(4), 381-397.
- McBryde, C., Ziviani, J., & Cuskelly, M. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11(4), 193-208.
- Mccafee, O., & Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişimin ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (Çeviri Editörü: B. Ekinci). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80.

- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- McTurk, N., Lea, T., Robinson, G., Nutton, G., & Carapetis, J. R. (2011). Defining and assessing the school readiness of Indigenous Australian children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 69-76.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB.
- Meral Kandemir, E., Şara, P., Akay, Y., & Zemin, S. (2013). 12 yıl zorunlu eğitime ilişkin 1. sınıf öğretmenleri ve velilerinin görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 2(2), 1-17.
- Mercan Uzun, E., ve Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırlanışları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Miclea, M., & Mihalca, L. (2007). A computerized platform for the assessment of school readiness. *Romanian Association for Cognitive Science*, 1, 83-90.
- Niemeyer, J., & Scott-Little, C. (2002). *Assessing kindergarten children: A compendium of assessment instruments*. SERVE Center at the University of North Carolina at Greensboro
- Nonoyama-Tarumi, Y., & Bredenberg, K. (2009). Impact of school readiness program interventions on children's learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 29, 39-45.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, A., & Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M. Sevinç, (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (145-155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Okuyucu Akdaş, E. (2014). *Farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının okuma olgunluklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öner, N. (2012). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler bir başvuru kaynağı* (7. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özenç, M., & Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolun okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin (60-69 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 177-192.
- Peker Ünal, D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 uygulamasına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 324-337.
- Pianta, R. C. (2002). *School readiness: A focus on children, families, communities, and schools*. *The Informed Educator Series*. Arlington, VA: Office of Educational Research and Improvement.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Rafoth, M. A., Buchenauer, E. L., Crissman, K. K., & Halko, J. L. (2004). *School readiness-preparing children for kindergarten and beyond: Information for parents*. [Online] Retrieved on 12-August-2015, at <http://www.maspweb.org/resources/Documents/School%20Readiness%20-%20Preparing%20children%20for%20K%20and%20beyond.pdf>

- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M., & Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2-14.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taner, M., & Başar, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 395-420.
- Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Total, Ö. (2013). *İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. 10.08.2016 tarihinde <http://www.tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic-turkiyede-okul-oncesi-egitim> sitesinden alınmıştır.
- UNICEF. (2011). *Türkiye’de çocukların durumu raporu*. 13.05.2015 tarihinde <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf> sitesinden alınmıştır.
- UNICEF. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. United Nations Children’s Fund: New York.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., Çetin, H., & Durmaz, S. N. (2012). Adjustment behaviors of children who start school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2075-2079.
- Üstün, E., Akman, B., & Uyanık, G. (2000). Farklı sosyoekonomik kökenli 6 yaş grubu çocukların ilkokula hazırlık düzeylerinin bir değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 54-58.
- Vural, S. (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S. C., Madigan, A. L., Manfra, L., & Bleiker, C. (2008). School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 314-329.
- Yangın, B. (2009). The relationship between readiness and reading and writing performances. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 316-326.
- Yılmaz, N., Taşçı, G., Fidan, M., & Nurlu, Ö. (2014). 4+4+4 sistem değişikliğinin ilk yılında ilkokul birinci sınıflardaki durum: sorunlar ve ihtiyaçlar: Erzincan örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı 1), 133-148.
- Yılmaz, N., Taşçı, G., & Fidan, M. (2013). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 60-66 aylık öğrencilere ilişkin görüşleri. *XII. Uluslararası Katılımlı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 310-314.

Effect of the “We are Ready to School” Program on School Readiness Level of First Grade Students

Elif MERCAN UZUN^{iv}, Kazım ALAT^v

Extended Abstract: The aim of this study is to investigate variables predicting primary school readiness of children in pre-school period and analyze the effect of "We are Ready to School" education program prepared for improving readiness level of 60-69 month children attending to pre-school institutions. In order to examine the effectiveness of "We are ready to school" education program which was prepared for improving the school readiness level of pre-school children, the experimental model with experiment-control group was used with pretest-posttest and persistency measures.

Sample of the study consists of 87 children attending to preschools classes located within primary schools and independent preschools. Students were attending to preschool in Canik district of Samsun during 2013-2014 school year and were about to start primary school in the following year. Demographic Information Form and Metropolitan School Readiness Test were used in order to collect data in this study.

"We are Ready to School" program is a program for increasing the school readiness of children in pre-school period. It is aimed that through participating in this program, children can start school as they are ready for first grade, experience less challenge in the first grade, and easily accommodate to primary school. During the preparation of the educational program, a comprehensive literature analysis was conducted to find out research results for both Turkish and international studies. Literature analysis especially focused on the skills that are needed to be acquired for primary school readiness, challenges experienced by children after 4+4+4 education system has been adopted by Turkish Ministry of Education and opinions of teachers about which skills are needed to be acquired for first grade.

Before applying the education program, the researcher met with school administrators in experiment and control groups and informed them about the activities. In order to evaluate school readiness level of children, the Metropolitan School Readiness Test was administered to children participating in the research as pretest. Based on scores obtained from pretests, the group with lower average scores was chosen as experimental group and the other group was chosen as control group. In the experimental stage, the researcher applied 24 activities, four times a week during 6 weeks. While "We are Ready to School" education program was applied to children in experiment group, children in control group continued their own education program. One month after the application of the "We are Ready to School" education program, Metropolitan School Readiness Test was administered to experiment and control groups as posttest. In the beginning of the following school year, the primary schools which study participants were attending to first grades were detected for both children in experimental and control groups. Then, five months after the administration of post-test children in experimental and control groups were re-administered Metropolitan School Readiness Test as persistency test.

SPSS 21 program was used to analyze data. Descriptive statistics were used to present characteristics of children in both experimental and control groups. Before analyzing the data normality of the readiness scores were analyzed using Shapiro-Wilk Test, and it was found that the normality assumption in Metropolitan School Readiness Test scores was met in both experimental and control group. Multiple linear regression analysis was used in examining variables responsible for change in school readiness scores of children. Unrelated samples t-test was used to determine whether there was a significant difference between pretest scores of children in experiment and control group from Metropolitan School Readiness Test or not; one-way ANOVA test for repetitive measures was used to determine whether there was a significant difference among pretest, protest and persistency test scores of school readiness.

^{iv} Ondokuz Mayıs University, elfmercan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-1375>

^v Ondokuz Mayıs Üniversitesi, kazim.alat@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1633-2208>

Results of regression analysis showed that mother's level of education, is predicting children's school readiness scores for the control group. Other variables did not have a significant effect in school readiness of children in experimental group. However, for control group, mother's level of education, child's chronological age, and family income were found to be significantly predicting children's school readiness scores. It can be said that the variables predicting school readiness level of children in experiment and control group are different from each other based on finding obtained from the research. It can be concluded that the most significant predictor of school readiness level of children is mothers' level of education.

There was no statistically significant difference between pretest mean readiness scores of children in both control and experimental groups for sub-tests and overall scores of Metropolitan School Readiness Test. When pretest, post-test and persistency test mean scores of children in experimental group were compared with each other, it was found that post-test mean scores were higher than pre-test scores and persistency test mean scores were higher than post-test mean scores. Similarly, for the control group, there was significant difference between mean readiness scores of pretest - persistency test and post-test - persistency test. It can be concluded that, "We are ready to school" program is effective in all dimensions of school readiness of children and it supports their improvement..

Key Words: *Readiness, School readiness, Starting primary school, Primary school first-year student, Disadvantaged children*



Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitim Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi

Ayşegül DERMANⁱ, Esmem HACIEMİNOĞLUⁱⁱ

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeylerini ve derslerinde çevre eğitimine yer verip vermediklerini ve nasıl yer verdiklerini belirlemektir. Deneysel olmayan, betimsel ve ilişkisel desende tasarlanan bu çalışma 2013-2014 akademik yılında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilçede 269 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak çevre okuryazarlığı ölçeği ve bu çalışmanın araştırmacıları tarafından hazırlanmış 6 açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerin çevre ile ilgili kullanımlar, çevre sorunlarına ilgi puanlarının iyi, çevreye yönelik tutum puanlarının orta ve bilgi boyutu puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmenlerin çevre okuryazarlıklarının boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarıyla çevreyle ilgili kullanımları ve çevre sorunlarına olan ilgileri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çevreyle ilgili kullanımlarıyla çevre sorunlarına olan ilgileri arasında da anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki söz konusu iken çevre okuryazarlığının bilgi boyutu ile diğer boyutları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Bu çalışmanın nitel bulguları çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun derslerinde çevre eğitimine yer verdiklerini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilir gelişme için eğitim, Çevre eğitimi, Çevre okuryazarlığı, İlkokul, Sınıf öğretmenleri

GİRİŞ

Günümüzde ormanların yok olması, ozon tabakasının incilmesi, küresel ısınma, hava kirliliği ve doğal kaynakların tükenmesi gibi çevre problemleri yeryüzünde yaşayan tüm canlıları etkileyen boyutlara ulaşmıştır. İlk bakışta yerel gibi görünen çevre problemleri küresel sonuçlar doğurmaktadır. Yeryüzünde gerçekleştirdiği faaliyetlerle çevre problemlerinin birçoğunun ortaya çıkmasına hem sebep olan hem de bu problemlerden etkilenen canlı grubu olarak insanın çevreye nasıl bir statü verdiği sorusu, çevreyle kurduğu ahlaki ilişkinin belirlenmesinde çok önemlidir. "İnsan olmak doğanın geri kalan bölümüne hükmetmektir." anlayışıyla çevreye araçsal değer biçmek, çevreye başka amaçlara ulaşmak için bir vasıta olarak bakmak demektir. Çevrenin bir değer olduğunu düşünmek ise bireye onu korumak ve ona zarar vermemek hususlarında moral bir sorumluluk ve görev yüklemektedir. Bu bakış açısı (ekosentrizm) sadece insanı bir değer olarak gören, onun dışındakilere çevre dahil araçsal değer dışında ciddi bir değer atfetmeyen antroposentrizmden çok farklıdır. Teosentrik görüşe göre ise insana karşı sorumluluk tabiata ve çevreye karşı sorumluluğu da içermelidir (Sambur, 2014: 261-262). İnsanı

ⁱ Necmettin Erbakan Üniversitesi, aderman@gantep.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3856-1017>

ⁱⁱ Akdeniz Üniversitesi, ehacieminoğlu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9318-3931>

dışlayan doğamerkezcilik kadar doğayı dışlayan insan merkezilik de insanoğlunun ihtiyaçlarına tam anlamıyla çözüm üretmemektedir ve onda ahlaki huzursuzluğa sebep olmaktadır. Sambur'a (2014) göre doğa ve insan arasında karşılıklı ve bütünleyici ahlaki bir ilişki kurulmalıdır. Ahlak insanı aşarak diğer varlıkları da kapsmalıdır. Koçak ve Koyuncu 'ya göre (2014: 677-678) "Modern dünya görüşü insanı merkeze alan, insan özgürleşmesi bağlamında doğayı kontrol altına almayı amaçlayan bir anlayıştır. Hümanist düşünce temelinde insan artık tanrısal bir özne konumundadır ve doğadan sınırsız yararlanma hakkına sahiptir. Postmodern eleştirilerin güçlenmeye başladığı 1960'lar ve sonrasında insan-doğa ilişkisi de sorgulanmaya başlamıştır. Yeşil düşünce ya da ekoloji adı verilen yeni bir yaklaşım modernliğin insan- doğa ilişkisini kökten eleştirip, insanı, sadece doğanın bir parçası olarak kabul etme eğilimini ortaya çıkarmıştır. Postmodern anlayışlar da, modern yaklaşımlar gibi aşırılık içeren düşünceler olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan- doğa ilişkisini en doğru bir biçimde kurabilmenin yolu her iki anlayışın da aşırılıklarından kaçınmakla olasıdır. Canlılar hiyerarşisi içinde insanın mutlak üstünlüğü kabullenilmekle birlikte mutlak bir sorumsuzluktan söz edilemeyeceği de bilinmelidir".

Günümüzde farklı disiplinlerden bilim insanlarının büyük bir çoğunluğu çevre krizinin önemli bir oranda insanların tutum, davranış ve düşünme biçimlerine bağlı olduğu konusunda hemfikirdirler (Tikka, Kuituren ve Tynys, 2000). Bundan dolayı temelde bu durum bir eğitim sorunudur (Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010). İnsanoğlu için ideal çevre koşullarının sürdürülmesine yönelik çalışmalardan istenilen sonuçların alınmaması, bu konularla ilgili sosyoekonomik ve bürokratik faktörlerin gereğinden fazla önemsenmesinden ve çevre problemleri ile ilgili diğer bazı bileşenlere ise gereken öneminin verilmemesinden kaynaklanmaktadır (UNESCO-UNEP, 1977). İnsanlar çevre sorunlarıyla mücadele ederken bu sorunların ortaya çıkış nedenlerinin belirlenip çeşitli felaketlerin daha yaşanmadan engellenmesinin gerektiğini öngörmüştür. Bu noktada çevre eğitimi, çevre problemlerinin çözümlerinden biri olarak sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi açısından üzerinde çalışılan önemli konulardan birisidir. Çevre sorunlarını önlemek adına, insanlara gerekli bilinç ile çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü büyüktür (Eroğlu, 2009). Çevre problemlerinin birçok boyutu olmakla birlikte sürdürülebilir olmayan yaşam biçimlerinin yaygınlaşması çevre sorunlarını her geçen gün kontrol edilmesi daha güç bir hale getirmiştir. Bu nedenle, insanların daha bilinçli kararlar alabilmeleri ve harekete geçebilmeleri için etkin bir çevre eğitimi sürecinden geçmeleri çevresel sürdürülebilirliğin gerçekleşmesine katkı sağlayacak önemli faktörlerdendir (Teksöz ve diğ., 2010).

Doğal kaynakların korunarak gelecek nesillerin de yaşam kalitesinin güvence altına alınabildiği bir toplum, bireylerin okulda ve okul dışı ortamlarda yaşam boyu eğitimleriyle mümkün olabilir (Tuncer, Tekkaya, Sungur, Cakiroglu, Ertepinar ve Kaplowitz, 2009). Çevre eğitimi temel olarak 'çevre okuryazarı' bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Arık ve Yılmaz, 2017). Belirlenen hedefler doğrultusunda ilköğretim, ortaöğretim ve öğretmen yetiştirme öğretim programlarında çevre eğitimi ile ilgili kazanımlara yer verilerek çevre eğitimi hedeflerini gerçekleştirmeye odaklanılmıştır (Timur, Yılmaz ve Timur, 2013).

Çevre okuryazarlığı üzerine farklı tanımlamalar olsa da çevre okuryazarlığı için vurgulanan ortak noktalar, dünyadaki doğal sistemlerin çalışma şekli ve insan etkinliklerinin bu sistemlere etkisi üzerine bilgi, farkındalık, duyarlılık ve sorumluluk sahibi olmaktır (Teksöz ve diğ., 2010).

Son yıllarda yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir kalkınma ve çevresel sürdürülebilirlik hedefiyle üstlendiği roller ile ilgili önemli adımlar atılmıştır. Bazı üniversiteler, 1990 yılında düzenlenmiş olan "Talloires Declaration" başlıklı deklarasyona imza atarak sürdürülebilir gelecek için

eğitime önderlik eden çalışmalara destek vererek (Wright, 2002) sürdürülebilir bir gelecek için eğitim, araştırma, politika oluşturulması konusunda aktif roller üstlenmeyi, sorumluluk almayı kabul etmişlerdir. Ayrıca, 2005 yılında Birleşmiş Milletler 10 yıllık bir periyodu “sürdürülebilir kalkınma için eğitim” dönemi olarak açıklamıştır (www.unesco.org). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim hedeflerine ulaşabilmek amacıyla seçilen yöntemler her ne olursa olsun yükseköğretim kurumlarında çevre okuryazarı bireyler yetiştirmek öncelikli hedefler arasında olmalıdır (Mc Keown, 2002). Gelecek nesillere çevre kalitesi yüksek ancak aynı zamanda sosyal, ekonomik ve teknolojik açıdan da sürdürülebilir bir dünya bırakabilmek adına günümüz insanının sürdürülebilir çevre için gerekli bilgi tutum, değer ve davranışlara sahip olması gerekmektedir. Bu noktada bireylerin çevre okuryazarlığının tespit edilmesi ilk hedef olarak görülmüş ve alanyazındaki birçok çalışmada bireylerin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesine odaklanılmıştır (Teksöz ve diğ., 2010). Thomas ve Nicita (2002) yükseköğretimde sürdürülebilir kalkınma için eğitim üzerine yaptıkları bir çalışmada, yükseköğretim kurumlarında etkili bir çevre eğitimi verebilmek için öncelikle bireylerin çevre okuryazarlığı düzeylerinin tespit edilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi üzerine uluslararası ve ulusal nitelikte çeşitli çalışmalara yapılmıştır. Örnek olarak, Amerika Birleşik Devletleri’nde gerçekleştirilmiş araştırmalarda (Kaplowitz ve Levine, 2005; Moody, Alkaff, Garrison ve Golley, 2005), üniversite öğrencilerinin hedeflenen şekilde çevre okuryazarı bireyler olmadıkları tespit edilmiştir.

Çevre okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi ancak çevre okuryazarı öğretmenler yetiştirmekle sağlanabilir (Arık ve Yılmaz, 2017). Bu bağlamda çevre eğitimi konusunda donanımlı öğretmenlerin yetişmesinde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına büyük görevler düşmektedir (Eroğlu, 2009). Teksöz ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışma ile Ankara’daki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerine devam eden öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, ilgi ve kullanımlar boyutlarında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının duyuşsal faktörler açısından istenilen seviyede olduklarını, çevre bilgisi puanlarının yetersiz olduğunu göstermiştir. Sürdürülebilir bir gelecek için çevre kalitesinin artırılması adına bireylerin doğru kararlar verebilmesi için yeterli duyuşsal özelliklerle birlikte yeterli çevre bilgisiyle donatılmış olmalarının gerektiği vurgulanmıştır (Teksöz ve diğ., 2010). Altınöz (2010) tarama modeli kullandığı çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının (n=271) çevre okuryazarlık düzeylerini çevre okuryazarlığının bileşenleri açısından incelemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde ve çevreye yönelik davranışlarının düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun (2010) çalışmalarında uyguladıkları doğa eğitimi projesinin öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinç, tutum ve davranışlarına olan etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonunda doğa eğitimi programının bireylerin çevreye yönelik bilinç, tutum ve davranışlarına önemli ölçüde etki ettiği ve kalıcılığı sağladığı belirlenmiştir. Arık ve Yılmaz (2017) tarafından fen bilimleri öğretmen adaylarıyla yürütülen karma desenli çalışma sonucunda, fen bilimleri öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına aşına oldukları fakat bu sorunlara yönelik güçlü bir tutuma sahip olmadıkları ve Kadın öğretmen adaylarının çevre tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca söz konusu bu çalışmaya katılan öğretmen adayları çevre kirliliğiyle ilgili 103 farklı metafor üretmişlerdir. Katılımcıların metaforlarına sundukları gerekçelerde çevre kirliliğinin kime zarar verdiğine, çevre kirliliğinin verdiği zararın türüne, çevre kirliliğinin verdiği bu zararın etkilerine ve çevre kirliliğinin oluşma sürecine odaklandıkları gözlemlenmiştir. Şahin, Ünlü ve Ünlü (2016) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel çalışma, Türkçe, Sınıf Öğretmeni, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmeni adaylarıyla (n=1605) yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çevre farkındalık düzeylerinde okudukları bölüm açısından anlamlı bir farklılık

gözlenmezken, sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni adaylarının 4. Sınıf farkındalık düzeylerinin 1. Sınıf farkındalık düzeylerinden yüksek olduğu gözlenmiştir.

Eğitimin her kademesinde görev yapan öğretmenlerin çevreye karşı duyarlı ve bilgili olmaları gerekmektedir. İlkokul öğrencilerine çevre eğitimi verecek olan sınıf öğretmenlerinin çevreye karşı duyarlı ve çevre konularında, bilgi sahibi bireyler olmaları önemlidir. Selanik Ay ve Yavuz (2016) tarafından yürütülen sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin farklı okuryazarlık becerilerini geliştirmek için ne tür uygulamalar yaptıklarını belirlemeye yönelik betimsel çalışmada sınıf öğretmenleri öğrencilerinin çevre okuryazarlığını geliştirmek amacıyla "Öğrencilerin yakın çevrelerindeki çevre sorunlarını belirlemelerini sağlama (%90); öğrencilerin çevrecilik ile ilgili bilgi edinmelerini sağlama (%89,1); atık maddeler ile ilgili uygulamalar yaptırma (%74,5); öğrencilerle hayvan barınaklarına geziler düzenleme (%7,3); sınıfa çevreci sivil toplum kuruluşlarından uzman kişileri davet etme (%17,3); çevreci sivil toplum kuruluşları ile etkinlikler düzenleme (% 18,2)" gibi uygulamalar yaptıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Timur, Yılmaz ve Timur (2014) 1992-2012 yılları arasında çevre okuryazarlığı ile ilgili ülkemizde ve dünyada yapılmış toplam 55 makale ve tez çalışmasını içerik analiziyle incelemişler ve inceledikleri bu çalışmalarda örneklem olarak daha çok üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerine; yöntem olarak ise daha çok nicel esaslı tarama çalışmalarına odaklanıldığını, hizmet içi süreçteki öğretmenlerin örneklem olarak ele alındığı çalışmaların bir hayli az olduğunu belirlemişlerdir.

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin ve derslerinde çevre eğitimine yer verme niteliklerinin belirlenmesidir. Çevreye ilişkin bilişsel duyarlılığın 9-10 yaşlarında (ilkokul 3. 4. Sınıf düzeyi) geliştiği (Eroğlu, 2009) varsayıldığında bu yaş grubundaki çocuklara çevre eğitimi veren ve böylece geleceğin yetişkinlerini şekillendirecek olan sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin ve derslerinde çevre eğitimine yer verme niteliklerinin belirlenmesi önemli görülmüştür. Karma desenli bu çalışma alanyazına bu konuda çok az çalışılmış bir örneklem grubuyla ilgili kapsamlı ve detaylı bilgi sunacak olması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırma Problemler

Bu çalışmada yukarıda belirtilen genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda;

1. Sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı seviyeleri hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından (çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevre ile ilgili kullanımlar, çevre sorunlarına ilgi) aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mı?
3. Sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından (çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevre ile ilgili kullanımlar, çevre sorunlarına ilgi) aldıkları puanlara, cinsiyet, mesleki deneyim yılı ve mezun olduğu okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mı?

Araştırmanın nitel boyutunda;

4. Sınıf öğretmenleri derslerinde çevre eğitimine yer vermekte midirler? Hangi derslerinde çevre eğitimine yer vermektedirler?
5. Sınıf öğretmenleri derslerinde çevre eğitimine nasıl yer vermektedirler?
6. Sınıf öğretmenleri derslerinde çevre eğitimine yer verirken hangi zorluklarla, engellerle karşılaşmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma karma desenli, deneysel olmayan betimsel ve ilişkisel araştırma olarak tasarlanmıştır (Creswell, 2013). Nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmanın verileri çevre okuryazarlığı ölçeği [Environmental Literacy Scale (ELS)] (Tuncer ve diğerleri, 2009) ve bu çalışmanın araştırmacıları tarafından hazırlanmış sınıf öğretmenlerinin derslerinde çevre eğitime yer vermeye ilgili durumlarını sorgulayan anket aracılığıyla toplanmıştır. Uygulamalar öncesi sınıf öğretmenleri çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir.

Çalışma grubu

Bu çalışma 2013-2014 akademik yılında Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir ilçede 269 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Tablo 1’de görüldüğü üzere bu çalışmaya katılan 269 sınıf öğretmenin 109’u kadın; 159’u erkektir ve yaş ortalamaları 34.32’dir. Bu çalışmanın katılımcılarını betimleyen diğer değişkenlerle (Mesleki deneyim, Mezun Olduğu Okul, 18 Yaşına Kadar Yasanılan Bölge, Çevre konuları ilgili en önemli, en temel bilgi kaynağı) ilgili kategorik bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişkenler/Gruplar	f	Yüzde (%)	Ortalama	Standart Sapma
Cinsiyet				
Kadın	109	40.5		
Erkek	159	59.1		
(1 kayıp veri)				
Mesleki Deneyim				
1-5 yıl	56	20.8		
6-11 yıl	92	34.2		
12-17 yıl	86	32.0		
18 yıl ve üstü	34	12.6		
Mezun Olduğu Okul				
Öğretmen yetiştiren fakülte	226	84		
Öğretmen yetiştiren okul, enstitü	17	6.3		
Diğer	22	8.2		
18 Yaşına Kadar Yasanılan Bölge				
Kırsal alan, çiftlik	26	9.7		
Kırsal alan, çiftlik değil (nüfusu < 2,500 kişi)	20	7.4		
Küçük kasaba (nüfusu 2,501 ile 25,000 kişi arasında)	31	11.5		
Kentsel alan (nüfusu 25,001 ile 100,000 kişi arasında)	112	41.6		
Büyük şehir (nüfusu 100,000 kişiden fazla)	68	25.3		
Yaş			34.32	7.49
Çevre konuları ilgili en önemli, en temel bilgi kaynağı				
Televizyon	84	31.2		
Gazete ve dergiler	21	7.8		
İnternet	79	29.4		
Bilimsel dergiler, makaleler, kitaplar	37	13.8		
Bir yıl içinde yaptığı aktivitelerin sıklığı (f)				
	sıklıkla	bazen	ara sıra	hiçbir zaman
Kamp	5	19	33	188
Açık havada yürüyüş	133	66	63	5
Kuş gözleme	16	68	63	113
Balık tutma	13	31	61	158
Avcılık	4	10	25	224

Hiçlik Hipotezleri

2. araştırma sorusu için: Sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlıklarının alt boyutları (çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevre ile ilgili kullanımlar, çevre sorunlarına ilgi) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

3. araştırma sorusu için: Sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlıklarının alt boyutlarına (çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevre ile ilgili kullanımlar, çevre sorunlarına ilgi), cinsiyet, mesleki deneyim yılı ve mezun olduğu okul türünün istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. İlki çevre okuryazarlığı ölçeği [Environmental Literacy Scale (ELS)] (Tuncer ve diğerleri, 2009) diğeri ise çalışmanın araştırmacıları tarafından hazırlanmış sınıf öğretmenlerinin derslerinde çevre eğitime yer verme durumlarını ve nasıl yer verdiklerini açık uçlu yapılandırılmış sorularla sorgulayan görüşme formudur (SÖGF).

Çevre okuryazarlığı ölçeği- ÇOO

Bu çalışmada kullanılan ölçüm aracı - Çevre Okuryazarlığı Ölçeği (ÇOO) iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğrencilere ait demografik bilgileri (Cinsiyet, Yaş, Mesleki deneyim, Mezun Olduğu Okul, 18 Yaşına Kadar Yasanılan Bölge, Çevre konuları ilgili en önemli, en temel bilgi kaynağı) elde etmek amacı ile hazırlanmıştır. İkinci bölümde bulunan ve çevre okuryazarlığını belirlemek için kullanılan ölçek ise Michigan State Üniversitesi'nde geliştirilip uygulanmış olan orijinal ölçeğin, Tuncer ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye tercüme edilip, Türkiye'nin kültürel, ekonomik ve çevre şartlarına uyarlanmasıyla oluşturulmuştur (Teksöz ve diğerleri, 2010). Bu ölçeğin kullanıldığı daha önceki çalışmalarda yapılan faktör analizi sonuçları (Teksöz ve diğ., 2010; Tuncer ve diğ., 2009) ölçekteki maddelerin orijinal ölçekte olduğu gibi 4 boyutta toplandığını göstermiştir (Bakınız Tablo 2).

ÇOO çevre okuryazarlığının, bilgi, tutum, kullanımlar ve ilgi başlıkları altında 4 kategori ile belirlenmesini amaçlamaktadır. Ölçeğin *çevre bilgisi* bölümü 11 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır ve öğretmen adaylarının güncel çevre konuları ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çevre bilgisi bölümündeki her madde "bilmiyorum" seçeneğini de içermektedir. Ölçeğin 2. boyutu *çevreye yönelik tutum* konuludur, 5'li Likert tipi toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutun hedefi, katılımcıların çevre ile ilgili duyuşsal özelliklerini belirleyebilmektir. Ölçeğin 3. boyutu *çevreyle ilgili kullanımlar* ile ilgilidir ve 5'li Likert tipi toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Bu boyut ise katılımcıların çevre konularına yönelik sorumlulukları ile çevre ile ilgili davranışlara yatkınlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Son boyut çevre sorunlarına ilgi olarak tanımlanmıştır ve 9 maddeden oluşmaktadır. Bu bölüm 5 seçeneği olup "ilgisiz" seçeneğinden "çok ilgili" seçeneğine doğru çeşitlenmektedir. Bu maddeler katılımcıların çevre sorunları hakkında bilgi edinmeye yatkınlıklarını ölçmeyi hedeflemiştir (Teksöz ve diğerleri, 2010).

Tablo 2. Çevre Okuryazarlığı Ölçeği İç Tutarlık Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	İç Tutarlık Katsayıları (Tuncer ve diğerleri, 2009)	İç Tutarlık Katsayıları (Teksöz ve diğerleri, 2010)	Bu çalışma için İç Tutarlık Katsayıları
Çevre Bilgisi	11	0.88	0.88	0.75
Çevreye Yönelik Tutum	9	0.64	0.70	0.60
Çevreyle İlgili Kullanımlar	19	0.80	0.81	0.75
Çevre Sorunlarına İlgi	8	0.88	0.88	0.88

Sınıf öğretmenlerine yönelik görüşme formu (SÖGF)

Anket sınıf öğretmenlerinin derslerinde çevre eğitime yer verip vermediklerini, derslerinde çevre eğitime yer veriyorlarsa nasıl yer verdiklerini ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve engelleri

belirlemek için bu çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır (Tablo 3). Katılımcıların bu sorulara verdikleri yazılı cevaplar çalışmanın nitel veri kaynağını teşkil etmiştir.

Tablo 3. SÖGF Soruları

Soru Numarası	Sorular
1	Derslerinizin bağlamında çevre eğitime yer veriyor musunuz?
2	Cevabınız evet ise çoğunlukla hangi derslerde ve nasıl yer verdiğinizi örnek vererek açıklayınız?
3	Birinci soruya cevabınız hayır ise nedenini açıklarmısınız?
4	Öğrencilerinizle çevre eğitimi kapsamında değerlendirdiğiniz herhangi bir faaliyet, etkinlik, aktivite gibi bir uygulama yapıyor musunuz?
5	Dördüncü soruya cevabınız evet ise nasıl bir uygulama yaptığınızı açıklayınız? Bu uygulamalarda karşılaştığınız zorluklar nelerdir açıklayınız?
6	Dördüncü soruya cevabınız hayır ise nedenini açıklayınız?

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı seviyelerinin hangi düzeyde olduğunu incelemek için (1. araştırma sorusu) betimsel analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevreyle ilgili kullanımlar, ve çevre sorunlarına olan ilgileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için (2. araştırma sorusu) korelasyon analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevre ile ilgili kullanımlar, ve çevre sorunlarına olan ilgilerinin, cinsiyet, mesleki deneyim yılı ve mezun olduğu okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için ise (3. araştırma sorusu) varyans analizleri yapılmıştır.

Bu araştırmanın nitel boyutunda dördüncü, beşinci ve altıncı araştırma sorularına cevap verebilmek için SÖGF sorularının analizinde betimsel içerik analizi tekniği (Çalık ve Sözbilir, 2014) kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri anlamlandırabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Nitel analizde geçerliğin en önemli kriteri analiz sürecinin detaylı olarak rapor edilmesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). Bu çalışmada geçerli ve güvenilir bir analiz yapabilmek için katılımcıların anketteki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar dikkatlice ve tekrar tekrar okunup, araştırma soruları doğrultusunda kodlanmıştır. Kodlar arasında ilişkiler tespit edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerini en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler katılımcının cinsiyet ve katılımcı numarası bilgisiyle birlikte, bulguları desteklemek amacıyla, sunulmuştur. Ayrıca bu çalışmanın nitel analiz sürecinin güvenilirliğini arttırmak amacıyla ilave bir önlem olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu çalışmanın nitel verileri ve içerik analizinin nasıl gerçekleştirildiğiyle ilgili tüm bilgiler fen eğitimi alanında bir uzmana aktarılmış ve uzmanın sürecin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili geribildirimleri gözönünde bulundurularak düzeltme ve iyileştirmeler yapılmıştır.

BULGULAR

Nitel bulgular

Çevre okuryazarlığı ölçeğinden (ÇÖÖ) elde edilen veriler SPSS 18 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 4. Çevre Okuryazarlığı Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Betimsel Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma
Çevre Bilgisi	1. 269	2. 1.93	3. .99
Çevreye Yönelik Tutum	4. 269	5. 3.91	6. .51
Çevreyle İlgili Kullanımlar	7. 269	8. 4.06	9. .38
Çevre Sorunlarına İlgisi	10. 269	11. 4.23	12. .73

Tablo 4'te sunulan betimsel analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çevreye yönelik bilgileri çok düşük ve yetersiz düzeyde iken öğretmenlerin çevreye yönelik tutum, çevre ile ilgili kullanımlar, çevre sorunlarına ilgi boyutlarındaki düşünceleri yeterli ve kabul edilebilir düzeydedir.

Çevre bilgisi

Tablo 5. Çevre Bilgisi Sorularının Frekans Dağılımları

Soru Konusu	13. Doğru Yanıt (%) /N=269
Biyolojik çeşitlilik	14. 0.4
En önemli karbon monoksit (CO) kaynağı olarak motorlu araçlar	15. 30.9
Türkiye'de elektrik üretimi - hidro elektrik santraller	16. 0.7
Türkiye'deki akarsu ve deniz kirliliğinin en temel nedeni olarak arıtılmamış evsel, sanayi ve tarımsal atık sular	17. 0.4
Yenilenebilir kaynak olarak ağaçlar	18. 63.6
Ozonun koruyucu etkisi	19. 22.3
Türkiye'de çöpler	20. 9.7
Türkiye'de çevreyi korumaya yönelik kararlar alan resmi kurum	21. 1.1
Zararlı atık olarak piller	22. 53.5
Hayvan türlerinin nesillerinin tükenmesi	23. 4.5
Nükleer atık depolama yöntemi	24. 6.3

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların en yüksek oranda doğru yanıtladıkları soruların; yenilenebilir kaynak olarak ağaçlar (%63.6), zararlı atık olarak piller (53.5) ve en önemli karbon monoksit kaynağı olarak motorlu araçlar (30.9) ile ilgili olduğu görülmektedir. Katılımcıların en düşük oranda doğru olarak yanıtladığı sorular ise Biyolojik çeşitlilik (%0.4), Türkiye'deki akarsu ve deniz kirliliğinin en temel nedeni olarak arıtılmamış evsel, sanayi ve tarımsal atık sular (%0.4) ve Türkiye'de çevreyi korumaya yönelik kararlar alan resmi kurum (%1.1) ile ilgili sorulardır.

Çevreye karşı tutum

Tablo 6. Çevreye Karşı Tutum Frekans Dağılımları (N=269)

Maddeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
Dünyanın insan yaşamını destekleme kapasitesini doldurmak üzereyiz.	54.7	14.1	31.2
İnsanların doğaya müdahale etmesi genellikle felaketle sonuçlanır.	77.9	5.2	16.9
Dünyada herkese yetecek miktarda doğal kaynak vardır, sorun bu kaynaklardan nasıl yararlanacağımızı öğrenmektir.	87.6	2.6	9.7
Bitki ve hayvanlar da insanlar kadar yaşama hakkına sahiptir	93.7	1.9	4.5
Doğanın dengesi, modern endüstrileşmiş toplumların etkileri ile rekabet edebilecek güçtedir.	55.8	19.2	24.9
Bizi diğer canlılardan üstün kılan özel yeteneklerimize rağmen, hala doğa yasaları ile mücadele ediyoruz.	71.9	10.9	17.2
İnsanların karşı karşıya kaldıkları 'Ekolojik kriz' olarak adlandırılan olaylar fazlasıyla abartılmaktadır.	76.3	10.5	13.2
İnsan olmak doğanın geri kalan bölümüne hükmetmektir.	72.4	8.0	19.5
Eğer her şey bugünkü gibi devam ederse, yakında büyük bir ekolojik facia ile karşılaşacağız.	85.8	7.8	6.3

Tutum boyutundaki maddelerin frekans değerlerine baktığımızda (Tablo 6) katılımcılar "Dünyanın insan yaşamını destekleme kapasitesini doldurmak üzereyiz" maddesini %54.7; "İnsanların doğaya

müdahale etmesi genellikle felaketle sonuçlanır” maddesini %77.9; “Dünyada herkese yetecek miktarda doğal kaynak vardır, sorun bu kaynaklardan nasıl yararlanacağımızı öğrenmektir” maddesini %87.6; “Bitki ve hayvanlar da insanlar kadar yaşama hakkına sahiptir” maddesini %93.7; “Doğanın dengesi, modern endüstrileşmiş toplumların etkileri ile rekabet edebilecek güçtedir” maddesini %55.8; “Bizi diğer canlılardan üstün kılan özel yeteneklerimize rağmen, hala doğa yasaları ile mücadele ediyoruz” maddesini %71.9; “İnsanların karşı karşıya kaldıkları ‘Ekolojik kriz’ olarak adlandırılan olaylar fazlasıyla abartılmaktadır” maddesini %76.3; “İnsan olmak doğanın geri kalan bölümüne hükmetmektir” %72.4; “Eğer her şey bugünkü gibi devam ederse, yakında büyük bir ekolojik facia ile karşılaşacağız” maddesini %85.8 oranında katılıyorum düzeyinde cevaplamışlardır.

Çevreyle ilgili kullanımlar

Tablo 7. Çevreyle ilgili kullanımlar boyutundan örnek maddeler için frekans dağılımları (N=269)

Maddeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
Soyu tükenmekte olan türler için özel alanlar ayrılmalıdır.	93.3	2.3	4.5
Su kalitesi ile ilgili yasalar daha yaptırımcı olmalıdır.	93.2	3	3.7
Zehirli yılanlar ve böcekler insanlar için tehdit oluşturdukları için öldürülmelidirler.	83.2	10.3	6.5
Toprak sahiplerine sulak alanlarını tarımsal ve endüstriyel amaçlar için kullanmalarına izin verilmelidir.	37.2	14.8	47.9
Herkesin çevre sorunlarının farkında olması çok önemlidir.	95.4	0.4	4.2
Şahıslar sahip oldukları arazileri istedikleri şekilde kullanmakta serbest olmalıdır.	87.2	10.6	12.2
Çevre sorunlarının çözülmesinde kişisel sorumluluklarım olduğunu düşünüyorum.	92.4	2.7	4.9
Hükümet, vahşi hayatın korunması amacı ile özel mülkiyet alanlarının kullanımını denetlemelidir.	83.7	11.0	5.3
İnsanlar çevreye verdikleri her türlü zarardan sorumlu tutulmalıdır.	94.8	3.0	2.3
Bitki ve hayvanların tümü çevrede önemli bir role sahiptir.	95.1	1.9	3.0
Teknolojik değişimlerin çevre için yararları olduğu kadar zararları da vardır.	96.5	1.5	1.9
Hükümet geri dönüşümün zorunlu olması yönünde yasalar hazırlamalı ve uygulamalıdır.	95.1	3.0	1.9
Hava kirliliği ile ilgili yasalar yeteri kadar serttir.	79.6	14.4	6.1
Çevre problemlerinin çözümünde bilim ve teknoloji çok önemlidir.	86.4	8.7	4.9
Çevre problemlerinin çözümünde kültürel farklılıklar çok önemlidir.	63.3	16.5	20.3
İnsanların değer yargılarının değişmesi çevre problemlerinin çözülmesinde rol oynayacaktır.	88.2	6.5	5.3
Toplu eylemler çevre problemlerinin çözümünde önemli bir yer tutar.	63.9	22.1	14.1
Yaşam alışkanlıklarındaki değişimler (tüketim gibi) çevre problemlerinin çözülmesinde önemli rol oynayacaktır.	89.1	6.8	4.2

Katılımcıların kullanımlar boyutundaki maddelere (Tablo 7) verdikleri cevaplar oldukça yüksek oranda katılıyorum düzeyindedir.

Çevre sorunlarına yönelik ilgi

Tablo 8. Çevreye Sorunlarına Yönelik İlgi Frekans Dağılımları (N=269)

İlgi Alanları	ilgisiz	çok az ilgili	kararsızım	biraz ilgili	çok ilgili
Duman kirliliği.	2.3	12.1	2.3	44.9	38.5
Ses kirliliği.	1.5	9.1	2.7	37.6	49.0
Otomobil emisyonları.	4.5	10.6	6.8	43.9	34.1
Endüstriyel kirlilik.	3.0	9.9	2.7	41.1	43.3
Zararlı atıklar.	1.5	7.6	2.3	33.6	55.0
Kalitesiz içme suyu.	1.5	5.3	2.3	21.2	69.7
Kapalı alanlarda oluşan hava kirliliği.	1.9	4.6	1.1	28.1	64.3
Ozon tabakasının delinmesi ve küresel ısınma	1.9	8.3	3.4	39.4	47.0

Çevre sorunlarına yönelik ilgi boyutundaki maddelere baktığımızda (Tablo 8) katılımcıların en çok ilgi duyduğu konular yüzdelik oranlarına göre sırasıyla “Kalitesiz içme suyu” (%69.7), “Kapalı alanlarda oluşan hava kirliliği” (%64.3), “Zararlı atıklar” (%55.0), “Ses kirliliği” (%49.0), “Ozon tabakasının delinmesi ve küresel ısınma” (%47.0) konularındadır.

Çevre okuryazarlığının boyutları arasındaki ilişki

Öğretmenlerin çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevreyle ilgili kullanımlar, ve çevre sorunlarına olan ilgileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Sürekli değişkenler dağılım şekli hakkında çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında +2 -2 aralığında değişmektedir, bu durumda değişkenlerin normal dağılımından bahsetmek mümkündür. Öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarıyla, çevreyle ilgili kullanımları ($r=.53$, $p<0.01$) ve çevre sorunlarına olan ilgileri ($r=.23$, $p<0.01$) arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Bunun yanısıra korelasyon analizi sonuçları öğretmenlerin çevreyle ilgili kullanımlarıyla çevre sorunlarına olan ilgileri ($r=.30$, $p<0.01$) arasında da anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 9 da rapor edilmiştir.

Tablo 9. Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çevre bilgisi	Çevreye yönelik tutum	Çevre ile ilgili kullanımlar	Çevre sorunlarına olan ilgi
Çevre bilgisi	1	.002	.048	.087
Çevreye yönelik tutum		1	.533*	.233*
Çevre ile ilgili kullanımlar			1	.301*
Çevre sorunlarına olan ilgi				1

Varyans analizi sonuçları

Öğretmenlerin çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevre ile ilgili kullanımlar, ve çevre sorunlarına olan ilgilerinin, cinsiyet, mesleki deneyim yılı ve mezun olduğu okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için varyans analizleri yapılmıştır. Varyans analizinin varsayımları incelendiğinde; değişkenlerin +2 -2 aralığındaki çarpıklık ve basıklık katsayıları değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini, Varyansların homojenliği için yapılan Levene Test in anlamlılık değerinin .05 den büyük olması da varyansların homojen olduğunu göstermektedir.

Varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin çevre bilgileri mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir Tukey HSD post hoc test sonuçları göre; $F(3, 264) = 3.11$, $p = .02$. Onsekiz yıl ve üzerinde deneyime sahip olan öğretmenlerin ($M = 2.29$, $SD = 1.05$) çevreye yönelik bilgilerinin 6-11 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin ($M = 1.69$, $SD = .90$) çevreye yönelik bilgilerinden

daha fazla olduğu bulunmuştur.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin çevreye yönelik tutum, çevre ile ilgili kullanımlar, ve çevre sorunlarına olan ilgileri mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevre ile ilgili kullanımlar, ve çevre sorunlarına olan ilgileri, cinsiyet ve mezun olduğu okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Varyans analizi sonuçları Tablo 10'da rapor edilmiştir.

Tablo 10. Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		KT	df	KO	f	p
Bilgi						
Cinsiyet	Gruplar arası	1.826	1	1.82	1.86	.17
	Gruplar içi	260.682	266	.980		
Mesleki Deneyim Yılı	Gruplar arası	9.09	3	3.03	3.11	.02*
	Gruplar içi	256.82	264	.973		
Mezun olduğu okul türü	Gruplar arası	3.96	2	1.98	1.99	.13
	Gruplar içi	260.81	262	.99		
Tutum						
Cinsiyet	Gruplar arası	.161	1	.161	.61	.43
	Gruplar içi	70.10	266	.264		
Mesleki Deneyim Yılı	Gruplar arası	.895	3	.298	1.16	.32
	Gruplar içi	67.91	264	.257		
Mezun olduğu okul türü	Gruplar arası	.076	2	.038	.14	.86
	Gruplar içi	67.784	262	.259		
Kullanımlar						
Cinsiyet	Gruplar arası	.052	1	.052	.35	.55
	Gruplar içi	38.83	264			
Mesleki Deneyim Yılı	Gruplar arası	.454	3	.151	1.05	.37
	Gruplar içi	37.74	262	.144		
Mezun olduğu okul türü	Gruplar arası	.131	2	.066	.45	.63
	Gruplar içi	37.794	260	.145		
İlgi						
Cinsiyet	Gruplar arası	.091	1	.091	.16	.68
	Gruplar içi	142,61	262			
Mesleki Deneyim Yılı	Gruplar arası	2.46	3	.823	1.54	.20
	Gruplar içi	138.85	260	.534		
Mezun olduğu okul türü	Gruplar arası	1.254	2	.627	1.165	.31
	Gruplar içi	138.894	258	.538		

* P<0.05

Nitel bulgular

Bu bölümde bu araştırmanın 4., 5 ve 6. Araştırma sorularına cevap veren bulgular sunulmuştur.

Tablo 11'de sunulan bulgular dördüncü araştırma sorusuna (Sınıf öğretmenleri derslerinde çevre eğitimine yer vermekte midirler? Hangi derslerinde çevre eğitimine yer vermektedirler?) cevap vermektedir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenleri (N=269) Hangi Derslerde Çevre Eğitimine Yer Vermektedirler

Kodlar	f		
	Evet	Cevap vermeme	Hayır
a. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde çevre eğitimine yer verip vermemeleri	236 (%87.7)	32 (%11.9)	1(%0.4)
b. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yer verdikleri dersler	Hayat Bilgisi (161), Türkçe (51), Fen (48), Sosyal Bilgiler (40), Serbest Etkinlik (15), Kulüp Çalışmaları (13), Beden Eğitimi (8), Müzik (5), Matematik (3), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2), İngilizce (1)		

Not: Kod b'de katılımcılar birden fazla ders belirttikleri için toplam frekans değeri katılımcıların sayısından fazladır.

Tablo 11a kodunda görüldüğü üzere 269 sınıf öğretmeninden, 236'sı derslerinde çevre konularına yer verdiklerini belirtirken, 32 sınıf öğretmeni bu soruya cevap vermemiştir. Bir sınıf öğretmeni hayır cevabı vermiştir. Hayır cevabı veren öğretmenin ifadesi aşağıda sunulmuştur:

"Derslerimde çevre sorunlarına yeterince yer vermiyorum çünkü çok da bağlantılı derslerimiz yoktur." (Kadın, 108)

Tablo 11'de b kodunda görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri çevre konularına en fazla; Hayat Bilgisi (161), Türkçe (51), Fen (48), Sosyal Bilgiler (40), Serbest Etkinlik (15), Kulüp Çalışmaları (13) derslerinde yer vermekle birlikte Beden Eğitimi (8), Müzik (5), Matematik (3), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2), İngilizce (1) derslerinde de yer vermektedirler. Aşağıda sunulan öğretmen ifadelerinden örnekler sınıf öğretmenlerinin çevre konularına derslerinde nasıl yer verdiklerini detaylı olarak açıklaması bakımından önemlidir.

"Derslerde çevre konularına genellikle ders gözetmeksizin konuya uyarlayarak yer veriyorum. Bu ders Beden Eğitimi olabildiği gibi Matematik derslerinde bile hesaplama yapılırken çevre konularından veri alınarak yer verilebilir." (Kadın, 39)

"Kirlenmiş dünyanın sadece insanı değil tüm çevreyi ve yaşam alanlarını etkilediğini vurguluyorum. Özellikle Hayat Bilgisi dersinde, konularımızda çok yer tutmasa da çevre konularından bahsetmeye özen gösteriyorum. Konuyu 'Sevgi ve Sağlık' teması ışığında vurgulamaya çalışıyorum. Onlara insanları sevmek kadar doğayı ve hayvanları sevmenin önemini anlatıyorum." (Erkek, 218)

"Hayat Bilgisi ve Görsel Sanatlar derslerinde çevre konularına yer veriyorum. Konulara paralel olarak çevre kirliliği, su kirliliği, doğal yaşam alanlarının korunmasının önemini sunumlarla anlatıyorum. Bu konuya öğrencilerin yaklaşımlarını onlara resim çizdirerek tespit ediyorum. Su tasarrufu, çevre kirliliği ile ilgili afiş çalışmaları yaptırıyorum." (Erkek, 116)

"Özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Etkinlikler derslerinde toplum hizmeti olarak atık pil toplama kampanyası başlattık. Ayrıca atık kağıtların kağıt atık kutularına atılmasını sağlıyoruz. Gazete haberleri ve resimlerle öğrencilere araştırma ödevleri vererek, sorunları farketmelerini sağlıyorum. Çözüm önerileri sunmalarını istiyorum. Yaptıkları çalışmada sözkonusu olan çevre problemi ile ilgili düzeylerine uygun bilgi veriyorum." (Kadın, 21).

Tablo 12’de sunulan bulgular 5. (Sınıf öğretmenleri derslerinde çevre eğitimine nasıl yer vermektedirler?) ve 6. araştırma sorularına (Sınıf öğretmenleri derslerinde çevre eğitimine yer verirken hangi zorluklarla, engellerle karşılaşmaktadırlar?) cevap vermektedir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin çevre çevre eğitimiyle ilgili uygulama faaliyetleri

Kodlar	Uygulama Örnekleri
a. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde çevre Konularıyla İlgili Yaptıkları Uygulama Faaliyetleri	Sınıf temizliği, okul temizliği, çevre temizliği, geri dönüşüm (kağıt, cam, plastik, pil), atık ekmek toplama, ağaç bakımı, ağaç dikimi, çiçek ekme ve yetiştirme, poster hazırlama, afiş çalışmaları, proje hazırlama, piknik yapmak, doğa gezisi, doğa yürüyüşü, resim yapma, şiir yazma, geziler, kuş bakımı ve gözleme, belgesel ve film izleme.
b. Sınıf öğretmenlerinin çevre konularıyla İlgili uygulama faaliyetlerinde karşılaştıkları zorluklar	Öğrencilerin ilgisizliği, öğrenci kaynaklı olumsuzluklar, zaman, araç-gereç yetersizliği, maliyet sorunları, öğretmenlerdeki bilgi ve deneyim eksikliği, iletişimsizlik, koşulların uygun olmayışı, yönetimden kaynaklanan sorunlar, çevreden kaynaklanan sorunlar, öğretmenler arası rekabet.

Aşağıda sunulan öğretmen ifadeleri sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimiyle ilgili yaptıkları uygulamaların (Tablo 12, Kod a) ve bu uygulamalarda karşılaştıkları zorlukların (Tablo 12, Kod b) içeriğine açıklık getirmesi bakımından önemlidir.

“(Temiz sınıf → Temiz okul → Temiz İlçe → Temiz → il → Temiz Türkiye → Temiz Dünya şeklinde yürüttüğümüz kapsamlı bir projemiz olmuştur. Haftanın herhangi bir günü, önceden haber vermeden üç öğretmen okuldaki sınıfları gezerek temizlik ve geri dönüşüm konularında sınıfları değerlendiriyordu. Dört hafta sonunda belirlenen ayın birincisi olan sınıfa ödülleri veriliyordu. Bu uygulamalar esnasında karşılaştığımız zorlukları ödülleri maliyeti, öğretmenler arası rekabet, ödül alamayan öğrencilerin üzülmesi olarak sıralayabiliriz.” (Kadın, 114)

“Öğrencileri piknik alanlarına ve hayvanat bahçesine götürerek öğrencilerime canlıları tanıma fırsatı veriyorum. Hayvanat bahçesindeki hayvanların kendi doğal yaşam alanlarında daha mutlu olacaklarını vurguluyorum.” (Erkek, 46)

“Bu konuyla ilgili herhangi bir uygulama yapmıyorum. Öğrencileri okul dışında gezilere götürmek ya da sivil toplum çalışmaları yapmak konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığımı düşünüyorum.” (Kadın, 90)

“Bilinçli Tüketici Kulübü programı çerçevesinde atık pil toplama kampanyası başlattım. Bilinçli tüketici nasıl olur afişlerini öğrenciler hazırladı. Zorlukların en önemlisi öğrencilerin okul dışında yaşadıkları sosyal çevrenin bu konulara duysız oluşu. Yerlere çöp atılmaması konusunda öğrencilere model olanlar sadece öğretmenler.” (Erkek, 197)

“Çevremizdeki kuş türlerinin bakımı ve gözlenmesi çalışması yapıyorum. Okulda öğrencilerin beslenmesinden artan gıda maddelerini okulun uygun yerlerinde kuşları beslemede kullanıyoruz. Kış aylarında kuşlar için yuva yapıyoruz.” (Kadın, 192)

“Her yıl uygun mevsimde ağaç dikeriz. Öğrencileri pikniğe götürerek doğayla buluşmalarını, doğayı gözleyip, incelemelerini sağlarız.” (Kadın, 236).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin ilgi ve kullanımlar boyutunun iyi, tutum boyutunun orta, bilgi boyutunun ise düşük seviyede olduğunu

ortaya koymuştur. Bu bulgular diğer öğretmenlerle yürütülen diğer bazı çalışmaların bulgularıyla tutarlıdır. Örneğin Hsu ve Roth (1999) çalışmalarında Tayvanlı öğretmenlerin çevreye yönelik olumlu tutumlar taşıdıklarını, çevreyle ilgili duyarlık ve sorumluluk düzeylerinin yüksek olmasına rağmen iç denetim odağı düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Michail ve diğerleri (2007) tarafından Yunanistan'da ilkökul öğretmenleriyle yürütülmüş bir çalışmada, öğretmenlerin çevre bilgilerinin bazı eksikler ve yanlış kavramalar içerdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalarda ise öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu (Genç ve Genç, 2013; Gürbüz ve Çakmak, 2012; Güven, Yurdatapan, Benzer, Şahin, 2013; Teksöz, Şahin ve Ertepinar, 2010) ortaya koyan çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Arık ve Yılmaz, 2017; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012) göstermiştir. Bu sonuçların tersine Erol (2005) sınıf öğretmeni adaylarının çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarının negatif ve düşük olduğunu tespit etmiştir. Oysa çevre konusundaki bilgi ve çevreye yönelik tutum arasında pozitif bir korelasyon olduğunu, bilgi artışının tutum, kullanımlar ve ilgide artışa neden olacağını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Uzun ve Sağlam, 2007; Özden, 2008; Teksöz ve diğerleri, 2010). Çevre eğitimcileri, öğrencilere bilgi verildiği takdirde sorumlu davranışın bunu takip edeceğini varsaymışlardır (Hungerford ve Volk, 1990). Fakat çevreye yönelik sorumlu davranışın gelişmesini sağlayacak unsurlar sadece bilgiyle açıklanamayacak kadar karmaşıktır. Chawla ve Cushing (2007), bu faktörleri çevreye ilgi, çevre konularında bilgili olma, çevre eylem stratejilerinin kullanım becerileri ve bireysel başarıya inanç şeklinde özetlemiştir. Ayrıca çevre okuryazarlığının bilgi boyutuyla ilgili olarak bu çalışmada mesleki deneyimi 18 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin 6-11 yıllık öğretmenlere göre çevre konularında daha bilgili oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu mesleki deneyimi 18 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin bilimsel içerikli, farklı bilgi kaynaklarını takip etmeleriyle ilgili olabilir.

Bu çalışmadaki önemli bir diğer bulgu ise katılımcıların çevre konularıyla ilgili en önemli, en temel bilgi kaynağı olarak televizyon ve interneti tercih etmeleridir. Bunlardan sonra bilgi kaynağı olarak üçüncü sırada bilimsel dergiler, makaleler, kitaplar tercih edilmektedir. Bunun sebebi kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasından dolayı katılımcıların bu kaynaklara kolayca erişim sağlamaları olabilir. Mesleki gelişimin bir boyutu olarak çevre eğitimiyle ilgili gerek hizmet içi kurslarla gerek basılı bilimsel dergiler, kitapların okullara ulaştırılması veya okullarda öğretmenlere internet ortamından bilimsel kaynaklara ulaşma imkanı sağlanarak sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlıklarının bilgi boyutunu geliştirmeleri, güçlendirmeleri sağlanabilir.

Bu çalışmada kullanılan çevre okuryazarlığı ölçeğinin tutum boyutunda yer alan maddeler çevre etiğiyle ilgili farklı bakış açılarını yansıtan atıflar içermelerine rağmen sınıf öğretmenlerinin tüm maddelere verdikleri cevapların yüzde oranları oldukça yüksektir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin çevre etiğiyle ilgili bakış açılarına dair ipuçları olarak da değerlendirilebilir ve sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrizm ve antroposentrizm etkili hibrit bir etik perspektif taşıdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlığının kullanımlar boyutundaki maddelere verdikleri cevaplar (bakınız Tablo 7) oldukça yüksek oranda katılıyorum düzeyindedir ve ilgili diğer çalışmaların bulgularıyla (Tuncer ve diğ., 2009; Teksöz ve diğ., 2010) büyük oranda uyum göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin en çok ilgi duyduğu çevre konuları sırasıyla "Kalitesiz içme suyu" "Kapalı alanlarda oluşan hava kirliliği", "Zararlı atıklar", "Ses kirliliği", "Ozon tabakasının delinmesi ve küresel ısınma", "Endüstriyel kirlilik" ve "Otomobil emisyonları" konularıdır. Bu sıralama öğretmenlerin yaşadıkları bölgede maruz kaldıkları çevre sorunları ile ilgili olabilir (Teksöz ve diğ., 2010). Mesela bu uygulamanın

yapıldığı ilçede şehir suyunun kalitesi içme suyu kalitesi bakımından oldukça düşüktür. Ayrıca sözkonusu ilçede motosiklet kullanımının ve bina inşaatının çok yaygın olmasından dolayı katılımcılar ses kirliliğine maruz kalmaktadırlar. İlçede sabun üretimi yapıldığı için kullanılan prina yağının kokusu özellikle bahar aylarında ciddi rahatsızlık oluşturmaktadır. Bölgede yaz hatta bahar ayları bile çok sıcak ve kurak geçtiği için bu durum katılımcılar tarafından ozon tabakasının delinmesi ve küresel ısınmayla ilişkilendirilmiş olabilir. İlçenin bağlı olduğu il bölgenin en yüksek sanayi kapasitesine sahiptir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerin çevre okuryazarlıklarının boyutları arasındaki ilişki analizinde çevreye yönelik tutumlarıyla çevreyle ilgili kullanımları ve çevre sorunlarına olan ilgileri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki (Bakınız Tablo 9) tespit edilmiştir. Bunun yanısıra öğretmenlerin çevreyle ilgili kullanımlarıyla çevre sorunlarına olan ilgileri arasında da anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki sözkonusudur. Bu çalışmada çevre okuryazarlığının bilgi boyutu ile diğer boyutları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Tuncer ve diğerlerinin (2009) çalışmalarında da benzer bulgular sözkonusu iken Teksöz ve diğerleri (2010) ise öğretmen adaylarının yeterli çevre bilgileri olduğunda çevre konularındaki tutum ve kullanımlarının da yüksek olabileceğini vurgulamışlardır. Bunun yanısıra Dillon ve Gayford' un (1997) tutum ve davranış niyeti arasında belirlediği ilişki bu çalışmanın bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Tikka ve diğerleri (2000) ise çevre bilgisi ile tutum ve doğayla ilgili aktivitelere katılım arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit etmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Esa'ya (2010) göre öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları davranışlarına yansımamaktadır. Alanyazında da baskın bir biçimde vurgulandığı üzere çevre okuryazarlığının bilgi, beceri, tutum ve değerler, farkındalık, sorumluluk, eylemde bulunma gibi farklı boyutları vardır. Bu alanlar birbirlerinin yerine tercih edilecek özellikler olmayıp, sinerjistik etkiyle birbirlerini tamamlayan değerler bütünüdürler (Özmen ve Özdemir, 2016). Bu çalışmanın dördüncü araştırma sorusuna cevap veren nitel bulguları çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin 236'sının (%87.7) derslerinde çevre eğitimine yer verdiklerini ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin bu çalışmanın altıncı araştırma sorusuyla belirlenen çevre eğitimiyle ilgili uygulamalarda karşılaştıkları zorluklara, engellere rağmen çevreyle ilgili etkinliklere yer vermeleri, onların çevre okuryazarlık düzeylerinin tutum, ilgi ve kullanım boyutlarının yeterli ve kabul edilebilir düzeyde olmasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin çevre okuryazarlıklarının tüm boyutlarının kabul edilebilir düzeyde olması onların verecekleri çevre eğitiminin çevre okuryazarlığının tüm boyutlarını içeren bütüncül bir nitelikte olmasını sağlayabilir. Tikka ve diğerlerine (2000) göre çevreye yönelik tutum ve çevreyle ilgili çeşitli aktivitelere katılma eğilimi ve çevre bilgisi birbiriyle ilişkilidir.

Bu çalışmanın bir diğer nitel bulgusuna göre sınıf öğretmenleri çoğunlukla Hayat Bilgisi dersinde olmak üzere Türkçe, Fen ve Sosyal Bilgiler derslerinde de çevre konularına yer vermektedir. Öğretim programları çevreye yönelik konular açısından incelendiğinde, çevre konularının hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programları içeriğine yerleştirildiği, çevre ile doğrudan ilgili derslerin zorunlu dersler arasında yer almadığı, seçmeli ders olarak öğrenci tercihine bırakıldığı görülmektedir (Erol ve Gezer, 2006). Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin derslerinde çevre eğitimine yer verme durumlarında ders öğretim programlarına bağlı kaldıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu durumda öğretim programlarının verilecek çevre eğitiminin niteliği açısından da belirleyici olması çevre okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde kritik önem taşımaktadır. Çevre eğitime yönelik önerilen programlarda çevre eğitiminin doğal ve sosyal sistemler arasındaki ilişkiyi bağlantılı olarak ele alması ve bütüncül bir bakış açısı kazandırması gerektiği ifade edilmektedir (Fien, 1993 Akt: Özmen ve Özdemir, 2016). Çevre eğitiminin disiplinlerarası yapısı (Stevenson, 2007) çevre eğitiminde çeşitli branşlar (sosyal bilimler, fen bilimleri, matematik ve beceri dersleri) arasında sağlıklı bir iletişimi ve disiplinlerarası bakış açısını gerekli kılmaktadır. Özmen ve Özdemir'e (2016) göre günümüzde geçerli olması gereken bir çevre eğitimi programının bilgi boyutu dışında bilişsel beceriler, duyuşsal beceriler, tutum, değer ve alışkanlıklar, eylem ve aktif katılıma dönük yaşantılar kazandırma bileşenlerine de

sahip olması gereklidir. Ancak bu sayede bireylerin öğrendiklerini davranış olarak benimsemesi ve aktif olarak yaşantısına yansıtması mümkün olabilir. Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çevreyle ilgili etkinlikler ise sınıf temizliği, okul temizliği, çevre temizliği, geri dönüşüm (kağıt, cam, plastik, pil), atık ekme toplama, ağaç bakımı, ağaç dikimi, çiçek ekme ve yetiştirme, poster hazırlama, afiş çalışmaları, proje hazırlama, piknik yapmak, doğa gezisi, doğa yürüyüşü, resim yapma, şiir yazma, geziler, kuş bakımı ve gözleme, belgesel ve film izleme olarak belirlenmiştir. Kahyaoğlu (2009)'nun yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları çevresel sorunlarının öğretiminde alan gezileri ve sınıf dışı aktiviteler yapma, görsel ve işitsel simülasyonlar kullanmanın etkili olacağı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Bunun yanında Gökmen, Ekici ve Öztürk'ün (2012) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adayları öğrencilerde çevreye yönelik olumlu tutum geliştirebilmek için hangi etkinliklerin yapılabileceğiyle ilgili olarak, arazi gezilerinin yapılması, geri dönüşüm etkinlikleri yapılması ve seminerlerin düzenlenmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Özmen ve Özdemir'in (2016) fen bilgisi öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmada, fen bilgisi öğretmeni adayları öğrencilerinde çevre sorunlarıyla ilgili olumlu tutumlar geliştirmek için derste Doğa gezisi, Belgesel / film / video / animasyon, çevre temizliği, öğrenci aktifliğini ön plana çıkaran eşitli uygulamalı etkinlikler, Resim / fotoğraf / slayt gösterme, Fidan dikme, Günlük hayattan somut örnekler verme, Sınıfa geri dönüşüm kutusu koyma, Anlatım yöntemi, Organik bahçe gibi etkinliklerin yaptırabileceklerini belirtmişlerdir. Yukarıda bahsedilen bulgular bu çalışmanın bulgularıyla büyük benzerlik göstermektedir. Uluslararası ölçekteki çalışmalarda çevre eğitiminin geliştirilmesi için ortaya konan stratejilerde ilköğretim için; teorik bilgidен ziyade öğrencilerin sürecin içinde yer aldığı aktivitelere dayalı çevre eğitimi önerilmektedir (UNESCO UNEP, 1977, s. 20-21). Türkiye'de 1999 yılında Çevre Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında çevre eğitimi konusunda işbirliği protokolü imzalanmıştır. Bu protokolün amacı örgün eğitim aracılığıyla öğrencilerde çevre bilincinin bütüncül bir anlayışla geliştirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için önerilen yol ise öğrencilerin aktif kılındığı, uygulamalı bir çevre eğitimidir (Eroğlu, 2009).

Ayrıca sınıf öğretmenleri etkinlikleri gerçekleştirirken; öğrencilerin ilgisizliği, öğrenci kaynaklı olumsuzluklar, zaman, araç-gereç yetersizliği, maliyet sorunları, öğretmenlerdeki bilgi ve deneyim eksikliği, iletişimsizlik, koşulların uygun olmayışı, yönetimden kaynaklanan sorunlar, çevreden kaynaklanan sorunlar, öğretmenler arası rekabet gibi zorluklar ve engellerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Eroğlu'na (2009) göre bu kademede görev alan öğretmenlerin etkili çevre eğitimi gerçekleştirebilmeleri için çeşitli kaynaklara, ders araç gereçlerine ve en önemlisi danışmanlığa ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu noktada sınıf öğretmenleri öğretmenlerarası rekabet engeliyle bilgi paylaşımında bulunarak, ortak kapsamlı çalışmalar planlayarak; öğrencilerin ilgisizliği engeliyle ise öğrencilerini aktif kılacak etkinlikler (açık alanda eğitim, doğa eğitimi, proje çalışması, doğa gezisi, afiş çalışmaları, kuş gözleme gibi) planlayarak başedebilirler. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu alanda yapılan akademik çalışmaları takip etmelerinin çevre eğitiminde gözönünde bulundurulacak hususlar ve etkili bir çevre eğitimi için kullanabilecekleri yöntemler hususlarında faydalı olacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerindeki bilgi ve deneyim eksikliği engeli (Bakınız Tablo 12) bu öğretmenlerin hizmet-öncesi öğretmen eğitimi sürecini de gözönünde bulundurmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde verilen çevre içerikli derslerin güncel çevre eğitimi programlarının önerdiği bileşenleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi, uygulama yönünün güçlendirilmesi ve günlük yaşama odaklı olmasına önem verilmelidir (Özmen ve Özdemir, 2016). Ayrıca eğitim fakültelerinde verilen çevre eğitiminin ilk sınıflardan itibaren konu alanı ve konu alanı öğretimi bilgisine sahip alan uzmanlarınca baslatılması ve alan uzmanları ile birlikte etkinliklerin yapılmasının sürecin iyileşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Arık, S., & Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre kirliliğine yönelik metaforik alguları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1147.
- Ay, T. S., & Yavuz, Ü. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2), 31-63.
- Chawla, L., & Cushing, D., F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni. [Research Design]* (Çeviri Editörü, S. B. Demir), İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Dillon, P. J., & Gayford, C.G. (1997). A psychometric approach to investigating the environmental beliefs, intentions and behaviours of pre-service teachers. *Environmental Education Research*, 3, 283-297.
- Eroğlu, B. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumlar*. Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erol, G. H., & Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50.
- Genç, M., & Genç, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Education)*, 1(1), 9-19.
- Gökmen, A., Ekici, G., & Öztürk, G. (2012). *Biyoloji öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi üzerine bir çalışma*. 10. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Gürbüz, H., & Çakmak, M. (2012). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173.
- Güven, İ., Yurdatapan, M., Benzer, E., & Şahin, F. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ile sağlıklı yaşama yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1431-1448.
- Hsu, S., & Roth, R.E., (1999). Predicting Taiwanese secondary teachers' responsible environmental behavior through environmental literacy variables. *Journal of Environmental Education*, 30, 11-19.
- Hungerford, H. R., & Volk, T.L. (1990). *Changing learner behavior through environmental education*. *Journal of Environmental Education*, 21, 8-21.
- Kahyaoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde çevresel problemlerin öğretimine yönelik bakış açıları, hazır bulunuşlukları ve öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 28- 40.
- Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 171-185.
- Kaplowitz, M. D., & Levine, R. (2005). *How environmental knowledge measures up at a big ten university*. *Environmental Education Research*, 11(2), 143-160.

- Koçak, H., & Koyuncu, A. A. (2014). Modern ve postmodern insan-doğa anlayışına eleştirel bir yaklaşım. *Çevre ve ahlak sempozyum bildiri metinleri kitabı*, 677-688. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Basımevi.
- Keleş, Ö., Uzun, N. & Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- McKeown, R. (2002). Progress has been made in education for sustainable development. *Applied Environmental Education and Communication*, 1, 21-23.
- Michail, S., Stamou, A., & Stamou, G. (2007). Greek primary school teachers' understanding of current environmental issues: an exploration of their environmental knowledge and images of nature. *Science Education*, 91, 244-259.
- Moody, G., Alkaff, H., Garrison, D., & Golley, F. (2005). Assessing the environmental literacy requirement at the University of Georgia. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 3-9.
- Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 40-55.
- Özmen, H., & Özdemir, S. (2016). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik düşüncelerinin tespiti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1691-1712.
- Sambur, B. (2014). Çevre, İnsan ve Kültürü Birbirine Bağlayan Etmen: Su. *Çevre ve ahlak sempozyum bildiri metinleri kitabı*, 261-267. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Basımevi.
- Stevenson, B. Robert. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13, 139-153.
- Şahin, S. H., Ünlü, E., & Ünlü, S. (2016). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 11(2), 82-95.
- Teksoz, G., Sahin, E., & Ertepinar, H. (2010). *Environmental literacy, pre-service teachers, and a sustainable future. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 307-320 .
- Thomas, I., & Nicita, J. (2002). Sustainability education and Australian universities. *Environmental Education Research*, 8(4), 475-492.
- Tikka, P. M., Kuitunen, T. M., & Tynys, M. S. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning environment. *The Journal of Environmental Education*, 31, 12-19.
- Timur, S., Yılmaz, Ş., & Timur, B. (2013). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, X(1), 125-141, <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Timur, B., Yılmaz, Ş., & Timur, S. (2014). Çevre okuryazarlığı ile ilgili 1992-2012 yılları arasında yayımlanan çalışmalarda genel yönelimlerin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 22-41.
- Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Çakıroğlu, J., Ertepinar, H. & Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development*, 29, 426-436.
- UNESCO-UNEP (1977). *Intergovernmental conference on environmental education organized by Unesco in cooperation with UNEP Tbilisi: Final Report*. Tbilisi.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2007). The effect of the course "man and environment" and voluntary environmental organisations on secondary school students' knowledge and attitude towards environment. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 210-218.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 81-103.

Wright, T. S. A. (2002). Definitions and framework for environmental sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 203-220.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

In the Context of Education for Sustainable Development: Determining the Environmental Literacy Level of In-Service Classroom Teachers

Ayşegül DERMANⁱⁱⁱ, Esme HACIEMİNOĞLU^{iv}

Extended Abstract: In recent years, environmental problems such as deforestation, ozone layer depletion, global warming, air pollution, and depletion of natural resources have yielded destructive impacts on the quality of the environment and became a major threat for human life.

Efforts to curb emerging environmental problems or to resolve recent environmental issues could be empowered by providing individuals of all ages with opportunities to become more environmentally literate (Shamuganathan & Karpudewan, 2015; Tuncer et al., 2009). More specifically, Tuncer et al., 2009 emphasized the necessity to develop environmental awareness and action skills to prevent environmental problems for a sustainable future and quality of life. Although various definitions of “environmental literacy” have been declared in the literature, the main focus was centralized around helping all people acquire knowledge, skills, consciousness, and responsibility to cope with continuous environmental degradation and contribute to sustainable development (Shamuganathan & Karpudewan, 2015).

Of late years, examining the environmental literacy of the students has been placed among the initial steps in order to offer an effective education for sustainable development or environmental education in higher education institutions. Various research studies have been carried out in order to portray students’ environmental literacy levels. For example, some research studies realized in the USA (Kaplowitz & Levine, 2005; Moody et al., 2005) showed that university students did not possess satisfactory environmental literacy as targeted. Based on these research findings, the environmental policies and educational approaches of the universities were reoriented. Thomas and Nicita (2002) in their study also emphasized the significance of determining the environmental literacy levels of individuals. These researchers pointed out that the level of environmental literacy is among the significant indicators of sustainable environment and development. In Turkey, Teksoz et al. (2010) explored the environmental literacy levels of teacher candidates pursuing a degree program at a public university in the capital of the country. The environmental literacy of the teacher candidates was examined with respect to the attributes of “knowledge on environment,” “attitudes toward environment,” “concern”, and “uses.” The findings of their research showed that the teacher candidates are at an expected level in terms of these cognitive and affective attributes. On the other hand, their level of “knowledge on environment” was found unsatisfactory. The above mentioned study implied that individuals should be equipped with adequate environmental knowledge which can help them make some decisions on behalf of improving the quality of the environment for a sustainable future. Starting from nursery school through higher education institutions, rethinking and revising education to put an emphasis on the development of knowledge, skills, perspectives and values pertinent to sustainability was declared to be important to current and future societies. In this aspect, many research studies, as stated above, emphasized the significance of determining and enhancing the environmental literacy of a society. The training of environmental literate individuals can only be achieved by educating environmental literate teachers (Arik and Yılmaz, 2017). In this context, there are great responsibilities for the higher education institutions that educate teachers in the education of equipped environmental teachers (Eroğlu, 2009). Arik and Yılmaz (2017) revealed that the attitude of the science teachers towards the environment are in the middle level, that the candidates are familiar with the environmental problems but they do not have a strong hold on these problems and that the environmental attitudes of the female teacher candidates are higher than the environmental attitudes of the female teacher candidates. In addition, teacher candidates participating in this study produced 103 metaphors related to environmental pollution. It has been observed that the reasons for the participants' metaphors to

ⁱⁱⁱ Necmettin Erbakan University, aderman@gantep.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3856-1017>

^{iv} Akdeniz Üniversitesi, ehacieminoglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9318-3931>

whom the environmental pollution harmed, the damage caused by environmental pollution, the effects of this environmental pollution damage, and the process of environmental pollution have been observed. A descriptive study to determine the environmental literacy awareness levels of teacher candidates conducted by Şahin, Ünlü, and Ünlü (2016) was realized with Turkish, Classroom Teacher, Social Studies and Science Teacher candidates (n = 1605). As a result of the study, it is observed that there is no meaningful difference in the level of environmental awareness among the teacher candidates, whereas it is observed that the grade 4 awareness levels of classroom teachers and science teachers are higher than the grade 1 awareness levels. And also teachers working at all levels of education should be sensitive and knowledgeable about the environment. It is important that classroom teachers who are going to give environment education to elementary school students are sensitive to environment and have knowledgeable individuals in environmental issues. Thus the present study aimed to concentrate on determining the environmental literacy level of the classroom teachers and quality of integrating of the environmental education to the lessons given by them. The mixed method present study which was not experimental and designed on descriptive and correlational pattern has been performed by participation of 269 teachers in a district in Southeastern Anatolia Region of Turkey in 2013-2014 academic year. In the present study, the environmental literacy scale [Environmental Literacy Scale (ELS)] (Tuncer et al., 2009) has been used as the quantitative data collection tool and a questionnaire with 6 open ended questions has been used as the qualitative data collection tool. In the analysis of the data, the techniques of the descriptive statistics, the correlation analysis and the content analysis have been used.

The results have shown that the concern and usage dimension of the environmental literacy level of the classroom teachers was good, the attitude dimension was medium and the knowledge dimension was low. It is seen that the questions which have been responded at the highest level by the participants were concern with the trees as being renewable source (63.6%), the batteries as being harmful waste (53.5%) and motor vehicles as being the most important carbon monoxide source (30.9%). According to another important finding of the present study, the participants prefer the television and internet as the main source to get information about the environmental problems. At the third rank, the scientific journals, articles, books are preferred as being information source. The reason of this can be the easily access to this sources because of becoming widespread of the mass communication tools. As a dimension of professional development, classroom teachers can improve and enhance the information dimension of environmental literacy by providing in-service courses, printed scientific journals, books to schools, or teachers' access to scientific resources on the internet.

Although the items partaking in the attitude dimension were involving the attributes which were reflecting different ethical paradigms on the environment, the percentage of the responses given for the all items by the classroom teachers is very high. For example; these teachers have responded the item of "Interfering in nature by the humans generally end in disaster" in the ratio of 77.9%, the item of "Being human means dominating the rest of the nature" in the ratio of 72.4% on "I agree" level. These findings are giving clues about the perspective of the classroom teachers concerning the environment ethics and these can be interpreted as the classroom teachers have a hybrid ethical perspective affected by ecocentrism and anthropocentrism about the environment.

The responses given by the participants to the items in the usage dimension are on "I agree" level in rather high level. The environmental issues which the classroom teachers are mostly interested in are respectively the issues of "Poor quality of drinking water," "air pollution that occurs in a confined space," "Hazardous wastes", "Sound pollution", "Drilling of the ozone layer and global warming", "Industrial pollution" and "Vehicle emissions". This sorting can be related to the environmental problems which are faced by the teachers where they live. For example, in the district which the current study had been realized, the quality of the urban water is in very low level in respect to the drinking water quality. Also the participants are being exposed to the noise pollution, because in the mentioned district usage of the motorcycles and the construction of the buildings are very common. Because of the producing of the soap in this county, the smell of the pomace oil creates serious problems especially in spring months. Because the summer session and even also the spring session are very hot and dry every year in the same region, this situation could be related to the drilling of the ozone layer and global warming by the participants. The city which the mentioned county is connected to has the highest industrial capacity of the region.

A correlation analysis has been performed for determining whether there was a meaningful relation among the knowledge, attitude, usage and concern dimensions of the environmental literacy of classroom teachers. There is a meaningful and medium level relation between the attitude and the usage dimensions of them ($r=.53$, $p<0.01$) and also there is a meaningful and medium level relation between their attitude and concern ($r=.23$, $p<0.01$). In addition to this, the results of the correlation analysis have shown that there is a meaningful and medium level relation between the usages of the teachers and their concern about the environmental problems ($r=.30$, $p<0.01$). In this study, no meaningful relation between the knowledge dimension and other dimensions has been found. Environmental literacy has different dimensions, such as knowledge, skills, attitudes and values, awareness, responsibility, and action, as highlighted in a dominant way in the literature. These fields are not preferred features but complement each other by synergistic effect (Özmen & Özdemir, 2016). However, the fact that all levels of environmental literacy of classroom teachers are acceptable is able to ensure that their environmental education is of a holistic quality that includes all aspects of environmental literacy. According to Tikka et al. (2000), the attitude towards the environment and the tendency to participate in various activities related to the environment and environmental information are interrelated.

The qualitative findings have shown that the great majority of the teachers (%87.7) which have participated in the present study are giving place to the environment issues in their education. As it is thought that the cognitive sensitiveness about the environment is developing at the primary education level, it can be considered as promising finding for the environment literacy of the next generations.

According to another qualitative finding of the present study, the classroom teachers are giving place to the environment issues mostly in Social Studies lessons, and also in Turkish, Science and Social Sciences lessons.

When curriculums are examined from the perspective of environmental issues, it is seen that environmental issues are embedded in the content of life sciences, social sciences, and science curricula (Erol & Gezer, 2006). The above finding can be interpreted as an indication of the dependence of classroom teachers on the curriculum in the case of environmental education in their lessons. In this case, it is crucial to educate environmentally literate individuals that their curricula are also decisive in terms of the quality of environmental education. In the proposed programs for environmental education it is stated that environmental education should be considered in relation to the relationship between natural and social systems and should give a holistic view (Fien, 1993 Akt: Özmen & Özdemir, 2016). The interdisciplinary nature of environmental education (Stevenson, 2007) requires a healthy communication and interdisciplinary point of view between various disciplines in environmental education (social sciences, science, mathematics and skills lessons). According to Özmen and Özdemir (2016), it is necessary that an environmental education program which should be applied today should have components other than information dimension, such as cognitive skills, affective skills, attitudes, values and habits, actions and active participation oriented experiences. However, it may be possible for the individuals to adopt what they learn as behavior and actively reflect on it. The activities which they organize about the environment have been determined as class cleaning, school cleaning, environmental cleaning, recycling, waste bread, collecting, tree care, tree planting, flower planting and breeding, making posters, banner works, picnics, nature trips, hiking, painting, writing poetry, excursions, bird care and supervision, documentary and movie watching. In 1999, a cooperation protocol on environmental education was signed between the Ministry of Environment and the Ministry of National Education in Turkey. The aim of this protocol is to develop a holistic understanding of environmental consciousness in students through intentional formal education. The recommended way to achieve this goal is an applied environmental education in which students are active (Eroğlu, 2009).

Also, while the teachers are organizing these activities, they have declared that they were being faced with the problems about the apathy of the students, the student-induced negativity, the time, the equipment failure, the cost issues, the lack of the knowledge and experience at the teachers, the lack of the communication, the lack of the appropriate conditions, the problems sourced by the management,

the problems sourced by the environment, the difficulties and the barriers like the competition between the teachers. In-service classroom teachers need various scientific sources, course materials, cooperating with their colleagues and academic counseling to cope with the challenges they face and also achieve an effective environmental education.

Key Words: *Education for sustainable development, Environmental education, Environmental literacy, In service classroom teachers, Primary education*



60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisiⁱ

Ayşe SÖZKESENⁱⁱ, Ayşe ÖZTÜRK SAMURⁱⁱⁱ

Öykü temelli yaratıcı drama yönteminin, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların değer eğitimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunu oluşturan on beş çocuğa, sekiz hafta devam eden, Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı, kontrol grubunda yer alan on beş çocuğa ise Değerler Eğitimi İl Yürütme Komisyonu'nun belirlediği değerler doğrultusunda, öğretmenleri tarafından hazırlanan etkinlik uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Veriler Genel Bilgi Formu ve Çocuk Prososyallik Ölçeği ile toplanırken, verilerin analizinde; Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Her iki grupta da sontest puanları lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Grupların sontest puanları karşılaştırıldığında ise deney grubunun sontest puanları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuç Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nın 60-72 aylık çocukların değer gelişiminde etkili ve kalıcı sonuçları olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, Değerler eğitimi, Yaratıcı drama

GİRİŞ

Değerler; düşüncelerimizi, bireysel ve toplumsal davranışlarımızı etkileyen bir tür eylem kılavuzudur (Dursun, 2009). Değerler eğitimi ise örtük ya da açık programlar aracılığıyla, değerlere karşı duyarlılık oluşturma, evrensel değerleri kazandırma ve bu değerleri davranışa dönüştürme konusunda yetişen yeni nesle, yardımcı olma çabasının ortak adıdır (Girgin, 2012). Değerler eğitimi ile ilgili plan ve projeler (IOWA Planı, Yaşayan Değerler Eğitimi, Bireysel Gelişim İçin Ahlâki Değerler Eğitimi, Kişilik Eğitimi Programı, Çocuk Gelişimi Projesi, Lions-Quest Programı) birçok ülkede uygulanmaktadır (Aktürk, 2012; Character Education Partnership, 1996). Bu programların genel amacı, çocuklara değer kazandırmak ve bu değerleri davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir.

Değerler çocukluk döneminde öğrenilmeye başlar ve çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecine yani ergenliğe kadar öğrenilmeye devam eder. Beş yaşına kadar olan süreçte kişilik gelişiminin %80 oranında tamamlandığı düşünüldüğünde, okul öncesi dönem başlangıç olarak kabul edilebilir. Bu dönemden sonra değerlere ilişkin değişimler gerçekleşse de temel değerler oluşmuştur (Balat- Uyanık

ⁱ Bu çalışma, Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR danışmanlığında yürütülen ve Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon birimince desteklenen EĞF-15005 nolu proje kapsamında Ayşe SÖZKESEN'in yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

ⁱⁱ Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın, ozaydin_ayse@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8438-4731>

ⁱⁱⁱ Adnan Menderes Üniversitesi, ayseozturksamur@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-1976-3078>

ve Dağal, 2006). Bu nedenle; okul öncesi eğitimin hedeflerinden biri de değer oluşturmaktır (Çağlar, 2005). Öğretilebilir ve öğrenilebilir olgular olan değerlerin, yetişkin bireyin, içinde bulunduğu topluma uygun davranışlar geliştirebilmesi açısından okul öncesi dönemde kazandırılması büyük önem taşımaktadır (Hooli ve Shammari, 2007). Ancak aile ve eğitimciler özellikle okul öncesi dönemde, hangi yaşta, neyi öğreteceği ve nasıl başlayıp nasıl devam edeceğine ilişkin büyük tereddütler ve zorluklar yaşamaktadır (Yazar ve Erkuş, 2013). Doğrudan yaşayarak ve içselleştirerek kişilik boyutu haline gelen değerleri, anlatmak veya tanımlamakla kazandırmak güçtür. Bu nedenle çocuğun özgür iradesini kullanabileceği, gerçek ve yapay ortamlar hazırlamak değer eğitimi için ön şarttır (MEB, 2010). Ülkemizde de okul öncesi dönem çocuklarını ele alan, değerler eğitimine yönelik deneysel çalışmalar bulunmaktadır (Dereli İman, 2014; Gökçek, 2007; Kahraman, 2007; Neslitürk, 2013; Öztürk Samur, 2011; Uzmen, 2002; Üner, 2011) ancak değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Bilginin çoğunun aktif bir şekilde katılım yoluyla kazanıldığı çocukluk döneminde, okul öncesi kurumlarında da, aktif öğrenmenin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır. Aktif katılımı destekleyen, her yaşta yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan drama yöntemi, bilginin kullanılması için uygun ortamlar yaratarak, problemle karşılaşıldığında, neyi nasıl yapacağını, bilgisini nasıl kullanacağını, duygularını nasıl kontrol edebileceğini ve kendisini ruhsal olarak nasıl rahatlatabileceğini, rol oynama tekniği ile öğreten bir yöntemdir (Levent, 1999). Yaratıcı drama yönteminde, tüm duyularını etkin bir şekilde kullanan çocuk, özgün düşünce, davranış ve somut ürün oluştururlar. Bu süreç ise çocuğun öğrenme kalitesini olumlu şekilde etkiler (Öztürk, 2006). Değerler eğitiminde öykü kullanımı ise yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olaylar karşısında, çocukların hayal güçlerini her yönüyle harekete geçirmelerini sağlar (Parker ve Ackerman, 2007; Uysal, 2008). Bu nedenle yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedefleyen, öykü temelli yaratıcı drama yönteminin, çocukların değer gelişiminde etkili olabileceği düşünülmüş, 60-72 aylık çocuklara yönelik olarak Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı hazırlanmıştır. Çalışma, kullanılan eğitim programının çocukların değer gelişim düzeylerine etkililiğinin belirlenmesi, yaratıcı drama yönteminin değer eğitiminde kullanımına ilişkin farklı bir bakış açısı kazandırması açısından önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda, araştırmanın amacı Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programının, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların değer gelişimine etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından;

1. Deney grubu çocukların öntest sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kontrol grubu çocukların öntest sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu çocukların sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubu çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, değer gelişimleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla, öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla kullanılan deneysel desene aynı olmakla birlikte (Büyüköztürk, 2012; Ekiz, 2009), yarı deneysel desen, gerçek deneysel desenlerden olan öntest sontest kontrol gruplu desenden, çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılmaması yönüyle ayrılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Desende 60-72 aylık çocukların değer

gelişimleri bağımlı değişken, Öykü Temelli Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı ise bağımsız değişkendir. Deney grubunda yer alan çocuklara iki ay süreyle, haftada üç kere olmak üzere, toplam yirmi dört oturum Öykü Temelli Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklara ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Okul öncesi yönetmeliği 5. Maddesi Değerler Eğitimi Yönergesine bağlı olarak, Değerler Eğitimi İl Yürütme Komisyonu tarafından uygun görülen (sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü, özgüven, empati, adil olma, cesaret, liderlik, nazik olma, dostluk, yardımlaşma, işbirliği, temizlik, doğruluk, dürüstlük) değerlere ilişkin kontrol grubu sınıfının öğretmeni tarafından hazırlanıp, günlük eğitim akışı içine dahil edilen etkinlik uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden, ilçedeki devlete bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarını gösteren bir liste alınmış, listeden aynı yaş grubunda en az iki sınıfı olan okullardan uygun örnekleme yöntemi ve çalışma kolaylığı dikkate alınarak bir bağımsız anaokulu belirlenmiştir. Bu uygulama okulu, 48-60 aylık çocuklardan oluşan bir grup ve 60-72 aylık çocuklardan oluşan iki grup olmak üzere üç sınıftan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu bu okula devam eden 60-72 aylık otuz çocuk (deney grubu 15 çocuk, kontrol grubu 15 çocuk) oluşturmuştur.

Çalışma grubunda yer alan çocukların annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında, deney grubunda yer alan çocukların annelerinin 9'unun ilkokul, 4'ünün ortaokul, 2'sinin lise mezunu olduğu, kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin ise 12'sinin ilkokul, 2'sinin ortaokul, 1'inin lise mezunu olduğu, her iki grupta da üniversite mezunu annenin yer almadığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan 10 ailenin ve kontrol grubunda yer alan 12 ailenin 1000 liranın altında gelire sahip olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, program uygulamaları öncesinde değer gelişimleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) her çocuk için anne ve öğretmenleri tarafından doldurulmuş, ÇPÖ ön test puanları Mann Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu çocukların ÇPÖ anne ve öğretmen formu öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	SO	ST	U	z	p
ÇPÖ Anne	Deney Öntest	15	75.4	10.1	17.4	261	84	-1.184	0.23
	Kontrol Öntest	15	69.4	13.7	13.6	204			
ÇPÖ Öğretmen	Deney Öntest	15	57.8	8.1	14.8	223	102.5	-.415	0.67
	Kontrol Öntest	15	58.4	12.8	16.1	243			

Tablo 1' de deney grubu çocukların ÇPÖ anne formu öntest sıra ortalamalarının 17.4, öğretmen formu öntest sıra ortalamalarının 14.8 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocukların ise ÇPÖ anne formu öntest sıra ortalamalarının 13.6, öğretmen formu sıra ortalamalarının 16.1 olduğu tespit edilmiştir.

ÇPÖ anne ve öğretmen formu için deney ve kontrol grubu çocukların öntest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Yani anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından grupların birbirine denk olduğu, kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenlerin, her iki grubu da aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların değer gelişimlerindeki farklılaşmanın, deney ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlı olabileceği söylenebilir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocukların değer gelişimlerini belirlemek amacıyla Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ) ile demografik verilerin toplandığı Genel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ): Çocuk Dereceleme Anketi (Strayer, 1985) ve Prososyal Davranış Anketine (Weir, Stevenson ve Graham, 1980) dayanan ölçek Bower (2012) tarafından düzenlenmiş (Bağcı, 2015), Bağcı ve Öztürk Samur (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak, 60-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması anne, baba ve öğretmenlerden çocuk için toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Yanıtlar 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değişirken, ölçekten alınan yüksek puan, çocukların prososyal davranışlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Bağcı ve Öztürk Samur, 2016).

Kapsam geçerliği için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuş, uzman görüşlerinin değerlendirilmesi Lawshe Tekniği dikkate alınarak yapılmış, uzmanlar, 60-72 aylık çocukların prososyallik becerilerini değerlendirmede ÇPÖ'nün kullanılabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir (Bağcı, 2015).

Ölçeğin anne formuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin tek faktör ve 21 maddeden oluştuğu, bu faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %37.45'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Öğretmen formuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ise, ölçeğin tek faktör ve 22 maddeden oluştuğu, bu faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52.76'sını açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin anne formu üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2=607.18$, $X^2/sd= 3.21$, CFI=0.95, NNFI=0.94, NFI=0.93 ve NNFI=0.94 olarak bulunurken, öğretmen formunun uyum indeksleri $\chi^2=982.71$, $X^2/sd= 4.70$, CFI=0.95, NNFI=0.94, NFI=0.94 ve NNFI=0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin, gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Bağcı, 2015).

ÇPÖ formunun güvenirliğine ilişkin değerler incelendiğinde ise Çocuk Prososyalik Ölçeği öğretmen formunun güvenirlik katsayısının .96, anne formunun güvenirlik katsayısının .91 olduğu görülmektedir (Bağcı, 2015).

Araştırma süreci

Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı üç aşamada hazırlanmıştır. Birinci aşamada programda ele alınacak değer ve kazanım göstergeler belirlenmiş, ikinci aşamada belirlenen değer (işbirliği, paylaşma, yardımlaşma, empati) ve kazanım göstergelere uygun öyküler seçilmiş, son aşamada ise bu öykülerden yola çıkılarak, drama atölyeleri yazılmıştır. Toplam yirmi dört oturumdan oluşan program, amaç, açıklık, çocukların seviyesine uygunluk ve uygulanabilirlik açısından incelenmesi için üç çocuk gelişimi uzmanı ve iki yaratıcı drama liderleri olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiştir. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programında yirmi dört drama atölyesi yer almıştır (Dramayla Tanışıyorum, Duygularımı Biliyorum, İletişimi Önemserim, Güveniyorum, Sevgiyi Görmek, Sağım Solum Sobe, Saklanın Mandarin Geliyor, Limon Ağacı, Zıp Zıp Kurbağa, Lütfen Beni Dinleyin, Penguenlerin Oyunu, Ormana Kral Seçiliyor, Karıncaların Öğüdü, Bal Partisi, Kum Kurdu, Yağız'ın Doğum Günü, Kış Pastası, Elma Ağacı, Dedemin Madalyası, Hoş Geldin Oya, Annem İçin, Islak Pati, Uçurtma Şenliği, Değerler Gazetesi). Atölyeler esnasında kukla, hikâye kartı, oyun, ses, görsel materyal, çalışma sayfası, maske, sunum, kostüm, başarı belgesi, madalya, kupa, top, boya, değişik türde kâğıt, artık materyal, yapıştırıcı, makas, gazete, renkli kraft kâğıdı, aile katılım

çalışması, aile bilgi notu gibi materyaller çeşitli amaçlar için (dikkat çekmek, motive etmek vb.) kullanılmıştır. Bu materyallerin bir kısmı çeşitli kaynaklardan uyarlanırken, bazıları ise eğitimci tarafından hazırlanmıştır.

Araştırmanın amaçlanan doğrultuda yürütülebilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra, okul müdürü, deney ve kontrol grubu sınıflarının öğretmenleri ve bu sınıflardaki çocukların velileri uygulama ve ölçme araçları hakkında bilgilendirilmiş ve deney grubuna araştırmacı tarafından program uygulanmıştır. Sekiz hafta ve haftada üç gün gerçekleştirilen drama atölyelerinden her biri yaklaşık olarak 40-50 dakika devam etmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların tamamının uygulamaya katılımı sağlanmış, çocukların rol oynama ve doğaçlama aşamasına hazır olmaları için ısınma oyunlarının sayısı artırılmıştır. Her atölye çalışmasından sonra değerlendirmelere yer verilmiştir.

Program kapsamında amaçlanan kazanımların, evde de pekiştirilmesi için her haftanın sonunda etkinlik uygulamaları ve haftanın değerine ilişkin bilgiler, mektup şeklinde ailelere gönderilmiştir. Her atölyenin sonunda, atölyede ele alınan değeri hatırlatması ve pekiştirmesi amacıyla çocuklara somut pekiştireçler (kupa, madalya vb.) verilmiştir. Programın sonunda çocuklara katılım belgeleri dağıtılmıştır.

Deney grubuna program uygulamaları devam ederken, kontrol grubunda yer alan çocuklara, Değerler Eğitimi İl Yürütme Komisyonu tarafından önerilen değerlere uygun etkinlikler, sınıfın öğretmeni tarafından hazırlanarak uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Elde edilen verilerin, istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 20 paket programı kullanılmış, ÇPÖ anne ve öğretmen formlarının değerlendirmelerinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların öntest ve sontestlerinin sıra ortalamalarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi kullanılırken, deney grubu çocukların öntest-sontest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının ve kontrol grubu çocukların öntest-sontest puanlarının karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Deney ve kontrol grubu çocukların ÇPÖ anne ve öğretmen formlarından elde edilen öntest sontest puanları arasındaki farklılaşmayı tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış, analiz sonuçları tablo 2 ve 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney grubu çocukların ÇPÖ anne ve öğretmen formu öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	Öntest-Sontest	n	SO	ST	z	p
ÇPÖ Anne	Negatif Sıra	0	0	0	-3.412**	0.00*
	Pozitif Sıra	15	8	120		
	Eşit	0				
ÇPÖ Öğretmen	Negatif Sıra	0	0	0	-3.409**	0.00*
	Pozitif Sıra	15	8	120		
	Eşit	0				

**Negatif sıralar temeline dayalı * $p < 0.05$

Tablo incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası ÇPÖ anne formu puanları ($z = -3.412$, $p < 0.05$) ve uygulama öncesi ve uygulama sonrası ÇPÖ öğretmen formu puanları ($z = -3.409$, $p < 0.05$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubuna uygulanan programın, çocukların değer gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Kontrol grubu çocukların ÇPÖ anne ve öğretmen formu öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	Öntest-Sontest	n	SO	ST	z	p
ÇPÖ Anne	Negatif Sıra	0	0	0	-3.417**	0.00*
	Pozitif Sıra	15	8	120		
	Eşit	0				
ÇPÖ Öğretmen	Negatif Sıra	0	0	0	-3.316**	0.00*
	Pozitif Sıra	14	7	105		
	Eşit	1				

**Negatif sıralar temeline dayalı * $p < 0.05$

Tablo 3'te kontrol grubundaki 14 çocuğun ÇPÖ sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükseldiği, sadece öğretmen değerlendirmelerinde bir çocuğun öntest puanının aynı kaldığı görülmektedir. Aynı zamanda bu çocukların anne ($z = -3.417$, $p < 0.05$) ve öğretmen ($z = -3.316$, $p < 0.05$) ÇPÖ öntest sontest puanları arasında anlamlı fark vardır. Yani, kontrol grubuna öğretmenleri tarafından hazırlanıp uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin de çocukların değer gelişimleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre her iki gruptaki çocukların ÇPÖ sontest puanları Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmış, sonuçlar tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu çocukların ÇPÖ anne ve öğretmen formu sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	SO	ST	U	z	p
ÇPÖ Anne	Deney	15	86.6	10.78	19.20	288	57	-2.304	0.02*
	Kontrol	15	74.6	5.36	11.80	177			
ÇPÖ Öğretmen	Deney	15	82.6	16.22	20.13	302	43	-2.884	0.00*
	Kontrol	15	62.86	13.86	10.87	163			

* $p < 0.05$

Tablo incelendiğinde deney grubu çocukların sontest puanlarına ilişkin ÇPÖ anne formu sıra ortalaması 19.20, ÇPÖ öğretmen formu değerlendirmesine göre sıra ortalaması 20.13'tür. Kontrol grubunda yer alan çocukların ÇPÖ anne formuna ilişkin sıra ortalaması 11.80, ÇPÖ öğretmen formu değerlendirme sonuçlarına göre ise 10.87 olarak tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları, anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre deney grubu lehine, 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu sonuç, deney grubuna uygulanan Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programı'nın etkililiğini göstermektedir.

Deney grubu çocukların değer gelişimleri açısından sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Deney grubu çocukların ÇPÖ anne ve öğretmen formu sontest-kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

	Sontest-Kalıcılık	n	SO	ST	z	p
ÇPÖ Anne	Negatif Sıra	12	9.17	92.50	-1.854**	0.06
	Pozitif Sıra	3	7.71	27.50		
	Eşit	0				
ÇPÖ Öğretmen	Negatif Sıra	8	8.44	67.50	-.428**	0.66
	Pozitif Sıra	7	7.50	52.50		
	Eşit	0				

**Negatif sıralar temeline dayalı

Tabloda fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bazı çocukların ÇPÖ sıra ortalamalarında anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre düşüş olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu düşüşün, deney grubu çocukların ÇPÖ anne formu ($z = -1.854$, $p > 0.05$) ve ÇPÖ öğretmen formu ($z = -.428$; $p > 0.05$) sontest ve kalıcılık testi değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir. Bu bulgu Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programı'nın hem anne hem de öğretmen değerlendirmelerine göre, çocukların değer gelişimleri üzerinde kalıcı bir etki yarattığı ve etkisinin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programının çocukların değer gelişimleri üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, deney grubunda yer alan çocukların, ÇPÖ öntest ve sontest puanlarının, sontest puanlarının lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Alan yazında program kapsamında uygulanan değerler eğitimine yönelik çalışmaların etkili olduğunu gösteren (Cheung ve Lee, 2010; Demirtaş, 2009; Dereli İman, 2014; Dilmaç, 1999; Öztürk Samur, 2011) araştırmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, farklı yaşlardaki çocukların, değer kazanımlarında (Akar Vural, Çengel, Elitok Kesici ve Güreş, 2006), toplumsal yaşam becerilerini kazanmalarında (Güven, 2006), karakter gelişimlerinde (Uysal, 2008), arkadaşlık ilişkileri ve atılganlıklarında (Uşaklı, 2006), benlik kavramları üzerinde (Noble, Egan ve Mc Dowell, 1977) drama temelli hazırlanan eğitim programlarının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların değer gelişimleri incelendiğinde ise, anne ve öğretmen değerlendirmelerinde göre ÇPÖ sontest puanları lehine anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Bu sonuç kontrol grubunda yer alan çocukların değer gelişiminde, öğretmenlerinin hazırlayıp uyguladıkları etkinliklerin de etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin, çocukların işbirliği, empati, yardımlaşma, paylaşma, uyum davranışlarını geliştirdiğini, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin okul öncesi eğitime devam etmeyen çocukların sosyal duygusal gelişimlerinden yüksek olduğunu göstermektedir (Atik, 1992; Clarke-Stewart, Gruber ve Fitzgerald, 1999; Çimen, 2000; Ekmişoğlu, 2007; Er Gazezoğlu, 2000; Kahraman, 2007; Okvuran, 1994; Uzmen, 2002; Üner, 2011; Vandell, Handerson ve Wilson, 1988).

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre deney grubunda yer alan çocukların sontest puanları kontrol grubunda yer alan çocukların sontest ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu, bir program çerçevesinde uygulanan değerler eğitiminin, daha olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir. Elias ve Arnold (2006) aynı okuma ve matematik gibi sosyal duygusal yaşam becerilerinin de çocuklara sistemli bir şekilde öğretilmesi gerektiğini, aksi halde bu becerilerin içselleştirilip, uzun vadede davranış olarak sergilenemeyeceğini vurgulamışlardır. Araştırma bulgusuyla paralel olarak, kontrol gruplu çalışmalarda, deney grubuna bir program çerçevesinde uygulanan değerler eğitiminin, deney grubu lehine anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu

görülmektedir (Dereli İman, 2014; Neslitürk, 2013; Öztürk Samur, 2011). Bu bulguların yanı sıra okul öncesi eğitim programının etkililiğinin incelendiği bir araştırmada, öğretmenler, öncelikli olarak okul öncesi eğitimde saygı, sevgi ve paylaşma değerlerinin çocuklara kazandırılması gerektiğini, ancak değer kazanımının öğretmen inisiyatifi dâhilinde verildiği için, yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci sayısının çokluğu ve ailelerin yeterli bilinçte olmamaları nedeniyle değer öğretiminin yalnızca öğretmene bırakıldığını, buna bağlı olarak değerlerin kazandırılmasında güçlük yaşadıklarını, kitle iletişim araçlarının da değerler eğitimini olumsuz yönde etkilediğini söylemişlerdir (Yazar ve Erkuş, 2013). Temur ve Yuvacı (2014) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, değerler eğitimi uygulanan okul öncesi eğitim sınıflarında, ele alınan değerler ve etkinlikler incelenmiş, öğretmenlerin çocuklara evrensel değerleri kazandırmayı hedefledikleri, değerleri kazandırmada model oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte değer eğitiminde daha fazla yöntem kullanılması gerektiği sonucuna erişilmiştir.

Değerler eğitimi programının kalıcılığı ile ilgili olarak, deney grubu çocuklarına uygulanan ÇPÖ öğretmen ve anne formu sontest/ kalıcılık testi puanları incelendiğinde, çocukların sontest ve kalıcılık puan ortalamalarında, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgu çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanlarını desteklemeye yönelik hazırlanan eğitim programlarının kalıcılığı ile benzer sonuçlar göstermektedir (Dereli İman, 2014; Durmuş Saltalı, 2010; Neslitürk, 2013; Öztürk Samur, 2011; Ulutaş, 2005).

Özetle, araştırma sonuçları, Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nın çocukların değer gelişiminde etkili ve kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Çalışma kapsamında geliştirilen bu program, farklı yaş gruplarında, farklı sosyo ekonomik ve sosyo kültürel çevrelerde uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Programın tanıtımı için öğretmenlere yönelik eğitimler gerçekleştirilebilir.
3. Programa ilişkin kaynaklar öğretmenlerin ve velilerin kullanımına sunulabilir.
4. Öğretmenler için drama eğitimleri düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Akar Vural, R. , Çengel M., Kesici A. E. , & Güreş G. (2006). How drama effects students? Perceptions of ethical values?: Friendship, truth and lie, fair, conflict resolution. *International Conference, Education and Values in the Balkan Countries*, Romanya: Bükreş.
- Aktürk, F. (2012). *Çocukta değerler eğitimi açısından Üzeyir Gündüz'ün eserleri*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Atik, B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bağcı, B., & Öztürk Samur, A. (2016). Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 59-79.
- Balat- Uyanık, G., & Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde, değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Character Education Partnership (1996). *Character education in U. S. Schools: The new consensus: a report on developments during 1993-1995*. Alexandria, VA.
- Cheung, C.K., & Lee, T.Y. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and program planning*, 33, 255-263.
- Clarke-Stewart, K.A., Gruber, C. P., & Fitzgerald, L. M. (1999). *Children at home and in day care*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çağlar, A. (2005). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi*. Sevinç, M. (Ed.) Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Morpa Yayınları, İstanbul.
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da Üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1) , 249-268.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlâki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Dursun, D. (2009). Siyasetle ahlak ve değerler dünyasının sorunlu ilişkileri üzerine. *DEM (Değerler Eğitimi Dergisi) Dergisi*, 2(5), 58-65.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). The connection between social-emotional learning. <http://www.casel.org/pub/articles.php>, Erişim tarihi: 12.02.2015
- Er Gazezoğlu, C. (2000). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin psiko sosyal gelişimine ana baba tutumunun etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N., E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Girgin, M. (2012). *Pedagojik değerler*. Ankara: Vize Yayınları.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Güven, İ. (2006). Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramın kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 99-115.
- Hower, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26(2), 292-303.
- Hooli, A., & Shammari, Z., (2007), Teaching and learning moral values through kindergarten curriculum. *Educatin* 129 (3), 382-401.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Levent, T. (1999). Polis eğitiminde drama, *Çağdaş Drama Bülteni*, 3 (4), 5-6.
- Meb (2010). 18. Şura kararları, 19.09.2014 http://www.meb.gov.tr/Duyurular/Duyurular2010/Ttkb/18sura_Kararlari_Tamami.Pdf.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Noble, G., Egan, P., & Mcdowell, S. (1977). Changing the self-concepts of seven-year-old deprived urban children by creative drama or video feedback. *Social Behavior and Personality*, 5(1), 55-64.
- Okvuran, A. (1999). *Eğitimde dramadaki dramatik kurgu ve gerilim öğeleri açısından okul öncesinden örneklerle çocuk yazınına bakış*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu.
- Öztürk, A. (2006). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Parker, K. L., & Ackerman, B. E. (2007). Character Education in literature-based instruction. *Faculty Publications and Presentations*, 33, 1-3.
- Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Temur, Ö. D., & Yuvacı, Z. (2014). Okul öncesi değerler eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (1), 122-149.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik saygılarına olan etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi, İstanbul.
- Uzmen, M. (2002). Okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 15,193-212.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Vandell, D. L., Henderson, K. V., & Wilson, K. S. (1988). A longitudinal study of children with day care experience of varying quality. *Child Development*, 59(5), 1286-1292.
- Yazar, T., & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.

Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nda Kullanılan Öykü Kitapları

- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Annem için*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Bal partisi*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Dedemin madalyası*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Hoş geldin Oya*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Islak pati*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Karıncaların öğüdü*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Lütfen beni dinleyin*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Penguenlerin oyunu*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Sağım solum sobe*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Saklanın mandarin geliyor*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Sevgiyi görmek*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Uçurtma şenliği*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Uzaya yolculuk*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Yağız'ın doğum günü*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Ünalın Şenler, E., Bektaş, H., & Canođlu Cantürk M. (2012). *Zıp zıp kurbağa*. İstanbul: Erdem Yayınları.

The Effect of Story-Based Creative Drama Method on the Values Education of 60-72 Month Old Children

Ayşe SÖZKESEN^{iv}, Ayşe ÖZTÜRK SAMUR^v

Extended Abstract: Values are a kind of action guides that affect our thoughts and social and individual behaviors (Dursun, 2009). Values education is the common name of effort to equip new generation with basic human values through an implicit or explicit program help them to develop sensitivity to values and turn this sensitivity into behaviors (Girgin, 2012). It is known that values are teachable and learnable phenomena. Preschool period can be thought as a starting point to learn the values that lead our personal and social lives. However, during preschool period equipping children with values is difficult through lecturing or defining them. Values become a dimension of identity and personality by experiencing them directly, internalizing, and letting emotions emerge. Preparing both real and artificial environment where children use their free will is a prerequisite for values education (MEB, 2010). For that reason, during preschool period for the children who acquire most of the knowledge with active participation and special learning experiences, drama method which supports active participation is an important medium. This method provides opportunity to live and learn whatever the age of the learner, it is a method that teaches the learner through creating environment where one should use information and role play technique for how to relax himself psychologically and how to keep himself calm and under control, how to ask information from someone, and what to do when the child confronts a problem (Levent, 1999). Moreover, in conducted studies it was supported that using story telling in values teaching was valuable and it activated their moral imagination about the possibility of coming across such events in their own lives (Güven, 2006; Parker and Ackerman, 2007; Uysal, 2008). Cheung and Lee (2010) reached a result that claim in value acquisition, a program based on role playing and storytelling was more useful than a program based on abstract thinking.

From this standpoint, story based creative drama technique with an aim of living by experience is thought to have an effect on development of values in children during preschool period and Values Education Program via Story Based Creative Drama was prepared for 60-72 months old children. Accordingly, this research is conducted in order to examine the effects of story based creative drama on values education for 60-72 month children. A pretest posttest control group quasi-experimental design is used for the research. The study group consists of 30 preschool children aged 60-72 month old. 15 children in the experimental group have taken 24 sessions of Values Education Program via Story Based Creative Drama for eight weeks. 15 children in control group have been administered activities related to values decided by Provincial Executive Council of Values Education by their class teacher. Two data collection instruments were used in the study; "General Information Form" -which involves information about children and their parents- and "Child Prosociality Scale", developed by Bower (2012) in order to measure the value acquisition of children and adapted into Turkish and its validity, reliability study was conducted by Bağcı ve Öztürk Samur (2016). Data collected in the study were analyzed using SPSS 20 package program. Frequency, percentage, Mann Whitney U Test, and Wilcoxon signed-rank test were used for data analysis. At the end of data analysis of pretest and posttest scores of experimental and control group, a significant difference in favor of the posttest was found at .05 level. When the posttest results of experimental and control groups were compared, a significant difference in favor of posttest results of the experimental group was found. There was not a significant difference between posttest and retention test measurements of experimental group.

When the literature is reviewed it is seen that values education program that are administered within the frame of a certain education program are effective (Demirtaş, 2009; Dereli İman, 2014; Dilmaç, 1999; Öztürk Samur, 2011).

^{iv} Ministry of Education, ozaydin_ayse@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8438-4731>

^v Adnan Menderes University, ayseozturksamur@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-1976-3078>

In addition to that it is seen that activities, which are administered within the Preschool Education Program with the children in control group, are also effective on value development. In a number of studies in which children who had and didn't have preschool education were compared, it was identified that children who had preschool education had higher social emotional development (Atik, 1992; Charle-Stewart, Gruber and Fitzgerald, 1999; Çimen, 2000; Er Gazezoğlu, 2000; Hower, 1990, Vandell, Handerson ve Wilson, 1988).

However, when the mean rank values from the post test scores of children in control group are examined, it was seen that children who attended Values Education Program via Story Based Creative Drama had higher prosocial behaviors. This finding indicates that giving values education within the frame of a program has more positive results. Elias and Arnold (2006) emphasized the necessity of teaching social emotional life skills systematically; they also stated that social skills like reading and math should also be taught in a systematic way. Otherwise, they asserted that these skills could not be internalized and in the long term could not be displayed as a behavior.

Results obtained from this research indicate that Values Education via Story Based Creative Drama Program is effective on value development of 60-72 month old children.

In accordance with the results following suggestions are made;

1. Values Education via Story Based Creative Drama Program can be administered in different socio economic and socio cultural environments and with different age groups and gathered findings can be compared.
2. Seminars for teachers can be held in order to introduce Values Education via Story Based Creative Drama Program.
3. Resource materials for Values Education via Story Based Creative Drama Program can be prepared for teachers and parents use.
4. In order to use creative drama method in classroom activities, seminars can be held for teachers who didn't have an education about it.

Key Words: *Pre-school education, Values education, Creative drama*



Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleriⁱⁱⁱ

Emine AYDIN BAŞⁱⁱⁱ, İlknur ŞENTÜRK^{iv}

Türkiye’de günümüze kadar birçok farklı yönetici atama modeli uygulanmış olsa da profesyonel olarak yönetici yetiştirmeye dair özgün ve millî bir politika saptanmamıştır. “10/06/2014 tarihli Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik” eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili sorunu daha da tartışılır duruma getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin söz konusu yönetmelik ile ilgili görüşlerini saptamak okul yöneticisi atama modeli üzerine önerilerini almaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim deseni ile yapılandırılmıştır. Görüşme tekniği uygulanmıştır. Bulgular betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. Veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük bölümü yönetmeliğe eleştirel ve tepkisel bir yaklaşım sergilemiştir. Yöneticilikte kademeli ilerlemenin olmayışı, yöneticiliğin görevlendirme olarak yapılması, yeterli hizmet-içi eğitim ve kendini yetiştirme koşulunun sağlanmamış olması eleştirilen yanlar olurken; yöneticilere yardımcıların seçebiliyor olma hakkının verilmiş olması olumlu değerlendirilen tek maddedir.

***Anahtar Sözcükler:** Okul yöneticiliği, Okul yöneticileri, Yönetici görevlendirme, Yönetmelik*

GİRİŞ

Okul yöneticisi yetiştirme, atama politika ve uygulamaları eğitim yönetimi araştırmalarında önemini ve özgünlüğünü korumaya devam eden bir konudur. Teori ve uygulamada model önerisi, strateji ve ilkeler geliştirmeyi amaçlayan araştırmalara gereksinim vardır. Söz konusu araştırmaları, uygulama ve süreçlerden birincil düzeyde etkilenen okul yöneticilerinin görüşleri üzerinden yürütmek araştırma konusunun çıktılarını güçlendirici etki gösterebilir. Okul yöneticisi yetiştirme ve atama, politik boyutu da olan ve uygulanan politikaları tartışma gündeminde tutan bir konudur. Toplumsal ve politik yapılar değiştikçe eğitim örgütlerini de yapısal ve yönetsel alanda değişime yönlendirecektir. Bu yönlendirmenin yürütücüleri de eğitim yöneticileri olacaktır.

Eğitim örgütleri sosyal, politik ve ekonomik sistemlerle sürekli etkileşim içindedir. Eğitim yöneticilerinden mesleki, teknolojik, ekonomik, pedagojik, politik yetkinlik beklemekte ve bu yetkinliklerini lider olarak işe koşmaları vurgulanmaktadır (Aksoyalp, 2010; Balcı, 1988; Sezgin, 2007;

ⁱ Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. İlknur Şentürk danışmanlığında yönetilen Emine Aydın Baş’ın yüksek lisans tezinden yararlanarak üretilmiştir.

ⁱⁱ Bu çalışma II. Eurasian Educational Research Congress (International EJER 2015 Congress) ‘de sözlü bildiri olarak sunulan bildirinin genişletilmiş, eleştiri ve öneriler ekseninde düzenlenmiş versiyonudur.

ⁱⁱⁱ Milli Eğitim Bakanlığı, emine.aydinbas@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9424-955X>

^{iv} Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ilknurkokcu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2096-614X>

Şişman ve Turan, 2000). Bu noktada atama politikalarından önce okul yöneticisi yetiştirme politikalarının yapılandırılması sorunu düşünülmelidir. Okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık alanına ulaşmasını öncelikle yönetici yetiştirme programlarının varlığına, niteliğine ve etkililiğine bağlamak gerekir (Çelik, 1999). Esas olarak okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması tüm dünyanın önemle üzerinde durduğu bir konudur (Balci, 1999). Bilimsel araştırmalar yoluyla ortaya konulan bulgular, stratejiler, ilkeler ve öneriler dikkate alınarak yönetici yetiştirmek ve istihdam etmek yerinde olacaktır (Gümüşeli, 1996).

Eğitim yöneticisi yetiştirme ve istihdamı kamu yönetimi politikalarının bir parçasıdır. Disiplinlerarası yöneticilik eğitimi, etkili ve verimli örgütsel yapılar kurup yönetebilecek; sorun çözmeye dönük yönetsel süreçler benimseyecek yönetici profili için önemlidir (Bingöl, 1990). Okul yöneticilerinin rolleri, görevleri, sorumlulukları artmakta ve beklentiler doğrultusunda daha karmaşık bir durum almaktadır. Yöneticilerin etkililiği toplumsal alanı ve okulu rasyonel biçimde çözümlemelerine, anlamalarına, liderlik becerilerini sürekli geliştirmelerine bağlanmaktadır (Karip, 2004; Karip ve Köksal, 1999). Okullar toplumsal, politik, ekonomik, kültürel alanın bir bileşenidir. Okul yöneticisi yetiştirme ve atama uygulamaları da bu bileşenler tarafından etkilenmekte ve belirlenmektedir. Sözü edilen faktörleri çözümleyebilen ve bu doğrultuda okulu yapısal, yönetsel olarak dönüştürebilen yöneticilere ihtiyaç vardır (Şişman, 2002; Şişman ve Turan, 2004). Geleneksel niteliklerin ötesinde paydaşlarla etkileşim ve iletişim ile kendine özgü farklılıklarıyla yaşam ve öğrenme alanlarını yönetebilen aktörler yetiştirmek ve istihdam etmek önceliklidir (Turan ve Açıkalin, 2007). Okuldan beklentileri okulu yönetenlerin yeterliliği belirler. Teknik, insani, kavramsal düzeydeki yeterliklerin yanı sıra; kendini tanıma, eleştirel düşünme, siyasi, toplumsal ve ekonomik güç alanlarının etkisine örgütsel, yönetsel yanıtlar üretecek inisiyatif alanları açarak, liderlik becerisi gösterecek okul yöneticileri atamak esas ilke olarak görülmelidir (Aydın, 2007; Balyer ve Gündüz, 2011; Gümüşeli, 2001; Şişman ve Turan, 2004).

Denetim ve gözetimi azalan, iş doyumu artan bir okul iklimi için uzmanlaşma, yetiştirme ve atamada bilimsel, rasyonel standartlar geliştirme, profesyonel nitelik ve yeterlikleri gözeterek eğitmek ve atamak, bu doğrultuda kararlı bakanlık ve devlet politikaları yürütmek doğru ve temel adım olacaktır (Şimşek, 2004). Bürokratik bir memur olmanın ötesinde, merkezi yönetim uygulamalarının bir sonucu olarak atanma şekilleri, mesleki liyakati ve kurumsal adaleti gözetmemektedir. Okul yönetimi kavram ve süreçlerine hakim olarak, insan ve madde kaynaklarını verimli kullanmak, amaçlara yönelik eylem planlamak ve uygulamaya geçirmek, akademik bir eğitim almış olmayı gerekli koşar; bir bakıma öğretim lideri olarak okulu yönetmek (Açıkalin ve Turan, 2015) , entelektüel kapasite ve kültür unsurlarını gözeterek (Erdoğan, 2002) mesleki çalışmalarını güven içinde sürdürmeleri, etkili örgüt kurmaları yönetim bilgisi, becerisi ile objektif ölçütler (Torlak, 2007) ve evrensel etik değerlerle (Çelik, 2007) ilgilidir.

Değişen kamu yönetimi anlayışı hesap verme yükümlülükleri, liderlik yaklaşımları, bilgi toplumu, standartlaşma, küresel ölçütler, çok kültürlülük gibi olgular eğitim yönetimi ve eğitim yöneticisi kavramları üzerinde akademik alanı dönüştürücü biçimde düşünmeye yönlendirmektedir (Balci, 2011). Bu nitelikler deneyimle birlikte okul yöneticilerini yetiştirmede akademik programları ve atamalarda bu programların kazanımlarını dikkate alan stratejiler izlemeyi, görevin niteliklerine yönelik ölçütleri şart koşar (Balci, 2011; Seren, 2000; Sezgin, 2007). Özetle, okul yöneticiliği ayrı bir meslek olarak ele alınarak yönetici yetiştirme programları uygulanmalıdır (Aydın, 2003).

Yönetici Atamaya İlişkin Yönetmeliklerin ve Atama Stratejileri Önerilerinin Değerlendirilmesi

Yönetmelik, Türk Dil Kurumu Sözlüğün 'de "Bir kuruluşun çalışma yöntemini belirleyen kuralların tümü. Bu kuralların yazılı olduğu belge, talimatnamedir. Yasa ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak amacıyla hazırlanan, düzenleyici kuralların yazılı olduğu resmî belge" biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2016).

Yönetmelikler Resmî Gazetede yayımlanır ve yürürlüğe girer fakat yönetmeliklerin hepsi Resmî Gazetede yayımlanmaz. Hangi yönetmeliklerin Resmî Gazetede yayımlanacağı kanunlarla belirlenir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli sürdürebilmesinin esasında, kurumların işleyişinin MEB tarafından belirlenmiş kanun ve yönetmelikler çerçevesinde sürdürülmesi gelir. Eğitim kurumlarının yönetimini sağlayan yöneticilerin görevleri de yönetmeliklerle belirlenir. Bu görev, daha önceki yönetmeliklerde asaleten olarak belirtilirken 10/06/2014 tarihli yönetmelikle görevlendirme olarak ifade edilmiştir. Görevlendirme; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini yürütmek üzere, 657 sayılı Kanunun 88 inci ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37. maddelerine göre verilen ikinci görevi ifade etmektedir (MEB, 2015).

Yönetici atama ve görevlendirmede günümüze kadar uygulanmış olan yönetmeliklerin hepsinde öğretmen olmak asıl şart olarak aranmıştır. 1998 yılında yayınlanan 23472 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan okul yönetici atama yönetmeliğinde iki aşamalı sınav sistemi ve hizmet içi eğitim; 2004'de 25343 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan yönetmelikte müdür yardımcılarının da sınava tabi tutulması, kariyer basamaklarının belirlenmesi; 2007 tarihli 26492 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan yönetmelik sınavla yönetici seçmenin kaldırılması, merkez ve taşra teşkilatında görev yapanlar arasında atama yapılması; atanabilmek için öğretmenlikte adaylığın kaldırılmış olmasının yeterli olması; 2008 tarihli 26856 sayılı Resmi Gazetede yönetici değerlendirme formundaki puan üstünlüğüne göre okul yöneticisi atanması; 2009 tarihli 27318 sayılı Resmi Gazetede seçme sınavının yeniden uygulamaya konulması, en az sekiz yıllık öğretmenlik yapmış olma şartının getirilmesi; 2013 tarihli 28573 sayılı Resmi Gazetede sınav sistemine devam edilmesi, yöneticilik süresinin 8 yıl sınırı hükmüne bağlanması, isteğe bağlı yer değiştirme olanağı verilmesi hükümlerle belirlenmiştir (MEB, 2015)

10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik'te ise: yöneticilik görevinin, 657 sayılı Kanunun 88 inci ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37. maddelerine göre ikinci görev kapsamında yürütülmesi öngörülmüştür. Eğitim kurumlarına yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartlar; yükseköğretim mezunu olmak, son başvuru tarihi itibariyle Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak, görevlendirileceği eğitim kurumuna görevlendirileceği tarihte öğretmen olarak atanabilme şartlarını taşıyor olmak ve görevlendirileceği tarih itibariyle son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak şeklinde belirlenmiştir. Müdür olarak görevlendirileceklerin; müdür olarak görev yapmış olma, müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl, kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam en az üç yıl, bakanlığın eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı dışındaki şube müdürü veya daha üstü kadrolarda, bakanlık kadrolarında öğretmen olarak asaleten en az sekiz yıl görev yapmış olmak şartlarından en az birini taşımaları gerektiği belirtilmiştir. Yönetmelik hükümleri çerçevesinde aynı unvanda dört yıllık görev süresini tamamlayan yöneticilerin görevleri ders yılının son günü sona erecek ve yöneticilik görevi aynı eğitim kurumunda aynı unvanla sekiz yıldan fazla yapılamayacaktır. Yönetmelik eki görev süreleri uzatılacak eğitim kurumu müdürleri için değerlendirme formunda; ilçe millî eğitim müdürünün, insan kaynaklarından sorumlu ilçe millî eğitim şube müdürünün, değerlendirilecek eğitim kurumundan sorumlu ilçe millî eğitim şube müdürünün, eğitim kurumundaki en kıdemli öğretmen ile kıdemi en az olan öğretmenin, öğretmenler kurulunca seçilecek iki öğretmenin, okul aile birliği başkanı ve başkan

yardımcısının ve öğrenci meclisi başkanının değerlendirmesi olmak üzere yedi farklı değerlendiricinin puanlaması bulunmaktadır (MEB, 2015)

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda alanda yapılan araştırmalarla; lisansüstü eğitim, ardından hizmet-içi eğitim almaları (Çelik, 2002; Çelik, 2007; Çetin ve Yalçın, 2002); eğitim yöneticisi yetiştirme programının hazırlanması ve uygulamaya konulması (Işık, 2002); insan kaynakları-yapısal model-politik model- sembolik model boyutlarının yönetici yetiştirmede kullanılması ve örgütsel davranışı yönetebilecek olanların seçilip atanması (Aypay,2002) ; eğitim bilimleri, genel kültür, Türkçe, Matematik, yabancı dil, yönetim bilimleri, davranış bilimleri alanında sınav yapılması; yönetici yetiştirme ve atamada akademisyenlerle deneyimli yöneticilerin işbirliğinin işe koşulması (Balci ve Çınkır, 2002); seçme-değerlendirme-atama olarak üç aşamalı, disiplinlerarası yeterliliğin dikkate alındığı bir model (Cemaloğlu, 2005; Louge, 2014); lider yetiştirme modeli üzerinden uzmanlaşma (Balyer, 2012, Broadley ve Broadley, 2004; Wong, 2004), entelektüel kişilik ve sosyal özelliklerin dikkate alındığı seçim ölçütleri (Erdoğan, 2004, Kaufhold, 2012); öğretmenlik deneyimi sonrası gelişimci liderlik, rehberlik, örgüt yapılandırma, etkili örgüt, personel geliştirme alanlarında eğitim programı ve müdür yardımcılığı deneyiminden sonra atama (Korkmaz, 2005) şeklinde öneriler getirilmiştir.

Yönetici atamalarında uzmanlık ve doktora derecesi alanların doğrudan atanmasının bir seçenek olarak gösterildiği yaklaşım da sunulmuştur (Recepoglu ve Kılınç, 2014). Yetiştirme ve istihdam politikalarında, uygulamalarında uluslararası karşılaştırmalı araştırma sonuçlarından, model önerilerinden de yararlanılabilir (Tabancalı ve Çorbacı, 2005). Ulusal düzeydeki uygulama ve süreçlerin sürekli araştırma ve tartışma, model önerme üzerine yoğunlaşması gerekmektedir (Taş ve Önder, 2010). Politika ve stratejilerde kararlılık, liyakat, bilgi, beceri, liderlik özellikleri gözetilerek (Ada ve Ergün, 2011; Aktepe, 2014; Aslan, 2009; Arslanargun, 2012; Cascadden, 1996; Gamage ve Ueyema, 2005; Kaufhold, 2012; Kaufhold, 2012; Louge, 2014; Smith, 2009; Süngü, 2011; Tolan ve Sayan, 2007; Yardibi ve Küçük, 2014); yönetici adaylarının deneyimli, başarılı okul yöneticileri, eğitim uzmanları ve denetmenleri koornidasyonunda (Broadley ve Broadley, 2004) yetiştirme programlarına (Borges ve Gatewood, 2014; Ibara, 2014; Villakobos, 2002; Wong, 2004) tabi tutulmaları ve süreç sonunda, akademik başarıları gözetilerek seçilmesi ve atanması üzerinde durulabilir. Atama öncesi uygulanacak eğitim yöneticiliği program yapısının kuramsal hedeflerinin yanında uygulama düzeyinde amaç ve kazanımları da düzenlenmelidir (Özdemir, Kavgacı ve Köse, 2011; Vatanartıran ve Altın, 2014). Okul yöneticilerinin hizmet öncesi akademik programlarda yetiştirilmesi ve bağımsız, bilimsel bir kurul tarafından yazılı ve sözlü sınav sonucu seçilip, hizmetiçi yetiştirme programına alınması, sınava dayalı atamanın yanı sıra sürekli bir performans değerlendirme sistemiyle desteklenmesi (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Altınay, 2013; Aktepe, 2014; Balyer ve Gündüz, 2011) sıklıkla araştırma sonucu olarak önerilen ilkeler arasında yer almıştır. Tüm profesyonel çaba ve uygulamalara rağmen mikro ya da makro politik etkilere (Sumintino, Sheyoputri, Jiang, 2105) yanıt oluşturacak karar ve uygulamaların yapılandırılması gözetilmelidir.

Teorik çerçevede değinilen bilgiler yönlendiriciliğinde araştırmanın problemini 10/06/2014 tarih ve 29026 sayılı resmi gazetede yayınlanarak uygulamaya konulan “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik’e ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi ve okul yöneticisi atama modeli üzerine önerilerinin saptanması oluşturmaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır. Alt amaçlardaki sorular aynı zamanda görüşme formundaki soruları oluşturmuştur.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2), 119-143.

Okul yöneticilerinin;

1. Yönetmelik ile ilgili genel değerlendirmeleri nelerdir?
2. Yönetmeliğe göre, yönetim basamaklarının atlanması konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Yönetmeliğe göre, yönetici yardımcılarını seçebiliyor olmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Yönetmelikteki yönetici tanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticiliğinde öğretmenlik deneyiminin esas alınmasına yönelik görüşleri nelerdir?
6. Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve atama modeline yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel bir araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim yaşanmış deneyimlerle, deneyimin tanımlanması ve adlandırılması ile ilgili düşünce ve duygularla, ortaya çıkan anlamlarla ilgilenir. Olguyu doğrudan tecrübe etmiş kişilerin görüşleri analiz edilerek, deneyimin temel yapısını betimlemek amaçlanır. İnsanların kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı, olguları nasıl gördükleri anlamaya çalışılır (Merriam, 2013,39-41; Berg ve Lune, 2015; Glesne, 2012, Robson, 2015). Olgubilim araştırması açısından analiz birimi, okul yöneticilerinin yönetici atama yönetmeliğine ilişkin görüşleridir.

Katılımcılar

Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için çalışma grubu küçüktür. Çalışma grubu maksimum çeşitleme örnekleme teşkil edecek şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Maksimum çeşitleme örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada çeşitliliği oluşturmak için Eskişehir ilindeki farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip farklı kademelerdeki okulların yöneticileri katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilinde 5 ilkokul, 5 ortaokul ve 10 lise yöneticisi olarak görev yapmakta olan yöneticiler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 50 yöneticiden 10’u kadın, 40’ı erkektir. Yöneticilerin 14’ünün son olarak çalışmakta olduğu kurum ilkokul, 13’ünün ortaokul, 23’ünün lisedir. Yöneticilerin, yönetici olarak görevde geçirmiş oldukları süreler şöyledir: 1-5yıl arası: 17 kişi; 6-10 yıl arası: 15 kişi; 11-15 yıl arası: 7 kişi; 16-20 yıl arası: 2 kişi; 21-25 yıl arası: 4 kişi; 26-30 yıl arası: 3 kişi ve 30 yılın üzeri: 2 kişi

Örneklem grubundaki yöneticilerin hepsi herhangi bir öğretmenlik programından lisans mezunudur. Buna ek olarak içlerinden 1’i işletme programından 10’u ise eğitim yönetimi programından tezsiz yüksek lisans mezunudur.

Yöneticilerin çalıştıkları yıllar dikkate alındığında uzun bir dönemi kapsayan bilgilere ulaşmak mümkün olmuştur. Mesleki deneyim açısından yaştan ziyade kıdem yılı dikkate alınması gerektiği için katılımcıların yaşlarıyla ilgili demografik bilgilere gerek duyulmamıştır. Kıdem yıllarına bakıldığında katılımcılar büyük ölçüde yöneticilik deneyimine sahiptir. Bulguların analiz edilmesinde görüşme yapılan 50 yönetici Y-1,Y-2,...Y-50 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorunları, geçerliliği onaylanmak üzere önce uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliği, ölçme aracının ölçülmek istenen niteliğin hepsini kapsama derecesidir. Geçerli ve güvenilir veriler toplayıp, doğru sonuçlara ulaşmak için, toplanan her veri “geçerlik” ve “önem” açılarından eleştiri süzgecinden geçirilir (Karasar, 2009: 78). Uzman görüşü alınmış sorular seçilen beş yöneticiye pilot uygulama olarak uygulanmıştır. Soruların anlaşılması ve cevaplanması ile ilgili bir sorunla karşılaşmadığı görülmüş ve görüşme formu uzman desteği alınarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile katılımcılara

sunulmuştur. Görüşme tekniği, görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma sürecidir (Merriam, 2013). Görüşme bir etkileşim türüdür (Glesne, 2012). Görüşme gözlenemeyen davranışları, duyguları, ifadeleri ortaya çıkarmada etkili olabilecek bir tekniktir (Merriam, 2013). Bu nedenle bu çalışmada, okul yöneticilerinin, yönetici atama yönetmeliğine yönelik görüşlerini, düşüncelerini araştırma verisine dönüştürecek bir teknik olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular, her katılımcıya özgü veri alınabilecek biçimde esnek ifadelerle oluşturulur. Görüşme formundaki sorular açıklığa kavuşturulması beklenen konulara odaklanacak biçimde kurgulanmıştır.

Katılımcılar Eskişehir ilinde görev yapmakta olan 5 ilkokul, 5 ortaokul ve 10 lise yöneticisinden oluşmaktadır. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve baş muavinlerinden oluşan çalışma grubunun yöneticilik yaptıkları dönem itibarıyla seçilme ölçütleri, bu ölçütlerle ilgili görüşleri, son yönetmeliğe göre yönetici atama yönetmeliğiyle ilgili fikirlerine başvurulmuş ve en ideal modeli oluşturabilmek için bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Çalışma grubundaki yöneticilerle yüz yüze görüşmeler yapılmış sorulara verdikleri yanıtlar sesli kayıt yapmak istemediklerinden yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen ifadeler yöneticilere tekrar okunmuş kullanılmasını istemedikleri ifadeler çıkarılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanması yaklaşımıdır. Betimsel analizde, görüşme yapılan ya da gözlenen bireylerin görüşlerini uygun bir biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulur. İçerik analizinde ise temel amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda kodlamalar yapılmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca her tabloyla ilgili yorumlamalara yer verilmiş, katılımcıların görüşlerini uygun bir şekilde yansıtabilmek için betimsel analiz yöntemiyle doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda ham veriler kavramsal kategorilere ayrılır ve kavramlar veya temalar oluşturulur. Kodlama sayesinde veriler derinliklerden yüzeye çıkarılmış netleştirilmiş olur. Bu çalışmada; temalar, alt problem olarak yer alan sorulara alınan yanıtlardan yola çıkılarak belirlenmiştir. Görüşmelerin dökümü yapıldıktan sonra verilerin araştırmanın problemi ve alt amaçları ekseninde tanımladığı, çağrıştırdığı kavram ve ifadelerle "kodlama" yapılmıştır. Görüşme dökümleri satır satır okunarak indekslenmiş, kategorilere ayrılmıştır (Glesne, 2012). Bu kategorikleştirme çalışmasında, kuramsal çerçeve ve ilgili yönetmeliğin temel maddeleri yönlendirici olmuştur. Veriler okunurken yanlarına, verilerin çağrıştırdığı, sunduğu kavramlar, sözcükler not alınmıştır. Ortaya çıkan kodların, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan temalarla bağlantılı olarak, uygun temalar altında doğru çerçevelere oturduğu saptanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

Araştırmada Geçerlik Güvenirlik

Araştırmada sonuçların geçerliğini sağlamak için veri analiz süreci açıklanmış ve araştırmada oluşturulan kategorileri temsil eden kodların hepsine bulgular kısmında yer verilmiştir. Ayrıca kodların ve kategorilerin elde edildiği okul yöneticisi görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak *geçerlilik* sağlanmıştır (Patton, 1987). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, farklı temalar biçiminde örgütlenen kodların içinde yer aldığı kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla araştırmacılar eş zamanlı ayrı ayrı kodlama yapmıştır.

Kodların belirlenmesi ve kategorileştirilmesi, temalar altından toplanmasında araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak yaptığı eşleştirmeleri paylaşarak görüş birliği üzerinden hareket etmiştir. Araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994), P (Uzlaşma Yüzdesi %) = $[Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uzlaşma yüzdesinin % 91 olduğu bulunmuştur. En son aşamada her bir kodu ve kategoriye ifade eden okul yöneticisi sayısı hesaplanmıştır ve elde edilen değerler yorumlanmıştır. İçerik analizi sürecinde saha çalışmasından toplanan ham veriler kodlara dönüştürülmüş, kodlardan kategorilere ulaşılmıştır. Kategoriler de daha önceden araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenmiş temalar altında gruplandırılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2010: 368).

BULGULAR

Yöneticilerin Yönetmelikle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yöneticilere ilk olarak araştırma konusunun esasını oluşturan yönetmeliğe ilişkin görüşleri sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yöneticilerin Yönetmelikle İlgili Görüşleri

Yönetici Görüşleri	Yönetici Sayısı
Yönetmelik siyasi	27
Yönetmelik gereklerini uygulayanlar yetersiz	7
Yönetmelik doğru ancak komisyon ve ölçütler daha yeterli olmalıydı	4
Yönetmelik doğru ancak mülakat taraflı uygulanmamalı ve hiyerarşi atlanmamalı	4
Yönetmelik liyakati önemsemiyor	3
Yönetmelik uzmanlığı esas almıyor	2
Fikrim yok	1
Yönetmelik doğru ve pozitif bir gelişme	1
Yönetmelik doğru ancak mülakat ölçütleri yanlış	1
Toplam	50

Yapılan görüşmeler incelendiğinde 50 yöneticiden 39'unun yönetmeliği politik etkileri, liyakati ve uzmanlığı esas almaması gerekçeleri ile sorunlu bulduğu; diğer 10 yöneticiden sadece 1 yöneticinin yönetmeliği eleştirmeksizin pozitif bir gelişme olarak değerlendirdiği, diğer 9 yöneticinin ise yönetmeliği bazı eksikleriyle birlikte olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır. Bir yönetici ise yönetmelikle ilgili hiç düşünmediğini ve bu konuda bir fikri olmadığını belirtmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak araştırmada katılımcı olan okul yöneticilerinin yönetmeliği büyük ölçüde onaylamadıkları, yönetmeliğin eksikleri olduğu ve geliştirilmesi yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Okul yöneticileri, yönetmelikte ilgili olarak sorunlu gördükleri unsurları yönetmeliğin ve yönetmeliğe dayalı uygulamaların siyasi amaçlı olması, mülakatın taraflı uygulanması, siyasi erkin eğitim alanında kadrolaşma çabalarının bir yansımasına dönüşmesi; mülakat komisyonlarının uzmanlık ve yeterliliğinin kabul görmemesi, sözlü sınav komisyonundaki görevlilerin adaletli davranmaması biçiminde vurgulamıştır.

Bu görüşlere kanıt olarak sunulabilecek okul yöneticilerine ait söylem örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Y-40:“Siyasi davranılıyor. Karar verici konumdaki kişiler gerçek görüşlerini yansıtmıyor aldıkları emirleri uyguluyorlar. Objektif değil. Amaç vizyonu olmayan müdürleri göndermekmiş ama ne derece doğru uygulandı.”

Y-2:“Uygulama biçiminden dolayı olumsuz değerlendiriyorum. Sınavla yöneticiliğe gelmiş biri olarak bu yöntemle görevden alınmaktan rahatsızlık duyuyorum. Kriterler güzel olabilir mülakat yapılmasını

eleştirmiyorum ancak işin içinde siyaset olunca her şey farklılaşıyor. Geçmişten günümüze ülkemizde mülakatla alınan tüm sınavlarda torpil yapıldığını biliyoruz. Bundan dolayı karşıyım.”

Y-21:“Siyasi kadrolaşmaya yönelik bir yönetmelik. Hakkaniyet ve adaletin yok olduğu bir yasa. Sınavın olmaması mülakatın adil olmaması yasanın eleştirdiğim en önemli yanları. Sonuçları itibariyle bir sendikandan üyelerini idareci olarak atamaya yönelik hazırlanmış bir yönetmelik.”

Y-36:“Son yasa yöneticilikte liyakat usulünü ortadan kaldırmış, iltimasın, haksızlığın, adaletsizliğin, eşitsizliğin yolunu açmıştır. Önceki yönetmeliklerin de birçok eksiği vardı ama yeni yasayla birlikte okullarda yönetim kalitesi çok düşecektir. Önceden sınav sistemi vardı şimdiki yönetmelikle tamamen torpile dayanan mülakat sistemi geçerli olmaktadır.”

Y-5:“Mülakata karşı değilim ancak yapanlar uzman kişiler olmalı. Mülakatı yapanların bizden daha tecrübesiz olması ayrı bir muamma. Şu an uygulanan mülakat pozitif ayrımcılık demek olduğu için taraftar değilim.”

Y-8:“ Değerlendirme şekli hatalı, eksik bir yönetmelik. Ek2 puanlarının dikkate alınmadığı liyakat ve kariyere önem vermeyen bir yasa. Yetkiyi ele geçiren kişiler amaçtan uzaklaşıp yetkiyi kötüye kullanabiliyor. Örneğin uygun olmadığı halde zorla kayıt yaptırmak için bana baskı yapan bir yetkili benim sınav komisyonumda görevliydi ve ben soruları bildiğim halde elendim. Sınavda dikkate alınan sadece yönetmeliği iyi bilmek gibi lanse edildi ama yönetmelik güçlü bir kitleye yalakalık oluşturacak bireyler aramak gibi uygulandı. İdarecinin sendikası olmamalı. İdarecinin ayrı bir güvencesi olmalı. Öğretmenken sendikası varsa bile yöneticiliğe geldiğinde onu bırakmalı. Siyaset sendikalar aracılığıyla yapılmamalı.”

Y-33:“Pozitif bir gelişme. Kanun ve yönetmelik metnindeki görüşler objektif. Taraflı olması uygulayıcılardan kaynaklanıyor.”

Y-25:“Son yasayla birlikte yazılı sınavın kaldırılması doğrudur. Sınavla yöneticilik yapılmaz. Son yasa uygundur ancak değerlendirme kriterleri uygun değil.”

Y-10:“Doğru buluyorum. Ekip çalışması olarak da müdürlerin yardımcılarını seçebilmesi doğru. Mülakat gerekli ancak liyakat esas alınmalı. Ve daha somut kriterlerle olmalı. Müdürlerin değerlendirilmesinde de okullara ayrılan oranın daha yüksek olması gerekirdi. Ve puanların neye göre verildiği açık olarak yayınlanmalıydı.”

Y-36:“Olumlu değerlendiriyorum ancak eksiklerinin tamamlanması gerek diye düşünüyorum. Mülakat komisyonuna bir akademisyen konulabilirdi. Daha net kriterler olabilirdi. Hiyerarşinin atlanması olumsuz. Çünkü her basamaktaki işleyişi görmesi çözüm getirme noktasında daha verimli olur.”

Yöneticilerin Yönetim Basamaklarının Atlanması Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yöneticilikte kariyer basamaklarına uygun ilerleme yöneticilerin tercih ettiği bir durumdur. Okul yöneticisi olacak bir kişinin önce müdür yardımcısı, ardından müdür başyardımcısı sonrasında ise müdür olması beklenmektedir. Oysa yönetmelikle birlikte kademeli ilerleme ortadan kalkmıştır. Yöneticilerin konuyla ilgili görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yöneticilerin Yönetim Basamaklarının Atlanması Konusundaki Görüşleri

Yönetici Görüşleri	Yönetici Sayısı
Yönetmeliğe göre yöneticilik kademelerinin atlanması kesinlikle yanlıştır, yöneticilikte kademeli ilerlenmelidir	39
Yönetmeliğe göre yöneticilik kademelerinin atlanması bazı koşulları sağlamasına göre tartışılabilir	10
Yönetmeliğe göre yöneticilik kademelerinin atlanması doğrudur	1
Toplam	50

Yöneticilerin yönetim basamaklarının atlanması ile ilgili görüşlerini destekleyen söylem örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Y-7:“Yasaya göre hiyerarşinin atlanmasını doğru buluyorum yeter ki yönetici olacak kişi lider olsun mevzuata hâkim olsun.”

Y-18:“Yöneticilik kademelerinin atlanması kişi yeterliyse olabilir. Bunun için ekip arkadaşlarının onu yetiştirmek adına gönüllü yardımcı olmaları gerekir. Ancak kademeli ilerlenirse kurum için zaman kaybı önlenir ve daha faydalı olur.”

Y-32:“Yöneticilik kademelerinin atlanması yanlış bir uygulama mesela müdür yardımcılığı yapmadan doğrudan müdürlük yaparsa sudan çıkmış balığa döner.”

Y-26:“Yöneticilik kademelerinin atlanması çok yanlış. İdarecilikte her kademe belli sürelerde doldurularak yapılmalı.”

Y-14:“Yöneticilik kademelerinin atlanmasını doğru bulmuyorum. Öğretmenlikten kademeli olarak ilerlemiş bir kişi yönetmelikleri ve uygulamaları daha iyi biliyor ve çabuk karar verebiliyor oysa doğrudan müdür olan kişi hata yapabiliyor.”

Okul Yöneticilerinin Yardımcılarını Seçebiliyor Olmasına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Yönetmeliğin yayımlanmasından önceki süreçte müdür yardımcılarını sınavla göreve gelmekteyken yönetmelikle birlikte okul müdürünün uygun gördüğü bir kişiye görevi teklif etmesi, görevin kabul edilmesi durumunda ise valilik oluruyla göreve başlaması esas alınmıştır. Konuyla ilgili yönetici görüşleri aşağıda Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Yöneticilerin Yardımcılarını Seçebiliyor Olması Konusundaki Görüşleri

Yönetici Görüşleri	Yönetici Sayısı
Yöneticilerin yardımcılarını seçebilmesi ekip çalışması için doğru bir karardır	14
Yöneticilerin yardımcılarını seçebilmesi kurum kültürünün verimi açısından mantıklı ve doğrudur	11
Yöneticilerin yardımcılarını seçebilmesi doğru bir karardır ancak müdürün seçimine müdahale edilmezse	8
Yöneticilerin yardımcılarını seçebilmesi adaletli bir seçim yapılırsa doğrudur	7
Yöneticilerin yardımcılarını seçebilmesi doğru değil çünkü bu taraflı davranmaktır	7
Yöneticilerin yardımcılarını seçebilmesi doğru değildir çünkü ona koşulsuz itaat edilmesi gerektiği gibi algılanabilir	2
Yöneticilerin yardımcılarını seçebilmesi doğru değil çünkü yöneticilik isteyen başkaları için engeldir	1
Toplam	50

Yöneticilerin büyük çoğunluğu yönetmeliği eleştirmelerine rağmen buldukları ortak nokta okul yöneticilerinin kendi ekibini kurması mantığını kabul etmiş olmalarıdır. Tabloya bakıldığında 50 yöneticiden 40’ı söz konusu duruma olumlu bir gelişme olarak bakarken, 10 yönetici kayırmacılık ve ayrımcılık olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin yaklaşık % 80’i yardımcılarını seçebilmesini doğru bulmakla birlikte üst yönetim kademelerinin seçilen kişiyi onaylamaması, taraflı davranması gibi endişeleri de taşıdıklarını belirtmişlerdir. % 20 ‘lik oranı temsil eden yöneticiler ise; yöneticinin kendine

taraf oluşturacak yardımcılarını yakınına almasını kayırmacılık olarak değerlendirmiştir. Uygulamaya çekinceli yaklaşan yöneticiler ise görevde yükselmek isteyen başka yönetici adayları açısından düşünüldüğünde yönetmelik kararının doğru olmadığını belirtmişlerdir.

Y-24:“Kurum kültürü açısından müdürlerin yardımcılarını seçebilmesi doğrudur.”

Y-18:“Müdürlerin yardımcılarını seçmesi ekip çalışması açısından doğru siyasi kimliğe bakılmaksızın adaletli seçim yapılırsa.”

Y-17:“Müdürün yardımcısını seçebilmesi tarafsız olursa doğrudur. Yani insanın ekibini kurması güzel bir şeydir. Ancak siyasi olursa yanlış gözlemleyip yapmalı.”

Y-2:“Müdürlerin yardımcılarını seçebiliyor olması güzel bir uygulama ancak fiiliyatta uygulanmıyor çünkü onu da başkaları seçiyor yani müdürün seçmesi lafta kalıyor.”

Y-28:“İdarecilik bir ekip olayı bu nedenle müdürlerin yardımcılarını seçebilmesi, çok önemli çünkü gerçekten iş yapacak kişiyi bulmak gerekir.”

Y-38:“Müdürlerin yardımcılarını seçebiliyor olmasını doğru bulmuyorum çünkü adam kayırmacılığa giriyor.”

Y-5:“Görevlendirme olarak atanmak bile birilerine mecburiyeti gösteriyor sizi o makama getirenlere mecbursunuz. Müdür yardımcısı da aynı şekilde müdüre mecbur.”

Yöneticilerin, Yönetmelikteki Yönetici Tanımıyla İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Yönetmelikte yönetici; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini 657 sayılı Kanunun 88. ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37. maddelerine göre ikinci görev kapsamında yürütenleri ifade eder şeklinde tanımlanmıştır. Okul yöneticiliği ikinci bir görev olarak tanımlanmış yönetmeliğin diğer tamamlayıcı maddelerinde de görev süresinin dört yılla sınırlandırıldığı belirtilmiştir. Tablo 4’de yöneticilerin konuyla ilgili görüşleri verilmiştir.

Tablo 4. Yöneticilerin, Yönetmelikteki Yönetici Tanımıyla İlgili Görüşleri

Yönetici Görüşleri	Yönetici Sayısı
Yöneticiliğin görevlendirme olarak tanımlanması ve dört yıl süreyle sınırlanması doğrudur	18
Yöneticiliğin görevlendirme olarak tanımlanması da süre sınırlaması da yanlıştır	17
Yöneticiliğin görevlendirme olarak tanımlanması yanlıştır ancak süre sınırlaması doğrudur	4
Yöneticiliğin görevlendirme olarak tanımlanması doğrudur ancak dört yıl süre sınırlaması yanlıştır	3
Yöneticiliğin görevlendirme olarak tanımlanması yanlıştır ancak süre sınırı tartışılabilir	3
Yöneticiliğin görevlendirme olarak tanımlanması doğrudur ancak süre sınırı tartışılabilir	3
Yöneticiliğin görevlendirme olarak tanımlanmasının da göreve süre sınırı getirilmesinin de doğru ve yanlıı vardır	2
Toplam	50

Oranlarla ifade edildiğinde yöneticilerden %48’i yöneticiliğin görevlendirme olarak yapılmasını hatalı olarak değerlendirirken %48’i ise bazı değişkenlerle birlikte doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. İki yönetici konunun tartışılması gerektiğini; doğru ve yanlış yanlıı olduğunu ileri sürmüştür. Görevlendirmeyi doğru bulmadığını söyleyenlerden %34’ü göreve ilişkin süre sınırlamasını da hatalı

olarak değerlendirmektedir. Yöneticiliğin görevlendirme olarak yapılmasını doğru olarak kabul edenlerden %36'sı süre sınırlamasını da doğru bulmaktadır.

Y-14: "Yöneticiliğin tanımındaki süre sınırlaması doğrudur. Öğretmenlikten geldiğimiz için görevlendirme olması doğrudur."

Y-18: "Yöneticiliğin tanımı doğrudur. Ek görev olarak yapılması ve süre sınırlaması uygundur".

Y-2: "Tanımdaki süre sınırlaması doğru ancak ek görev tanımı doğru değil. Rotasyon getirilmesi de doğrudur."

Y-17: "Doğru bir tanım değil. Belirsiz olması idareyi çelişkide bırakıyor. Yukarıyla çatışan idarecinin herhangi bir durumda her an işine son verilebilir. Yani süre sınırı doğru değil. Görevlendirme olarak yapılması hatalı değil ama hak edenler yapsın. Mademki kriterler konulmuş o kriterlere uyulsun."

Y-6: "Doğru değil. Herkes bulunduğu yerde en az 5 yıl çalışabileceğini bilmeli ki ona göre risk alabilsin. 4 yılı bile kesin olmayan bir süredeki görev için kimse risk almak istemez. Kadro verilirse daha verimli olunur. Rotasyonun getirilmesi doğru bir uygulamadır ancak yönetici görevden alınacaksa bunu bakanlık teftiş etsin. Süre tartışılabilir ancak kadro olmalı ve gerekirse belli aralıklarla yönetici denetlenmeli. Sınava tabi tutulabilir mesela."

Y-12: "Tabi ki idarecilik makamı kimseye baki değil ancak 4 yıl kısa bir süre. Bu süre içerisinde hiçbir idareci bulunduğu kurum için yapacaklarını gerçekleştiremez. Bu da idareci açısından vurdumduymazlığa sürüklenmeye sebebiyet verir."

Y-39: "Yönetici tanımında süre daha fazla tutulabilirdi. Çünkü 4 yıl okulu tanımak için yeterli değil. Okulların işleyişini ilgilendiren stratejik planlar bile 5 yıllık yapılıyor. Görevlendirme olmasının doğru yanı da var yanlış. Yanı da var doğru yanı öğretmen olduğunu unutmaması ona göre çalışması yani bir garantisinin olmamasını bilmesi. Yanlış tarafı 4 yıl diye söylenmiş olsa da yine de daha erken sürede görevin sonlandırılabilirdi."

Okul Yöneticiliğinde Öğretmenlik Deneyiminin Esas Alınmasına Yönelik Yönetici Görüşlerine Ait Bulgular

Uygulanmış bütün yönetmelikler incelendiğinde temel koşul olarak öğretmen olmak şartı aranmıştır. Yöneticilerin bu uygulamayla ilgili görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Yöneticilerin Öğretmenlik Deneyimi ve Yöneticilik Arasındaki İlişki Konusundaki Görüşleri

Yönetici Görüşleri	Yönetici Sayısı
Öğretmenlikten gelmelidir sonrasında (staj, hizmet içi eğitimle) profesyonelleşmelidir	12
Öğretmenlikten gelmelidir sonrasında eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmalıdır	11
Öğretmenlikten gelmelidir ve öğretmenlik deneyimleri yönetici olmak için yeterlidir	10
Öğretmenlikten gelmelidir ardından hizmet içi eğitimle yetiştirilmelidir	9
Öğretmenlikten gelmelidir sonrasında sınav ve staja tabi tutulmalıdır	3
Öğretmenlikten gelmesi şart değil eğitim yönetimi mezunu olması yeterlidir	3
Öğretmenlikten gelmesi şart değil profesyonel yönetici de olabilir	2
Toplam	50

Tablo 5'e bakıldığında soruya karşılık geniş bir görüş yelpazesi olduğunu görmek mümkündür. Sadece öğretmenlikten gelmesinin yönetici olmak için yeterli koşul olduğunu düşünenlerin %10, öğretmenliğin ardından hizmet içi eğitimle yetiştirilmenin gerektiğini söyleyenlerin %18, öğretmenliğin ardından sınav ve staja tabi tutulmanın gerektiğini ifade edenlerin %6 olduğu görülmektedir. Öğretmenlikten gelmesinin şart olmadığını eğitim yönetimi mezunu olunabileceğini söyleyenler %6, farklı bir alandan profesyonel yönetici olunabileceğini söyleyenlerin oranı ise %4'tür. Tabloda en

yüksek oranı temsil eden görüşler %24 ile öğretmenlik sonrası staj ve hizmet içi eğitimle profesyonelleşmesi, %22 ile öğretmenliğin ardından eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapılması şeklinde ifade eden yöneticilere aittir. Özetlemek gerekirse ağırlıklı olarak yöneticilerin %90'ı yöneticiliğe gelmek için öğretmenlikten gelmesini temel koşul olarak görürken bu oranın yarısını temsil eden yöneticiler öğretmenlikten sonra destekleyici bir eğitimi gerekli görmüşlerdir.

Y-1:“Kesinlikle yöneticiler öğretmenlerden seçilmelidir. Okul yönetiminde ilk amaç öğretmenlerin performanslarını yüksek tutmak olmalıdır. Bunu da en güzel şekilde öğretmenlik yapmış kişiler sağlayabilirler. Tabi ki öğretmenlikten müdürlüğe geçiş ayrı bir eğitimle yapılmalıdır. Her öğretmen lider olamaz. Mutlaka liderlik vasıfları taşıyan öğretmenlerden yönetici seçilmelidir.”

Y-7:“Yöneticiler öğretmenlikten gelmeli ve mümkünse her düzeyde yöneticilik yapmalı. Örneğin ilçede çalışmalı küçük yerlerde çalışmalı. Hatta milli eğitim bakanında bile en az beş yıl öğretmenlik yapmış şartı aranmalı. Meslekte yükselebilmek için örneğin milli eğitim müdürlüğüne falan her bölgede çalışmış olma şartı aranmalı. Ancak bununla birlikte dünyadan eğitim uygulamaları örnek alınmalı, çünkü bizde sürekli tekrara düşülüyor.”

Y-18:“Öğretmenlikten gelinmesi gerektiğini savunuyorum. Okul sorunlarını anlamada farklı alanlardan gelen bir yönetici yetersiz kalacaktır. Bu da kurum için bir kayıp olur. Öğrencileri iyi tanımak için öğretmenlikten gelmeli. Üniversitelerde eğitim yönetimi alanında bölümler olsun kişi hem öğretmenlik psikolojisi hem de yönetim bilgilerine sahip olarak mezun olsun ve atansın.”

Y-20:“Öğretmenlikten gelinmesi doğrudur. Okul en alttaki kurumdur. İşlerin harmanlandığı yerdir. Bu kurumu iyi bilenler sistemin çarklarını daha iyi çevirirler. Çünkü sistemin malzemesi insandır. Yönetici kendi içindeki işleyişi iyi bilmelidir ki yönetimi yüksek lisansı olan kişilerin sınavla atanması en doğru yöntem.”

Y-11:“Öğretmenlikten gelinmesi illaki gerekli değil eğer profesyonel bir meslek olacaksa eğitim yönetimi mezunu olabilir. Ama öğretmenlikten gelen kişi de kendini yetiştiriyorsa o da yönetici olabilir.”

Y-35:“Yöneticilik profesyonel bir eğitim alınması gereken bir meslektir. Yönetici bir kurumda beyin görevi görür. Beyin iyi çalışmazsa vücut iflas eder. Yöneticinin tam olarak gelişebilmesi için üniversitelerde okul yönetimi ile ilgili bir bölümün açılması yöneticilerin burada okurken aynı zamanda uygulama alanlarında staj yapmaları gerekmektedir.”

Okul yöneticilerinin, yönetici atamada yeni model/uygulama önerilerine ilişkin bulgular

Yöneticilerin yeni bir atama modeli önerisiyle ilgili görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin, Yönetici Atamada Yeni Model/Uygulama Önerileri

Yönetici Görüşleri	Yönetici Sayısı
Liyakat ve performans kriterlerine göre atanmalıdır	9
Eğitim yönetimi programları yeniden açılmalı hatta her bölgede çalışma koşulu getirilmelidir	8
Sınav, hazırlayıcı eğitim ve staj olmalıdır	5
Liyakate dayalı seçilen adaylar eğitim ve sınava tabi tutulup staj yaptırılmalıdır	5
Öğretmenlikten gelen yönetici adayları her kademede çalışmalı sınava tabi olmalıdır	4
Sınav, hazırlayıcı eğitim ardından tekrar sınav olmalıdır	3
Eğitim yönetimi yüksek lisansı yapmalı, mesleki doktora getirilmelidir	3
Sınavın ardından hizmet içi eğitime alınmalıdır	3
Sınav ve EK-2 belgeleriyle performans değerlendirme olmalıdır	2
Kalıcı eğitim politikaları oluşturulmalı ardından sınav olmalıdır	2
Şirketlerdeki usulle sınav ve mülakat yapılmalıdır	2
Eğitim yönetimi yüksek lisansının ardından sınav olmalıdır	2
Gücünü milli değerlerden alan yeni bir sistem oluşturulmalıdır	1
OYGEP (Okul yönetimini geliştirme programı)'e göre atama yapılmalıdır	1
Toplam	50

Okul yöneticilerinin, yönetici atamada yeni model/uygulama önerileriyle ilgili bulgular değerlendirildiğinde %10'u sırasıyla sınav, hazırlayıcı eğitim ve staj olması gerektiğini, %4'ü sınav ve EK-2 belgeleriyle performans değerlendirme ölçütlerinin gerektiğini, %6'sı sınav ve hazırlayıcı eğitimin ardından tekrar sınav olması gerektiğini, %16'sı eğitim yönetimi programlarının yeniden açılarak yöneticilere her bölgede çalışma koşulu getirilmesi gerektiğini, %4'ü kalıcı eğitim politikalarının oluşturulmasının ardından sınav olması gerektiğini, %18'i liyakat ve performans kriterlerine göre atama yapılmasını, %6'sı eğitim yönetimi yüksek lisansı yapılmasını, %8'i öğretmenlikten gelen yönetici adaylarının her kademede çalıştırılması ve sınava tabi olması gerektiğini, %4'ü şirketlerdeki usulle sınav ve mülakat yapılmasının uygun olacağını, %2'si gücünü milli değerlerden alan yeni bir sistem oluşturulmasının doğru olacağını, %10'u liyakate dayalı seçilen adayların eğitim ve sınava tabi tutulup staj yaptırılması gerektiğini, %2'si OYGEP (Okul yönetimini geliştirme programı)'e göre atama yapılmasının doğru yöntem olacağını, %6'sı sınavın ardından yöneticilerin hizmet içi eğitime alınması gerektiğini, %4'ü eğitim yönetimi yüksek lisansının ardından yine sınava tabi olmalarının uygun olacağını belirtmişlerdir.

Y-13: "Öğretmenlikten gelmeli ve sınav yapılmalıdır ayrıca yöneticilikle ilgili de eğitim verilmeli ve daha objektif kriterler olmalı. Stajyerlik getirilmeli ama hiyerarşi atlanmamalı."

Y-6: "Şu an okul yöneticiliği için çok fazla talep olduğundan teklif usulü olmaz. Ama teklif sonrasında sınav Ek2 belgeleri olabilir. Ancak takdir teşekkür kaldırılmalı çünkü bazı yöneticiler il yöneticileriyle arayışı iyi tutmaya bağlı olarak çok sayıda bu tür belge haksız olarak elde edilebiliyor."

Y-44: "Sınav olmalı sınavdan önce kişi belli bir süre öğretmenlik yapmalı, dikey geçişlerde kıdem, performans aranmalı (Ek2), öğretmen her yerde çalışmalı kenar mahalle vs."

Y-15: "Kriterler sağlam ve değişmez olmalı. Yazılı sınav ve hizmet içi eğitim uygulanmalı ardından tekrar sınava girip atanmalı. Psikolojik değerlendirmeye ağırlık verilmeli."

Y-7: "Öncelikle üniversitelerde eğitim yöneticiliği bölümü lisans programı olarak yerleşmeli ve oradan mezun olanlar yönetici olmalı. Yönetici tüm bölgelerde çalışmalı. İmkanlar dahilinde yöneticilere yurt dışı seminerleri için fırsatlar tanınmalı. Eğitim başbakanlıktan alınıp direkt cumhurbaşkanlığına bağlanmalı e uzun vadeli eğitim politikaları ortaya konulmalı."

Y-40: "Kalıcı eğitim politikamız da yönetici politikamız da yok. Önce bu düzeltilmeli. Sınav yapılmalı sonrasında eğitim alınıp yeniden sınava tabi tutulmalı veya staj uygulanabilir başarılı olanlar atanır."

Y-2:“Öncelikle liyakatle işbaşına gelmeli. Sadece yazılı sınav veya sadece mülakat bir bireyin okul müdürlüğü için gerekli şartları taşıdığını göstermez. Daha objektif kriterler olmalı. Mesela öğretmenin sınıf içi başarısı, velilerle olan ilişkilerindeki başarısı, öğretmenin okuldaki diğer faaliyetlerdeki başarısı, yani diğer faaliyetlere liderlik yapma sorun çözme becerisi gibi.”

Y-8:“Öğretmenlikten gelmeli. Liyakat esas alınmalı. Kendi okulundan seçilmeli yani onu kendi okulu değerlendirmeli sonra ilçe değerlendirmeli ama il değerlendirmemeli çünkü ildekiler okul yöneticilerini ilçe gibi tanıyamazlar. Şayet okul müdürü görevine devam etmek istemiyorsa o zaman birileri teklif edilmeli. Yükselmeye ilgili bir engelleri olmamalı. Çalıştıkları kurumdan güç alarak yükselebilmeleri gerekir.”

Y-3:“Süre sınırlaması olabilir. Herkes her kurumda görev yapmalı. Yönetici kendini yenileyebilmeli. Eğitim yönetimi konusunda kesinlikle yüksek lisans gibi bir zorunluluk getirilmeli. Sınav uygulanmalı sınavda da yüksek lisansta öğrenilenler ışığında sorular düzenlenmeli. Mesleki doktora getirilmeli. Ve yöneticinin önü ilerleyebilme yani yükselme kariyer yapma anlamında açılmalı. Yöneticiler kendini güncellesin ve tekrar sınavdan geçsin ama görevden alınmasın.”

Y-46:“Yeni model, ülkenin kendi kültüründen kaynaklanan kendi değerlerinden ilham almış ve uluslararası sermayeye insan yetiştiren bir sistemin parçası olmamalıdır.”

Y-14:“Önce kişilik testleri yapılabilir aday kişilik olarak bu iş için uygun mu diye. Ardından eğitim verilir ve sınava tabi tutulur. Stajyerlik gibi bir deneme süresi verilir. Başarılı olamazsa öğretmenliğe geri döndürülebilir. Mülakat olacaksa da üniversitelerden yönetim alanında yetkin hocalar olsun komisyonda gerekirse bir psikiyatr olsun ama mülakatta yoruma açık sorular olmasın.”

Y-49: “OYGEP programı benim için en uygundur.”

Y-28: “Öğretmenlikten gelmeli, sınav olmalı ve profesyonelleşmek için kendini geliştirmeli.”

Y-23: “Yeni bir model için sınav olmalı, ama bir eğitim de olmalı. Yöneticilikte dene yanıl şansı olamaz.”

Y-20: “Yazılı sınava dayanan, objektif nesnel kriterlere dayanan yetkileri güçlendirilmiş, eğitim kökenli olan kişilerden atanmış veya eğitim yönetimi yüksek lisansı olan kişilerin sınavla alınması şeklinde olmalı.”

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse yöneticilerin hepsi yöneticiliğin profesyonel hale getirilmesi için hizmet içi eğitim, yüksek lisans, doktora gibi uzmanlaşmayı sağlayan eğitimlerden geçmeleri ve sınava tabi olmaları konusunda fikir birliği içindedirler. Oluşturulacak yeni modelde sınavın kesinlikle yer bulması gerektiği, eğer yazılı sınavla birlikte sözlü sınav da uygulanacaksa sınav komisyonunda görev alacakların ise adaleti, liyakati, tarafsızlığı, bilimselliği sağlayabilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okulların yönetimiyle ilgili önemli bir yapısal sorun eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı, bir meslek olarak görülmemesidir. Özellikle son yönetmelik bu görüşü destekler niteliktedir. Okul yöneticiliğini ikinci bir görev olarak gören yasa daha önceki yönetmeliklerde “yönetici atama” ibaresini kullanırken bu yönetmelikte “yönetici görevlendirme” ifadesini kullanmıştır. Gelişmiş toplumlarda eğitim yönetimi meslek olarak kabul edilirken, Türk eğitim sisteminde egemen olan “meslekte asıl olan öğretmenliktir”, “yöneticiliğin okulu yoktur” anlayışı; sistem ve kurumlardaki hiyerarşi, statü ve rol kavramlarını zedelediği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Bursalıoğlu, 1994).

Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en önemli engellerden biri, öğretmenlik ile yöneticilik görevinin ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olmuştur. Bu karıştırma “öğretmen yönetici” tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamak zorunda kalmasına yol açmaktadır. Bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmış, yıpranmasını arttırmıştır (Taymaz, 2000).

Okul yöneticisi; bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitimci, eğitsel lider ve toplumun aktif üyesi olmak durumundadır (Taymaz, 2000). Ayrıca günümüzde bir öğretim lideri olarak yöneticilerin, vizyon sahibi olma, okulda olumlu öğrenme ve öğretme ortamı oluşturma, mesleki gelişmeye önem verme, okulun bir takım haline gelmesi için bireylerarası iletişim ve işbirliğini geliştirme, okulun çevresiyle iyi ilişkiler kurma, stratejik planlama kapasitesine sahip olma, büyük resmi görebilme ve okulu yaşam boyu eğitimin bir parçası yapma gibi bir çok görev ve sorumlulukları vardır (Balci, 2011). Bu nedenle okul yöneticisinin kendisinden beklenen bu rolleri oynayabilmesi, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için çağdaş bilgi, beceri ve birikime sahip olacak şekilde yeterliklerinin geliştirilmesi ve yeterlik esasına göre atanması büyük önem taşımaktadır. Yani sorunun odak noktasında okul yöneticilerinin yeterli donanıma sahip olması için almaları gereken eğitim yer almaktadır.

Ülkemizde yönetime siyasetin karışması, alınan kararların sık sık değişmesi, eğitim yöneticiliğinin bir meslek dalı olarak kabul görmemesi gibi birçok nedenlerle eğitim ve okul yöneticisi yetiştirilmesinin istenen düzeyde olduğunu söylemek güçtür (Onural, 2005). Dolayısıyla sorunların temelinde belki de kalıcı eğitim politikalarının oluşturulamamış olmasını saymak yanlış olmaz. Ülkemizde her hükümet değişiminde hatta aynı hükümet içinde bakan değişiminde yeni uygulamalar gündeme gelmektedir. Oysa eğitim gibi ürününü uzun vadede sunan bir alanda kısa vadeli, vizyonsuz, pilot uygulaması gerçekleştirilmeyen örgütsel yapı ve işleyişi etkisizleştirmekte ve verimsizleştirmektedir. Öyle ki uygulamaya konulan bir yönetmeliğin sonuçları dahi alınmadan bir başkasına geçilmiş ve bu yıllarca böyle devam edegelmiştir. Okullarda sürekli değişen uygulamalar ve toplumun beklentilerini karşılamada okullara dolayısıyla okul yöneticilerine yüklenen sorumluluk ve roller her geçen gün artmaktadır. Çünkü her yeni uygulamayı okuluna adapte ettirip başarıya ulaştıracak en önemli etken okul yöneticisidir. Yeniliklerin özümsemesi ve değişikliklere hızlı adaptasyon okul müdürünün yönetim becerileriyle doğru orantılıdır.

Okulunu etkili olarak yönetmeyi amaçlayan bir okul yöneticisinin bu amaca uygun bir profesyonel eğitim alması kaçınılmaz bir durumdur. Okul yöneticisi yetiştirme programları okulların daha etkili hale getirilmesi için bir araç olacaktır (Isık, 2003). Bu eğitimleri almış olan yöneticilerin kendilerinden beklenen rolleri çok daha kolay gerçekleştireceği kuşkusuzdur. Demokratik toplumlarda okul yönetimlerinden liderlik, insan ilişkileri, amaç birliği, grup dinamiklerini anlama gibi beklentiler okul yöneticilerinin daha üst düzey becerilerle donanımlı olmasını gerektirmektedir (Şekerci ve Aypay, 2008). Okul yöneticiliğine atama ölçütleri açık ve net olarak belirlenmek yerine, genel ve belirsiz olarak ifade edildiğinden, atama kararlarında değişen hükümetlerle birlikte sadece ideolojik yönü değişen, ama öz itibarıyla dönemselsel ve durumsal faktörler etkili olabilmektedir (Memduhoğlu, 2007). Böylelikle ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve okul yöneticiliğinin bir meslek dalı olarak kurumsallaşması sürekli ihmal edilen bir konu olarak günümüze kadar gelmiştir. Bu ihmalin nedenini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) okul yöneticisi yetiştirme ve ataması konusundaki politikasında aranması gerekmektedir (Yolcu, 2005). Eğitim politikalarının, eğitim planlarının, öğretim programlarının tasarlandığı, uygulandığı ve denetlendiği tüm eğitim sistemini bir şekilde etkileyen kararların alındığı ve atamaların yapıldığı merkez örgütünde şube müdüründen müsteşara kadar tüm eğitim yöneticilerinin, taşrada il ve ilçe milli eğitim müdürleri ile her düzeydeki okul müdürünün atanmasında, görevin niteliğine yönelik bazı ölçütlerin aranması gereklidir (Seren, 2000). Bu politikanın netleştirilmesinin ardından okul yöneticiliğini bir meslek olarak kabul etmek gerekir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin görüşleri değerlendirildiğinde:

Görüşmeler sonrası yapılan analizlerde eğitim yönetimi yüksek lisansı yapmış katılımcıların sorulara farklı bir perspektifle ve daha bilimsel olarak yaklaştıkları ve beklentilerinin karşılanmadığı görülmüştür. Bu anlamda eğitim yönetimi programlarının da içerik olarak yeniden sorgulanması gerektiği düşünülmektedir.

- Araştırmaya katılan yöneticilerin % 80'i yönetmeliğe, yönetmeliğin uygulanmasına politik etkileri, liyakati gözetmedeki sorunları ve kurumsal adaletsizliği pekiştirmesi gibi gerekçelerle eleştirel yaklaşmıştır. Gerekçe olarak uygulamada siyasi kayırmacılık davranışının oluşması, mülakatların objektif olmayışı ve mülakatları yapan komisyonların yetersizliği gibi gerekçeler sıralamışlardır.
- Yöneticiler %78'i yeni yönetmelikle kademeli ilerlemenin kaldırılmış olmasından rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Kademeli ilerlemeyi deneyim kazanma ve kurumun sağlıklı ilerleyişi açısından gerekli görmüşlerdir. Yöneticilikte kademeli ilerlemenin yöneticilere deneyim katacağı kabul görmüş bir gerçektir.
- Yöneticiliğin görevlendirme olarak tanımlanması ve görevde süre sınırının olmasını katılımcıların %36'sı doğru bir karar olarak değerlendirirken, %34 ü kesinlikle yanlış olduğu kanısındadır. Bir bölümü sadece süre sınırını, bir bölümü de sadece görevlendirme olmasını doğru bulduklarını ifade eden görüşler vermiştir. Süre sınırının yöneticinin her an gitme ihtimali olmasından dolayı görevine gereken çabayla sarılmasını engelleyeceği düşünülmektedir. Müdürlerin yardımcılarını seçmesinden dolayı onlara karşı oluşan mecburiyet fikri müdürlerin de kendilerine seçenlere karşı var olacağı bir yargıdır. Dolayısıyla en başta ifade edildiği üzere mülakat komisyonlarında yetersiz olduğu halde taraflı olarak seçilmiş kişilerin de her an görevden alınma riski vardır. Bu da yine yönetmeliğin sağlam temellere oturtulmadığının bir kanıtıdır. Türkiye'de sözlü sınav uygulamalarına karşı öteden beri süregelen bir algı vardır. Bu algı sözlü sınavlarda adaletin olmadığı uygulamaların taraflı gerçekleştirildiğidir. Araştırmanın konusu olan yönetmelikle ilgili en çok dile getirilen sorun sözlü sınavın uygulanıyor olmasıdır.
- Yönetmelikte olumlu olarak değerlendirilen tek nokta yöneticilerin yardımcılarını seçebilme şansına sahip olmasıdır. Katılımcı yöneticilerden % 80'i bunu doğru bir adım olarak saptamıştır. Yönetici görüşlerine göre kurumda zaman kaybının önüne geçilmesi ve ekip çalışmasının yürütülebilmesi için bu yöntem daha sağlıklıdır. Yöneticilerin ekibini kurması gerektiği düşüncesinin altında yatan birçok etken vardır. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:
 - Yöneticinin güven duyarak kurduğu ekibiyle daha sağlıklı çalışacağı görüşleri konuya açıklık getirebilir.
 - Bununla birlikte uygulamayı olumlu bulmakla birlikte birtakım eleştiriler de dile getirilmiştir. Bunlar;
 - Yöneticinin adaletli bir seçim yapmama olasılığı, kendine yakın gördüğü ancak yetersiz olan kişileri seçerek yönetimi güçlendirmek isteyebilecekleri,
 - Yöneticinin valiliğe teklif ettiği kişinin yine sendikalar aracılığıyla onay görmemesi riski, yani yine uygulamanın siyasi değerlendirilmesi olasılığı şeklindedir.

Yöneticiliğin asli görev olması gerektiğini söyleyenlerin oranı %60 görevlendirme olmalıdır diyenler ise %28'i temsil etmektedir. Bu sonuç yöneticiliği profesyonellik gerektiren bir meslek olarak düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca yöneticiliğin asli görev olması gerektiğini düşünenler bunun için eğitim almaları gerektiğini de belirtmişlerdir. Yöneticinin bütün mesaisini okulu yönetmeye harcaması, bu görevin yanı sıra ders yükü altına girmemesi gerektiği görüşü hakimdir. Ancak meslekte

asıl olan öğretmenliktir prensibinden yola çıkarak yöneticiliğin öğretmenliğin yanında yapılması gereken bir görev olduğunu düşünen yönetici oranı da azımsanmayacak derecededir.

Ayrıca yöneticiliğin asli görev olması gerektiğini düşünenlerin bu pozisyonun profesyonellik gerektirdiğini ve bunu destekleyen bir eğitim almaları gerektiğini belirtmektedirler. Diğer taraftan yöneticilik asli görev olursa gösterilen performansın artacağı ve göreve bağlılığın yükseleceği de belirtilmiştir.

Sonuç olarak yöneticiler aslında mevcut sistemden çok da farklı hususlar içeren bir sistemden bahsetmemektedirler. Yine sınava dayalı bir sistemin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanında yöneticiliği daha profesyonel bir hale getirecek olan eğitim yönetimi programlarının yaygın bir hale getirilmesini ve bu sayede yönetici adaylarının bu eğitim programlarından mezun olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca yöneticiliğin kademelendirilmesini (Müdür Yrd. ve Müdürlük) ve bu yükselme kademelerine uyulmasını, görev tanımlarının tam olarak yapılmasını, eğer bir mülakat yapılacaksa da komisyonların pedagoğ, psikoloğ, ekonomist, eğitim uzmanı, insan kaynakları uzmanı vb. gibi profesyonel kişilerden oluşmasının mülakatların güvensizliğini kaldıracağını düşünmektedirler. Sonuç olarak mutlak surette yöneticilerin öğretmen kökenli olması konusunda görüş beyan etmişlerdir. Ayrıca yöneticilerin görev yaptıkları sürelerde çeşitli hizmet içi çalışmalarla sürekli olarak bilgilerinin güncellenmesi de ortak bir görüştür.

Yöneticilerin yeni bir sistem için getirdikleri öneriler şöyledir:

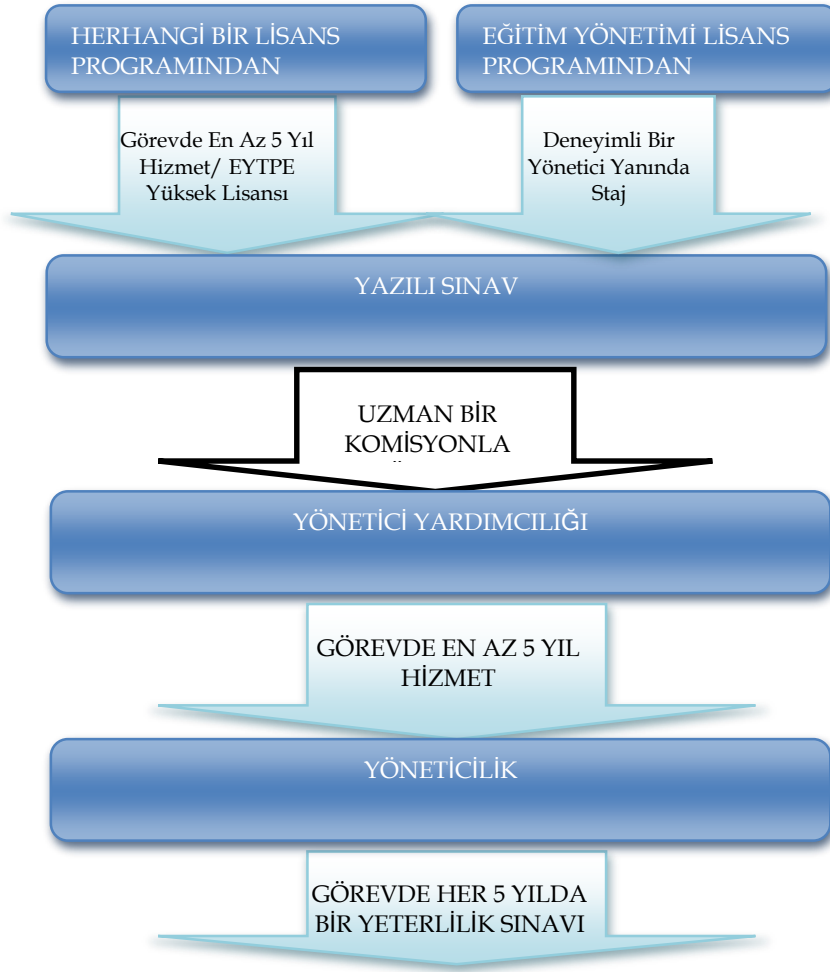
a. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin sınava dayalı bir sistemi daha çok tercih ettiğini göstermektedir. Ayrıca yöneticiliği daha profesyonel bir hale getirecek olan eğitim yönetimi programlarının yaygınlaştırılması ve yönetici adaylarının bu eğitim programlarından mezun olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca yöneticilik için önce yönetici yardımcılığı ardından yöneticilik kademelerine gelinmesinin ve görevde yükselmede bu süreçlerin takip edilmesinin, görev tanımlarının tam olarak yapılmasının, eğer bir mülakat yapılacaksa komisyonların pedagoğ, psikoloğ, ekonomist, eğitim uzmanı, insan kaynakları uzmanı vb. gibi profesyonel kişilerden oluşmasının uygun olacağını düşünmektedirler. Sonuç olarak görüşme yapılan tüm yöneticiler, yöneticiliğe öğretmen kökenli kişilerin getirilmesi yönünde görüş beyan etmişlerdir. Ayrıca yöneticilerin görev yaptıkları sürelerde çeşitli hizmet içi çalışmalarla sürekli olarak bilgilerinin güncellenmesi de ortak bir görüştür.

b. Bir başka görüş kampüs okul projesinin hayata geçirilerek eğitim yönetimini üstlenen profesyonel bir yönetici ile daha başarılı olacağını savunmaktadır.

c. Bir başka usul ise; öğretmenlikte kariyer basamakları olmadığı için, benzeri diğer örgütlü mesleklerde olduğu gibi şartları (örneğin öğretmenlikte en az 5 yıl ardından müdür yardımcılığında en az 5 yıl, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans vb.) ve zamanı önceden belirlenen bir seçimle, bölgede münhal bulunan bütün okul müdürlükleri için adayların katıldığı, o bölgede görev yapan bütün öğretmen ve genel idare hizmetleri personelinin oy kullandığı bir seçim sistemi geliştirilebileceği şeklindedir.

d. Son olarak OYGEP sisteminin çözüm olacağını belirten bir görüş mevcuttur.

Araştırmaya katılan yönetici görüşleri doğrultusunda ağırlıklı olarak iki atama yöntemi üzerinde durulmuştur. Bu yöntemler aşağıda şema ile gösterilmiştir:



Şekil 1. Okul Yöneticilerinin Yönetici Atama Modeli Önerileri

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılar için öneriler:

1. Yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi ve sürekli görev haline getirilmesi sağlanabilir.
2. Hangi yöntemle olursa olsun yönetici yetiştirmede oluşturulacak programların üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığının sıkı işbirliği içinde hazırlanarak ihtiyaç analizi esasına göre şekillendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu programlara bir yöneticiden beklenen problem çözme teknikleri konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceri, okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve diğer personelle kurduğu ilişkiler, takım çalışması, proje geliştirme ve uygulama yeteneği gibi birçok beceriyi sığdırmak mümkün olacaktır. Kuramdan çok uygulamanın ön plana çıkarılması, hizmet öncesi yönetici eğitiminde simülasyon, durum çalışmaları, örnek olay incelemeleri, problem temelli öğrenme gibi yeni öğrenme yöntemlerinin kullanılması, eğitim sırasında tıpkı eğitim fakültelerinin herhangi bir alanında lisans programı gören öğrenciler gibi okullarda uygulamaya çıkılması, stajyerlik ve deneyimli okul yöneticilerinden usta öğretici olarak yararlanılması gibi paket bir program oluşturulduğunda başarıya ulaşılabilecektir.
3. Yöneticiler adaletli bir görevlendirme veya atamanın ancak sınavla mümkün olabileceğine inanmaktadırlar. Yani belirlenecek atama yöntemlerine uygun olarak bir eleme sınavı yerleştirilebilir.

4. Okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelinmesi esas alınarak kariyer basamaklarıyla hizmet yıllarıyla orantılı olarak yükselme olanakları verilebilir. Öğretmenlikte kariyer basamakları olmadığı için, benzeri diğer örgütlü mesleklerde olduğu gibi şartları (örneğin öğretmenlikte en az 5 yıl ardından müdür yardımcılığında en az 5 yıl, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans vb.) ve zamanı önceden belirlenen bir seçimle, bölgede boş bulunan bütün okul müdürlükleri için adayların katıldığı, o bölgede görev yapan bütün öğretmen ve genel idare hizmetleri personelinin oy kullandığı bir seçim sistemi geliştirilebilir.

5. Yöneticiliğe getirilme aşamasında mülakat tekniği uygulanacaksa eğer komisyonda eğitim yönetimi alanında uzman akademisyenler, iletişim becerilerini değerlendirecek psikolog, psikiyatr ve kişisel gelişim uzmanları bulundurulabilir.

Özetle yapılacak düzenlemelerle, ülkemizde de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilip görev tanımının özellikle yetki ve sorumluluk konusunda net yapılması ve gerekli yetiştirme programlarının revize edilerek uygulanması halinde mevcut yöneticilik anlayışından dünyada kabul gören "öğretimsel liderlik" anlayışına geçiş yapılabilecektir.

KAYNAKLAR

- Açıkalin, A. & Turan, S. (2015). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A.
- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle eğitim yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Ada, S., & Ezgün, C. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilk ve orta dereceli okullarda müdür atamalarının mevzuata göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012) Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Kütahya İli. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 159-175.
- Aksoyalp, Y. (2010) 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 140-151.
- Aktepe, V. (2014) Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(2), 89-105.
- Altınay, E. (2013) *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim kurumlarına yönetici atamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi (İzmir ili Çiğli ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aslan, N. (2009). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376.
- Aydın, İ. (2002). Amerika birleşik devletlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. (Elma, C ve Çınkır, Ş. (Ed.)) ss: 275-293 içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aypay, A. (2002). Eğitim yöneticilerinin eğitiminde kullanılan örgütsel davranış modelleri, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. C. Elma, Ş. Çınkır (Ed.) ss: 13-24 içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191. Ankara.

- Aytaç, T. (2002). Post-modern eğitim yöneticisi. İçinde, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. C. Elma, Ş. Çınkır (Ed.). ss: 59-64 içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191.Ankara.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi: Türkiye'deki ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 21 (1-2), 435-448.
- Balcı, A. (1999). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. 21. *Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, 25-27 Kasım. Ankara.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuruma uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A., & Çınkır, Ş. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilme Sempozyumu*. C. Elma, Ş. Çınkır (Ed.). ss: 211-237. içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191.Ankara.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2):75-93.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 182-197.
- Berg, L.B., & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. H. Aydın. (Çev. Ed.). Konya. Eğitim Yayınevi.
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Borges-Gatewood (2014). *A comparative study of leadership preparation programs in brazil and the united states*. Doctoral Dissertation, Education, Leadership and Policy Studies, The University of Memphis.
- Broadley, G., & Broadley, K.M. (2004) The employment styles of school principals recruiting beginning teachers, *Educational Research*, 46(3), 259-268.
- Cascadden (1996). *Principals as managers and leaders: a qualitative study of the perspectives of selected elementary school principals*. (Doctoral dissertation) Faculty of Education. The College of William and Mary in Virginia.
- Cemaloğlu, N. (2005), Türkiye'de okul yöneticisi yetistirme ve istihdamı: varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 249-274.
- Çelenk (2002).Geleceğin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir model önerisi,. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. C. Elma, Ş. Çınkır (Ed.). ss: 65-82 içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191.Ankara.
- Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetistirme politikasına yön veren temel eğilimler. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. C. Elma, Ş. Çınkır (Ed.). ss: 3-13. içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191.Ankara.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (4),1-7.
- Çetin, K., & Yalçın, M. (16-17 Mayıs 2002).Milli eğitim bakanlığı yönetici eğitimi programlarının değerlendirilmesi,21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. C. Elma, Ş. Çınkır (Ed.). ss: 49-59 içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191.Ankara.
- Erden, A., & Erden, H. (2005), Avrupa birliği ülkelerinde okul yöneticiliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 167(33),1-5.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M. (1999), İlk ve ortaöğretimdeki okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde yeni bir model. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7(1), 139-148.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 119-143.

- Franklin, B. (2010). *Elementary school counselors' perception of their role and function as case managers in chicago public schools*. (Doctoral dissertation) Faculty of Education in Education Program in Cultural and Educational policy, Chicago, Illinois.
- Gamage, D.T., & Ueyama, T (2005) Professional development perspectives of principals in Australia and Japan, *The Educational Forum*, 69(1), 65-78
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. (1996) Okul müdürlerinin öğretim liderliğini etkileyen etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(31),414-429.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 531-548
- Ibara, E. C. (2014). Professional development of principals: a path to effective secondary school administration in Nigeria. *Africa Education Review*, 11(4), 67-89.
- Ilgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Işık (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- Işık, H. (2002). Okul müdürlüğü formasyon programı ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. C. Elma, Ş. Çınkır (Ed.). ss: 25-36 içinde. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191.Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Karip, E.,& Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18, 193-207.
- Karşlı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kaufhold, J. (2012). *New York city school principals' perceptions of their role as school leaders*. Master' Thesis, Educational and Organizational Leadership, University of Pennsylvania.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir model önerisi*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçel, T. (2001) *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış klasik-modern çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar – çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Logue, M. (2014). *Elementary school office managers' positive extra-role behaviours*. Doctoral Dissertation, Education Department of Leadership, Higher and Adult Education Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- McMillan J. H. , & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based Inquiry USA*. Pearson.
- Memduhoğlu, H. B, (2007), Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı, *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-97.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Onural, H. (2005). Üst düzey yöneticilerin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 11(41),69-85.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., & Sezgin, F.(2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3: 266-282.
- Özdemir, S., Köse, M.F., & Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarının okul liderliği standartları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 5(1), 1-26.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California, USA: SAGE Publications.

- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Seren, M. (2000). Okul yöneticisi yetiştirme programının düşündürdükleri. *Toplumsal Düşünce Dergisi*, 1(1), 22-25.
- Sezgin, F. (2007). Okul ve özellikleri. S. Özdemir (Ed.) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, İçinde. Ankara: Nobel Yayın
- Smith, P. (2009). *School administrators’ perceptions of self-efficacy as instructional leaders and school managers while administering mandated assessments and analyzing data*. Doctoral Dissertation, Philosophy In Education College of Notre Dame of Maryland.
- Sumintono B., Sheyoputri E.Y.A., Jiang N., Misbach I.H., & Jumintono, T (2015). Becoming a principal in Indonesia: possibility, pitfalls and potential. *Pacific Journal of Education*, 35(3), 342-352.
- Süngü, H. (2011). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 33-48.
- Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 133-160.
- Şimşek, H. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. C. Elma, Ş. Çınkır (Ed.) içinde ss: 307-312. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 191. Ankara.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307),13-21.
- Şimşek, M.Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2007). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ,& Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Şişman, M., & Turan, S. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- T.C. Resmi Gazete, Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. 25658, 02.12.2004. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde erişildi.
- T.C. Resmi Gazete, Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. 26098, 04.03.2006. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde erişildi.
- T.C. Resmi Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri yönetmeliği. 26856, 24.04. 2008. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde erişildi.
- T.C. Resmi Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik. 27318, 13.08.2009. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html. adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde erişildi.
- T.C. Resmi Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. 26492, 13.04.2007. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html. adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde erişildi.
- T.C. Resmî Gazete, Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği. 25343, 11.01.2004. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html. adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde erişildi.

- T.C. Resmi Gazete, *Millî Eğitim Bakanlığı yönetici atama, değerlendirme, görevde yükselme ve yer değiştirme yönetmeliği*. 23681, 30 Nisan 1999, 11. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html. adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde erişildi.
- T.C. Resmi Gazete, *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik*, 23472, 23.09.1998, 13. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html. adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde erişildi.
- T.C. Resmi Gazete, *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliğin yürürlükten kaldırılmasına dair yönetmelik*. 25342, 10.01.2004,13.
- Tabancalı, E., & Çorbacı, M. (2005). *Avrupa birliği ülkelerinden Fransa İngiltere ve İsveç ile Türkiye'de okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve istihdamı*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Taş, A., & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- TDK. Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_karistirilan&view=karistirilan&kategori1=krs_akan&kelimez adresinden 25.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Tolan, S. (2007). *Cumhuriyetten günümüze Türkiye'de okul müdürlerinin atanmasına yönelik çalışmalar*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Torlak, Ö. (2007). Yönetimde ahlak ve sorumluluklar. *Eğitime Bakış*, 3(8), 34-40.
- Turan, S., & Açıkalın, A. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uluğ, F. (2010). *Eğitimde sistem reformu bağlamında yönetici yetiştirme ve istihdamı*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiriler Kitabı. 1-2-Mayıs 2010 Antalya. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vatanartran, S. ve Altın, F. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 17-35.
- Villalobos, M. (2002). *Principals as leaders and managers of selected after-school programs in California*. Doctoral Dissertation, Department of Education in Organizational Leadership, University of La Verne, California. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/egikuryon_1/egikuryon_1.html. adresinden 25 Ekim 2015 tarihinde erişildi.
- Wong , P. (2004). *The professional development of school principals: insights from evaluating a programme in Hong Kong*. *School Leadership & Management*, 24(2),139-162.
- Yardibi N., & Küçük F.,(2014). *Analysis of manager selection and appointment to educational organizations process in Turkey*. European University of Lefke.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Erdem, E., & Gürbüz, R. (2013) Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Yolcu, H. (2005). *Okul ve kurum yöneticiliği seçme sınavı kapsamında yapılan değişiklik öncesi ve sonrası seçme sınavına giren yönetici adaylarının başarı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

The Viewpoints of School Administrators about the Regulation for the Assignment of Principals in Education Institution Associated with the Ministry of Education Released on 10/06/2014, 29026

Emine AYDIN BAŞ^v, İlknur ŞENTÜRK^{vi}

Extended Abstract: Policies and practices in training and appointing school administrators always came to be a significant topic in education management research. This is a need for researches that propose models and develop strategies and principles. Conducting this research based on the views of school administrators that are primarily affected by the implementation and processes could reinforce the outcome of the studies. Training and appointing school administrators is a topic with political dimensions where current policies are always at the center of the debate. The change in social and political structures results in a change in educational organizations as well. And this change is carried out by the educational administrators. Research problem includes determination of the views of school administrators on “The Code on Appointment of Administrators in Ministry of National Education Educational Institutions” that took effect by publication in the Official Gazette dated 10/06/2014 (no: 29026) and the recommendations on school administration appointment mode. The present study that aims to determine the views of school administrators on the code on appointment of school administrators dated June 10, 2014 (no: 29026) is a qualitative study. It is conducted using phenomenological design. Phenomenology is interested in experiences, thoughts and emotions about definition and designation of the experiences and the meanings that emerge. Views of the individuals who directly experienced the phenomenon are analyzed to describe the main structure of this experience. The process aims to understand how individuals perceive themselves and the world and phenomena around them (Berg and Lune, 2015; Glesne, 2012; Merriam, 2013:39-41; Robson, 2015). The analysis unit of this phenomenological research is the views of the school administrators on administrator assignment code. To be able to research the sample in depth, the study group is kept small in size. The study group was designed to provide maximum variation sampling. Maximum variation is designing the sample to include different similar cases within related to the problem (Büyüköztürk, 2012). To create variation in the present study, administrators of schools in Eskisehir with different socio-economic backgrounds and different levels were selected as participants. Study group included administrators that work at 5 primary schools, 5 middle schools and 10 high schools in Eskisehir province in Turkey. Ten participants out of a total of 50 were female, and 40 were male. Fourteen administrators worked in a primary school as their last place of duty, 13 worked at a middle school and 23 worked at a high school. A semi-structured interview form was used in the study. Interview questions were presented for expert opinion to determine validity. Content validity is the degree of the coverage of the quality that is being measured by the measurement tool. To gather valid and reliable data and to reach accurate findings, all collected data are filtered through “validity” and “significance” tests (Karasar, 2009: 78). Questions approved by expert opinion was tested with five administrators in a pilot scheme. It was observed that no problems were experienced in understanding and responding to the questions and the interview form was presented to the participants with expert support using semi-structured interview technique. Thus, in the present study, interview technique, which could transfer the views of school administrators on administrator assignment code, was utilized. In semi-structured interview forms, the questions are designed to obtain specific data for each participant using flexible expressions. Questions in the interview form were constructed to focus on the subjects that need to be clarified. Descriptive and content analyses were used in data analysis. Descriptive analysis is the approach where obtained data are summarized and interpreted based on predetermined themes. In descriptive analysis, direct quotes are utilized to reflect the views of interviewed or observed individuals adequately. Findings obtained as a result of the analysis are presented in an organized and interpreted format. On the other hand, the main objective of the content analysis is to combine similar

^v Ministry of Education, , emine.aydinbas@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9424-955X>

^{vi} Eskişehir Osmangazi University, ilknurkokcu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2096-614X>

data within the framework of certain concepts and themes and organize and interpret these data in a way that the reader could understand (Yıldırım and Şimşek, 2006). Data were coded based on the responses received from the participants and presented in tables. Furthermore, each table was interpreted and direct quotes were presented to adequately reflect the participant views. In qualitative research, raw data are divided into conceptual categories and concepts or themes are created. As a result of coding, the data are taken out from the depths to the surface and clarified. In the present study, themes were based on the responses obtained for the sub-problem questions. After the interviews were transcribed, "coding" was conducted using concepts and statements that define and connote the data on the axis of the research question and sub-objectives of the study. Interview transcripts were read and indexed line-by-line and categorized (Glesne, 2012). In this categorization process, the guidance of the theoretical framework and the main articles of the related code were used. While the data were read, terms, concepts that are associated with or presented by the data were noted. It was determined that obtained codes fit in the adequate framework under the appropriate themes, which were created based on the sub-problems of the study (Yıldırım and Şimşek, 2005:227). The views of participating administrators demonstrated that; analyses conducted after the interviews demonstrated that participants with education management graduate degrees had a more scientific approach to the questions with a different perspective and their expectations were not met. Thus, it was considered that the education management program content should be reevaluated. Eighty percent of participating administrators criticized the regulation due to reasons such as political influences on implementation of the code, problems in prioritizing merit and its reinforcement of institutional inequality. Their reasons were concentrated on political favoritism in implementation, non-objective job interviews and inefficiency of the commissions that conduct the interviews. Seventy-eight percent of administrators stated that removal of the gradual advancement in tenure with the new regulation made them feel uncomfortable. They considered gradual advancement as a requirement for gaining experience and healthy functioning of the institution. It is an accepted fact that gradual advancement in management increases the experience of the administrators. Thirty-six percent of the participants considered the definition of management as a commission and the time limits on this commission as an accurate decision, while 34% considered this as a mistake. Certain participants stated that they found only the time limits and certain others only the fact that it is a commission as correct. It was considered that time limits would prevent full dedication for the administrative duties on the part of the administrator, since there is a possibility of a decommission at the end of the time limit. Also the obligation that would be created towards them since the principals would select their deputies would also exist in their part towards those who selected the principals. Thus, as mentioned in the beginning, individuals that were selected with bias in interview commissions carry the risk of decommissioning anytime. This is another evidence for the fact that the foundations of these regulations were not strong. There is an ongoing perception towards oral examination applications in Turkey that they are not fair and the implementations are biased.

Key Words: *School administration, School administrator, Principal selection, Principal appointment*