



e-international journal of educational research e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Erdal Toprakçı /vi-vii

Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

The Perceptions of the School Administrators about Procrastination, Personality Traits and Workloads

Melike Cömert-Burhanettin Dönmez (1-18)

Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi-Ankara ve Yozgat Örneği

The Effects of Visual Materials Used in History Education on the Academic Success-Sample of Ankara and Yozgat

Kamuran Özdemir (19-45)

Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Sözleşmeli Öğretmenlik Mülakatındaki Soruların İncelenmesi

Investigation of the Questions in the Contracted Teacher Interview According to the Teacher Candidate's Opinions

Yılmaz Tonbul-Yunus Ağaçdiken (46-63)

İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi

Professional Development of Elementary School Principals

Halil Gürkan-Erdal Toprakçı (64-81)

Okul Öncesi Eğitimde Bir Kültür Aktarımı: Millî Oyunlar

A Transfusion of Culture in Preschool: National Games

Döndü Neslihan Bay (82-104)

Karikatüre Dayalı Öğrenme- Öğretme Modelinin Okul Öncesi Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerine Etkisi

The Effect of Caricature Based Learning-Teaching Model on Pre-School Students' Speaking and Listening Skills

Sevda Koç Akran-İnci Kocaman (105-122)

Editor / Editor

Erdal Toprakcı

Editör Yardımcıları

Editor Assistants

Mustafa Ersoy

Dil Editörleri

Language Editors

Osman Ferda Beytekin

Ali Sabancı

Aslı Ağiroğlu Bakır

İhsan Topçu

Didem Arlı Koşar

Asu Pimer

Yazı Ön İnceleme Kurulu

The Board of Manuscript Prereview

Mehmet Üstüner (İnönü Üniversitesi)

Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)

Osman Ferda Beytekin (Ege Üniversitesi)

Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)

Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)

Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)

Ali Türkdöğün (Cumhuriyet Üniversitesi)

Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)

Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi)

Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)

Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)

Esen Altunay (Ege Üniversitesi)

Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)

Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)

Muhammed Salman (Kastamonu Ünivers.)

İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)

Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)

Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)

Murat Arslan (Ege Üniversitesi)

Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)

Ali İhsan Yanar (Ege Üniversitesi)

Uluslararası Hakem Kurulu

International Reviewer Board

Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Ali Uçan (Gazi Üniversitesi)

Alim Kaya (Mersin Üniversitesi)

Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)

Battal Aslan (Hakkari Üniversitesi)

Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)

Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)

Eralp Altun (Ege Üniversitesi)

Haldun Sümer (Cumhuriyet Üniversitesi)

Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)

Hüseyin Başar (Hacettepe Üniversitesi)

İbrahim Ortaş (Çukurova Üniversitesi)

İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)

Kaarina Määttä (University of Lapland)

Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi)

Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)

Ken Reid (Swansea Metropolitan University)

Leyla Harputlu (Ahi Evran Üniversitesi)

Linda Noel Batiste (Virginia State University)

Lucia Marie Flevaris (Ohio State University)

Mark Geary (Dakota State University)

Mehmet Arslan (Gazi Osman Paşa Üniversitesi)

Mehmet Durdu Karslı (Çanakkale Üniversitesi)

Mehmet Şişman (Osman Gazi Üniversitesi)

Mustafa Ergün (Afyon Karahisar Üniversitesi)

Pigga KESKITALO (Saami University College)

Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)

Thomas McLaughlin (Gonzaga University)

Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)

Yüksel Kavak (Hacettepe Üniversitesi)

Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri

Referees of this Issue

Ahmet ŞİMŞEK -İstanbul Üniversitesi

Ali SABANCI-Akdeniz Üniversitesi

Emine BABAOĞLAN -Bozok Üniversitesi

Ferah Güçlü YILMAZ- Milli Eğitim Bakanlığı

İdris ŞAHİN Dokuz Eylül Üniversitesi

Hasan DEMİRTAŞ-İnönü Üniversitesi

Hasan Hüseyin KILINÇ-Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ-Fırat Üniversitesi

Necdet KONAN-İnönü Üniversitesi

Niyazi ÖZER-İnönü Üniversitesi

Perihan Tuğba ŞEKER-Uşak Üniversitesi

Ruhi SARP KAYA – Adnan Menderes Üniversitesi

Zeynep Seda ÇAVUŞ-Düzce Üniversitesi

e-uead dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Abstracting and Indexing



Editörden

2018 yılının ikinci sayısı ile yeniden sizinle. Dergimizin bu sayısında şunlar var: Birinci olarak, Ertelemecilik ile iş yükü arasında orta düzeyde pozitif yönde, ertelemecilik ile sorumluluk kişilik özelliği arasında orta düzeyde negatif yönde, iş yükü ile sorumluluk arasında ise düşük düzeyde negatif yönde ilişki olduğunu saptayan **Cömert ve Dönmez**'e ait "Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları" isimli makale vardır. İkinci olarak, akademik başarılar bakımından görsel materyal kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencileriyle, geleneksel yöntem kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında başarı puanlarının deney grubunda anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptamasında bulunan **Özdemir**'in "Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi-Ankara ve Yozgat Örneği" adlı makaleleri vardır. Üçüncü olarak, **Tonbul ve Ağaçdiken**'e ait "Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Sözleşmeli Öğretmenlik Mülakatındaki Soruların İncelenmesi" adlı çalışma vardır. Araştırmacılar, mülakat sorularında, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ölçütlerinin yeterince dikkate alınmadığını, Mülakat Değerlendirme Formu'nda yer alan ölçütlerin mülakat tekniği ile ölçülecek nitelikleri ölçmeye uygun olmadığını bulmuşlardır. Dördüncü olarak, ilköğretim ilköğretmenlerinin mesleki gelişimlerine bireysel ve kurumsal katkı bakımından özel ilköğretmenlerin devlet ilköğretmenlerinden daha iyi bir durumda olduğu tespitinde bulunan **Gürkan ve Toprakçı**'ya ait "İlköğretim ilköğretmenlerinin Mesleki Gelişimi" isimli makale vardır. Beşinci olarak, milli oyunları çocukların istekle oynamaları ve öğretmenlerin olumlu değerlendirmeleri temelinde kültürel aktarımın gerçekleştiğini saptayan **Bay**'ın "Okul Öncesi Eğitimde Bir Kültür Aktarımı: Millî Oyunlar" isimli çalışması vardır. Son olarak, **Koç Akran ve Kocaman** tarafından yapılan "Karikatüre Dayalı Öğrenme- Öğretme Modelinin Okul Öncesi Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerine Etkisi" isimli çalışmayı görüyoruz. Araştırmanın sonucunda, karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli etkinlikleri ile öğrencilerin arkadaşlarının etkinliklerini ve açıklamalarını dikkatlice dinledikleri, anlamadıkları ve merak ettikleri konular hakkında sorular sorduklarını bulmuşlardır.

E-UEAD'ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen dergi çalışanı, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyor, yeni sayının uygulamacı ve teorisyenlere katkı getirmesini diliyorum.

Birlikte daha nice zamanlara...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Editorial

With the second number of 2018 year we are together with you. The contents in this number of our journal are as follows: First, there is a study under the title of "The Perceptions of the School Administrators about Procrastination, Personality Traits and Workloads" by **Cömert and Dönmez**. They were concluded that a moderate positive correlation between procrastination and workload, a moderate negative correlation between procrastination and conscientiousness personality trait and a slight negative correlation between workload and conscientiousness subscale. Second, there is a study under the title of "The Effects of Visual Materials Used in History Education on the Academic Success-Sample of Ankara and Yozgat" by **Özdemir**. The researcher has indicated that the use of visual materials in the history lessons increased the academic achievement of the experimental group students. In the experimental group, the student achievement scores do not differ according to the provincial and central status. Third, there is a study under the title of "Investigation of the Questions in the Contracted Teacher Interview According to the Teacher Candidate's Opinions" by **Tonbul and Ağaçdiken**. They were concluded that the 'Teacher Profession General Competencies' were not taken into consideration enough according to the interview questions and the announced evaluation criteria from the Ministry of Education are insufficient to evaluate the qualifications which are appropriate for interview. Fourth, there is a study under the title of "Professional Development of Elementary School Principals" by **Gürkan and Toprakçı**. They determined that private primary schools in terms of individual and institutional contribution to the professional development of primary school principals are in a better condition than state primary schools. Fifth, there is a study under the title of "A Transfusion of Culture in Preschool: National Games" by **Bay**. She found that the cultural transfer is determined by based on the positive evaluations of the teachers and the willingness of children to play the national games. Finally, there is a study under the title of "The Effect of Caricature Based Learning-Teaching Model on Pre-School Students' Speaking and Listening Skills" by **Koç Akran and Kocaman**. They found that the students listened to their friends' activities and explanations carefully and the students did not understand these and asked questions about subjects the students didn't understand and were curious about.

I thank to the journal employees, authors, reviewers and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. And, I hope that the new issue contributes to theorists and practitioners

Together to many more times...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Erdal Toprakçı /vi-vii

Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

The Perceptions of the School Administrators about Procrastination, Personality Traits and Workloads
Melike Cömert-Burhanettin Dönmez (1-18)

Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi-Ankara ve Yozgat Örneği

The Effects of Visual Materials Used in History Education on the Academic Success-Sample of Ankara and Yozgat
Kamuran Özdemir (19-45)

Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Sözleşmeli Öğretmenlik Mülakatındaki Soruların İncelenmesi

Investigation of the Questions in the Contracted Teacher Interview According to the Teacher Candidate's Opinions
Yılmaz Tonbul-Yunus Ağaçdiken (46-63)

İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi

Professional Development of Elementary School Principals
Halil Gürkan-Erdal Toprakçı (64-81)

Okul Öncesi Eğitimde Bir Kültür Aktarımı: Millî Oyunlar

A Transfusion of Culture in Preschool: National Games
Döndü Neslihan Bay (82-104)

Karikatüre Dayalı Öğrenme- Öğretme Modelinin Okul Öncesi Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerine Etkisi

The Effect of Caricature Based Learning-Teaching Model on Pre-School Students' Speaking and Listening Skills
Sevda Koç Akran-İnci Kocaman (105-122)

Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

Dr. Melike CÖMERT (Öğr. Üyesi)
İnönü Üniversitesi-Türkiye
melike.comert@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi-Türkiye
burhanettin.donmez@inonu.edu.tr

Özet:

Okul yöneticilerinin; ertelemecilik davranışlarına, iş yüklerine ve kişilik özelliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışma, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisindeki ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 77 müdür, 193 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 270 okul yöneticisi ile yürütülmüştür. Araştırmada "tarama (survey)" modeli kullanılmıştır. veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Yöneticileri Ertelemecilik Davranışları Ölçeği", "Rol Kaynaklı İş yükü Ölçeği" ve "5 Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca cinsiyet, branş, görev türü, okul türü değişkenleri ile ertelemecilik, iş yükü ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler de incelenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ertelemecilik davranışlarını "kısmen" sergilemekte, iş yüklerini orta düzeyde algılamakta, kişilik ölçeğinin sorumluluk alt boyutuna "çoğunlukla", geçimlilik alt boyutuna "orta düzeyde", duygusal denge alt boyutuna ise "çoğunlukla" katılmaktadırlar. Ertelemecilik ile iş yükü arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=.602, p=.01$), ertelemecilik ile sorumluluk kişilik özelliği arasında orta düzeyde negatif yönde ($r=-.496, p=.01$), iş yükü ile sorumluluk ($r=-.321, p=.01$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur. Çalışma bulgularından hareketle görevlerin ertelenmemesi için yöneticilerin içten denetimli olmaları, görevleri içselleştirmeleri için yüksek bir iş doyumuna ve örgütsel bağlılık düzeyine de sahip olmaları beklenmektedir. Yöneticilerin etkili zaman yönetimi ve içten denetim becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Keywords: Okul yöneticisi, ertelemecilik davranışları, iş yükü, kişilik özellikleri.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 1-18

DOI: 10.19160/ijer.409300

Gönderim : 24.03.2018
Kabul : 24.05.2018

Önerilen Atıf

Cömert, M. & Dönmez, B. (2018). Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 1-18, DOI: 10.19160/ijer.409300

GİRİŞ

Yapılan araştırmalar, işleri erteleme davranışının ya da işleri erteleme eğiliminin toplumun her kesiminden bireylerde yaygın olarak görülen bir sorun olduğunu göstermektedir (Çakıcı, 2003; Kandemir, 2017). İspanya, Peru, Venezuela, İngiltere, Avusturya ve ABD’den 1347 kişinin katılımıyla yürütülen bir çalışmaya (Ferrari ve ark., 2007) katılan kadın ve erkeklerin yaklaşık %15’i kendilerini ertelemeci olarak tanımlamışlardır. Ferrari, Johnson ve McCown (1995) da “Ertelemecilik ve Görevden Kaçma: Kuram, Araştırma ve Tedavi” başlıklı kitaplarında, ertelemeciliğin tarih boyunca var olduğunu ancak kavramın tamamıyla modern bir olgu olduğunu belirtmektedirler. Solomon ve Rothblum (1984; akt. Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016) ertelemeciliği, genellikle rahatsızlık verici duygular uyandıran bir işi, görevi, ya da sorumluluğu sebepsiz yere geciktirme davranışı olarak tanımlamaktadır. Milgram ve Tenne (2000), ise ertelemeciliği, bir kişilik özelliği ya da davranışsal olarak işleri geciktirmeye yatkın olma, görev yapmaktan ya da karar vermekten kaçınma olarak tanımlamaktadır. Ertelemecilik genel anlamda; bir görevi yürütmek için gerekli kaynaklara, yetkiye ve becerilere sahip olunmasına rağmen, bilinçli bir şekilde bir göreve başlamayı, sürdürmeyi ve tamamlamayı gereksiz ya da amaçsız olarak erteleme ve bu durumu alışkanlık haline getirme olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda ertelemecilik; duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutları olan karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir (Chu ve Choi, 2005).

Ertelemecilik ile kişilik özellikleri arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir. Atkinson ve arkadaşlarına (1999) göre kişilik, bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme tarzını ortaya koyan, düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici ve karakteristik görüntüleridir. Cüceloğlu (1993) kişiliği, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları ile bazı kişilik özellikleri arasında ilişki olabileceği düşünülmüştür. Yapılan literatür incelemesinde, ertelemecilik ve kişilik özellikleri ile ilgili çalışmalarda, Beş Faktör Kişilik Modeli ve bu modele uygun farklı Beş Faktör Kişilik Envanterlerinin kullanıldığı görülmüştür (Johnson ve Blum, 1995; Lay ve Brokenshire, 1997; Watson, 2001). Bu nedenle, bu çalışmada da yöneticilerin kişilik özelliklerini belirlemek üzere, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Tomrukçu (2008) tarafından yapılan, Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır.

Etkili okul ve okul etkililiği, son dönemlerde eğitim alanındaki araştırmacıların ve uygulamacıların en çok kullandığı kavramlar olmakla beraber, Okulların etkililiğini ve verimliliğini etkileyen pek çok etken vardır. Bu etkenler arasında, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini etkileyen en önemli unsurlardan biri okul yöneticileridir. Okul örgütlerini yönetmekle görevli olan okul yöneticileri, okul içinde süregelen işlerin tamamından (özlük hakları, okul binasının işletilmesi, okul içinde ve dışındaki izlenim yönetimi, üst yönetim, çevre ve kişilerarası ilişkiler) sorumludur (Baltacı, 2017). Okul yöneticilerinin bu denli yoğun bir iş yükü olması, onların çeşitli işleri öncelik sırasına koymasına ve bazılarını da ertelemesine yol açmaktadır. Okullardaki iş yoğunluğuna rağmen, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri bu işlerle başa çıkmalarını sağlayan en önemli kaynaklardır. Okul yöneticisinin kişilik özelliği onların iş performanslarını, işe yönelik tutumlarını, özyeterliklerini ve işdoyumları gibi çok çeşitli durumları etkilemektedir (Baltacı, 2017).

Son yıllarda; başta gelişmiş ülkeler olmak üzere okulların niteliğinin artırılmasında ve nitelikli bir toplum oluşturmada eğitim yöneticilerine hayati sorumluluklar düştüğü konusunda görüş birliği vardır (Şişman ve Turan, 2004). Okul yöneticilerinin, okulun yönetimi ile ilgili olarak rol ve sorumluluklarının tamamı, onların iş yükünü oluşturmaktadır.

Yukarıda değinilen kuramsal çerçeve ışığında, bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışlarını, iş yüklerini ve kişilik özelliklerini okul yöneticilerinin algılarına dayalı olarak belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma; düzeyine göre uygulama, çevresine göre saha, yöntemine göre ise tarama (survey) modelinde betimsel bir araştırma olarak nitelendirilebilir. Bu model, davranış bilim ve disiplinlerine daha uygun düşmekte ve yöntemin özellikleri gereği, kurumların "ne" olduğunu anlamak ve betimlemek, kurumun mevcut düzenini bozmadan ve kurum personeline yönetsel güçlük çıkarmadan yapılabilir (Cohen, Manion ve Morrison 2000; Kaptan, 1993: 60).

Çalışma Grubu

Araştırmada veri toplama araçlarının daha sağlıklı doldurulmasını sağlamak ve araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak için, pilot uygulama ve asıl uygulama çalışmaları iki farklı yönetici evreni üzerinde yürütülmüştür. Pilot uygulamanın yürütüldüğü birinci grup, ertelemecilik ölçeğinin geliştirilmesi sürecine katılan yöneticileri kapsamaktadır. Bu grubun evrenini, Bingöl ili merkez ilçe sınırları içerisindeki ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan, 34 okul müdürü ve 93 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 127 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu grup için evrenin ulaşılabilir nitelikte olduğu düşünülmüş, örneklem alınmadan evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan ölçeklerin elenmesinden sonra, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için, toplam 121 okul yöneticisi tarafından doldurulan ölçeklere araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın asıl uygulama aşamasını oluşturan ikinci grubun evreni, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisindeki ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan, 110 okul müdürü ve 258 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 368 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrendeki okul yöneticilerinden araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 77 müdür, 193 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 270 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, üç farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Yöneticileri Ertelemecilik Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek geliştirilme aşamasında; ertelemeciliğe ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve yapılan araştırmalar incelenmiş, benzer ölçek araçlarından elde edilen bilgiler, müfettiş, yönetici ve öğretmenlerden alınan görüşler ışığında yöneticilerin okul yönetiminde sergiledikleri ertelemecilik davranışlarına ilişkin 97 maddelik denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Müdürlerden toplanan verilere faktör analizi yapılmadan önce verilerin dağılım özellikleri incelenmiş ve tüm maddelerin çarpıklık ve sivrilik değerleri 1 e yakın bulunmuştur. Bu aşamadan sonra yapılan Kaiser Mayer-Olkin (.84) ve Bartlett's Test of Sphericity = 687,695, df=91, p=.000) testleri sonucunda verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Yineleyen analizler sonucunda ölçeğin tek boyut ve on dört maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, maddelerin faktör yüklerinin .46 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin, made toplam korelasyon katsayıları ise .52 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı % 38.75 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada, yöneticilerin iş yükleri ile ertelemecilik davranışlarının ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle yöneticilerin, iş yüklerine ilişkin algılarını belirlemek için, orijinali Reilly (1982) tarafından geliştirilen, Türkçe için geçerlik ve güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılan "Rol Kaynaklı İş Yüğü Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile erteleme davranışları arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle yöneticilerin kişilik özelliklerini belirlemek için, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Tomrukçu (2008) tarafından yapılan "5 Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle, varyansların homojenliğini test etmek için Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi yapılmış, varyansların homojen olduğu durumlarda; algılar arasında cinsiyet, branş, görev türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi, okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda, t-testi yerine Mann Whithney-U, tek yönlü varyans analizi yerine Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Ölçme aracı ile elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 14.0 (Statistical Package for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın ana amacı olan okul yöneticilerinin, ertelemecilik davranışlarına, iş yüklerine ve kişilik özelliklerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek için, katılımcıların ölçeklerden aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1:

Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik, İş yükü ve Kişilik Özellikleri Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS	
Ertelemecilik	270	14	70	19,73	5,22	
İş yükü	270	9	45	21,44	5,79	
Kişilik Özellikleri	Sorumluluk	270	9	45	37,40	7,38
	Geçimlilik	270	9	45	26,87	3,44
	Duygusal Denge	270	7	35	14,62	5,21

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ertelemecilik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X} = 19,73$ olarak hesaplanmıştır. Ertelemecilik ölçeğinden alınabilecek yüksek puanların okul yöneticilerinin erteleme eğilimlerinin fazla olduğunu, düşük puanların ise erteleme eğilimlerinin az olduğunu gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerinin ölçekte yer alan ertelemecilik davranışlarını "kısmen" [$\bar{X} = 1,41$ (19,73/14)] sergiledikleri söylenebilir.

Yöneticilerin iş yükü ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X} = 21,44$ olarak hesaplanmıştır. İş yükü ölçeğinden alınabilecek minimum ve maksimum puanlar incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin ölçekte yer alan ifadelerle "orta düzeyde" [$\bar{X} = 2,38$ (21,44/9)] katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, yöneticilerin iş yüklerini "orta düzeyde" algıladıklarını göstermektedir.

Yöneticilerin kişilik ölçeğinin sorumluluk alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=37,40$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 45 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan yöneticilerin ölçekte yer alan ifadelerle "çoğunlukla" [$\bar{X} = 4,15 (37,40/9)$] katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kendilerini oldukça sorumluluk sahibi bireyler olarak algıladıklarını göstermektedir. Sorumluluk sahibi bireylerin çalışkan, titiz ve görev odaklı olması beklenmektedir. Yöneticilik görevinin doğası gereği de yöneticilerin kendilerini sorumlu kişilik özelliğine sahip bireyler olarak algılamaları beklenen bir durum olarak görülmektedir.

Kişilik ölçeğinin geçimlilik alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise, araştırmaya katılan yöneticilerin aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=26,87$ olduğu görülmektedir. Kişilik ölçeğinin, geçimlilik boyutundan alınabilecek yüksek puanların geçimli bir kişilik özelliğini temsil ettiği düşünüldüğünde, araştırmaya katılan yöneticilerin kendilerini "orta düzeyde" [$\bar{X} = 2,99 (26,87/9)$] geçimli olarak algıladıkları söylenebilir. Antonioni, (1998) tarafından yapılan araştırmalarda (Akt: Yürür, 2009) yüksek düzeyde geçimlilik özelliğine sahip bireylerin hükmetme tarzına sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada da yöneticilerin kendilerini orta düzeyde geçimli algılamaları, hükmetme tarzını kullanarak yöneticilik yapıyor olabileceklerini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, kişilik ölçeğinin duygusal denge alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları $\bar{X}=14,62$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu araştırmaya katılan yöneticilerin ölçekte yer alan ifadelerle "kısmen" [$\bar{X} =2,09 (14,62/7)$] katıldıklarını göstermektedir. Ölçekten alınan düşük puanların duygusal açıdan dengeli bir kişilik özelliğini temsil ettiği düşünüldüğünde, katılımcıların kendilerini "çoğunlukla" duygusal olarak dengeli kişilik özelliğine sahip bireyler olarak algıladıkları söylenebilir. Yöneticiler görevleri gereği öğretmen, veli, öğrenci baskılarıyla ya da sorunlarıyla çok sık karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle yöneticilerin sorun çözme, çatışma yönetme becerileri gelişmekte; daha sakin, soğukkanlı, tutarlı kararlar alabilmektedirler. Yöneticilerin kendilerini daha dengeli bireyler olarak algılamaları bir ölçüde bu duruma bağlanabilir. Yürür (2009) tarafından yapılan çalışmada bu yorumu destekler nitelikte olup, duygusal olarak dengesizlik özelliği gergin, endişeli, alınan kişileri tanımlamakta olup, bu duygularda bireyin herhangi bir çatışmayı, sorunu çözme becerisini zayıflatmaktadır.

Tablo 2:

Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	U	p	
Ertelemecilik	Kadın	15	15,73	1,79	916,50	,00*	
	Erkek	255	19,97	5,26			
İş yükü	Kadın	15	16,66	3,95	911,50	,00*	
	Erkek	255	21,72	5,77			
Kişilik Özellikleri	Sorumluluk	Kadın	15	38,00	4,86	1802,50	,70
		Erkek	255	37,36	7,51		
	Geçimlilik	Kadın	15	28,86	2,23	1178,50	,01*
		Erkek	255	26,75	3,46		
	Duygusal Denge	Kadın	15	15,66	5,12	1620,50	,32
		Erkek	255	14,56	5,22		

*p<,05

Araştırmada, okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışlarına, iş yüklerine ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre ertelemecilik davranışlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=916,50; p=.00). Katılımcıların

ertelemecilik ölçeğinden almış oldukları aritmetik ortalamalar incelendiğinde, erkek yöneticilerin ($\bar{X} = 19,97$), kadın yöneticilere ($\bar{X} = 15,73$) oranla daha ertelemeci oldukları görülmektedir.

Türkiye’de genelde yönetici düzeyinde, özelde eğitim yönetiminde kadın sayısının erkeklere oranla oldukça az olduğu bilinen bir gerçektir (Çelikten, 2004a; Dönmez ve Güneş, 2001). Bu araştırma kapsamındaki yöneticiler de cinsiyet açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin yaklaşık % 95’inin erkek (n=255), % 5’inin ise kadın (n=15) olduğu görülmektedir. Araştırmada bayan müdür sayısının erkek müdür sayısına oranla oldukça az olduğunun belirlenmesi nedeniyle, cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde, non-parametrik test yapılması tercih edilmiştir (Hayran ve Özdemir, 1994). Bu nedenle araştırmada cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerini, cinsiyet açısından değerlendirmeyi amaçlayan bazı çalışmalardan (Çelikten ve Yeni, 2004) elde edilen sonuçlar, kadın yöneticilerin okul yönetiminde daha esnek ve demokratik tavırlar gösterebileceklerini ancak işlerinde daha düzenli, titiz, ölçülü ve ciddi olabileceklerini göstermektedir. Benzer biçimde zaman yönetimi ile ilgili bazı araştırma sonuçları, kadın yöneticilerin erkeklere oranla zamanlarını daha iyi yönettiklerini göstermektedir (Erdem, 1997). Bu açıdan bakıldığında, erkek yöneticilerin kadınlara oranla daha ertelemeci olmaları, beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

İş yüküne ilişkin bulgular cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadın ve erkek yöneticilerin görüşleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (U=911,50; p=.00). Her iki grubun iş yükü ölçeğinden almış oldukları aritmetik ortalamalar incelendiğinde, erkek yöneticilerin ölçekte yer alan maddelere “orta düzeyde” katıldıkları ($\bar{X} = 21,72$), kadın yöneticilerin ise “kısmen” ($\bar{X} = 16,66$) katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere oranla iş yüklerini daha fazla algıladıklarını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu yöneticilerin zaman yönetimi becerileri ile ilişkili olabilir. Yukarıda da belirtildiği gibi, yapılan bazı araştırma sonuçları kadın yöneticilerin zamanlarını daha iyi yönettiklerini göstermektedir (Erdem, 1997). Bu açıdan bakıldığında araştırmanın bu bulgusunun beklentilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Bu durumun, yöneticilerin yetki ve sorumluluk devrine ilişkin uygulamaları ile ilişkili olabileceği de söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda (Özdevecioğlu ve ark., 2003), kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere oranla daha demokratik oldukları, erkeklerin otoriter tarzlarına göre kadınların insan odaklı ve destekleyici yönetim tarzlarının ön plana çıkardıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda kadınların destekleyici ve demokratik yönetim anlayışının bir gereği olarak bazı rol ve yetkilerini paylaşmış olabilecekleri, bu durumunda iş yüklerini az algılamalarına sebep olabileceği düşünülebilir.

Kişilik ölçeğinin sorumluluk alt boyutundan alınan toplam puanlar üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, cinsiyet açısından yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=1802,50; p=.70). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, hem kadın ($\bar{X} = 38,00$) hem de erkek yöneticilerin sorumluluk ölçeğinde yer alan ifadelerle “çoğunlukla” katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu ışığında, her iki gruptaki yöneticiler de kendilerini çoğunlukla sorumlu bireyler olarak algılamaktadırlar. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın yöneticiler ($\bar{X} = 38,00$) erkek yöneticilere oranla ($\bar{X} = 37,36$) kendilerini daha sorumlu olarak algılamaktadırlar. Kadınların geleneksel aile içi rollerinin de gereği olarak erkeklere oranla sorumluluklarının daha fazla olması, kadın yöneticilerin kendilerini daha sorumlu kişilik özelliğine sahip olan bireyler olarak algılamalarına neden olmuş olabilir.

Kişilik ölçeğinin geçimlilik alt boyutu incelendiğinde, katılımcıların algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği (U=1178,50; p=.01) görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın yöneticilerin ($\bar{X} = 28,86$) erkek yöneticilere oranla ($\bar{X} = 26,75$) kendilerini daha geçimli olarak algıladıkları söylenebilir. Bu

durum cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilir. Sosyolojik ve kültürel bazı etkenlerden dolayı toplum, kadınlardan nazik ve anlayışlı olmalarını, çevresindeki insanları dikkate almalarını ve içten olmalarını bekler. Erkeklerin ise iddialı ve bağımsız olmaları, başarıyı hedeflemeleri ve girişken olmaları beklenir (Durmuş, 2001; 68). Bu toplumsal beklentiler ve roller zamanla insanların tutum ve davranışlarını etkileyebilmekte, kadınların erkeklere göre daha uyumlu ve geçimli olmalarına neden olabilmektedir. Bazı araştırma bulguları, bu durumu doğrulamaktadır. Örneğin Aykan (2004) tarafından banka çalışanları üzerinde yürütülmüş olan bir çalışmada, kadın yöneticilerin erkeklere göre çalışanlara karşı daha toleranslı ve demokratik oldukları, erkeklerin otoriter tarzlarına karşın, kadınların insan odaklı ve destekleyici yönetim tarzlarını tercih ettikleri belirtilmiştir.

Duygusal denge alt boyutuna ilişkin bulgular cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, yönetici algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=1620,50$; $p=.32$). Her iki gruptaki yöneticilerin de, ölçekte yer alan ifadelerle "kısmen" katıldıkları görülmektedir. Ancak katılımcıların ölçekten aldıkları aritmetik ortalamalar incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da, erkek yöneticilerin ($\bar{X}=14,56$) kadın yöneticilere oranla ($\bar{X}=15,66$) kendilerini duygusal açıdan daha dengeli algıladıkları görülmektedir. Duygusal dengesizlik özelliğinin bir boyutu da endişe ve alınganlığı (Yürür, 2009) ifade etmektedir. Kadınların da erkeklere oranla daha alıngan, endişeli, ayrıntıcı tavırlarının olması, kendilerini duygusal açıdan daha dengesiz algılamalarına neden olmuş olabilir.

Tablo 3:

Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	
Ertelemecilik	Sınıf Öğretmeni	85	19.70	5.29	268	.066	.09	
	Branş Öğretmeni	185	19.75	5.19				
İş yükü	Sınıf Öğretmeni	85	21.28	5.40	268	.304	.76	
	Branş Öğretmeni	185	21,51	5,98				
Kişilik Özellikleri	Sorumluluk	Sınıf Öğretmeni	85	37.56	8.41	268	.242	.81
		Branş Öğretmeni	185	37.32	6.88			
	Geçimlilik	Sınıf Öğretmeni	85	26.48	3.13	268	1.270	.20
		Branş Öğretmeni	185	27.05	3.56			
	Duygusal Denge	Sınıf Öğretmeni	85	13.83	4.83	268	1.686	.09
		Branş Öğretmeni	185	14.98	5.36			

* $p<,05$

Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışlarına, iş yüklerine ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları branş değişkenine göre değerlendirildiğinde; branş ($\bar{X}=19,75$) ve sınıf öğretmenliğinden ($\bar{X}=19,70$) gelen yöneticilerin, ertelemeciliğe ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir ($t=.066$; $p=.09$). Branş öğretmeni olan yöneticilerde ertelemeciliğin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çocukların geleceklerini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazandırmada büyük rolleri olduğunun bilincinde olan sınıf öğretmenleri işlerini branş öğretmenlerine oranla daha az ertelemeye özen gösteriyor ve öğretmenlik yıllarında işleri ertelememe konusunda gösterdikleri özeni, yöneticilikte de sürdürüyor olabilirler.

İş yüküne ilişkin bulgular incelendiğinde, yöneticilerin görüşleri arasında branş değişkeni açısından, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t=.304$; $p=.76$). Her iki gruptaki yöneticiler de iş yüklerini "orta düzeyde" algılamaktadırlar. Katılımcıların aritmetik

ortalamaları incelendiğinde, branş ($\bar{X}$ =21.51) ve sınıf öğretmenliğinden ($\bar{X}$ =21.28) gelen yöneticilerin, iş yüklerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları ancak branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla iş yüklerini daha fazla algıladıkları görülmektedir. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla farklı alanlarda çalışabilme imkânlarının olması iş yüklerini daha fazla algılamalarına neden olmuş olabilir.

Yöneticilerin kişilik özelliklerinin sorumluluk alt boyutuna ilişkin algılarının, branş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t=.242$, $p=.81$). Her iki gruptaki yöneticiler de kendilerini çoğunlukla sorumlu bireyler olarak algılamaktadırlar. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, sınıf ($\bar{X}$ =37,56) ve branş ($\bar{X}$ =37,32) öğretmenliğinden gelen yöneticilerin, sorumluluk ölçeğinde yer alan ifadelerle "çoğunlukla" katıldıkları görülmekte ancak sınıf öğretmeni olan yöneticilerin, branş öğretmeni olan yöneticilere oranla kendilerini daha sorumlu algıladıkları görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenliğinin öğrencilerin yaşları, yapılan etkinliklerin çeşitliliği ve öğretmenin etki gücü itibarıyla daha fazla sorumluluk gerektirmesi ile açıklanabilir.

Yöneticilerin, branş değişkeni açısından geçimlilik alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t=1.270$, $p=.20$). Her iki gruptaki yöneticiler de kendilerini "orta düzeyde" geçimli bireyler olarak algılamaktadırlar. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde sınıf ($\bar{X}$ = 26,48) ve branş ($\bar{X}$ =27,05) öğretmeni olan yöneticilerin, geçimlilik alt boyutunda yer alan ifadelerle "orta düzeyde" katılmakta e branş öğretmenlerinin kendilerini daha geçimli olarak algılamaktadırlar. Branş öğretmenlerinin okulda birlikte geçirdikleri zamanın sınıf öğretmenlerine oranla daha az olması, asgari düzeyde iletişim kurdukları için daha az sorun yaşamaları nedeniyle kendilerini sınıf öğretmenlerine oranla daha geçimli olarak algılamış olabilirler.

Tabloda yer alan bulgular, branş değişkenine göre duygusal denge boyutu açısından incelendiğinde, yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,686$ $p=.09$). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, sınıf ($\bar{X}$ = 13.83) ve branş ($\bar{X}$ =14.98) öğretmeni olan yöneticilerin duygusal denge alt boyutunda yer alan ifadelerle "kısmen" katıldıkları görülmektedir. Ölçekten alınan düşük puanların duygusal açıdan dengeli bir kişilik özelliğini temsil ettiği düşünüldüğünde, her iki gruptaki yöneticilerin de kendilerini "çoğunlukla" duygusal açıdan dengeli bireyler olarak algıladıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışlarına, işyüklerine ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları görev türü değişkenine göre incelendiğinde; araştırmaya katılan yöneticilerin ertelemecilik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=.768$ $p=.09$). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, müdürlerin ($\bar{X}$ =19.35) ve müdür yardımcılarının ($\bar{X}$ =19.89) ertelemeciliğe ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmese de, aritmetik ortalamalar açısından müdür yardımcılarının müdürlere oranla daha ertelemeci oldukları söylenebilir.

Müdürler yönetici olarak okul yönetiminin temel ögesi (Buluç, 2007) ve okulun birinci derecede sorumlu amiri olmalarından ötürü üst makamlardan gelecek her türlü şikâyetle, yaptırımla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu bağlamda müdür yardımcılarının oranla işlerini yaparken geciktirmemeye, zamanında yapmaya daha fazla özen gösteriyor olabilirler. Karakoç (akt: Kaykanacı, 2003) tarafından yapılan bir araştırmada yöneticinin zaman yönetimindeki etkinliği yükseldikçe örgütün etkinliğinin de yükseldiği ortaya konulmuştur.

Tablo 4:

Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algılarının Görev Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Görev Türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	
Ertelemecilik	Müdür	77	19.35	4.63	268	.768	.44	
	Müdür Yardımcısı	193	19.89	5.43				
İşyükü	Müdür	77	22.53	4.55	268	1.964	.05*	
	Müdür Yardımcısı	193	21.00	6.18				
Kişilik Özellikleri	Sorumluluk	Müdür	77	39.05	5.28	268	2.336	.02*
		Müdür Yardımcısı	193	36.74	7.98			
	Geçimlilik	Müdür	77	26.40	3.69	268	1.425	.15
		Müdür Yardımcısı	193	27.06	3.32			
	Duygusal Denge	Müdür	77	14.02	4.93	268	1.187	.23
		Müdür Yardımcısı	193	14.86	5.32			

*p<.05

Yöneticilerin iş yüklerine ilişkin algıları görev türü değişkeni açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t=1.964$; $p=.05$). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, müdürlerin ($\bar{X}=22.53$) müdür yardımcılarının oranla ($\bar{X}=21.00$) iş yüklerini daha fazla algıladıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin, öğrenci başarısını yükseltmek, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, yönetim ekibi ve personel arasında uyum ve işbirliğini sağlamak, örgüt içi ve dışından gelen farklı istekleri karşılamak gibi eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili pek çok görevi bulunmaktadır (Çelikten, 2004b; Yavuz, 2006). Bununla birlikte okul müdürü, yasal konumu itibarıyla üstlerine karşı okulun işleyişinden birinci derecede sorumludur. Müdürlerin sahip olduğu bu tür sorumlulukların, onların iş yükü algısını etkilemiş olabileceği söylenebilir. Ayrıca okuldaki müdür yardımcısı sayısının artması görev paylaşımını da artıracığından müdür yardımcılarını müdürlere oranla iş yüklerini daha az algılamış olabilirler.

Araştırmaya katılan yöneticilerin kişilik özelliklerinin sorumluluk alt boyutuna ilişkin algıları görev türü değişkeni açısından incelendiğinde, katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=2.336$, $p=.02$). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, müdürlerin ($\bar{X}=39.05$) müdür yardımcılarının ($\bar{X}=36.74$) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları ve müdürlerin kendilerini daha sorumlu kişilik özelliklerine sahip bireyler olarak algıladıkları belirlenmiştir. Müdürlerin müdür yardımcılarının oranla daha fazla yetkiye ve sorumluluğa sahip olmaları, her hangi bir sorunda birinci derece sorumlu olmaları bu algıya neden olmuş olabilir. Müdür yardımcılarının oranla iş yüklerini daha fazla algılayan müdürlerin kendilerini daha yetkin ve sorumlu hissetmeleri birbirini destekleyen bulgular arasındadır. Baloğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada, müdürlerin kendilerini yönetim ile ilgili konularda müdür yardımcılarının daha yeterli algıladıkları sonucu bu bulguyu desteklemektedir.

Yöneticilerin görev türü değişkeni açısından, kişilik ölçeğinin geçimlilik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t=1.425$ $p=.15$). Aritmetik ortalamaları incelendiğinde, müdürlerin ($\bar{X}=26.40$) ve müdür yardımcılarının, ($\bar{X}=27.06$) geçimlilik alt boyutunda yer alan ifadelerle "orta düzeyde" katıldıkları görülmektedir.

Müdürlerin okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi olmaları (Töremen ve Kolay, 2003) ve her türlü yetkiyi kullanma hakkına sahip olmalarından ötürü,

konumlarını korumanın geçimsiz davranışlarla mümkün olabileceği algısına sahip olmuş olabilirler. Okullarda veliler, öğretmenler ya da öğrenciler yaşadıkları sorunları çözmek ya da bir konuda bilgi almak için çoğunlukla müdür yardımcılarını ile muhatap olmaktadır. Müdürlere göre daha fazla iletişim içinde olan müdür yardımcılarının iletişim becerileri gelişmiş, bu bağlamda da kendilerini daha geçimli olarak algılamış olabilirler.

Görev türü değişkeni açısından duygusal denge boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1.187$, $p=.23$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, müdürler ($\bar{X}=14.02$) ve müdür yardımcılarını ($\bar{X}=14.86$) kendilerini duygusal açıdan dengeli olarak algılamaktadırlar.

“Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışlarına, iş yüklerine ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacı ile veriler t testi ile değerlendirilmiştir. Bulgular tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5:

Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışlarına, İş Yüklerine ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Ertelemecilik	İlköğretim	148	19.74	5.35	.021	.98
	Ortaöğretim	122	19.72	5.07		
İş yükü	İlköğretim	148	21.58	5.60	.437	.66
	Ortaöğretim	122	21.27	6.03		
Kişilik Özellikleri	Sorumluluk	148	37.91	7.79	1.264	.20
		122	36.77	6.83		
	Geçimlilik	148	26.81	3.19	.332	.74
		122	26.95	3.73		
	Duygusal Denge	148	14.54	5.43	.259	.79
		122	14.71	4.96		

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ertelemecilik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=.021$; $p=.98$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, her iki okul türünde de görev yapan yöneticilerin ertelemeciliğe ilişkin oldukça yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ($\bar{X}=19.74$), ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilere ($\bar{X}=19.72$) oranla kendilerini daha ertelemeci olarak algılamaktadırlar. Bu algı; ilköğretim ve ortaokulların yapılarını ve işleyişlerini etkileyecek özel amaçlarındaki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. [Kaykanacı \(2003\)](#) yaptığı araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin tüm yönetim işlerine verdikleri önem kadar zaman harcamadıklarını ifade etmektedir. Aksoy araştırmasında ([akt: Kaykanacı, 2003](#)) lise müdürlerinin zamanlarının %19.3’ünü personel işlerine, %18’ini eğitim öğretim işlerine harcadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin okul türüne göre iş yükü ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, yöneticilerin ertelemecilik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=.437$; $p=.66$). İlkokulda görev yapan yöneticiler ($\bar{X}=21.58$), ortaokul okullarında görev yapan yöneticilere ($\bar{X}=21.27$) oranla iş yüklerini daha fazla algılamaktadırlar.

Bulgular kişilik özelliği açısından okul türü değişkenine göre değerlendirildiğinde, katılımcı görüşleri arasında sorumluluk, geçimlilik ve duygusal denge alt boyutları açısından anlamlı bir

farklılık olmadığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirdiğimizde; ilkokullarda görev yapan yöneticiler ($\bar{X}$ =37.91), ortaokullarda görev yapan yöneticilere ($\bar{X}$ =36.77) oranla kendilerini daha sorumlu kişilik özelliğine sahip bireyler olarak algılamaktadırlar. Ortaokullarda görev yapan yöneticiler ($\bar{X}$ =26.95), ilkokullarda görev yapan yöneticilere ($\bar{X}$ =26.81) oranla kendilerini daha geçimli kişilik özelliğine sahip bireyler olarak algılamaktadırlar. İlkokullarda görev yapan yöneticiler ($\bar{X}$ =14.54), ortaokullarda görev yapan yöneticilere ($\bar{X}$ =14.71) oranla kendilerini daha dengeli kişilik özelliğine sahip bireyler olarak algılamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışlarına, iş yüklerine ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye dair veriler üzerinde Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6:

Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışlarına, İş Yüklerine ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Boyut	2	3	4	5
Ertelemecilik	,602**	-,496**	-,115	,194**
İş yükü	1	-,321**	-,003	,399**
Sorumluluk		1	,076	-,195**
Geçimlilik			1	,157**
Duygusal Denge				1

Büyüköztürk'e (2002:32) göre; korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçütlere göre tablodaki bulgular incelendiğinde, ertelemecilik ile iş yükü arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=.602$, $p=.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yöneticilerin ertelemecilik ölçeğinden aldıkları puanlar ile iş yükü ölçeğinden aldıkları puanlar paralel olarak artmakta ya da azalmaktadır. Bu bulgu, yöneticilerin iş yüklerini fazla algıladıkça, erteleme eğilimlerinin de artacağını göstermektedir. Ertelemecilik bireyin kişilik özellikleri, birey-iş uyumu, yönetici-çalışan arasındaki iletişim vb. gibi pek çok değişkenle ilgili bir olgu olarak nitelendirilmektedir. Ancak görev, yetki ve sorumluluklar arasında bir denge kurulamaması durumunda, yöneticilerin iş yükü ve zaman yönetimi açısından sorun yaşamaları muhtemeldir. Müdürün üstesinden gelinemeyecek kadar iş yükünün olması, onun erteleme eğilimlerini etkileyebileceği düşünülebilir ve bu durum müdürlerde stres ve tükenmişlik de yaratabilir. Örneğin okul müdürlerinin işten ayrılma nedenlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmaya katılan yöneticiler, örgütteki kişisel ilişkilerin sağlıksızlığını, iş yükünün fazla olmasını ve yeterli zamanlarının olmamasını en önemli nedenler olarak belirtmişlerdir (Çelikten, 2004b). Benzer biçimde Ekinci ve Ekici (2003) tarafından yapılan ve yöneticilerin işleriyle ilgili örgütsel stres kaynaklarını belirlemeyi amaçlayan bir diğer araştırmada, bürokratik ve yasal işlemlerin fazla olması, aşırı iş yükü, meslekte ilerleme ve kendini geliştirme fırsatının verilmemesi stres kaynakları olarak belirtilmiştir.

Bulgular kişilik özelliği açısından incelendiğinde, ertelemecilik ile sorumluluk kişilik özelliği arasında orta düzeyde negatif yönde ($r=-.496$, $p=.01$), ertelemecilik ile geçimli kişilik özelliği arasında düşük düzeyde negatif yönde ($r= -.115$, $p=.01$), ertelemecilik ile duygusal denge arasında düşük düzeyde pozitif yönde ($r=.194$, $p=.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yöneticilerin sorumlu, geçimli kişilik özelliklerine sahip olma düzeyleri arttıkça, erteleme eğilimlerinin azalacağını göstermektedir. Ayrıca, yöneticilerin duygusal denge ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça, erteleme eğilimlerinin de artacağı görülmektedir. Duygusal denge ölçeğinden alınan düşük puanlar, duygusal açıdan daha dengeli bir kişilik özelliğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında yöneticilerin duygusal anlamda dengeli olma düzeyleri arttıkça, erteleme eğilimlerinin azaldığı söylenebilir.

İş yükü ile kişilik özelliklerinden sorumluluk ($r = -.321$, $p = .01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki, duygusal denge ($r = .399$, $p = .01$) arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir diğer ifade ile yöneticilerin iş yükü ölçeğinden aldıkları puanlar ile kişilik özelliklerinin sorumluluk boyutlarından aldıkları puanlar paralel olarak artmakta ya da azalmaktadır. Bu bulgu, sorumlu kişilik özelliklerine sahip yöneticilerin iş yüklerini daha az algıladıklarını göstermektedir. Duygusal denge kişilik özelliği açısından bakıldığında ise, yöneticilerin duygusal dengeli olma düzeyleri arttıkça, iş yüklerini daha az algıladıkları söylenebilir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendilerini “orta düzeyde” geçimli olarak algıladıkları bulgusundan hareketle; yöneticilerin birbirleri ile ve öğretmenlerle olan ilişkilerini, iletişimlerini güçlendirmeyi hedefleyen, empati kurmalarını sağlayan bir yönetim anlayışı geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla yönetim ekibi ve öğretmenler arasında, okul içi iletişim ve etkileşimin artırılmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir. Bu anlamda okulda takım çalışmaları özendirilebilir, yöneticiler ve öğretmenler arasında iletişimi arttıracak sosyal faaliyetler düzenlenebilir.

Bulgulara göre; yöneticiler kısmen ertelemecilik davranışları gösterdiklerini belirtirken, öğretmenler yöneticilerinin çoğunlukla ertelemeci davrandıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgudan hareketle; bireyin kendisini daha olumlu algılama eğiliminde olduğu göz önünde bulundurulursa, yöneticilerin kendilerini daha gerçekçi olarak algılayabilmeleri, algılarını daha gerçekçi temellere dayandırabilmelerine bağlıdır. Bu nedenle okul yöneticilerine yönelik algı ve iletişim konularında eğitime ağırlık verilmelidir.

Araştırmada erkek yöneticilerin kadın yöneticilere oranla daha fazla ertelemecilik davranışları sergiledikleri ve iş yüklerini daha fazla algıladıklarına ilişkin bulgulardan hareketle erkek yöneticilerin örgütsel amaçları doğrudan etkileyecek olan erteleme davranışlarını azaltacak, zaman yönetimi becerilerini artıracak etkinlikler düzenlenebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla “okul yöneticileri ertelemecilik davranışları ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilecek farklı ölçeklerle, okul yöneticileri üzerinde yapılacak araştırmalar sonuçları zenginleştirecektir.

KAYNAKLAR

- Aykan, E.(2004). Kayseri’de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 213–224.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem Daryl, J., Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye giriş*, Y. Alagon (Çev.). İstanbul: Arkadaş Yayınevi.
- Baloğlu, N.(2007). İlk ve orta öğretim okulu yönetici yardımcılarının alması gereken hizmet içi eğitim konuları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 167–178.
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)* 3 (1) .
- Buluç, B. (2007). İlk ve orta öğretim kurumlarında okul yöneticilerinin bilgilendirme işlevini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1), 1-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education (5th ed.)*. London, New York: Routledge Falmer.
- Cüceloğlu, D. (2002) *İnsan ve davranış* (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çakıcı, D.Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelikten, M. (2004a). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Çelikten, M. (2004b). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-137.
- Çelikten, M. ve Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 305-314.
- Chu, A. H. C., ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 14, 245-264.
- Dönmez, B. ve Güneş, H. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 71-78.
- Durmuş, E. A. (2001). Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki farklılıklar: Türkiye'de seçilmiş bir grup yönetici üzerine bir araştırma. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-İşletme Anabilim Dalı, Antalya.
- Ekinci, H. ve Ekici, S. (2003). Yöneticiler üzerindeki etkileri açısından stres kaynakları ve bir uygulama. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 93-111.
- Erdem, R. (1997). *Zaman yönetimi ve hastane üst düzey yöneticileri açısından bir uygulama*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ferrari, J. R.; Díaz-Morales, J. F.; O'Callaghan, J.; Díaz, K.; ve Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(4), 458-464.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York, NY, USA: Plenum Press.
- Hayran, M. ve Özdemir, M. (1994). *Bilgisayar, istatistik ve tıp*. Ankara: Medikomat Basın Yayımları.
- Johnson, J.L. ve Bloom, M., (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18, 127-133.
- Kandemir, M. ; Palancı, M. ; İlhan, T. , Avcı, M.(2017). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 285-302.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Baskı.
- Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zaman. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 137-158.
- Lay, C. H., ve Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology*, 16, 83-96.
- Milgram, N. N., ve Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141-156.
- Özdevecioğlu, M., Bulut E.A., Tekçe E.A., Çirli, Y., Gemici, T., Tozal M. ve diğ. (2003), Kadın ve Erkek Yöneticilerin Yönetimi Altındaki Personelin Motivasyon, Stres ve Tatmini Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2). 125-138.
- Reilly, M. D. (1982). Working wives and convenience consumption. *Journal of Consumer Research*, 8, 407-418.
- Sarıkaya Aydın, K.; Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 654-420.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(1), 13- 25.
- Tomrukçu, B. (2008). *Beş faktör kişilik özellikleri ile iş değerleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:160.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yürür, S. (2009). Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10 (1).

The Perceptions of the School Administrators about Procrastination, Personality Traits and Workloads

Dr. Melike CÖMERT (Academician)

İnönü University-Turkey
melike.comert@inonu.edu.tr

Prof.Dr. Burhanettin DÖNMEZ

İnönü University-Turkey
burhanettin.donmez@inonu.edu.tr

Abstract

This research is purposed to determine the school administrators perceptions about their procrastination behavior, workload, and personality traits by quantitative research techniques in the sample of 270 school administrators (77 principals and 193 vice-principals) working in the primary and high schools located in central district of Malatya province. For the quantitative research, 'survey model' was used. The data of the research were collected with 'Procrastination Scale for School Administrators', developed by the researcher, 'Role-Oriented Workload Scale' and 'Big Five Factor Personality Scale' scales. The variables of gender, subject, duty, school type, were also examined in the relation between procrastination behavior, workload, and personality traits. Based on the findings of the research, it was concluded that administrators display procrastination behaviors partially, they perceive their workload at moderate level, they 'generally' agree with the conscientiousness subscale of the personality scale, moderately agree with the 'agreeableness' subscale, and 'generally' agree with the neuroticism subscale. A moderate positive correlation was found between procrastination and workload ($r=.602$, $p=.01$), a moderate negative correlation was found between procrastination and conscientiousness personality trait ($r=-.496$, $p=.01$), and a slight negative correlation was found between workload and conscientiousness subscale ($r=-.321$, $p=.01$). It is expected that school administrators should be internally supervised in order to avoid postponement of their duties from the findings of their work, and have a high level of work satisfaction and organizational commitment for task internalizations. Effective time management and internal audit skills of administrators should be developed.

Keywords: School administrators, procrastination behavior, workload, personality traits



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 9, No:2x, 2018, pp. 1-18**

DOI: 10.19160/ijer.409300

**Received: 24.03.2018
Accepted: 24.05.2018**

Suggested Citation:

Cömert, M. & Dönmez, B. (2018). The perceptions of the school administrators about procrastination, personality traits and workloads, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 1-18, DOI: 10.19160/ijer.409300

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Researchs were indicated that the procrastination behavior or procrastination tendency is a common problem among individuals from all walks of life. (Çakıcı, 2003; Kandemir, 2017). Milgram and Tenne (2000) describe procrastination as a personality trait, or behavioral predisposition to delay work, duty, or to avoid decision making. Procrastination can be defined as consciously initiating, maintaining, and completing a duty as superfluous or unintentional, and making it a habit, despite having the resources, authority and ability to carry out a task. The aim of this research is to determine the school administrators perceptions about their procrastination behavior, workload, and personality traits.

Method

The data for this research were collected using quantitative research techniques like survey model. In order to ensure that the instruments of the research are responded accurately, thus increasing the reliability and validity of the research, pilot and actual studies were conducted on two distinct principal populations. The population of the pilot study comprised a total of 127 school administrators (34 principals and 93 vice principals) working in the primary and high schools located in the central district of Bingöl province. Given that whole population was accessible, all of the school administrators were covered without selecting sample out of it. The second population, which is the actual subject group of research, was consist of 368 school administrators (110 principals and 258 vice principals) working in the primary and high schools located in central district of Malatya province. The sample of the research consisted 270 school administrators (77 principals and 193 vice-principals) who volunteered to participate into the study. The quantitative data of the research were collected through three different scales. 'Procrastination Scale for School Administrators', developed by the researcher, was used in order to determine the procrastination behavior of the administrators. 'Role-Oriented Workload Scale', which was originally developed by Reilly (1982) and Turkish validity and reliability studies of which were done by the researcher was used to measure the administrators perceptions of workload. Moreover, 'Big Five Factor Personality Scale', validity and reliability studies of which were done by Tomrukçu (2008), was used to determine the personality traits of the school administrators. Prior to the analysis of the quantitative data, Levene's test for homogeneity of variances was used to test the homogeneity of the variances. Where variances were homogeneous, t-test was used to test the differences between participants perceptions in terms of gender, subject, and duty variables, whereas One-way Anova test was used for comparisons between groups in terms of school type. In order to determine the association between administrators procrastination behaviors and their workload and personality traits, Pearson Correlation analysis was used. Where variances were not homogeneous, t-test was replaced by Mann Whithney-U, and One-way Anova test was replaced by Kruskal Wallis-H Test. SPSS 14.0 (Statistical Package for The Social Sciences) software was used in statistical analyses of the data obtained through research instruments.

Findings

Based on the findings of the research, it was concluded that administrators display procrastination behaviors partially, they perceive their workload at moderate level, they 'generally' agree with the conscientiousness subscale of the personality scale, moderately agree with the 'agreeableness' subscale, and generally agree with the neuroticism subscale. The gender related findings of the research revealed that male administrators procrastinate more than female administrators, and they perceive their workload heavier than their female colleagues. No significant difference was observed between female and male administrators views about conscientiousness and neuroticism subscales of the personality scale. In terms of agreeableness subscale, it was found that female administrators perceive themselves as more

agreeable than female administrators. In terms of duty variable, no significant difference was found between administrators perceptions about procrastination behaviors and agreeableness and neuroticism subscales of personality traits scale. Statistically significant differences were found between administrators perceptions about their workload and conscientiousness subscale of personality traits scale, according to duty variable. Accordingly, principals perceive themselves as having more workloads and responsible personality trait than vice-principals. Finally, a moderate positive correlation was found between procrastination and workload ($r=.602$, $p=.01$), a moderate negative correlation was found between procrastination and conscientiousness personality trait ($r=-.496$, $p=.01$), and a slight negative correlation was found between workload and conscientiousness subscale ($r= -.321$, $p=.01$).

Conclusion

It is expected that school administrators should be internally supervised in order to avoid procrastinate of their duties from the findings of their work, and have a high level of work satisfaction and organizational commitment for task internalizations. Effective time management and internal audit skills of administrators should be developed.

Ek 1. Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yüğü	Madde-Toplam Korelasyonu
1. Personele yönelik seminerler ve hizmet içi eğitimler geciktirilmeden duyurulur.	.763	.745**
2. Personelin özlük, maaş ve ders ücretleri ile ilgili işleri zamanında yapılır.	.703	.677**
3. Öğrenci kayıt, devam-takip ve not işleri zamanında yapılır.	.690	.682**
4. Öğretmen nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında gecikmeler olur.	.670	.624**
5. Okulda düzenlenecek etkinliklerle (örn. spor, kültür, sanat vb.) ilgili görevlendirmeler geciktirilmeden yapılır.	.670	.644**
6. Öğretmenler alınan kararlar konusunda zamanında bilgilendirilir.	.642	.658**
7. Resim, şiir, kompozisyon vb. yarışmalar öğretmenlere zamanında duyurulur.	.640	.607**
8. Ders dağılımları ve haftalık ders çizelgeleri eğitim-öğretim yılı başında tamamlanmış olur.	.634	.637**
9. Karar alma süreci o kadar uzun sürer ki, çözüme ulaşmak için iş işten geçmiş olur.	.589	.586**
10. Öğretmen ve veli toplantıları zamanında yapılır.	.572	.602**
11. Teknolojik donanımların (fotokopi makineleri, bilgisayarlar vb.) bakımı, onarımı gecikmeden yapılır.	.551	.581**
12. Süreli evraklara zamanında yanıt verilir.	.539	.550**
13. Resmi yaptırımı olmayan yazışmalar son ana bırakılır.	.516	.522**
14. Okul binasının donanımı (boya, temizlik malzemesi vb.) ile ilgili malzemelerin alımında gecikmeler olur.	.464	.524**
Özdeğer (Eigenvalue)		5.425
Açıklanan Kümülatif Varyans		% 38.750
İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach Alpha)		.868

Ek 2. Rol Kaynaklı İş yükü Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yüğü	Madde-Toplam Korelasyonu
1. Yapmak zorunda olduğum işlere ne zamanım ne de enerjim yetiyor.	.637	.629**
2. Benden beklenen işler o kadar çok ki zamanım yetmiyor.	.760	.754**
3. Yapmam gereken işleri yetiştirmek için gün içinde daha fazla zamana ihtiyacım var.	.694	.698**
4. Hiçbir işi yetiştiremiyorum.	.688	.667**
5. Kendime hiç vakit ayıramıyorum.	.683	.687**
6. Zaman zaman insanların beklentilerini karşılayamadığım oluyor.	.699	.679**
7. Çoğu zaman yapmam gereken işleri ertelemek zorunda kalıyorum.	.674	.653**
8. Tanıdığım diğer yöneticilere göre çok daha fazla iş yüküm var.	.547	.588**
9. O kadar çok işim var ki tüm işlerimi unutmadan yetiştirmek için bir öncelik listesi hazırlamam gerekiyor.	.598	.623**
Özdeğer (Eigenvalue)	4.007	
Açıklanan Kümülatif Varyans	%44.517	
İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach Alpha)	.837	

Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi “Ankara ve Yozgat Örneği”¹

Dr. Kamuran ÖZDEMİR

Milli Eğitim-Türkiye

kamur_77@hotmail.com

Özet:

Bu çalışma “Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Başarısına Etkisi” ni belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğüne ve Yozgat ili Akdağmadeni ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarından tesadüfi yöntemle seçilen 10. sınıflarda eğitim öğretim gören 198 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda 102, kontrol grubunda 96 öğrenci yer almıştır. Araştırma Ankara ve Yozgat Akdağmadeni için toplamda 20 ders saati olarak uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama aşaması için seçilen örnek dokümanlar, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim 10. sınıf (Lise 2) Tarih Dersi müfredatında yer alan “XVIII. Yüzyılda Değişim Ve Diploması” Ünitesinin “III. Ahmet Dönemi” başlıklı bölümün “Lale Devri” konusu kapsamında sürdürülmüştür. Nicel araştırma yöntemli olan bu çalışmada deney ve kontrol gruplu deneme deseni uygulanmıştır. Deney grubunda ilgili konu tarihsel dokümanlar kullanılarak öğrenci merkezli yaklaşımla, kontrol grubunda ders kitabı merkezli olarak deney grubunda gösterilen materyallerin düz anlatımı yapılarak geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol grubuna işlenen konuyla ilgili araştırmacı ve konunun uzmanlarının geliştirilen 25 maddelik akademik başarı testi uygulanmıştır. Sonuç olarak; akademik başarılar bakımından görsel materyal kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencileriyle, geleneksel yöntem kullanılarak öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında başarı puanlarının deney grubunda anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tarih derslerinde görsel materyal kullanımının deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığı saptanmıştır. Deney grubunda öğrenci başarı puanları taşra ve merkez olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Taşrada yapılan uygulamalarda akademik başarı puanlarının deney grubunda daha yüksek olduğu belirlenmesine karşın, merkezdeki okullarda akademik başarı puanları arasında böyle bir farklılık bulunamamıştır. Görsel materyalin kullanılmadığı kontrol gruplarında ise akademik başarı puanlarının merkezde anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney sınıflarında görsel materyaller kullanılarak ders yapılması öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmış, öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu yönde artırmıştır. Görsellerle beraber ders akışı devam ettiği için öğrencinin ilgisi sunumda toplanmış, gürültü ortamı oluşmamıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda görsel materyallerle hazırlanan etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse karşı ilgileri artmış, dersler daha zevkli ve eğlenceli bir hal almıştır. Görsel materyaller kullanılarak yapılan sunum esnasında öğrencilere verilen görseller tanımlandığı için, öğrenciler minyatür, gravür ve resmi tanıyıp ayırt edebilmişlerdir. Görsel materyallerin kullanımıyla tarih müfredatında yer alan becerilerin daha kolay ve daha üst seviyede geliştiği tespit edilmiştir.

Keywords:Tarih öğretimi, Öğrenci merkezli yaklaşım, Geleneksel yöntem, Öğretim materyalleri, Öğrenci akademik başarı



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 19-45**

DOI: 10.19160/ijer.369256

Gönderim : 20.12.2017

Kabul : 08.08.2018

ÖnerilenAtıf

Özdemir, K. (2018). Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi “Ankara ve Yozgat Örneği” E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 19-45, DOI: 10.19160/ijer.369256

¹ Bu çalışma, Kamuran ÖZDEMİR tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Prof. Dr. Refik TURAN danışmanlığında yürütülen “Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Akademik Başarı ve Tutumuna Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiş ve aynı isimle 19-21 Ekim 2017 tarihinde düzenlenen EYFOR 8’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Öğrencilerde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç-gereç ve kaynaklar öğretim materyalleri kapsamına girer (Paykoç, 1991). Öğrenme ve hatırlama üzerine yapılan araştırmalar, görülen bir resmin, haritanın, filmin, ya da okunan bir kitabın % 15'inin hatırlanabileceğini savunmaktadır. Göze ve kulağa hitap eden araçlar kullanılarak ders anlatılırsa bu oran %20'ye ulaşır. Öğrenci harita, duvar resmi, poster, grafik ve elektronik araçları kendisi kullanarak bir konuyu anlatırsa öğrenme ve hatırlama %80 düzeyine çıkmaktadır (Köstüklü, 1999). Öğretim sürecinde kullanılan materyaller; soyut şeyleri somutlaştırır, ilgileri uyandırır, zamandan tasarruf sağlar, güvenli gözlem yapma imkânı sunar, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur, tekrar kullanılır, içeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır, öğrenilen bilgilerin hatırlanma düzeyini artırır (Yalın, 1999). Tarihin doğasından kaynaklı olarak, sözel ve soyut sembollerin kullanılması, öğretim etkinliğinin azalmasında, hatırlanma düzeyinin düşük olmasında baş faktör olarak değerlendirilebilir. Tarih derslerinin tüm öğretim kademelerinde, öğrenciler tarafından sıkıcı ve zor anlaşılan bir ders şeklinde algılanmasının ve ezber dersi olarak anlaşılmasının nedeni de budur. Bugün, okulların her kademesinde yer alan Tarih derslerinden azami bir şekilde faydalanmak, birden çok öğretim stratejisi, teknik ve materyal kullanarak sağlanabilir (Şimşek, 2003). Tarih öğretiminde kullanılabilecek öğretim malzemeleri şu şekilde sınıflandırılabilir: Okuma malzemeleri, görsel-işitsel araçlar, nesneler ve modeller, çevresel kaynaklar, geziler, tarih sergileri ve sözlü tarih (Paykoç, 1991). Öğretimi ilginç ve etkili bir biçime dönüştüren görsel materyaller tarih araştırmalarında ve tarih öğretiminde önemli bir yeri vardır. Bu materyaller şu şekilde sıralanabilir: Resimler ve fotoğraflar, minyatürler, gravürler, karikatürler, haritalar, grafikler ve zaman şeritleri.

Tarih öğretiminde kullanılan materyaller arasında önemli bir yeri olan resim ve fotoğraflar işlenen dönem hakkında sözlerle anlatılması güç olan pek çok mesajı kolaylıkla verebilir (Köstüklü, 1999). Resimler her zaman tarihsel gerçeği yansıtmayabilir. Ancak, öğrencinin görsel belleğini geliştirmesi ve tarihsel olayları hayal etmesi bakımından önemlidir (Şimşek, 2003). Tarih öğretiminde kullanılan fotoğraflarsa daha çok yakın dönemle uğraşan tarihçilerin tercih ettiği bir belgedir. Fotoğraflar çekildiği dönemin tarihini içinde taşıyarak, tarihi öğrenmeye ve zihinde canlandırmaya yardımcı olurlar (Stradling, 2003). Resimsel kanıt olarak nitelenebilecek tarihsel olay kişi ya da tasvirlerinin Türk tarihi ve kültüründe en önemli örnekleri minyatürler ve gravürlerdir. Minyatür; çoğunlukla eski yazma kitaplarda görülen, ı ışık, gölge ve hacim duygusu yansıtmayan, küçük, renkli, resim sanatıdır (Türk Dil Kurumu, 1998). Türk devlet geleneği içinde birebir tasvir yapmanın yasak olmasından dolayı, resimden derinlik çıkarılarak, minyatür adı verilen tarz geliştirilmiştir (Şimşek, 2003). Minyatürler kendi aralarında siyasi, sosyal, kültürel, iktisadi ve askeri hayatla ilgili olarak sınıflandırılabilir (Uluçay, 1958). Gravürlerse Osmanlı'nın özellikle son dönemlerinde, Avrupalı seyyahların çabalarıyla taş, bakır, tahta veya çelik üzerine çizim suretiyle oluşmuştur (Şimşek, 2003).

Tarihi dönemleri aydınlatmada; görsel sanatlar içerisinde minyatür, gravür ve yağlıboya tablolar gibi çalışmaların önemli bir yeri vardır. Bu noktada Boyancı (1994)'nin yaptığı çalışma, gravür çalışmalarının önemini ortaya koyması bakımından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma, sanat eserlerini, dönemi tanıtan belgeler olarak ele alması ve sanat eğitiminin önemini vurgulaması açısından dikkate değerdir.

Barth ve Demirtaş (1997) ise yaptıkları çalışmayla öğrenme, hatırlama ve etkili öğretim konusunda öğretim araç ve gereçlerin öneminin büyük olduğunu; harita, küre, duvar resmi, şema, poster, grafik gibi araçları kullanan öğrencinin öğrenme oranının yükseldiğini belirlemişlerdir. Doğan (1998), yaptığı çalışmada; ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin yaklaşık yarısının Sosyal Bilgiler dersinde araç-gereç kullanmadığını, görsel ve işitsel materyallerin kullanıldığı sınıflarda derslerin daha zevkli bir şekilde işlendiğini ve öğrencilerin konuyu daha iyi

kavradıklarını belirlemiştir. Çalışmada ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretiminde, görsel ve işitsel araç ve gereçlerin neler olduğu, bu araç ve gereçlerin niçin gerekli olduğu ve nasıl temin edilip, nasıl kullanılacağı; araç ve gereç seçimindeki ölçütlerin iyi bilinmesi halinde eğitim ve öğretimde kalitenin artacağı, daha başarılı öğrencilerin yetişeceği gibi sonuçlara da ulaşılmıştır. Babaoğlu (2017) ise eğitim öğretim sürecinde uygulamalı eğitim yapmanın öğrenci başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci başarısını ve öğrencinin öğrenme düzeyini etkileyen etkenlerden biri de pozitif okul ve öğrenme ortamıdır. Okuldaki öğrenme ortamı üzerinde en fazla etili olan değişkenlerden biri ise okul yöneticisidir (Babaoğlu, Nalbant ve Çelik, 2017).

Vella (1999) ise çalışmasında, resimlerin analiz edilmesinde tarih bilgisine ihtiyaç duyulduğundan ve öğretmenlerin kılavuzluğunun öneminden bahsetmektedir. Çalışmada derslerde kullanılacak resimlerle ilköğretim öğrencilerinin zengin bir tarih bilgisine sahip olduğu, bundan dolayı da, görsel kaynaklara nasıl bakılacağına öğrencilere öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Epstein (2001, s.235), ise yapmış olduğu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde müzik, resim, edebiyat gibi sanat dallarından nasıl yararlanılabileceğini ve bu çalışmaların öğrencilere faydasını yaptığı okul uygulamaları ışığında anlatmaya çalışmıştır.

Altınışık (2001), yaptığı araştırmada çoklu ortamda ders gören öğrenci grubunun başarı puanları ile geleneksel sınıf ortamında ders gören öğrencilerin başarı puanları arasında sayısal anlamda çoklu ortamda ders gören öğrenciler lehine bir fark bulunmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Altınışık ve Orhan (2002), ilköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, çoklu ortamın, öğrenci başarısı ve derse karşı tutum üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları, çoklu ortamın öğrenci başarısı ve derse karşı tutumu üzerinde, geleneksel öğretime göre bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Ata (2002), yaptığı çalışmayla akademik tarihçilerin ve Tarih öğretmenlerinin görsel kaynaklara yaklaşımını saptayarak, görsel kaynakların tarih öğretmeni yetiştirme programlarına yansımalarını incelemiştir. Türkiye’de ki Tarih müfredatlarının ve müzeciliğin gelişimine değinerek, müzelerin, tarihi mekânların, görsel kaynakların sınırlı kullanımına dikkat çekmiştir. Türkiye’deki mevcut durumu tarihi perspektif içinde ele alarak, müzelerdeki resim, minyatür ve gravür eserlerinin envanterini ve bu kaynakların nasıl kullanılacağına örneklerini vermiştir. Resimsel kanıta dayalı tarih öğretimin nasıl yapılması gerektiği üstünde durmuştur. Ata yaptığı çalışmada, Türkiye’deki müzelerin yapısı ve okul ders programları göz önüne getirildiğinde müze eğitiminin, sadece sanat eğitimi çerçevesinde değil, Tarih öğretimi bağlamında da ele alınması gerektiği fikrini ortaya koymuştur (Ata, 2002, s. 17).

Özdemir (2006), tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ilköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının tarih ünitelerinde kullanılan resim, fotoğraf, minyatür ve gravürlerin metni yansıtmadığı, ünite hedeflerine dikkat edilmediği, öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmadığı, resimlerin birbirlerini tamamlar nitelikte olmadığı, sayfa düzeni, baskı kalitesi, renk uyumu açısından bilimsel ölçülere uymadığı görülmüştür. Genel olarak yayınevleri farklı olmasına rağmen ders kitaplarında aynı resimlerin kullanıldığı, aynı yayınevinin farklı düzeylerdeki sınıflarda aynı konularda aynı resimleri kullandıkları belirlenmiştir. Karikatürün ise hiçbir ders kitabında kullanılmadığını tespit etmiştir.

Tutaysalgır (2006), tarafından yapılan araştırmanın sonucunda çoklu ortam kullanılarak ders işlenen sınıftaki öğrenci başarısı ile geleneksel yöntemler kullanılarak ders işlenen sınıftaki öğrenci başarısı arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmama durumlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yaptığı araştırmada Tay (2007), elde ettiği bulgulara göre öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı öğrencilerin, geleneksel öğretim yapılan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Ioannou ve diğerleri (2007), tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretim materyali kullanımı metin

kullanımına göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Buna rağmen öğretim materyali kullanan grupta yer alan öğrenciler metin grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla bilgi edinmiş, öğretim etkinliğine karşı daha etkili tutum geliştirmiş, ek olarak daha fazla materyal kullanmışlardır.

Erdoğan (2007), tarafından yapılan çalışmada tarihsel düşünme evrelerinin yalnızca öğrencilere ait söylemler (sözlü-yazılı) üzerinden değil; söylemleri çizgilere taşıyan resimler üzerinden de okunabildiğini görmüştür. Öğrencilere ait görsel imgeler, sadece öğrencilerin bilgi ve hatırlama düzeylerine ilişkin değerlendirmeler sunmamış, aynı zamanda analiz ve sentezler sunan öğeleri de barındırmıştır (Erdoğan, 2007, s. 472). Işık (2008) yaptığı araştırmada, ortaöğretim tarih derslerinde doküman kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimi ve akademik başarılarının artmasına değinmiştir. Nicel bulgular sonucunda; akademik başarılar bakımından tarihsel doküman kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencileriyle, geleneksel yöntemin kullanılarak ders kitabıyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Nitel bulgular sonucunda; tarih derslerinde tarihsel dokümanların kullanılmasının, deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerine kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu anlamda daha fazla etki ettiği belirlenmiştir.

Akbaba (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonundadeney grubundaki öğrenciler, çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrendiklerini, bilgilerinin kalıcı olduğunu, derslerin tekdüzelikten kurtulduğunu, derse karşı ilgilerinin arttığını, kendi hızlarına göre çalışabildiklerini, ders kitabına ve öğretim elemanına bağımlılıklarının azaldığını, bilgilerin farklı kaynaklarla desteklenebildiğini ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Çoklu ortam uygulamalarına yönelik olumsuz görüşler ise çoklu ortamla ders işleme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin yeterli olmadığı ve sınıf atmosferinden uzaklaşıldığı yönündedir. Deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı durumlarının deney sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Güngör Akıncı (2011) yaptığı çalışmada; Sosyal Bilgiler dersi Tarih öğretiminde, temsili resmin ve tarihsel düşünme becerilerinin önemi üzerinde durmuştur. Bu çalışmayla Akıncı, öğrencilerin, temsili resim kullanımıyla kronolojik düşünme becerilerini, kavrama becerilerini, tarihsel analiz ve yorum becerilerini, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerini, tarihî yorumlarda bulunabildikleri ve bu doğrultuda "tarih"i anlama becerilerini geliştirebildiklerini; öğrencileri tarihinin zihinsel alışkanlıklarını kullanmaya yönlendirdiği tespit etmiştir. Öğrencilerin, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki bilgiler ile temsili resimler arasında bağlantı kurarak, tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirdikleri belirlemiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımının, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu yönde arttırdığını, sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir öğretimsel araç-gereç olduğunu belirlemiştir. Sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımının, öğrencilerin; üzerinde çalışma yapılan konuyu öğrenme, derse ilgiyi artırma ve anlama ve öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, derse katılımı arttırma, derse ilgiyi arttırma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, empati kurma gibi bazı becerileri geliştirmede etkili olduğunu gözlem ve görüşme verileriyle tespit etmiştir.

Arıbaş ve Ersöz (2013), tarafından yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoğu dönem başında dersle ilgili olumsuz düşünce ve tutuma sahipken, gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme sonrasında derse karşı tutum ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde tarih öğretimine yönelik birtakım araştırmalar yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında, ortaöğretim kurumlarında Tarih derslerinde görsel materyal kullanılmasının öğrenci akademik başarı ve tutumuna etkisi ile ilgili bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Araştırma ortaöğretim Tarih derslerinin konularıyla ilgili yapılan çalışmaların ilkinin meydana getireceği için önemlidir. Özellikle bu araştırmada görsel materyallerle ders yapılan öğrencilerle geleneksel

yöntemle ders yapılan öğrencilerin karşılaştırılmasının öğrencilerin akademik başarılarının gelişmesinde önemli bir yeri olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı, çalışmanın bu konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Görsel materyallerin, öğrencilerin derse karşı tutum ve ilgisini artıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğinden, bu çalışmadan elde edilecek bulgular, müfredatın geliştirilmesinde akademisyenlere, program geliştirme uzmanlarına, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere yol göstermesi ve bilgi sunması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma "Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Başarısına Etkisi" ni belirlemek amacıyla merkez olarak Ankara ve taşra olarak da Yozgat illeri karşılaştırmalı olarak yapılmıştır. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1) Merkez ve taşra ortaöğretim kurumlarında Tarih dersinin öğretiminde görsel materyallerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile görsel materyalin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Merkez ve taşra ortaöğretim kurumlarında Tarih dersinin öğretiminde görsel materyallerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Merkez ve taşra ortaöğretim kurumlarında Tarih dersinin öğretiminde görsel materyalin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Akdağmadeni ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında Tarih dersinin öğretiminde görsel materyallerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile görsel materyalin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Ankara ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında Tarih dersinin öğretiminde görsel materyallerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile görsel materyalin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Merkez vetaşraortaöğretim kurumlarında Tarih dersinin öğretiminde görsel materyallerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile görsel materyalin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı testine verdikleri cevapların dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Bu araştırma, ortaöğretim Tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden deney ve kontrol gruplu deneme deseninde gerçekleştirilmiş, son-test kontrol gruplu model uygulanmıştır (Karasar, 2003). Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grupları bulunur. Gruplara, yalnızca son-test uygulanarak deney sonu ölçme yapılır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 1:

Test Kontrol Gruplu Model

G1	R	X	O1.2
G2	R		O2.2

Kontrol gruplu desende G1: deney grubunu, G2: kontrol grubunu, O1.2: deney grubunun başarı test ölçümlerini, O2.2: kontrol grubunun başarı testi ölçümlerini, X: deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni), O: ölçmeyi, R: deneklerin gruplara

yansız olarak atandığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde tesadüfi yöntem kullanılmıştır. Grupların yansız atama ile oluşturulması, deney öncesi benzerliği sağlamak için yeterli sayılabilir. Böylece deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkileri önlenir. Bu modelde, "X" in etkisi O1.2 ve O2.2 ölçmelerinin karşılaştırılmasıyla saptanır (Karasar, 2003). Test kontrol gruplu seçkisiz desen olarak da bilinen bu modelde daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile biri deney, diğeri kontrol grubu olarak iki grup oluşturulur. Uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir. Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmalıdır (Büyükoztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırmanın deneysel modeli olarak deney grubuna görsel materyallerle sunum yapılmış, kontrol grubundaysa, ders geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak işlenmiş, akabinde Tarih Dersi Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan deneysel modelde, bağımlı değişken Tarih Dersi Akademik Başarı Testi, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen deneysel işlemse, derslerin sunumunda kullanılan görsel materyaldir.

Çalışma Grubu:

Araştırma 2011-2012 Öğretim yılı ikinci döneminde uygulanmış, çalışma evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara il merkezindeki ve Yozgat ili Akdağmadeni İlçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 10. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Sayı fazla olduğu için örnekleme yoluna gidilmiştir. Tesadüfi yöntemle belirlenen okullar Ankara Çankaya ilçesi Cumhuriyet Anadolu Öğretmen Lisesi, Karakusunlar İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Sincan İlçesi Ersin Bacaksız Anadolu Lisesi, Özcan Sabancı Anadolu Kız Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi, Keçiören Anadolu İmam Hatip Lisesi 10. sınıf öğrencileri ile ve Yozgat Akdağmadeni ilçesi Anadolu Öğretmen Lisesi, Şöhretin Duygu Anadolu Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Akdağmadeni Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi'dir. Araştırmacının okul idaresinden gerekli izinleri almasında kolaylık sağlaması ve görev yeri olması bakımından Akdağmadeni ilçesi taşra örneği olarak seçilmiştir. Anadolu öğretmen liseleri 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren fen liselerine dönüştürüldüğünden Cumhuriyet Anadolu Öğretmen Lisesi, Cumhuriyet Fen Lisesi; Akdağmadeni Anadolu Öğretmen Lisesi, Kazım Karabekir Fen Lisesi adlarını almışlardır. İncelemeye esas olan isimleri yerine dönüşüm sonrasında aldıkları isimleri kullanılmıştır. Çalışma grubu Ankara için deney grubu 103, kontrol grubu 101, toplam 204 öğrenciden; Yozgat için deney grubu 97, kontrol grubu 91 toplam 188 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grupları grupların denkliliğini sağlamak üzere yansız atanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere hangi grupta olduklarına dair herhangi bir bilgi verilmemiş, dersin işleniş her iki sınıfta da araştırmacının kontrolünde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2:

Ankara İli Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Lise Türü	Grup					
	Deney		Kontrol		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Fen Lisesi	12	11.6	22	21.8	34	16.7
Anadolu Lisesi	22	21.4	22	21.8	44	21.6
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	16	15.5	12	11.9	28	13.7
İmam Hatip Lisesi	24	23.3	26	25.7	50	24.5
Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	29	28.2	19	18.8	48	23.5
Toplam	103	100.0	101	100.0	204	100.0

Tablo 2'ye göre; Ankara deney grubundaki öğrencilerin 12'si (% 11.6) Fen, 22'si (% 21.4) Anadolu, 16'sı (% 15.5) Kız Teknik ve Meslek, 24'ü (% 23.3) İmam ve Hatip, 29'u (% 28.2) Teknik

ve Endüstri Meslek Liseleri'nde; kontrol grubundaki öğrencilerin 22'si (% 21.8) Fen, 22'si (% 21.8) Anadolu, 12'si (% 11.9) Kız Teknik ve Meslek, 26'sı (% 25.7) İmam ve Hatip, 19'u (% 18.8) Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri'nde öğrenim görmektedir.

Tablo 3:

Akdağmadeni İlçesi Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Lise Türü	Grup					
	Deney		Kontrol		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Fen Lisesi	28	28.9	27	29.7	55	29.2
Anadolu Lisesi	16	16.5	14	15.4	30	16
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	22	22.7	20	22	42	22.3
İmam Hatip Lisesi	17	17.5	16	17.5	33	17.6
Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	14	14.4	14	15.4	28	14.9
Toplam	97	100.0	91	100.0	188	100.0

Tablo 3'e göre; Akdağmadeni ilçesi deney grubundaki öğrencilerin 28'i (% 28.9) Fen, 16'sı (% 16.5) Anadolu, 22'si (%22.7) Kız Teknik ve Meslek, 17'si (% 17.5) İmam ve Hatip, 14'ü (% 14.4) Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri'nde; kontrol grubundaki öğrencilerin 27'si (% 29.7) Fen, 14'ü (% 15.4) Anadolu, 20'si (% 22) Kız Teknik ve Meslek, 16'sı (% 17.5) İmam ve Hatip, 14'u (% 15.4) Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri'nde öğrenim görmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Akademik başarı testinin kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşleri yeterlidir. Çalışma süresince uygulanan ölçekler öğrenciler tarafından içtenlikle yanıtlanmıştır. Araştırmada öğrenci başarısını ölçmeye dönük örneklerin araştırmanın amacını ortaya koyacak nitelikte olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın deneysel işlem sürecinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dış etkenlerden aynı derecede etkilendikleri düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders dışı zamanlarda, deneysel işlem konusunda yapılan uygulamalarla ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemedikleri varsayılmaktadır.

Araştırmacının Rolü:

Bu araştırma ortaöğretim Tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci başarısına etkisini saptama ile sınırlandırılarak, görsel materyallerin merkez ve taşra öğrencilerinin başarısına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ölçüt alınan "başarı testi" nin soruları ilgili konuya yönelik olarak belirlenmiştir. Deneysel işlemin uygulamasına başlanmadan önce araştırmada kullanılacak Tarih Dersi Akademik Başarı Testi uygulama sürecinin içeriği, deney grubunda kullanılacak görsel materyaller uzman görüşlerine de başvurularak araştırmacı tarafından hazır hale getirilmiştir. Deneysel çalışmanın başında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Öğretim materyali tasarlama sürecinin ilk aşamasında müfredata uygun materyallerin hazırlanabilmesi için içerikteki konularla ilişkili metin, fotoğraf, resim, minyatür, gravür ve belgelerden oluşan bir arşiv oluşturulmuştur. MEB Ortaöğretim 10. sınıf Tarih Dersi müfredatında yer alan "XVIII. Yüzyılda Değişim ve Diplomasi" Ünitesinin "III. Ahmet Dönemi" başlıklı bölümü "Lale Devri" konularının anlatıldığı metinler Ortaöğretim 10. sınıf Tarih ders kitabından (Genç, Cazgır, Türedi, Çelik ve Genç, 2009), "Osmanlı İmparatorluğu'nda Askeri İsyanlar ve Darbeler" (Afyoncu, Demir ve Önal, 2010) ve "Lale Devri" (Altınay, 1973) adlı kitaplardan, "Ressam Vanmour'un tablolarında Hollandalı elçi Cornelis Calcoen" (Erbay, 1999) adlı makaleden, Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi "Lale Devri" maddesinden, tr.wikipedia.org, [estambul](http://estambul.com), www.os-ar.com/levni adlı internet hesaplarından alınmış, çeşitli düzenlemelerden sonra öğretim

materyaline dâhil edilmiştir. İçerikle ilgili basılı görsel materyaller konu ile ilgili kaynaklar incelenerek, çoğunlukla tarama yöntemiyle dijital ortama aktarılmış, konu içeriklerine göre tasnif edilmiş, yazılı ve görsel materyallerin hazırlanması işlemi Microsoft Power Pointle gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan görsel materyallere uygun olarak uygulama sonrasında kullanmak üzere bir Tarih Dersi Akademik Başarı Testi hazırlanmıştır. Başarı Testi soruları için Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan öğretim üyelerinin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Tarih dersi akademik başarı testi geliştirilirken dersin sunumunda kullanılacak görsel materyalleri ölçmek için araştırmacı tarafından 35 soruluk bir test hazırlanmış, üç farklı Tarih öğretmenine gösterilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Maddelerin denenmesi, ders anlatım süresinin ve test için verilecek sürenin belirlenmesi amacıyla hazırlanan test, Akdağmadeni Şöhretin Duygu Anadolu Lisesi'nde 44 öğrenciye uygulanmış, testte anlaşılması zor gelen maddelerle ilgili olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Böylece madde güçlüğüne ve madde kolaylığına bakılarak, zaman faktörü de göz önüne alınarak soru sayısı 25'e indirilmiştir.

Uygulama yapılan okullarda dersin öğretmenlerinden alınan bilgilere göre başarı seviyeleri ve ders ortalamaları birbirine yakın biri deney biride kontrol olmak üzere iki sınıf araştırmaya alınmıştır. Uygulama sınıflarının başarı seviyeleri araştırmaya başlamadan eşit kabul edildiği için uygulama öncesi ön-test uygulanmamış, gruplara hiçbir belge verilmemiştir. Araştırmanın deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan görsel materyaller kullanılarak bir sunum gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerineyse bu görsel materyaller gösterilmeden ders aynen işlenmiştir. Uygulama sonunda konu ve görsellerle ilgili olarak hazırlanmış Tarih Dersi Akademik Başarı testi her iki gruba da uygulanmıştır. Deney ve Kontrol grubunun "Başarı Testi"ne verdikleri cevaplar incelenmiş, SPSS kullanılarak istatistiksel analizleri yapıldıktan sonra betimsel analiz yapılmıştır. Merkez ve taşradaki aynı lise türlerinde öğrencilerin cinsiyet dağılımı aynı olmadığı için çıkan sonuçlar cinsiyete göre yorumlanmamıştır. Yapılan istatistiksel analizler yorumlanmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlar raporlaştırılmıştır. Uygulama sonrasında deney grubuyla, kontrol grubu arasında ne derece farklılık olduğu belirlenmeye ve başarıları ölçülmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada kullanılan 25 maddelik akademik başarı testi için güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Teste ait KR21 değeri 0,820 olarak, KR20 değeri 0,837 olarak çok yüksek bulunmuştur. Testin değerlendirilmesinde doğru cevaplara 1, yanlış cevaplara 0 puan verilmiştir. Hesaplanan akademik başarı puanı toplamı 0-25 arasında değişmektedir. Yüksek puan akademik başarının yüksek olduğunu göstermektedir.

1. Merkez ve Taşra Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Dersinin Öğretiminde Görsel Materyallerin Kullanıldığı Deney Grubu Öğrencileri İle Görsel Materyalin Kullanılmadığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersi Akademik Başarı Test Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Merkez ile Taşra ortaöğretim kurumları Tarih dersi öğretiminde görsel materyal kullanılan deney grubu öğrencileri ile görsel materyal kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4:

Akademik Başarı Puanlarının Grup Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t	Sd	p
Başarı	Kontrol Grubu	96	10,708	5,838	0,596	-5,227	196	0,000
	Deney Grubu	102	14,500	4,295	0,425			

Buna göre araştırmaya katılan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-5,227$; $p=0,000<0,05$). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir. Deney grubunun akademik başarı ölçeğinden aldıkları puan kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Deney grubunda görsel materyal kullanılarak sunum yapılmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

2. Merkez ve Taşra Ortaöğretim Kurumları Tarih Dersi Öğretiminde Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersi Akademik Başarı Test Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Merkez ve taşrada Tarih dersi öğretiminde deney grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanlarının anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5:

Akademik Başarı Puanlarının Taşra ve Merkez Deney Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	x	Ss	Shx	t	Sd	p
Başarı	Deney Taşra	51	14,196	4,262	0,597	-0,713	100	0,478
	Deney Merkez	51	14,804	4,350	0,609			

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,713$; $p=0,478>0,05$). Görsel materyaller kullanılarak eğitim yapılan deney grubunda öğrencinin akademik başarı seviyesi taşra ve merkez olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

3. Merkez ve Taşra Ortaöğretim Kurumları Tarih Dersi Öğretiminde Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersi Akademik Başarı Test Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Merkez ve taşrada Tarih dersi öğretiminde kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanlarının anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6:

Akademik Başarı Puanlarının Taşra ve Merkez Kontrol Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	x	Ss	Shx	t	Sd	p
Başarı	Kontrol Taşra	48	7,750	3,812	0,550	-5,739	94	0,000
	Kontrol Merkez	48	13,667	6,040	0,872			

Tablo 6'ya göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-5,739$; $p=0,000<0,05$). Bu farklılık kontrol merkezin lehine gerçekleşmiştir. Kontrol merkezin akademik başarı ölçeğinden aldıkları puan kontrol taşraya göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarı durumları uygulama sonrasında merkezdeki okulların lehine gerçekleşmiştir.

4. Taşra Ortaöğretim Kurumları Tarih Dersi Öğretiminde Deney İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersi Akademik Başarı Test Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Taşra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7:

Akademik Başarı Puanlarının Deney ve Kontrol Taşra Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	x	Ss	Shx	t	Sd	p
Başarı	Kontrol Taşra	48	7,750	3,812	0,550	-7,915	97	0,000
	Deney Taşra	51	14,196	4,262	0,597			

Tablo 7’ye göre araştırmaya katılan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-7,915$; $p=0,000<0,05$). Bu farklılık deney taşranın lehine gerçekleşmiştir. Deney taşranın akademik başarı ölçeğinden aldıkları puan kontrol taşraya göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Deney grubunda görsel materyal kullanılarak sunum yapılmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

5. Merkez Deney İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersi Akademik Başarı Test Puanları Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Merkez deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8:

Akademik Başarı Puanlarının Kontrol ve Deney Merkez Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	x	Ss	Shx	t	Sd	p
Başarı	Kontrol Merkez	48	13,667	6,040	0,872	-1,080	97	0,288
	Deney Merkez	51	14,804	4,350	0,609			

Tablo 8’e göre araştırmaya katılan grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,080$; $p=0,288>0,05$). Merkez okullarda deney ile kontrol grubu öğrenci akademik başarı seviyesi bir farklılık göstermemektedir. Deney ve kontrol sınıflarında dersin ardından uygulanan akademik başarı testi sonuçlarına göre hem taşra hem merkezdeki deney grubu öğrencilerinin başarı seviyesi daha yüksektir. Bu durum taşra ve merkez olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Kontrol gruplarındaysa merkez okullarının öğrencilerinin akademik başarıları daha yüksek bulunmuştur. Taşrada yapılan uygulamalarda akademik başarı deney grubu lehine gerçekleşmesine rağmen merkezdeki okullarda böyle bir farklılık bulunamamıştır.

6. Merkez ve Taşra Ortaöğretim Kurumları Tarih Dersi Öğretiminde Deney Grubu Öğrencileri İle Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersi Akademik Başarı Testine Verdikleri Cevapların Dağılımının Belirlenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Kontrol grubunda taşra ve merkezde 48’er öğrenci olmak üzere toplam 96 öğrenci; deney grubunda taşra ve merkezde 51’er olmak üzere toplamda 102 genel toplamda 198 öğrenci Tarih dersi akademik başarı testini cevaplandırmışlardır. Araştırmada cevapları

kullanılabilir kabul edilen 198 öğrencinin tamamı akademik başarı testinin bütün sorularını cevaplandırmışlardır. Boş bıraktıkları soru olmamıştır. Soruların cevaplanma oranı % 100 dür. Tüm grupların verdikleri cevapların dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir. Doğru cevaplara 1, yanlış cevaplara 0 değeri verilerek testin sonuçları değerlendirilmiştir. Tablo 9'a göre testteki sorulara verilen cevaplar deney, kontrol, taşra ve merkez olma durumları aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

Akademik başarı testi 1. soru ile gruplar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=35,676$; $p=0,000<0,05$). Grubu kontrol taşra olanların 29'unun (%60,4) yanlış, 19'unun (%39,6) doğru; grubu kontrol merkez olanların 6'sının (%12,5) yanlış, 42'sinin (%87,5) doğru; grubu deney taşra olanların 14'ünün (%27,5) yanlış, 37'sinin (%72,5) doğru; grubu deney merkez olanların 7'si (%13,7) yanlış, 44'ünün (%86,3) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 35'i kontrol 21'i deney grubu olmak üzere toplamda 56 öğrenci yanlış cevap verirken; 61'i kontrol 81'i deney grubu olmak üzere toplamda 142 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 43'ü taşraya 13'ü merkeze; doğru cevapların 56'sı taşraya 86'si merkeze aittir. Yanlış cevaplar en çok taşrada kontrol ve deney gruplarında verilmiştir. Merkez deney ve merkez kontrol gruplarının yanlış cevap sayıları birbirine yakinken; doğru cevaplar daha fazladır.

Tablo 9:

Tarih Dersi Akademik Başarı Testine Verilen Cevapların Kontrol Taşra Merkez ve Deney Taşra Merkez Gurubu Olma Durumlarına Göre Dağılımı

		Kontrol Taşra		Kontrol Merkez		Deney Taşra		Deney Merkez		p
		n	%	n	%	n	%	n	%	
Akademik Başarı Testi Soru 1	Yanlış	29	%60,4	6	%12,5	14	%27,5	7	%13,7	$X^2=35,676$ $p=0,000$
	Doğru	19	%39,6	42	%87,5	37	%72,5	44	%86,3	
Akademik Başarı Testi Soru 2	Yanlış	31	%64,6	7	%14,6	8	%15,7	7	%13,7	$X^2=46,272$ $p=0,000$
	Doğru	17	%35,4	41	%85,4	43	%84,3	44	%86,3	
Akademik Başarı Testi Soru 3	Yanlış	20	%41,7	8	%16,7	13	%25,5	9	%17,6	$X^2=10,290$ $p=0,016$
	Doğru	28	%58,3	40	%83,3	38	%74,5	42	%82,4	
Akademik Başarı Testi Soru 4	Yanlış	29	%60,4	21	%43,8	27	%52,9	28	%54,9	$X^2=2,783$ $p=0,426$
	Doğru	19	%39,6	27	%56,2	24	%47,1	23	%45,1	
Akademik Başarı Testi Soru 5	Yanlış	24	%50,0	16	%33,3	9	%17,6	9	%17,6	$X^2=16,994$ $p=0,001$
	Doğru	24	%50,0	32	%66,7	42	%82,4	42	%82,4	
Akademik Başarı Testi Soru 6	Yanlış	29	%60,4	33	%68,8	28	%54,9	26	%51,0	$X^2=3,611$ $p=0,307$
	Doğru	19	%39,6	15	%31,2	23	%45,1	25	%49,0	
Akademik Başarı Testi Soru 7	Yanlış	30	%62,5	26	%54,2	16	%31,4	12	%23,5	$X^2=20,634$ $p=0,000$
	Doğru	18	%37,5	22	%45,8	35	%68,6	39	%76,5	
Akademik Başarı Testi Soru 8	Yanlış	34	%70,8	24	%50,0	27	%52,9	31	%60,8	$X^2=5,197$ $p=0,158$
	Doğru	14	%29,2	24	%50,0	24	%47,1	20	%39,2	
Akademik Başarı Testi Soru 9	Yanlış	34	%70,8	25	%52,1	36	%70,6	39	%76,5	$X^2=7,555$ $p=0,056$
	Doğru	14	%29,2	23	%47,9	15	%29,4	12	%23,5	
Akademik Başarı Testi Soru 10	Yanlış	25	%52,1	21	%43,8	22	%43,1	27	%52,9	$X^2=1,650$ $p=0,648$
	Doğru	23	%47,9	27	%56,2	29	%56,9	24	%47,1	
Akademik Başarı Testi Soru 11	Yanlış	27	%56,2	18	%37,5	12	%23,5	10	%19,6	$X^2=18,090$ $p=0,000$
	Doğru	21	%43,8	30	%62,5	39	%76,5	41	%80,4	

Akademik Başarı Testi Soru 12	Yanlış	36	%75,0	25	%52,1	11	%21,6	26	%51,0	$X^2=28,576$ $p=0,000$
	Doğru	12	%25,0	23	%47,9	40	%78,4	25	%49,0	
Akademik Başarı Testi Soru 13	Yanlış	37	%77,1	36	%75,0	41	%80,4	39	%76,5	$X^2=0,443$ $p=0,931$
	Doğru	11	%22,9	12	%25,0	10	%19,6	12	%23,5	
Akademik Başarı Testi Soru 14	Yanlış	39	%81,2	19	%39,6	40	%78,4	21	%41,2	$X^2=32,143$ $p=0,000$
	Doğru	9	%18,8	29	%60,4	11	%21,6	30	%58,8	
Akademik Başarı Testi Soru 15	Yanlış	27	%56,2	18	%37,5	14	%27,5	11	%21,6	$X^2=14,902$ $p=0,002$
	Doğru	21	%43,8	30	%62,5	37	%72,5	40	%78,4	
Akademik Başarı Testi Soru 16	Yanlış	33	%68,8	19	%39,6	21	%41,2	17	%33,3	$X^2=14,572$ $p=0,002$
	Doğru	15	%31,2	29	%60,4	30	%58,8	34	%66,7	
Akademik Başarı Testi Soru 17	Yanlış	37	%77,1	19	%39,6	21	%41,2	13	%25,5	$X^2=28,610$ $p=0,000$
	Doğru	11	%22,9	29	%60,4	30	%58,8	38	%74,5	
Akademik Başarı Testi Soru 18	Yanlış	40	%83,3	36	%75,0	31	%60,8	25	%49,0	$X^2=15,441$ $p=0,001$
	Doğru	8	%16,7	12	%25,0	20	%39,2	26	%51,0	
Akademik Başarı Testi Soru 19	Yanlış	42	%87,5	28	%58,3	20	%39,2	21	%41,2	$X^2=29,823$ $p=0,000$
	Doğru	6	%12,5	20	%41,7	31	%60,8	30	%58,8	
Akademik Başarı Testi Soru 20	Yanlış	33	%68,8	19	%39,6	25	%49,0	21	%41,2	$X^2=10,422$ $p=0,015$
	Doğru	15	%31,2	29	%60,4	26	%51,0	30	%58,8	
Akademik Başarı Testi Soru 21	Yanlış	41	%85,4	16	%33,3	3	%5,9	16	%31,4	$X^2=69,252$ $p=0,000$
	Doğru	7	%14,6	32	%66,7	48	%94,1	35	%68,6	
Akademik Başarı Testi Soru 22	Yanlış	43	%89,6	21	%43,8	15	%29,4	27	%52,9	$X^2=38,861$ $p=0,000$
	Doğru	5	%10,4	27	%56,2	36	%70,6	24	%47,1	
Akademik Başarı Testi Soru 23	Yanlış	36	%75,0	28	%58,3	31	%60,8	26	%51,0	$X^2=6,257$ $p=0,100$
	Doğru	12	%25,0	20	%41,7	20	%39,2	25	%49,0	
Akademik Başarı Testi Soru 24	Yanlış	38	%79,2	22	%45,8	27	%52,9	23	%45,1	$X^2=15,075$ $p=0,002$
	Doğru	10	%20,8	26	%54,2	24	%47,1	28	%54,9	
Akademik Başarı Testi Soru 25	Yanlış	34	%70,8	33	%68,8	39	%76,5	29	%56,9	$X^2=4,790$ $p=0,188$
	Doğru	14	%29,2	15	%31,2	12	%23,5	22	%43,1	

2. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=46,272$; $p=0,000<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 31'inin (%64,6) yanlış, 17'sinin (%35,4) doğru; grubu kontrol merkez olanların 7'sinin (%14,6) yanlış, 41'inin (%85,4) doğru; grubu deney taşra olanların 8'inin (%15,7) yanlış, 43'ünün (%84,3) doğru; grubu deney merkez olanların 7'sinin (%13,7) yanlış, 44'ünün (%86,3) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 39'u taşra 14'ü merkez olmak üzere toplamda 53 yanlış cevap verilirken; 60'ı taşra 85'i merkez olmak üzere 145 doğru cevap verilmiştir. Yanlış cevapların 39'u taşraya 14'ü merkeze aittir. Doğru cevapların 60'ı taşraya 85'i merkeze aittir. Kontrol gruplarında en çok yanlış cevap taşrada, en çok doğru cevapsa merkez grubundadır. Deney grubunda yanlış ve doğru cevap sayıları taşra ve merkezde birbirine yakındır. Ayrıca taşra deney, merkez kontrol ve merkez deney gruplarının yanlış ve doğru cevap sayıları birbirine yakındır.

3. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=10,290$; $p=0,016<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 20'sinin (%41,7) yanlış, 28'inin (%58,3) doğru; grubu kontrol merkez olanların 8'inin (%16,7) yanlış, 40'inin (%83,3) doğru; grubu deney taşra

olanların 13'ünün (%25,5) yanlış, 38'inin (%74,5) doğru; grubu deney merkez olanların 9'unun (%17,6) yanlış, 42'sinin (%82,4) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 28'i kontrol grubu 22'si deney grubu olmak üzere toplamda 50 yanlış; 68'i kontrol 80'i deney grubu olmak üzere toplamda 148 doğru cevap verilmiştir. Yanlış cevapların 33'ü taşraya 17'si merkeze aittir. Doğru cevapların 66'sı taşraya 82'si merkeze aittir. En çok yanlış cevap taşra deney ve kontrol gruplarına aitken, merkez deney ve kontrol gruplarının yanlış cevap sayıları birbirine yakındır. Deney taşra merkez ve kontrol merkezin doğru cevap sayıları da birbirine yakın bulunmuştur.

4. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=2,783$; $p=0,426>0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 29'unun (%60,4) yanlış, 19'unun (%39,6) doğru; grubu kontrol merkez olanların 21'i (%43,8) yanlış, 27'si (%56,2) doğru; grubu deney taşra olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru; grubu deney merkez olanların 28'i (%54,9) yanlış, 23'ünün (%45,1) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 50'si kontrol 55'i deney grubu olmak üzere toplamda 105 öğrenci yanlış cevap verirken; 46'sı kontrol 47'si deney grubu olmak üzere toplamda 93 öğrenci doğru cevap vermiştir. Genel olarak yanlış cevap sayısı daha çoktur. Yanlış cevapların 56'sı taşraya 49'u merkeze; doğru cevapların 43'ü taşraya 50'si merkeze aittir. Sorulara verilen yanlış ve doğru cevap sayıları deney ve kontrol gruplarında taşra ve merkezde birbirlerine paralellik göstermektedir. Deney merkezin yanlış cevap sayısı deney kontrole göre daha fazladır. Bu soruya kontrol merkez grubu diğer gruplara göre daha fazla sayıda doğru cevap vermiştir.

5. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=16,994$; $p=0,001<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 24'ünün (%50,0) yanlış, 24'ünün (%50,0) doğru; grubu kontrol merkez olanların 16'sının (%33,3) yanlış, 32'si (%66,7) doğru; grubu deney taşra olanların 9'unun (%17,6) yanlış, 42'si (%82,4) doğru; grubu deney merkez olanların 9'unun (%17,6) yanlış, 42'si (%82,4) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 40'ı kontrol 18'i deney grubu olmak üzere toplamda 58 öğrenci yanlış cevap verirken; 56'sı kontrol 84'ü deney grubu olmak üzere toplamda 140 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 33'ü taşraya 25'i merkeze aitken; doğru cevapların 66'sı taşraya 74'üye merkeze aittir. Kontrol grubu taşrada doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine eşittir. Deney taşra ve deney merkez gruplarında da doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine eşittir. En çok yanlış cevaplar kontrol taşra grubunda, en çok doğru cevaplar deney taşra ve deney merkez grubundadır.

6. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=3,611$; $p=0,307>0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 29'unun (%60,4) yanlış, 19'unun (%39,6) doğru; grubu kontrol merkez olanların 33'ünün (%68,8) yanlış, 15'i (%31,2) doğru; grubu deney taşra olanların 28'i (%54,9) yanlış, 23'ünün (%45,1) doğru; grubu deney merkez olanların 26'sının (%51,0) yanlış, 25'i (%49,0) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 62'si kontrol 54'ü deney grubu olmak üzere toplamda 116 öğrenci yanlış cevap verirken; 34'ü kontrol 48'i deney grubu olmak üzere toplamda 82 öğrenci doğru cevap vermiştir. Genel olarak yanlış cevapların sayısı daha çoktur. Yanlış cevapların 57'si taşraya 59'u merkeze aittir. Doğru cevapların 42'si taşraya 40'ı merkeze aittir. Yanlış cevaplar en çok taşrada kontrol ve deney gruplarında verilmiştir. Akademik başarı testine verilen yanlış ve doğru cevap sayıları taşra ve merkezde birbirine yakındır. Kontrol gruplarında deney gruplarına göre yanlış sayısı daha çok, doğru sayısı daha azdır. Deney gruplarında doğru ve yanlış sayıları birbirlerine daha yakındır. En az doğru sayısı ile kontrol merkez grubunda karşılaşılrken, en çok doğru sayısı ile deney merkez grubunda karşılaşılmıştır.

7. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=20,634$; $p=0,000<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 30'unun (%62,5) yanlış, 18'i (%37,5) doğru; grubu kontrol merkez olanların 26'sının (%54,2) yanlış, 22'si (%45,8) doğru; grubu deney taşra olanların 16'sının (%31,4) yanlış, 35'i (%68,6) doğru; grubu deney merkez olanların 12'si (%23,5) yanlış, 39'unun (%76,5) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 56'sı kontrol 28'i deney grubu olmak üzere toplamda 84 öğrenci yanlış cevap verirken; 40'ı kontrol 74'ü deney grubu olmak üzere

toplamda 114 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 46'sı taşraya 38'i merkeze aittir. Doğru cevapların 53'ü taşraya 61'i merkeze aittir. Yanlış cevaplar en çok kontrol grubunda taşraya, doğru cevaplar en çok deney grubunda merkeze aittir.

8. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=5,197$; $p=0,158>0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 34'ünün (%70,8) yanlış, 14'ünün (%29,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 24'ünün (%50,0) yanlış, 24'ünün (%50,0) doğru; grubu deney taşra olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru; grubu deney merkez olanların 31'i (%60,8) yanlış, 20'si (%39,2) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 58'i kontrol 58'i deney grubu olmak üzere toplamda 116 öğrenci yanlış cevap verirken; 38'i kontrol 44'ü deney grubu olmak üzere toplamda 82 öğrenci doğru cevap vermiştir. Bu soruya genel olarak daha çok yanlış cevap verildiği hesaplanmıştır. Yanlış cevapların 61'i taşraya 55'i merkeze aittir. Doğru cevapların 38'i taşraya 44'ü merkeze aittir. Deney ve kontrol gruplarının yanlış cevap sayıları birbirine eşittir. Doğru cevap sayılarının deney ve kontrol gruplarında birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Kontrol merkez ve deney taşra gruplarının doğru cevap sayıları birbirine eşittir.

9. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=7,555$; $p=0,056>0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 34'ünün (%70,8) yanlış, 14'ünün (%29,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 25'i (%52,1) yanlış, 23'ünün (%47,9) doğru; grubu deney taşra olanların 36'sının (%70,6) yanlış, 15'i (%29,4) doğru; grubu deney merkez olanların 39'unun (%76,5) yanlış, 12'si (%23,5) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 59'u kontrol 75'i deney grubu olmak üzere toplamda 134 öğrenci yanlış cevap verirken; 37'si kontrol 27'si deney grubu olmak üzere toplamda 64 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 70'i taşraya 64'ü merkeze aittir. Doğru cevapların 29'u taşraya 35'i merkeze aittir. Bu soruya genel olarak deney ve kontrol gruplarında yanlış cevap verilmiştir. Taşra ve merkez gruplarında tarih dersi akademik başarı testine verilen yanlış ve doğru cevapların sayıları birbirlerine yakındır. Doğru cevap en çok kontrol merkez; en az deney merkez grubundadır. Yanlış cevaplamalarsa bu durumun tam tersidir. Taşra deney ve kontrol grubundaysa doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine yakındır.

10. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=1,650$; $p=0,648>0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 25'i (%52,1) yanlış, 23'ünün (%47,9) doğru; grubu kontrol merkez olanların 21'i (%43,8) yanlış, 27'si (%56,2) doğru; grubu deney taşra olanların 22'si (%43,1) yanlış, 29'unun (%56,9) doğru; grubu deney merkez olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 46'sı kontrol 49'u deney grubu olmak üzere toplamda 95 öğrenci yanlış cevap verirken; 50'si kontrol 53'ü deney grubu olmak üzere toplamda 103 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 43'ü taşraya 47'si merkeze aittir. Doğru cevapların 52'si taşraya 51'i merkeze aittir. Taşra ve merkez gruplarında tarih dersi akademik başarı testine verilen yanlış ve doğru cevapların sayıları birbirlerine yakındır. Kontrol merkez ve deney taşra grupları daha çok doğru cevap verirken; kontrol taşra ve deney merkez grupları daha çok yanlış cevap vermişlerdir.

11. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=18,090$; $p=0,000<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 27'si (%56,2) yanlış, 21'i (%43,8) doğru; grubu kontrol merkez olanların 18'i (%37,5) yanlış, 30'unun (%62,5) doğru; grubu deney taşra olanların 12'si (%23,5) yanlış, 39'unun (%76,5) doğru; grubu deney merkez olanların 10'unun (%19,6) yanlış, 41'i (%80,4) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 45'i kontrol 22'si deney grubu olmak üzere toplamda 67 öğrenci yanlış cevap; 51'i kontrol 80'i deney grubu olmak üzere toplamda 131 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 39'u taşraya 28'i merkeze; doğru cevapların 60'ı taşraya 71'i merkeze aittir. Merkez daha çok doğru cevap verirken, taşra daha çok yanlış cevap vermiştir. Deney taşra ve merkezin doğru cevap sayıları birbirine yakındır. Kontrol taşra daha çok yanlış cevap vermiştir.

12. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=28,576$; $p=0,000<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 36'sının (%75,0) yanlış, 12'si (%25,0) doğru; grubu kontrol merkez olanların 25'i (%52,1) yanlış, 23'ünün (%47,9) doğru; grubu deney

taşra olanların 11'i (%21,6) yanlış, 40'ının (%78,4) doğru; grubu deney merkez olanların 26'sının (%51,0) yanlış, 25'i (%49,0) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 61'i kontrol 37'si deney grubu olmak üzere toplamda 98 öğrenci yanlış cevap verirken; 35'i kontrol 65'i deney grubu olmak üzere toplamda 100 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 47'si taşraya 51'i merkeze aittir. Doğru cevapların 52'si taşraya 48'i merkeze aittir. En çok yanlış cevap sayısı kontrol taşra grubuna aittir, en çok doğru cevap sayısı deney merkez grubuna aittir. En çok kontrol grupları yanlış cevap verirken, deney grupları en çok doğru cevabı vermiştir. Tüm grupların doğru ve yanlış cevap sayıları yarı yarıya ölçülmüştür. Doğru cevap sayısı yanlış cevap sayısından 2 fazladır. Bundan dolayı yarı yarıya olarak değerlendirilmiştir. Taşra ve merkez gruplarının yanlış ve doğru cevap sayıları birbirine yakındır.

13. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,443$; $p=0,931>0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 37'si (%77,1) yanlış, 11'i (%22,9) doğru; grubu kontrol merkez olanların 36'sının (%75,0) yanlış, 12'si (%25,0) doğru; grubu deney taşra olanların 41'i (%80,4) yanlış, 10'unun (%19,6) doğru; grubu deney merkez olanların 39'unun (%76,5) yanlış, 12'si (%23,5) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 73'ü kontrol 80'i deney grubu olmak üzere toplamda 153 öğrenci yanlış cevap verirken; 23'ü kontrol 22'si deney grubu olmak üzere toplamda 45 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 78'i taşraya 75'i merkeze aittir. Doğru cevapların 21'i taşraya 24'ü merkeze aittir. Bu soruda yanlış cevap sayıları doğru cevap sayılarından çoktur. Bu soruya verilen yanlış ve doğru cevap sayıları kontrol ve deney gruplarında birbirine yakındır. Kontrol merkez ve deney merkez gruplarının doğru cevap sayıları birbirine eşit ve diğer gruplara göre fazladır. En çok yanlış cevabı deney taşra grubu vermiştir.

14. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=32,143$; $p=0,000<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 39'unun (%81,2) yanlış, 9'unun (%18,8) doğru; grubu kontrol merkez olanların 19'unun (%39,6) yanlış, 29'unun (%60,4) doğru; grubu deney taşra olanların 40'ının (%78,4) yanlış, 11'i (%21,6) doğru; grubu deney merkez olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 58'i kontrol 61'i deney grubu olmak üzere toplamda 119 öğrenci yanlış cevap verirken; 38'i kontrol 41'i deney grubu olmak üzere toplamda 79 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 79'u taşraya 40'ı merkeze aittir. Doğru cevapların 20'si taşraya 59'u merkeze aittir. Bu soruya verilen yanlış cevap sayısı doğru cevap sayılarından çoktur. En çok yanlış cevabı deney ve kontrol taşra grupları vermiştir. En çok doğru cevabı deney ve kontrol merkez grubu vermiştir.

15. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=14,902$; $p=0,002<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 27'si (%56,2) yanlış, 21'i (%43,8) doğru; grubu kontrol merkez olanların 18'i (%37,5) yanlış, 30'unun (%62,5) doğru; grubu deney taşra olanların 14'ünün (%27,5) yanlış, 37'si (%72,5) doğru; grubu deney merkez olanların 11'i (%21,6) yanlış, 40'ının (%78,4) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 45'i kontrol 25'i deney grubu olmak üzere 70 öğrenci yanlış cevap verirken; 51'i kontrol 77'si deney grubu olmak üzere toplamda 128 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 41'i taşraya 29'u merkeze aittir. Doğru cevapların 58'i taşraya 70'i merkeze aittir. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna; en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir. Deney taşra ve merkez gruplarının doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine yakındır.

16. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=14,572$; $p=0,002<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 33'ünün (%68,8) yanlış, 15'i (%31,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 19'unun (%39,6) yanlış, 29'unun (%60,4) doğru; grubu deney taşra olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru; grubu deney merkez olanların 17'si (%33,3) yanlış, 34'ünün (%66,7) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 52'si kontrol 38'i deney grubu olmak üzere toplamda 90 öğrenci yanlış cevap verirken; 44'ü kontrol 64'ü deney grubu olmak üzere toplamda 108 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 54'ü taşraya 36'si merkeze aittir. Doğru cevapların 45'i taşraya 63'ü merkeze aittir. Bu soruda en

çok yanlış cevaba kontrol taşra grubunda; en çok doğru cevaba deney merkez grubunda rastlanmıştır. Kontrol merkez grubu ile deney taşra grubunun doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine yakındır. En çok yanlış cevap sayısı kontrol gruplarına aittir, en çok doğru cevap sayısı deney gruplarına aittir.

17. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=28,610$; $p=0,000<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 37'si (%77,1) yanlış, 11'i (%22,9) doğru; grubu kontrol merkez olanların 19'unun (%39,6) yanlış, 29'unun (%60,4) doğru; grubu deney taşra olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru; grubu deney merkez olanların 13'ünün (%25,5) yanlış, 38'i (%74,5) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 56'sı kontrol, 34'ü deney grubu olmak üzere toplamda 90 öğrenci yanlış cevap verirken; 40'ı kontrol, 68'i deney grubu olmak üzere toplamda 108 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 58'i taşraya, 32'si merkeze aittir. Doğru cevapların 41'i taşraya, 67'si merkeze aittir. Yanlış cevaplar en çok taşrada kontrol ve deney gruplarında verilmiştir. Bu soruda en çok yanlış cevap sayısı kontrol gruplarına; en çok doğru sayısı deney gruplarına aittir. En çok yanlış cevap sayısı kontrol taşra grubunda belirlenirken, en çok doğru cevap sayısı deney merkez grubunda belirlenmiştir. Deney taşra ve kontrol merkez gruplarının doğru ve yanlış cevap sayıları birbirine yakındır.

18. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=15,441$; $p=0,001<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 40'ının (%83,3) yanlış, 8'i (%16,7) doğru; grubu kontrol merkez olanların 36'sının (%75,0) yanlış, 12'si (%25,0) doğru; grubu deney taşra olanların 31'i (%60,8) yanlış, 20'si (%39,2) doğru; grubu deney merkez olanların 25'i (%49,0) yanlış, 26'sının (%51,0) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 76'sı kontrol 56'sı deney grubu olmak üzere toplamda 132 öğrenci yanlış cevap verirken; 20'si kontrol 46'sı deney grubu olmak üzere toplamda 66 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 71'i taşraya 61'i merkez gruplarına aittir. Doğru cevapların 28'i taşraya 38'i merkez gruplarına aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna, en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir.

19. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=29,823$; $p=0,000<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 42'si (%87,5) yanlış, 6'sının (%12,5) doğru; grubu kontrol merkez olanların 28'i (%58,3) yanlış, 20'si (%41,7) doğru; grubu deney taşra olanların 20'si (%39,2) yanlış, 31'i (%60,8) doğru; grubu deney merkez olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 70'i kontrol 41'i deney grubu olmak üzere toplamda 111 öğrenci yanlış cevap verirken; 26'sı kontrol 61'i deney grubu olmak üzere toplamda 87 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 62'si taşraya 49'u merkeze aittir. Doğru cevapların 37'si taşraya 50'si merkeze aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna, en çok doğru cevap deney taşra ve merkez gruplarına aittir. Deney taşra ve merkez gruplarının akademik başarısı birbirine yakındır.

20. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=10,422$; $p=0,015<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 33'ünün (%68,8) yanlış, 15'i (%31,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 19'unun (%39,6) yanlış, 29'unun (%60,4) doğru; grubu deney taşra olanların 25'i (%49,0) yanlış, 26'sının (%51,0) doğru; grubu deney merkez olanların 21'i (%41,2) yanlış, 30'unun (%58,8) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 52'si kontrol 46'sı deney grubu olmak üzere toplamda 98 öğrenci yanlış cevap verirken; 44'ü kontrol 56'sı deney grubu olmak üzere toplamda 100 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 58'i taşraya 40'ı merkeze aittir. Doğru cevapların 41'i taşraya 59'ü merkeze aittir. Tüm grupların doğru ve yanlış cevap sayıları yarı yarıya ölçülmüştür. Doğru cevap sayıları yanlış cevap sayılarından 2 fazladır. Bundan dolayı yarı yarıya olarak değerlendirilmiştir. Kontrol ve deney merkez gruplarının doğru ve yanlış seviyeleri birbirine yakın ve ölçülen diğer gruplar içinde daha fazladır. En çok yanlış cevabı kontrol taşra grubu verirken; en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir.

21. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=69,252$; $p=0,000<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 41'i (%85,4) yanlış, 7'si (%14,6) doğru; grubu kontrol merkez olanların 16'sının (%33,3) yanlış, 32'si (%66,7) doğru; grubu deney taşra olanların 3'ünün (%5,9) yanlış, 48'i (%94,1) doğru; grubu deney merkez olanların 16'sının (%31,4) yanlış, 35'i (%68,6) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 57'si kontrol 19'u deney grubu olmak üzere toplamda 76 öğrenci yanlış cevap verirken; 39'u kontrol 83'ü deney grubu olmak üzere toplamda 122 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 44'ü taşraya 32'si merkeze; doğru cevapların 55'i taşraya 67'si merkeze aittir. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubunda; en çok doğru cevap deney taşra grubunda ölçülmüştür. Kontrol taşra ve kontrol merkez gruplarının başarı seviyesi birbirine yakındır.

22. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=38,861$; $p=0,000<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 43'ünün (%89,6) yanlış, 5'i (%10,4) doğru; grubu kontrol merkez olanların 21'i (%43,8) yanlış, 27'si (%56,2) doğru; grubu deney taşra olanların 15'i (%29,4) yanlış, 36'sının (%70,6) doğru; grubu deney merkez olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 64'ü kontrol 42'si deney grubu olmak üzere toplamda 106 öğrenci yanlış cevap verirken; 32'si kontrol 60'ı deney grubu olmak üzere toplamda 92 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 58'i taşraya 48'i merkeze aittir. Doğru cevapların 41'i taşraya 51'i merkeze aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna, en çok doğru cevapsa deney taşra grubuna aittir.

23. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=6,257$; $p=0,100>0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 36'sının (%75,0) yanlış, 12'si (%25,0) doğru; grubu kontrol merkez olanların 28'i (%58,3) yanlış, 20'si (%41,7) doğru; grubu deney taşra olanların 31'i (%60,8) yanlış, 20'si (%39,2) doğru; grubu deney merkez olanların 26'sının (%51,0) yanlış, 25'i (%49,0) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 64'ü kontrol 57'si deney grubu olmak üzere toplamda 121 öğrenci yanlış cevap verirken; 32'si kontrol 45'i deney grubu olmak üzere toplamda 77 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 67'si taşraya 54'ü merkeze aittir. Doğru cevapların 32'si taşraya 45'i merkeze aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra grubuna, en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir. Kontrol merkez deney taşra gruplarının akademik başarıları birbirlerine eşit olarak belirlenmiştir.

24. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=15,075$; $p=0,002<0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 38'i (%79,2) yanlış, 10'unun (%20,8) doğru; grubu kontrol merkez olanların 22'si (%45,8) yanlış, 26'sının (%54,2) doğru; grubu deney taşra olanların 27'si (%52,9) yanlış, 24'ünün (%47,1) doğru; grubu deney merkez olanların 23'ünün (%45,1) yanlış, 28'i (%54,9) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 60'ı kontrol 50'si deney grubu olmak üzere toplamda 110 öğrenci yanlış cevap verirken; 36'sı kontrol 52'si deney grubu olmak üzere toplamda 88 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 65'i taşraya 45'i merkeze aittir. Doğru cevapların 34'ü taşraya 54'ü merkeze aittir. Yanlış cevap sayıları doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap kontrol taşra, en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir. Kontrol merkez deney merkez gruplarının akademik başarıları birbirlerine yakın olarak belirlenmiştir.

25. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=4,790$; $p=0,188>0.05$). Grubu kontrol taşra olanların 34'ünün (%70,8) yanlış, 14'ünün (%29,2) doğru; grubu kontrol merkez olanların 33'ünün (%68,8) yanlış, 15'i (%31,2) doğru; grubu deney taşra olanların 39'unun (%76,5) yanlış, 12'si (%23,5) doğru; grubu deney merkez olanların 29'unun (%56,9) yanlış, 22'si (%43,1) doğru olduğu görülmektedir. Bu soruya 67'si kontrol 68'i deney grubu olmak üzere toplamda 135 öğrenci yanlış cevap verirken; 29'u kontrol 34'ü deney grubu olmak üzere toplamda 63 öğrenci doğru cevap vermiştir. Yanlış cevapların 73'ü taşraya 62'si merkeze; doğru cevapların 26'sı taşraya 37'si merkeze aittir. Bu soruda yanlış cevap sayıları

doğru cevaplardan daha fazladır. En çok yanlış cevap deney taşra grubuna, en çok doğru cevap deney merkez grubuna aittir. Kontrol merkez kontrol taşra gruplarının cevap sayıları birbirlerine yakındır.

4., 6., 10., 12., 15., 17., 18., 19., 22., 23. ve 24. sorular görsellere dayalı olarak sorulmuşlardır. Bu sorulara doğru cevap vermede deney gruplarında daha çok akademik başarı beklenmektedir. 4. soru da deney ve kontrol gruplarının doğru cevap sayıları birbirine yakındır. Hatta tüm gruplar içinde kontrol merkez en çok doğru cevabı vermiştir. Bu soruda tüm grupların yanlış cevap sayıları doğru cevap sayılarından fazladır. 6. soruda da yanlış cevap sayıları doğru cevap sayılarından fazladır. Bu soruya deney grupları daha çok doğru cevap vermişlerdir. 10. soruda deney ve kontrol gruplarının doğru cevapları birbirlerine yakındır. Deney grupları 3 doğru cevap kadar fazladır. 12. ve 22. sorularda en çok doğru cevap deney gruplarına ve özellikle deney taşra grubuna aittir. 15. Soruda en çok doğru cevabı deney grupları vermiştir. Deney merkez grubu 3 cevap kadar fazla doğru cevap vermiştir. 17., 18., 23. ve 24. sorularda en çok doğru cevap deney gruplarına ve özellikle deney merkez grubuna aittir. 19. soru da en çok doğru cevap deney gruplarına aittir. Deney taşra grubunun doğru cevabı deney merkez grubundan 1 doğru cevap kadar fazladır. Bu soruda da yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısından fazladır. 22. 23. ve 24. sorularda da yanlış cevap sayıları doğru cevap sayılarından fazladır.

1., 2., 3., 5., 7., 8., 9., 11., 13., 14., 16., 20., 21. ve 25. sorularsa bilgi, analiz, sentez ve yorum gücünü ölçmek için hazırlanmış sorulardır. 1., 2., 3. sorulara merkez, ve deney grupları en çok doğru cevabı vermişlerdir. 5. soru da deney gruplarının doğru cevapları birbirine eşittir. 7., 16. ve 25. sorulara en çok deney merkez grubu doğru cevap vermiştir. 8. soru da kontrol merkez ve deney taşra gruplarının doğru cevap sayıları eşittir. 9. soru da kontrol merkez grubu en çok doğru cevabı vermiştir. 11. soruya en çok doğru cevabı deney grupları vermiştir. 13. soruda merkez gruplarının doğru cevap sayıları eşit, tüm grupların doğru cevap sayıları birbirine yakındır. 14. 20. soru da en çok doğru cevabı merkez grupları vermiştir. 21. sorudaysa en çok doğru cevap deney taşra grubuna aittir.

2., 3., 8., 10., 16., 17., 23., 24., sorularda deney taşra ve kontrol merkez grupları akademik olarak birbirine yakın başarı göstermişlerdir. Kontrol taşra deney merkez gruplarında 10. ve 13. sorularda akademik başarı birbirine yakın ölçülmüştür. Kontrol merkez ve deney merkez grupları 1., 2., 3., 12., 13., 14., 20., 21., 22. ve 24., sorular birbirlerine yakın başarı gösterirlerken; kontrol taşra ve kontrol merkez gruplarında 7., 13., 18. ve 25. sorularda başarı birbirine yakındır. Deney taşra ve deney merkez gruplarında 2., 5., 6., 7., 9., 11., 14., 18. ve 19. sorularda akademik başarı birbirine yakinken; kontrol taşra deney taşra gruplarında 9., 13., 14. ve 16. sorularda akademik başarı birbirine yakın ölçülmüştür. Yanlış cevap sayısı 4., 6., 8., 9., 13., 14., 18., 19., 22., 23., 24., 25. Sorularda doğru cevap sayısından daha çoktur. 12. ve 20. sorularda doğru ve yanlış cevaplar tüm gruplarda yarı yarıya olmuştur. Tarih dersi akademik başarı testine verilen cevapların sadece kontrol ve deney grubu olma durumlarına göre dağılımı Tablo 10'da incelenmiştir.

Tablo 10'da araştırmaya katılan öğrencilerin tarih dersi akademik başarı testi sonuçları kontrol ve deney grubu olma durumuna göre değerlendirilmiştir. Buna göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Akademik başarı testi 1. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=6,141$; $p=0,010<0.05$). Kontrol grubunun 35'inin (%36,5) yanlış, 61'inin (%63,5) doğru; deney grubu olanların 21'inin (%20,6) yanlış, 81'inin (%79,4) doğru olduğu görülmektedir.

2. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=15,614$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 38'inin (%39,6) yanlış, 58'inin (%60,4) doğru; deney grubunun 15'inin (%14,7) yanlış, 87'sinin (%85,3) doğru olduğu görülmektedir.

3. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=1,513$; $p=0,143>0.05$). Kontrol grubunun 28'inin (%29,2) yanlış, 68'inin (%70,8) doğru; deney grubunun 22'sinin (%21,6) yanlış, 80'inin (%78,4) doğru olduğu görülmektedir.

4. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,067$; $p=0,454>0.05$). Kontrol grubunun 50'sinin (%52,1) yanlış, 46'sının (%47,9) doğru; deney grubunun 55'inin (%53,9) yanlış, 47'sinin (%46,1) doğru olduğu görülmektedir.

5. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=13,776$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 40'inin (%41,7) yanlış, 56'sının (%58,3) doğru; deney grubunun 18'inin (%17,6) yanlış, 84'ünün (%82,4) doğru olduğu görülmektedir.

6. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=2,763$; $p=0,064>0.05$). Kontrol grubunun 62'sinin (%64,6) yanlış, 34'ünün (%35,4) doğru; deney grubunun 54'ünün (%52,9) yanlış, 48'inin (%47,1) doğru olduğu görülmektedir.

7. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=19,310$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 56'sının (%58,3) yanlış, 40'inin (%41,7) doğru; deney grubunun 28'inin (%27,5) yanlış, 74'ünün (%72,5) doğru olduğu görülmektedir.

8. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,257$; $p=0,358>0.05$). Kontrol grubunun 58'i (%60,4) yanlış, 38'i (%39,6) doğru; deney grubunun 58'inin (%56,9) yanlış, 44'ünün (%43,1) doğru olduğu görülmektedir.

Tablo 10:

Tarih Dersi Akademik Başarı Testine Verilen Cevapların Kontrol ve Deney Grubu Olma Durumlarına Göre Dağılımı

		Kontrol Grubu		Deney Grubu		p
		n	%	n	%	
Akademik Başarı Testi 1	Yanlış	35	%36,5	21	%20,6	$X^2=6,141$ $p=0,010$
	Doğru	61	%63,5	81	%79,4	
Akademik Başarı Testi 2	Yanlış	38	%39,6	15	%14,7	$X^2=15,614$ $p=0,000$
	Doğru	58	%60,4	87	%85,3	
Akademik Başarı Testi 3	Yanlış	28	%29,2	22	%21,6	$X^2=1,513$ $p=0,143$
	Doğru	68	%70,8	80	%78,4	
Akademik Başarı Testi 4	Yanlış	50	%52,1	55	%53,9	$X^2=0,067$ $p=0,454$
	Doğru	46	%47,9	47	%46,1	
Akademik Başarı Testi 5	Yanlış	40	%41,7	18	%17,6	$X^2=13,776$ $p=0,000$
	Doğru	56	%58,3	84	%82,4	
Akademik Başarı Testi 6	Yanlış	62	%64,6	54	%52,9	$X^2=2,763$ $p=0,064$
	Doğru	34	%35,4	48	%47,1	
Akademik Başarı Testi 7	Yanlış	56	%58,3	28	%27,5	$X^2=19,310$ $p=0,000$
	Doğru	40	%41,7	74	%72,5	
Akademik Başarı Testi 8	Yanlış	58	%60,4	58	%56,9	$X^2=0,257$ $p=0,358$
	Doğru	38	%39,6	44	%43,1	
Akademik Başarı Testi 9	Yanlış	59	%61,5	75	%73,5	$X^2=3,294$ $p=0,048$
	Doğru	37	%38,5	27	%26,5	
Akademik Başarı Testi 10	Yanlış	46	%47,9	49	%48,0	$X^2=0,000$ $p=0,550$
	Doğru	50	%52,1	53	%52,0	
Akademik Başarı Testi 11	Yanlış	45	%46,9	22	%21,6	$X^2=14,147$ $p=0,000$
	Doğru	51	%53,1	80	%78,4	
Akademik Başarı Testi 12	Yanlış	61	%63,5	37	%36,3	$X^2=14,709$ $p=0,000$
	Doğru	35	%36,5	65	%63,7	
Akademik Başarı Testi 13	Yanlış	73	%76,0	80	%78,4	$X^2=0,161$ $p=0,408$
	Doğru	23	%24,0	22	%21,6	
Akademik Başarı Testi 14	Yanlış	58	%60,4	61	%59,8	$X^2=0,008$ $p=0,523$
	Doğru	38	%39,6	41	%40,2	
Akademik Başarı Testi 15	Yanlış	45	%46,9	25	%24,5	$X^2=10,824$ $p=0,001$
	Doğru	51	%53,1	77	%75,5	

Akademik Başarı Testi 16	Yanlış	52	%54,2	38	%37,3	$X^2=5,705$
	Doğru	44	%45,8	64	%62,7	$p=0,012$
Akademik Başarı Testi 17	Yanlış	56	%58,3	34	%33,3	$X^2=12,467$
	Doğru	40	%41,7	68	%66,7	$p=0,000$
Akademik Başarı Testi 18	Yanlış	76	%79,2	56	%54,9	$X^2=13,103$
	Doğru	20	%20,8	46	%45,1	$p=0,000$
Akademik Başarı Testi 19	Yanlış	70	%72,9	41	%40,2	$X^2=21,495$
	Doğru	26	%27,1	61	%59,8	$p=0,000$
Akademik Başarı Testi 20	Yanlış	52	%54,2	46	%45,1	$X^2=1,627$
	Doğru	44	%45,8	56	%54,9	$p=0,129$
Akademik Başarı Testi 21	Yanlış	57	%59,4	19	%18,6	$X^2=34,719$
	Doğru	39	%40,6	83	%81,4	$p=0,000$
Akademik Başarı Testi 22	Yanlış	64	%66,7	42	%41,2	$X^2=12,918$
	Doğru	32	%33,3	60	%58,8	$p=0,000$
Akademik Başarı Testi 23	Yanlış	64	%66,7	57	%55,9	$X^2=2,420$
	Doğru	32	%33,3	45	%44,1	$p=0,079$
Akademik Başarı Testi 24	Yanlış	60	%62,5	50	%49,0	$X^2=3,640$
	Doğru	36	%37,5	52	%51,0	$p=0,039$
Akademik Başarı Testi 25	Yanlış	67	%69,8	68	%66,7	$X^2=0,223$
	Doğru	29	%30,2	34	%33,3	$p=0,375$

9. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=3,294$; $p=0,048<0.05$). Kontrol grubunun 59'unun (%61,5) yanlış, 37'sinin (%38,5) doğru; deney grubunun 75'inin (%73,5) yanlış, 27'sinin (%26,5) doğru olduğu görülmektedir.

10. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,000$; $p=0,550>0.05$). Kontrol grubunun 46'sinin (%47,9) yanlış, 50'sinin (%52,1) doğru; deney grubunun 49'unun (%48,0) yanlış, 53'ünün (%52,0) doğru olduğu görülmektedir.

11. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=14,147$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 45'inin (%46,9) yanlış, 51'inin (%53,1) doğru; deney grubunun 22'sinin (%21,6) yanlış, 80'inin (%78,4) doğru olduğu görülmektedir.

12. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=14,709$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 61'inin (%63,5) yanlış, 35'inin (%36,5) doğru; deney grubunun 37'sinin (%36,3) yanlış, 65'inin (%63,7) doğru olduğu görülmektedir.

13. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,161$; $p=0,408>0.05$). Kontrol grubunun 73'ünün (%76,0) yanlış, 23'ünün (%24,0) doğru; deney grubunun 80'inin (%78,4) yanlış, 22'sinin (%21,6) doğru olduğu görülmektedir.

14. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,008$; $p=0,523>0.05$). Kontrol grubunun 58'inin (%60,4) yanlış, 38'inin (%39,6) doğru; deney grubunun 61'inin (%59,8) yanlış, 41'inin (%40,2) doğru olduğu görülmektedir.

15. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=10,824$; $p=0,001<0.05$). Kontrol grubunun 45'inin (%46,9) yanlış, 51'inin (%53,1) doğru; deney grubunun 25'inin (%24,5) yanlış, 77'sinin (%75,5) doğru olduğu görülmektedir.

16. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=5,705$; $p=0,012<0.05$). Kontrol grubunun 52'sinin (%54,2) yanlış, 44'ünün (%45,8) doğru; deney grubunun 38'inin (%37,3) yanlış, 64'ünün (%62,7) doğru olduğu görülmektedir.

17. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=12,467$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 56'sinin (%58,3) yanlış, 40'inin (%41,7) doğru; deney grubunun 34'ünün (%33,3) yanlış, 68'inin (%66,7) doğru olduğu görülmektedir.

18. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=13,103$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 76'sinin (%79,2) yanlış, 20'sinin (%20,8) doğru; deney grubunun 56'sinin (%54,9) yanlış, 46'sinin (%45,1) doğru olduğu görülmektedir.

19. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=21,495$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 70'inin (%72,9) yanlış, 26'sının (%27,1) doğru; deney grubunun 41'inin (%40,2) yanlış, 61'inin (%59,8) doğru olduğu görülmektedir.

20. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=1,627$; $p=0,129>0.05$). Kontrol grubunun 52'sinin (%54,2) yanlış, 44'ünün (%45,8) doğru; deney grubunun 46'sının (%45,1) yanlış, 56'sının (%54,9) doğru olduğu görülmektedir.

21. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=34,719$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 57'sinin (%59,4) yanlış, 39'unun (%40,6) doğru; deney grubunun 19'unun (%18,6) yanlış, 83'ünün (%81,4) doğru olduğu görülmektedir.

22. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=12,918$; $p=0,000<0.05$). Kontrol grubunun 64'ünün (%66,7) yanlış, 32'sinin (%33,3) doğru; deney grubunun 42'sinin (%41,2) yanlış, 60'ının (%58,8) doğru olduğu görülmektedir.

23. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=2,420$; $p=0,079>0.05$). Kontrol grubunun 64'ünün (%66,7) yanlış, 32'sinin (%33,3) doğru; deney grubunun 57'sinin (%55,9) yanlış, 45'inin (%44,1) doğru olduğu görülmektedir.

24. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=3,640$; $p=0,039<0.05$). Kontrol grubunun 60'ının (%62,5) yanlış, 36'sının (%37,5) doğru; deney grubunun 50'sinin (%49,0) yanlış, 52'sinin (%51,0) doğru olduğu görülmektedir.

25. soru ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,223$; $p=0,375>0.05$). Kontrol grubunun 67'sinin (%69,8) yanlış, 29'unun (%30,2) doğru; deney grubunun 68'inin (%66,7) yanlış, 34'ünün (%33,3) doğru olduğu görülmektedir.

Merkez ve taşra ortaöğretim kurumlarında Tarih dersi öğretiminde deney ile kontrol grubu öğrencilerinin Tarih dersi akademik başarı testi puanları araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı testine verdikleri cevaplar arasındaki ilişki incelenerek sonuçları karşılaştırılmıştır. Akademik başarı testi sonuçlarına göre hem taşra hem merkezde deney grubu öğrencilerinin başarı seviyesi daha yüksektir. Kontrol gruplarında akademik başarı durumu merkez okulları lehine gerçekleşirken, taşra ve merkezdeki deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin görsel materyalin kullanıldığı deney gruplarında akademik başarı taşra ve merkezde benzerlik göstermektedir. Taşrada yapılan uygulamalarda akademik başarı deney grubu lehine gerçekleşmiştir. Merkezde yapılan uygulamalarda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeylerinde bir farklılık bulunamamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada kullanılan 25 maddelik başarı testi için güvenirlik katsayıları çok yüksek bulunmuştur. Görsel materyaller kullanılarak eğitim yapılan deney grubunda öğrenci başarı seviyesi, görsel materyal kullanılmadan eğitim yapılan kontrol gruplarına göre daha yüksektir. Deney grubunda görsel materyal kullanılarak sunum yapılmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney sınıflarında görsel materyaller kullanılarak ders yapılması öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmış, öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu yönde artırmıştır. Bu sonuç Güngör Akıncı'nın (2011) sonucuya örtüşürken, Akbaba'nın (2009) çoklu ortamla ders işleme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin yeterli olmadığı şeklindeki bulgusu ile örtüşmemektedir. Bu araştırmada görsellerle beraber ders akışı devam ettiği için öğrencinin ilgisi sunumda toplanmış, gürültü ortamı oluşmamıştır. Bu sonuç Güngör Akıncı'nın sınıfta gürültülü

bir ortam meydana geldiği sonucuyla ve Akbaba'nın sınıf atmosferinden uzaklaştığı sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Uygulama aşamasında öğrencilerde test bulgularının sonuçlarıyla ilgili kaygılarla karşılaşmıştır. Teste verdikleri cevaplardan öğretmenlerinin haberi olmayacağı, nota dökülmeyeceği ve sadece araştırma için kullanılacağı bilgisi öğrencileri rahatlatmış ve daha doğru cevaplandırmalarına neden olmuştur. Uygulama yapılan okullarda teknolojik donanımın aynı olmadığı, bazı sınıflarda görsel sunumu kolaylaştıracak donanım mevcutken, bazı sınıflarda bu imkânların olmadığı belirlenmiştir. Hatta teknolojik donanımı olan bazı sınıflarda araç gereç eksikliğinden dolayı dersin ilk dakikalarının hazırlıkla ve araç gereç teminiyle geçmesi öğrencinin derse ilgisini soğutmakta ve bir gürültü ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmen ancak teknik donanımı tamamladıktan sonra ders geçebilmektedir. Görsellerin kullanabilmesi için tüm okullar eşit imkanlara sahip değildir. Bu durum doğal olarak öğretmenin fiziki yetersizliklerden dolayı görsellere dayalı bir ders yapmak istememesine, öğrencilerde ise böyle bir durumun farkındalığının oluşmamasına ve derse pasif katılımlarıyla beraber dersle ilgili olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır.

Arıbaş ve Ersöz (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin dersi işlemeyen önceki görüşlerini incelemişler yorumların "ezber ağırlıklı ve sıkıcı bir ders" noktasında yoğunlaştığı, bu durumun literatürle uyum gösterdiği sonucuna varmışlardır. Bu sonuç araştırmanın ilgili sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışma sonucunda görsel materyallerle hazırlanan etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse karşı ilgileri artmış, dersler daha zevkli ve eğlenceli bir hal almıştır. Bu sonuç, Barth ve Demirtaş'ın (1997) belirlediği öğrenme, hatırlama ve etkili öğretim konusunda öğretim araç ve gereçleri kullanan öğrencinin öğrenme oranı yükselecektir sonucuyla; Doğan'ın (1998) görsel ve işitsel materyallerin kullanıldığı sınıflarda derslerin daha zevkli işlendiği ve öğrencilerin konuyu daha iyi kavradığı sonucuyla ve Akbaba'nın çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrenildiği, bilgilerinin kalıcı olduğu, derslerin tekdüzeliğinden kurtulduğu, derse karşı ilgilerinin arttığı ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği şeklinde ortaya koymuş oldukları sonuçlarla örtüşmektedir. Görsel materyallerin kullanımıyla tarih müfredatında yer alan becerilerin daha kolay ve daha üst seviyede geliştiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Güngör Akıncı'nın (2011) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Görsel materyaller kullanılarak yapılan sunum esnasında öğrencilere verilen görseller tanımlandığı için, öğrenciler minyatür, gravür ve resmi tanıyıp ayırt edebilmişlerdir.

Şahin (2000) araştırmasının sonunda, Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamla öğretim yapan sınıftaki öğrencilerin başarılarının geleneksel öğretim gören gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Keleş, Ata ve Köksal (2006), Tarih derslerinde doküman kullanılmasının lise öğrencilerinin başarısına etkisini inceledikleri araştırmanın sonucunda deney grubunun başarı düzeyindeki artış, kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Tutaysalgır'ın (2006) araştırmasının son test sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir sonuç görülmektedir. Çelik'in (2007) araştırmasının sonuçlarına göre, deney grubu lehine istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olduğu görülmüştür. Işık (2008) yaptığı çalışmada, ortaöğretim tarih derslerinde doküman kullanılmasına bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının arttığını belirlemiştir. Akbaba (2009) dersi çoklu ortamla uygulamanın öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada etkili olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın ilgili bulguları ile paralellik göstermektedir.

Deney grubunda öğrenci başarı seviyesi taşra ve merkez olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Kontrol grubundaki öğrenci başarıları merkez okullarında taşra okullarına göre daha yüksektir. Öğrencilerin başarı durumları merkezdeki okulların lehine gerçekleşmiştir. Bu bulgudan da anlaşılacağı üzere çevresel etmenler başarının meydana gelmesinde belirleyici olmaktadır. Taşradaki okullarda deney grubu öğrenci başarı seviyesi kontrol gruplarına göre daha yüksektir. Deney grubunda görsel materyal kullanılarak sunum yapılmasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını artırmada daha etkili olduğu

anlaşılmaktadır. Merkezde deney ve kontrol grubu öğrenci başarı seviyeleri farklılık göstermemektedir. Taşra ve merkezdeki deney grubu öğrencilerinin başarı seviyesi daha yüksektir. Taşrada yapılan uygulamalarda başarı deney grubu lehine gerçekleşmesine rağmen merkezdeki okullarda böyle bir farklılık bulunamamıştır. Kontrol gruplarında başarı durumu merkez okulları lehine gerçekleşmiştir. Genel olarak başarı deney gruplarında ölçülmüştür. Tarih testine verilen cevaplar incelendiğinde deney taşra grubunun başarısının kontrol merkez grubuna eşit ya da yakın olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

- Araştırma sonucunda başarı merkez kontrol grubunun lehine bulunmuştur. Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere çevresel etmenler algıyı besleyerek başarı seviyesini artırmaktadır. Özellikle çevresel olarak imkânların daha dar olduğu taşrada çalışan öğretmenler derslerinde şartları zorlayarak değişik etkinliklere ve materyallere yer verirlerse imkânsızlık faktörünün etkisinin daha aza indirgenmesine, taşra öğrencilerinin farkındalığının merkezdeki öğrenciyi yakalamasına yardımcı olabilirler.
- Öğretmenler ders anlatımında kullandıkları bütün resim, fotoğraf, minyatür gravür, karikatür gibi görsel öğelerin pedagojik açıdan yeterli olmasına, kabul görmüş ressamın sanatı nitelik taşıyan resimlerinin kullanılmasına dikkat etmelidirler.
- Üniversitelerde Sanat Tarihi derslerine ağırlık verilerek tablo resimlerinin, minyatürlerin ve gravürlerin açıklamaları ve tarihi özellikleri öğretmen adaylarına öğrencilikleri sırasında öğretilir.
- Öğretmenler yapacakları sınavlarda görsellere yönelik sorulara yer vermelidir.
- Görsellerin kullanımıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri istenmelidir.

KAYNAKLAR

- Afyoncu, E., Demir, U., & Önal, A. (2010). *Osmanlı İmparatorluğu'nda askeri isyanlar ve darbeler*. İstanbul: Yeditepe.
- Akbaba, B. (2009). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altınay, A. R. (1973). *Lale devri* (H. A. Dirioz, Haz.). Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı.
- Altınışik, S. (2001). *Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınışik, S., ve Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 41-49.
- Arıbaş, S., ve Ersöz, Y. (2013). Türk eğitim tarihi dersi öğretiminde farklı bir yaklaşım: resim öğretmenliği öğrencilerinin sergi çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 760-767.
- Ata, B. (2002). *Müzelerde ve tarihi mekânlarda tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babaoğlu, E. (2017). Yozgat'ta öğrenci başarıları: Başarı engelleri ve başarıyı artırmak için yapılabilecekler, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 23-40.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109.
- Barth, J. L., ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK ve Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi.
- Boyancı, S. (1994). *Türk gravür sanatının tarihsel gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Büyüköztürk Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Doğan, Y. (1998). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflardaki sosyal bilgiler dersi için gerekli görsel ve işitsel materyal üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Epstein, T. L. (1994). The arts of history: an analysis of secondary school students' interpretations of the arts in historical contexts (W. Ross, Ed.). *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(2), 174-194.
- Erbay, M. (1999). Ressam Vanmour'un tablolarında Hollandalı elçi Cornelis Calcoen. *Türkiye'de Sanat Plastik Sanatlar Dergisi*, 38, 46-49.
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Genç, İ., Cazgır, V., Türedi, Ş., Çelik, M., ve Genç, C. (2009). *Ortaöğretim tarih 10. sınıf tarih ders kitabı*. Samsun.
- Güngör Akıncı, B. A. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ioannou, A., Brown, S. W., Gehlbach, H., Boyer, M. A., Solomon, A. N., Janik, L., & Maneggia, D. (2007). Incorporating multimedia in social studies instruction: does it improve students' performance, interest, and instructional effectiveness attitude? (Montgomerie C. ve Seale, J. Ed.). *Proceedings of WorldConference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. 3930-3935.
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keleş, H., Ata, B., ve Köksal, İ. (2006). Tarihî dokümanla tarih öğretiminin lise öğrencilerinin başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 99-112.
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Günay Ofset.
- Özdemir, K. (2006). *İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler müfredatlarının tarih konularında eğitim materyali olarak resmin kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sakaoğlu, N. (1994). Lale devri. Düünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi. İstanbul: Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayınları.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. (A. Ünal, Çev.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şahin, T. Y. (2000). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamların etkililiği, *Eğitim Araştırmaları*, 1(1), 68-73.
- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV (1), 141-155.
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya etkisi. *MEB*, (173). Ankara.
- Tutaysalgır, H. (2006). *Powerpoint sunu programıyla hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim materyalinin öğrenci tutum ve performanslarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TTK.
- Uluçay, M. Ç. (1958). *Tarih öğretimi (çevre incelemeleri)*. İstanbul: Öğretmen Cep Kitapları.
- Vella, Y. (2001). *Yaratıcı tarih öğretimi*. (B. Ata, Çev.). *MEB Dergisi*, (150), 3-8.
- www.estanbul.com/osmanlida-lale-devri-minyaturleri. adresinden23.08.2010 tarihinde alınmıştır.
- www.os-ar.com/levni/surname-i-Vehbi. adresinden23.08.2010 tarihinde alınmıştır.
- wikipedia.org/wiki/L%C3%A2le_Devri. adresinden23.08.2010 tarihinde alınmıştır.
- Yalın, H. İ. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.

The Effects of Visual Materials Used in History Education on the Academic Success "Sample of Ankara and Yozgat"

Dr. Kamuran ÖZDEMİR

Ministry of National Education-Turkey

Kamur_77@hotmail.com

Abstract

This study was conducted to determine the effect of visual materials used in secondary education history courses on student achievement. The study consisted of 198 students studying in the 10th grade selected by chance from the secondary education institutions affiliated to the Provincial Directorate of National Education in Ankara and the Directorate of National Education in Akdağmadeni District of Yozgat province. There were 102 students in the experimental group and 96 students in the control group. The study was applied to Ankara and Yozgat Akdağmadeni for a total of 20 lesson hours. The sample documents selected for the application phase of the study are "XVIII." This is included in the curriculum of the Ministry of National Education 10th grade (High School 2) History Course. Century Change and Diplomacy "Unit III. The period titled "Ahmet Dönemi" was continued under the subject of "Tulip Revolution". In this study, which is a quantitative research method, experimental design with experiment and control group was applied. In the experiment group, related subject was processed by traditional method by using the historical documents and by using the student centered approach, teaching material centered in the control group and the material shown in the experimental group. At the end of the application period, a 25-point academic achievement test was developed, which was developed by the researcher and experts of the subject concerned in the experimental and control group. It was determined that the use of visual materials in the history lessons increased the academic achievement of the experimental group students. In the experimental group, the student achievement scores do not differ according to the provincial and central status. Although it was determined that there were higher academic achievement scores in rural practice, there was no such difference between academic achievement scores in the central schools. In the control groups where no visual material was used, it was determined that the academic achievement scores were significantly higher in the center. The use of visual materials in the experiment classes aroused interest and curiosity in the students, and the interaction between the teacher and the student increased positively. As the course flow continued with the visuals, the student's interest gathered in the presentation and no noise environment occurred. As a result of this study, thanks to the activities prepared with visual materials, the students became more interested in the lessons and the lessons became more fun and enjoyable. Since the visuals given to students during the presentation using visual materials were defined, students were able to recognize and distinguish miniatures, engravings and paintings. Using the visual materials, it was found that the skills in the history curriculum developed more easily and at a higher level.

Keywords: History teaching, Student-centered approach, Traditional method, Teaching materials, Student academic success



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 19-45**

DOI: 10.19160/ijer.369256

Received: 20.12.2017

Accepted: 08.08.2018

Suggested Citation:

Özdemir, K. (2018). The Effects of Visual Materials Used in History Education on the Academic Success "Sample of Ankara and Yozgat", E-International Journal of Educational Research, Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 19-45, DOI: 10.19160/ijer.369256

EXTENDED ABSTRACT

Problem: History lesson, which is in all stages of the Turkish education system, has benefited from multiple teaching strategies, techniques and teaching materials in order to achieve its objectives and ensure that the course is learned. Teaching materials that can be used in history teaching; reading materials, audiovisual tools, objects and models, environmental resources, trips, historical exhibits and oral history. One of these teaching materials is visual materials used in textbooks. Visual tools that transform teaching into an interesting and effective style can be found in textbooks: pictures and photographs, miniatures, engravings, maps, graphics, timelines and cartoons. Pictures and photographs, which have an important place in the teaching materials used in history teaching, can easily give many messages that are hard to tell with words about the period in which they are performed. The photographs used in history teaching are a documentary preferred by historians who are more interested in the recent period. Photographs carry the history of the time it was taken, helping to learn and revive history. The most important examples of historical events or depictions that can be described as pictorial evidence in Turkish history and culture are miniatures and engravings. This work, which has an essence of field research, is made up of three main sections: introduction, research and conceptual framework; methodology, findings and reviews; including conclusions and recommendations.

Purpose: This work was conducted in order to determine the effects of visual materials used in secondary education in history lesson on student achievement. By working on related publications and researches, objectives and sub-objectives of the study in the context of the questions were examined. The findings were interpreted in accordance with the scientific method and, the thesis has been completed by suggesting in order directing the new scientific researches in the light of these findings. The study population is Ministry of National Education Ankara, Secondary institutions and the Provincial Directorate of National education in Yozgat/Akdağmadeni. But, as the number is excessive, sampling was applied. The district of Akdağmadeni has been preferred, because the researcher has been working there. As in this location is a sample from every academic institution, accordingly including the same types of high schools were determined from Ankara and randomly selected secondary schools in the same grade level were administered the achievement test which were developed by experts of field as the data collection.

Method: Experimental application of the research was made up of 198 randomly chosen students having education in 2011-2012 Educational Years in high schools of National Education Ministry, Ankara Province National Education Directorate and Akdağmadeni District National Education Directorate. 102 students took part in the experimental group and 96 students in the control group. For Ankara and Yozgat/Akdağmadeni, research was administered to a total of 20 hours. Selected sample documents for the implementation phase of study are from the Ministry of Education, Secondary Education History Lesson 10th grade curriculum unit: "Change and Diplomacy in XVIII. Century," "Third Ahmet Period" "Tulip Age" section were carried out within the scope of the subject.

Findings: In this study, increase of students' academic achievements and interests towards the lessons depending on the usage of visual materials in secondary schools history lessons have been studied. In this quantitative research systematic study, a test type with experimental group and control group was applied. While in the experimental group the related subjects were handled student centered by using historical documents, in the control group subjects were handled textbook centered traditionally by standard expression of materials that were used in the experimental group. During application, lesson has been committed to experimental group by using the documents consisted of visual materials. At the end of the application process,

achievement test on the issue which committed to experimental and control groups have been applied.

Conclusion: At the end of the application, quantitative findings have been interpreted and evaluated with data analysis program SPSS 21.0. As a result of quantitative findings; according to the results of the applied academic achievement tests which were done after the lessons that were performed by using visual materials and that were not performed that using visual materials, the academic success levels of the experimental group students were higher in both country and center. These conditions show differences for being country or center. Though in the applications which were done in the country, the academic success was in favor of experimental group, in center schools these kind of difference couldn't be found. The control groups which weren't used visual materials; the academic success condition is occurred in favor of center schools in the experimental group which had an. Based on the obtained results, research has been completed by giving suggestion by the researcher.

Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Sözleşmeli Öğretmenlik Mülakatındaki Soruların İncelenmesi¹

Doç.Dr. Yılmaz TONBUL

Ege Üniversitesi-Türkiye
yilmaz.tonbul@ege.edu.tr

Yunus AĞAÇDİKEN(YL)

Ege Üniversitesi YL Öğrencisi-Türkiye
yunus.agacdiken@gmail.com

Özet:

Bu araştırmanın amacı, öğretmen istihdamında mülakat uygulamasını ve uygulamadaki soruların niteliğini öğretmen adaylarının görüşleri üzerinden değerlendirmektir. Araştırma olgubilim deseninde yürütülmüş nitel verilere dayalı bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerden son sınıf öğrencileri ve pedagojik sertifika programına katılan toplam 198 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, ulaşılan mülakat sorularından ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre mülakat sorularında, "MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" yeterince dikkate alınmamıştır. MEB Mülakat Değerlendirme Formu'nda yer alan değerlendirme ölçütleri, mülakat tekniği ile ölçülecek nitelikleri ölçmeye uygun bulunmamıştır. Öğretmen adayları, nitelikli öğretmenleri atamada, mülakatı gerekli bulmakla birlikte, atamada mülakatın katkı puanını yüksek bulmuştur. Uygulama, bu haliyle olumlu karşılanmamış ve sınava girecek adaylarda kaygıya yol açmıştır

Keywords: Mülakat, öğretmen istihdamı, öğretmen adayları



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 46-63**

DOI: 10.19160/ijer.395554

Gönderim : 15.02.2018
Kabul : 03.08.2018

Önerilen Atıf

Tonbul,Y. & Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Sözleşmeli Öğretmenlik Mülakatındaki Soruların İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 46-63, DOI: 10.19160/ijer.395554

¹ 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde (11-13 Mayıs 2017) bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Öğretmen niteliğinin önemi, geçmişte ve günümüzde birçok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Bursalıoğlu'na (1994) göre, okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Birçok araştırma bulgusu, eğitimin niteliğinin büyük ölçüde öğretmen niteliği ile doğru orantılı olduğunu (Celep, 2008); öğretmen niteliği ve öğretmen yeterliklerinin, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede kilit noktasını oluşturduğunu (Yasseen, 2010); öğretmenlerin, sahip oldukları niteliklerin, öğrencilerin istenilen davranışları kazanmalarında etkili rol oynadığını (Toprakçı ve Altunay, 2015) göstermektedir. Bu bulgular, eğitim sisteminde öğretmenin taşıdığı önemi açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenin önemini pekiştiren etmenlerden birisinin de öğretmenin etki alanının genişliği ve bu etkinin süresi olduğu söylenebilir. Şimşek (2003), öğretmenliğin siyasetçisinden doktoruna, mühendisinden polisine kısaca birçok meslek dalına insan gücü yetiştirmesi açısından toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında geldiğini; bundan dolayı da belirli niteliklerle donanmış bireyler tarafından yerine getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi, standartlarının belirlenmesi, bu standartların kazandırılması ve söz konusu standartları karşılayan bireylerin atanması, mesleğin etki alanı düşünüldüğünde, kamusal alandan demokratik kitle örgütlerine kadar, tüm çevrelerin üzerinde duyarlılık gösterdikleri bir uygulama olarak öne çıkmaktadır. Tablo 1'de Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumlar ve öğretmenleri atama biçimleri verilmektedir.

Tablo 1

Cumhuriyet sonrası öğretmen yetiştiren kurumlar ve atama koşulları

Gazi Eğitim Enstitüsü (1925)
Muallim Mektepleri (1927)
1. İlk Muallim Mektepleri
Köy Muallim Mektepleri
Yüksek Öğretmen Okulları (1934)
Köy Öğretmen Okulları: Köy Eğitimcileri (1937)
Teknik Yüksek Öğretmen Okulları (1937)
Köy Enstitüleri (1940-1954)
Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulları (1956)
Öğretmen Okulları (1954)
Sanat Yüksek Öğretmen Okulları: Kız (1962); Erkek (1974)
Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulları (1974)
Eğitim Enstitüleri (1974)
Eğitim Yüksek Okulları (1982)
Eğitim Fakülteleri (1982) /PFSP (Pedagojik Formasyon Sertifika Programı)
• 1999'a kadar kontenjan dahilinde başvuru yeterli • 1999- DMS (Devlet Memurları Sınavı) • 2001- KMS (Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı) • 2002-KPSS (Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri) • 2013- KPSS+ÖABT (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) • 2016- KPSS+ÖABT+ Mülakat

Tablo 1 incelendiğinde Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte öğretmen yetiştirme arayışının hızlandığı, "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" bir kuşak yetiştirmek için çocukların ve toplumun eğitimine önem verildiği, öğretmenliğin bir meslek olarak görüldüğü² ve öğretmenlerin

² 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesine göre öğretmenlik, "Devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek" olarak tanımlanmıştır. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanunun 12. maddesine göre de "maarif hizmetlerinde asılan"ın öğretmenlik olduğu belirtilmiştir(Dursunoğlu, 2003).

yetiştirilmesi işinin de bir uzmanlık gerektirdiği fikrinin oluştuğu anlaşılmaktadır. Tablodan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin atanmasında, mezun olmak dışında uzun bir süre herhangi bir koşul bulunmamakta zira ülkenin öğretmen gereksinimi ise üst düzeydedir. Dönemin eğitim bakanı Mustafa Necati Bey 22 Nisan 1926'da TBMM'de yaptığı konuşmada ([Dursunluoğlu, 2003](#)), 'ülkenin her yıl 3000 öğretmen ihtiyacını şu anki okulların karşılamaktan çok uzak olduğunu, bu yüzden okulların sayısının ivedilikle artırılmasını, bunun için özel idarelerin gelirlerinin %10'unu bu işe ayırmaları amacıyla bir yasa teklifi verdiklerini' belirtmiştir. Dolayısıyla 1990'lı yıllara kadar öğretmen atamada merkezi ve aynı zamanda kitlesel bir seçme işlemi uygulanmamıştır. 1999 yılına kadar herhangi bir öğretmen yetiştiren kurumdan mezun olarak veya sonradan pedagojik formasyon sertifika programlarını tamamlayarak, hatta atandıktan sonra da hizmet içi eğitimler aracılığı ile de öğretmen olmanın mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

1999 yılından itibaren, kamuda çalışmak isteyen öğretmenler de diğer devlet memurları gibi kitlesel anlamda ve merkezi olarak ilk kez sınava tabi tutuldular. Devlet Memurları Sınavı (DMS), iki yıl sonra 2001'de Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adıyla, 2002'den itibaren ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla, öğretmenlerin atanmak için başvurduğu sınavlar olarak uygulamaya konuldu. 2002 yılından beri genel kültür ve eğitim bilimleri testinden oluşan KPSS'ye, 2013 yılından itibaren Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) eklenmiştir. 2016 yılına gelindiğinde ise öğretmen istihdamında kadrolu personel alımı durdurulmuş, KPSS'nin ilgili puan türünden 50 puan ve üzeri alan adayların başvuru hakkına sahip olabileceği mülakat sınavı ile sözleşmeli öğretmen istihdamı yoluna gidilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlik atama uygulaması, ilk olarak 2005 yılında uygulamaya konulmuşsa da, tüm öğretmen atama sistemini bağlayıcı nitelikte bir uygulama olmamıştır. Sözleşmeli istihdam modeli, özlük hakları açısından kadrolu öğretmenliğe göre dezavantajlı (kadroya geçme zorlukları, tayin haklarında kısıtlama, bazı okul türlerinde görevlendirilmeme, yönetici sınavlarına girememe) gibi görünmesine karşın, 2016 yılında ÖABT sınavına 311.759 kişi ([ÖSYM, 2016](#)) girmiştir. Her branş için taban puan barajını aşan toplam 36.876 ([memurlar.net, 2017](#)) aday mülakata çağırılmıştır. Bunlardan 14.873 aday ([MEB İnsan Kaynakları, 2017](#)) mülakatta başarılı sayılarak atanmıştır.

Eleman seçme ve yerleştirme araçlarından biri olan mülakatlar, amacına, yapılandırılma düzeylerine, hangi sektörde uygulandığına, kullanılan araçlara ve soruların niteliğine göre farklılık göstermektedir ([Çetin ve Arslan, 2014](#)). Personel istihdamında mülakatlar genel olarak birebir görüşmeler, panel grubu, çalışma arkadaşları grubu, sıralı görüşmeler, değerlendirme merkezi ve telefon görüşmeleri, sunum ve stres mülakatları biçiminde yapılabilmektedir ([İnsan Kaynakları Yönetimi, 2017](#); [Çetin, Arslan ve Dinç, 2015](#)). Öğretmenlik mülakatında, birden fazla mülakat komisyonu üyesinin, her seferinde tek bir adaya, önceden belirlenmiş sorular üzerinden, adayın uygunluğunu belirlemek için toplu alımlarda işe koşulan bir mülakat türü olan panel grubu mülakatı uygulanmıştır. Mülakat süresince yapılandırılmış soruların yanı sıra, zaman zaman mülakatın akışı gereği adayı yakından tanımak, adaydan yanıtları ayrıntılandırmasını veya örnek vermesini istemek hatta adayı rahatlatmak amaçlı yapılandırılmamış, sohbet tarzı sorular da sorulabilmektedir. Bu tür mülakatlara karma mülakat da denmektedir. [Anderson \(2003\)](#), personel istihdamında yeni teknolojilerin sunduğu olanaklar sayesinde telefon ya da video uygulamalı mülakatlardan yararlanıldığını; ayrıca sanal ortamda gerçek sınıf ortamlarından oluşturulan senaryolar üzerinden de mülakatların kullanıldığını belirtmektedir.

Mülakat uygulamalarının bir araç olduğu dikkate alındığında, mülakatın türü kadar mülakatta neyin ölçüleceği konusu da önem taşımaktadır. MEB tarafından [Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri \(2006\)](#) adı altında geliştirilen öğretmen yeterlikleri, 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Söz konusu yeterlik alanlarının bir bölümü KPSS'de genel kültür (Tarih, Coğrafya, Edebiyat, güncel konular vb.), eğitim bilimleri (program geliştirme, öğrenme-öğretme teknikleri ve ilkeleri vb.) ve alan bilgisi soruları üzerinden yoklanmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri metninde yer alan ancak test tekniği ile ölçülmesi uygun olmayan kişisel ve mesleki değerler, iletişim becerileri, özgüven vb. konu alanları için mülakatın daha uygun olduğu düşünülebilir. [Shechtman \(1992\)](#) öğretmenlerin sınıf

içi performanslarını etkileyen önemli değişkenler olan sözel anlatım becerisi, kişilik özellikleri ve liderlik becerileri gibi duyuşsal ve psikomotor boyutları kapsayan değişkenlerin olduğunu belirtmiştir. [Shechtman ve Godfried \(1993\)](#) ve [Byrnes, Kiger ve Shechtman ise \(2003\)](#) öğretmen adaylarının psikomotor ve duyuşsal davranışlarının ölçülmesini temele alan grup odaklı bir değerlendirme türü olarak mülakattan aldıkları puanların, sınıf içi öğretim performanslarını, akademik ölçütlerden daha iyi kestirdiğini bulmuşlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına girişte psikomotor ve duyuşsal davranışlarının ölçülmesi gerekliliği doğmuştur. [Demirel \(1992\)](#) öğretmen yetiştirmeyi sistem yaklaşımına göre ele almakta ve sistemin girdisi olan öğretmen adaylarının duyuşsal ve psikomotor giriş davranışlarının mülakat teknikleri ile ölçülmesini önermektedir. Bu noktada ölçülecek bilişsel, duyuşsal ve devinışsel nitelikleri açıkça ortaya koymak kadar, soru türlerini ve soruların hangi sıralamaya göre sorulacağını belirlemek de önem kazanmaktadır. Bilişsel alan sorularında Bloom taksonomisi dikkate alındığında, mülakatların analiz, sentez ve yaratıcılık basamaklarına yönelik sorular sormaya uygun olduğu; duyuşsal alanı ölçmeye yönelik soruların değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme basamaklarındaki kazanımları ölçmeyi kolaylaştırdığı ve devinışsel alanla ilgili de beceri ve yaratma basamaklarını ölçmeye yönelik soruların mülakatlarda daha öne çıkması gerektiği söylenebilir. Alanyazında mülakatlarda farklı soru türlerine yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Buz kırıcı ve temel sorular, davranış, etik uygunluk, yetkinlik, zeka ve kapanış soruları ([Kador, 2016](#)) ya da varsayımsal, yetenek, motivasyon, kariyer, ilgi sorularının ([Armstrong ve Taylor, 2014](#)) gibi farklı soru türlerinin mülakat komisyonu üyeleri tarafından etkili kullanılması, mülakatın geçerliliği konusunda etkili olacaktır. Dolayısıyla sınav komisyonu üyelerinin uzmanlık alanlarının, soru sormak kadar dinleme ve beden dilini kullanma becerilerinin; mülakat değerlendirme yöntemlerine ne kadar vakıf olduklarının; iyi öğretmen kimdir ve nasıl seçilmelidir sorularına verecekleri yanıtların da, mülakatların amacına uygun yürütülmesinde etkili olacağı söylenebilir.

Mülakatlar, başta özel sektör olmak üzere kamunun bazı alanlarında da uzun zamandır personel seçiminde kullanılan başlıca yöntem olmuştur. Özellikle yapılandırılmış mülakat yönteminin, informal işlemlerde daha iyi olduğu ancak mülakatta kullanılacak puanlamanın, araştırma sonuçları ile geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir ([Muller, 1981; Pellicer, 1981](#)). ABD’de eyaletten eyalete farklılıklar olmasına rağmen bireysel ve grup mülakatlarının giriş sınavında kullanılması birçok programda uygulanmaktadır ([George ve Kathryn, 1996](#)). New Jersey de Montclair State Üniversitesi’nde öğretmen adayları, sekiz değişken açısından yeterli bulunduktan sonra eğitim fakültesine alınmaktadır. Bu değişkenler öğretmen adaylarının konu alanı bilgisi, öğretme sorumluluğu, kişisel nitelikler, yazılı iletişim, sözlü iletişim ve mülakat heyetinin genel kişisel ve mesleki yargılarını kapsamaktadır. Bu sekiz değişkenin ölçülmesi, bireysel mülakat tekniği ve yazılı sınav ile yapılmaktadır ([Jacobowitz, Delorenzo ve Adirim, 2000](#)). İngiltere’de eğitim fakültelerine öğrenci seçimi yapılırken öğrenciler mülakata alınmaktadır. Bu mülakatta öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadıklarına karar verilir. Bu komisyonlarda, deneyimli öğretmenler de jüri üyesi olarak görev yapmaktadır ([EURYDICE, 2006](#)). Ülkemizde ilk kez gerçekleştirilen bu uygulama için İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’nin görevlendireceği kişilerin başkanlığında, beş kişiden oluşan heyetler kurulmuştur. Heyette yer alacak üyeler, deneyimli eğitim-öğretim elemanı olmak üzere il/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından MEB’e önerilen kişilerden oluşmuştur. Her adayın mülakat puanı, [MEB Mülakat Değerlendirme Formu’nda \(2016\)](#) yer alan bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ve topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri boyutları, mülakat heyeti üyelerince 1 ile 5 arasındaki bir tam sayıyla puanlanması sonucunda, tüm üyelerin verdiği puanların ortalamaları alınarak hesaplanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, mülakat sınavının öğretmen adaylarının seçiminde kullanılmasını, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının önerdikleri görülmektedir ([Bayrak; 1990; Senemoğlu, 2003; Türkoğlu, 1988](#)). [Okçabol \(2004\)](#), olumsuz kişilik

özelliklerine sahip olanları, öğretmenlik mesleği (özellikle ilköğretim alanları) dışında tutacak bir sürecin oluşturulmadığını belirtirken; 17. Milli Eğitim Şurası'nda da öğretmen adaylarının istihdamında, akademik başarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel niteliklerin ölçülmesine ve değerlendirmesine yönelik mekanizmaların oluşturulması ve bu kapsamda, öğretmenlik programlarına girişteki seçme sürecinin yeniden gözden geçirilmesi (MEB Şura kararları, 2010) kararı alınmıştır. Ancak sözleşmeli öğretmenlik mülakatı ile ilgili sosyal medyaya yansıyan haberler incelendiğinde sendikaların sözleşmeli mülakat uygulamasına karşı çıkma konusunda görüş birliği içerisinde oldukları anlaşılmaktadır (Eğitim Bir-Sen, 2016; Ülkar, 2017). Yine basın yayın organlarına (Sağlar, 2016; Güçlü, 2016) yansıyan haberler incelendiğinde, 2016 yılında ilk kez gerçekleştirilen bu uygulamaya karşı, çok sayıda olumsuz görüşün de gündeme geldiği anlaşılmaktadır. Getzels ve Guba'nın (1957) sosyal sistem kuramı, çalışanların performansını etkilemede roller ve beklentilerden oluşan örgütsel boyut ile kişilikler ve gereksinimlerden oluşan bireysel boyutun örtüştürülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çalışanların güdülenmesinde süreç kuramları başlığı altında toplanan öz yeterlik kuramı, beklenti kuramı, eşitlik kuramı, hedef belirleme gibi kuramlar bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2001). Bu kuramlar ışığında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın beklentileri ile öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlam, geleceğe yönelik hedefleri ile atanacak öğretmen adaylarını belirlemede işe koşulan mülakat uygulamalarını nasıl değerlendirildiği konularına açıklık getirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenin eğitim sistemindeki rolü ve onlara yüklenen sorumluluklar düşünüldüğünde, mülakat sınavının profesyonel biçimde ve amacına uygun yürütülmesi oldukça önem arz etmektedir. Uygulamanın henüz yeni olmasından dolayı ülkemizde bir alanyazın oluşmamıştır. Bu çalışma, mülakat uygulamasında karşılaşılan sorunları ortaya koyarak, alanyazına ve bundan sonraki uygulamalara ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Mülakat soruları, 'MEB Öğretmen Yeterliklerinde' ve 'MEB Mülakat Değerlendirme Formu'nda aranan ölçütlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2- Mülakat uygulamasının (a) gerekliliğine; (b) hangi yeterliklerin ölçülmesi gerektiğine; (c) KPSS puanının ve mülakat puanlarının atamada etkisine (d) Mülakatın adaylar üzerindeki etkisi ve sürece nasıl hazırlandıklarına ve (e) öğretmen istihdamında mevcut uygulamalar dışında hangi uygulamalara yer verilmesi gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 3- Öğretmenlik mülakat uygulamasına ilişkin katılımcıların geliştirdikleri metaforlar temalarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Bu çalışmada mülakat uygulaması, çıkmış sorular üzerinden öğretmen yeterlikleri ve mülakatta aranan niteliklerle, sınava yeni girecek olan öğretmen adaylarının, uygulamayı nasıl anlamlandırdıkları sorularına yanıt aranmıştır. Bundan dolayı, çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma grubu:

Bu çalışmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Patten'e (2010) göre, olasılık temelli

örnekleme temsiliyeti sağlamak yoluyla geçerli genellemeler yapma konusunda önemli avantajlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Fen Bilimleri Öğretmenliği, Okul Öncesi, PDR Bölümü Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü son sınıf öğrencisi toplam 114 öğrenci ile Pedagojik Formasyon Programına devam eden Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi, İngilizce Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya bölümlerinden olmak üzere 84 öğrenci (toplam 198 öğrenci), oluşturmaktadır. Öğrenciler için Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 gibi, derlenen sorular için de S1, S2, S3, S4 ve S5 vb. biçiminde kodlama yapılmıştır.

Veri toplama aracı ve analizler:

Araştırmada veri analizinde kullanılan sorular, sosyal paylaşım sitesi Facebook üzerinde sözleşmeli öğretmenlik soru paylaşım gruplarının paylaştıkları sorulardan, dershanelerin yayımladıkları mülakat sorularından, çıkmış mülakat soruları ile ilgili basılı yayınlardan derlenmiştir. Soruların analizinde 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' maddeleri ve 'MEB Mülakat Değerlendirme Formu' ölçütleri dikkate alınmıştır. İçerik çözümlemesi her iki araştırmacı tarafından ayrı yapılmış, başka bir araştırmacıya daha verilerek, kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi artırılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılara yönelik veriler 'Sözleşmeli Öğretmenlik Mülakatı Uygulamasına İlişkin Aday Öğretmenlerin Görüşleri' adlı anket ile elde edilmiş ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Anketin geliştirilmesi sürecinde, yeni bir uygulamaya giderken Drucker (Swaim, 2011) ile Everard ve Morris'in (Çınar, 2005) değişim yönetimi ilkeleri; yeni uygulamaları hayata geçirmenin kuramsal çerçevesi ile ilgili olarak Özümseme Kuramı, Gündem Belirleme Kuramı, Yeniliklerin Yayılımı Kuramı (Miles, 2016) gibi kuramlar dikkate alınmıştır. Eğitim fakültesi son sınıfta okuyan 5 öğrenci, sınava katılan 3 öğretmen adayı ve sınav komisyonlarında yer alan 2 okul yöneticisi ile ön görüşme yapılarak anketin geliştirilmesinde bu görüşlerden yararlanılmıştır. Personel istihdamında bir araç olarak mülakat uygulamasını ele alan farklı kaynaklar incelenmiştir (Çetin ve Arslan, 2014; İnsan Kaynakları Yönetimi, 2017; Erkan ve Erdoğan, 2017). Araştırmanın veri toplama aracı, açık uçlu soruların yanı sıra, katılımcıların sıralama yapabilecekleri sorulardan ve bir metafor sorusundan oluşmaktadır. Anket maddelerindeki açık uçlu sorulara iki örnek olarak şunlar verilebilir: 'Öğretmen atamasında, nitelikli öğretmenlerin seçimi için mülakat uygulaması sizce gerekli midir? Niçin?'; 'Önümüzdeki yıl mülakata girebilecek olmanız sizi nasıl hissettiriyor?' Öğretmen istihdamında mülakat uygulamasını bir nesneye, canlıya, bitkiye, kişiye ya da herhangi bir şeye benzetmeniz istense neye benzetirdiniz? Niçin? Gerek açık uçlu sorulara gerekse metafor sorusuna verilen yanıtlar, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulmuş, ayrıca nitel analiz konusunda deneyimli bir doktora öğrencisi ile paylaşılmış ve üç değerlendirciden en az ikisinin mutabık kaldığı tema-alt tema ve metaforlar, analize dâhil edilmiştir. Böylece, araştırmanın iç güvenirliliği (tutarlılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, mülakatlarda çıkmış sorulara, birçok bölümden öğretmen adayının görüşlerine ve metaforlara yer verilerek, veri ve katılımcı çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, verilen yanıtların kaynağına inilmeye çalışılmıştır. Alanyazında, uzman görüşü alma, doğrudan alıntılara yer verme, çeşitleme yoluna gitme, birden fazla araştırmacıyı dahil etme ile araştırmanın güvenirliliğinin artırılabilceği vurgulanmaktadır (Glesne ve Peshkin, 1992; Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Mülakat soruları, MEB Öğretmen Yeterlikleri ve MEB Mülakat Değerlendirme Formu’nda aranan ölçütlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?’ biçiminde idi. Bulgular Tablo 2’de ve Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 2:

Soruların MEB Öğretmen Yeterliklerine Göre Dağılımı

Öğretmen Yeterlilikleri	Çıkmış sorular
A.Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim (f=38; %31,1)	Resmi yazı tebliğ süresi kaç gündür? EBA ve FATİH projelerinin açılımı nedir? Beyin göçünü engellemek için neler yapılabilir? Örgün ve Yaygın eğitim kurumlarının bir arada olduğu eğitim kampüslerinin verimliliğinin artırılması için neler yapılabilir? Eğitimde sürekliliği sağlamak için neler yapılabilir?
B. Öğrenciyi Tanıma (f=8; %6,5)	Öğrencileri ilgi yetenek becerilerine göre yönlendirmenin önemi nedir? Öğrencilerinizin bilişsel ve devinışsel özelliklerini bilmeniz öğretim sürecinde size ne gibi avantajlar sağlar? Öğretmen olduğunuzda alanınızla ilgili öğrencilerinize önerebileceğiniz kitaplar nelerdir?
C.Öğretme ve Öğrenme Süreci (f=15; %12,5)	Genital dönemdeki (12 yaş) çocuklara nasıl etkinlikler planlarsınız? Öğrencilere dersi anlattınız ama seviyeleri düşük ve anlamadılar. Nasıl bir yol izlersiniz? Eğitimde videonun olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
D.Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (f=4 %3,2)	Bilgisayarın ölçme ve değerlendirmede ve de izleme yeri nedir? Olumlu ve olumsuz etkilerini açıklayın. Kazanım kavrama testleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
E.Okul, Aile ve Toplum İlişkileri (f=4; %3,2)	Ebeveyn olarak çocuğunuzun nasıl insanlarla arkadaş olmasını ya da olmamasını istersiniz, nasıl engellersiniz? Çocuk yetiştirmede ailenin görevi nedir?
F.Program ve İçerik Bilgisi (f=33; %27)	Yaygın eğitim ile örgün eğitim arasındaki fark nedir? Biyolojik olarak aklın önemi nedir? Yapılandırmacı eğitim nedir? Sistematiik bilim, bilimsel bilgi ve felsefi bilgi nedir?
Belirsizlik Taşıyan Sorular (f=17; %13,9)	Vahabilik hakkında ne düşünüyorsunuz? 15 Temmuz gecesi neredeydiniz? Üniversitede nerede kaldın ve kendini nasıl finanse ettin? Hangi gazete ve köşe yazarlarını takip ediyorsunuz?

Tablo 2 incelendiğinde en fazla sorunun ‘Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim’ yeterlilik alanından çıktığı (%31,1), bunu ‘Program ve İçerik Bilgisi’ (%27) ve ‘Öğretme ve Öğrenme Süreci’ (%12,5) yeterlik alanlarının izlediği görülmektedir. Öğretmen yeterlikleri boyutlarından herhangi birine dâhil edilemeyen sorular ise, ‘Belirsizlik Taşıyan Sorular’(%13,9) başlığı altında verilmiştir.

Soruların MEB tarafından duyurulan mülakat değerlendirme ölçütlerine göre dağılımı için yapılan analizler Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3:*Soruların MEB mülakat değerlendirme ölçütlerine göre dağılımı*

Soru Örnekleri	Mülakat Değerlendirme Ölçütleri	Soru ölçüt ilişkisi
Gelir düzeyi yüksek ve gelir düzeyi düşük aileden gelen öğrenci arasındaki fark eğitime nasıl yansır?	1. Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü.	1,2
Sistematiği bilgi, felsefi bilgi ve bilimsel bilgi eğitime nasıl yansır?	2. İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti.	1,2
Sınıf içi disiplin sorunu yaşarsanız bunu nasıl önlersiniz?	3. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı.	1,2
Öğrencilere dersi anlattınız ama seviyeleri düşük ve anlamadılar. Nasıl bir yol izlersiniz?	4. Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri.	1,2,3
Eğitimde pekiştirici gerekli midir? Niçin?		1,2,3
Teknolojinin eğitimde olumsuz olduğu tezini nasıl çürütürsünüz?		1,2,3
Öğrencilerin kitaplardan öğrendikleri bilgiler mi yoksa internet üzerinden edindikleri bilgiler mi daha güvenilirlerdir?		1,2,3
Eğitim teknolojilerinin dersler için yararı nedir?		1,2,4
İyi bir öğretmende olması gereken özellikler nelerdir?		1,2,4

Tablo 3 incelendiğinde sorulan soruların birden fazla mülakat değerlendirme ölçütü altında sınıflanabileceği, dolayısıyla iç içe geçtiği görülmektedir. Aslında her soruya verilen yanıt, doğal olarak (1) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği muhakeme gücü ve (2) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti değerlendirme ölçütü altında sınıflanmakta, hatta (4) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri ölçütü de her soruda, gerek adayın gözlemlenmesi sonucunda gerekse verilen yanıtların içeriği açısından aynı anda devreye girmektedir. Dolayısıyla bu ölçütlerin ayırt ediciliğinin olduğunu söylemek oldukça güç görünmektedir. Tablo 4'te mülakat uygulamasının gerekliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı verilmektedir.

Tablo 4:*Mülakat uygulamasının gerekliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı*

Tema	Öğrenci Görüşü
Tamamlayıcı bir nitelik taşıma (Koşullu onay) (f=131, %66,17)	Ö96: Son aşama sınavı olarak uygulanması doğru ancak atama üzerinde makul oranda tamamlayıcı olması doğrudur. Ö5: Mülakat 4 yıllık eğitimin hemen sonunda olmalıdır. Çocuklara ifade etme biçimimizin ve sahip olduğumuz yeterliliklerin bu aşamada incelenmesi faydalı olacaktır. Ö11: Olmalı ancak, mülakatlar öğretmenlerin ders anlatma gibi yeterliliklerini ölçmelidir. Öğretmen için önemli olan bilgiyi öğrenciye nasıl aktardığıdır.
Kaygı, önyargı, güvensizlik (Yapılmasın) (f=67, %33,83)	Ö171: Hayır yapılmasın. Çünkü mülakat uygulamasının komisyonun inisiyatifine göre sonuçlandığını düşünüyorum. Ayrıca böyle bir uygulamanın 5-10 dakika içinde öğretmenin gerekli niteliklerine sahip olup olmadığını tespit edeceğine inanmıyorum. Ö6: KPSS ve Alan sınavı bence yeterli, mülakatta herkesin hakkı yendiği için bence gerek yok. Ö9: Bence olmamalıdır. Çünkü adil davranıldığını düşünmüyorum. Komisyon üyelerinin bile aynı farklı puanlaması mümkünken farklı illerde farklı komisyon üyeleri farklı değerlendirmeler yaparak birçok insanın kaderiyle oynanabiliyor.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların üçte ikisinin, (%66), mülakatların yapılmasını koşullu olarak onayladıklarını, gerekçe olarak, iletişim ve öğretim becerileri gibi niteliklerin mülakatla ölçülebileceğini ancak mülakatın tek başına belirleyici olmaktan çok, diğer puanlama türlerine tamamlayıcı bir etki yapması gerektiği yönünde açıklamalar yapmışlardır. Yapılmaması yönünde görüş belirtenler ise (%33,83), komisyon üyelerinin niteliği ve sürenin kısalığının, öte yandan amacın dışına taşan tarafsız davranışların, mülakatların amacına hizmet etmediği gibi gerekçeler ileri sürmüşlerdir.

Tablo 5:

Mülakatlarda ölçülmesi önerilen yeterliklere ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	F	%
Eğitim Bilimleri		
▪ Sınıf yönetimi (72) ▪ Öğretim yöntem ve tekn.(69) ▪ Liderlik (63) ▪ Eğitim yönetimi (62) ▪ Program geliştirme (61) ▪ Ölçme (58)	385	42,1
İletişim yeterlikleri		
✓ Etkili konuşma ve kendini düzgün ifade edebilme (102) ✓ İkna yeteneği (54) ✓ Seviyeye uygun davranabilme (48) ✓ Beden dilini etkili kullanma (46) ✓ Kolay iletişim kurabilme (42) ✓ Uygun tepki verebilme (41) ✓ Dikkat çekme (38)	371	40,4
Özel Alan Bilgisi (85)	85	9,3
Genel Kültür		
✓ Hobiler (15) ✓ Okuma çeşitliliği (10) ✓ Yaşantı zenginliği (8)	33	3,8
Psikolojik Özellikler		
✓ Psikolojik sağlık (24) ✓ Özgüven (4)	28	3,5
Problem çözme, yaratıcılık		
✓ Sorunları baş edebilme kapasitesi (6) ✓ Yaratıcı çözümler geliştirme (3)	9	0,9
Staj Deneyimi (Tecrübe) (4)	4	0,4
Toplam	915	100

Tablo 5'te öğretmen adaylarının mülakatta en çok yoklanmasını istedikleri mesleki yeterliklerin eğitim bilimleri (% 42,1), iletişim (% 40,4) ve alan bilgisi (% 9,3) temalarında toplandığı görülmektedir. Diğerlerine göre az sayıda da olsa genel kültür (% 3,8) ve psikolojik özellikler de (% 3,5) vurgulanmıştır.

Tablo 6:

KPSS ve mülakat puanlarının atamada oranının ne kadar olması gerektiğine ilişkin öğrenci görüşleri

Atama Puanı Oranı	f	%
KPSS%-70 – Mülakat % 30	99	50,1
KPSS%90 – Mülakat % 10	44	22,23
KPSS%85 – Mülakat % 15	36	18,17
KPSS% 40 – Mülakat % 60	19	9,50
Toplam	198	100

Tablo 6'ya göre katılımcıların büyük çoğunluğu (% 90,5) mülakatın, KPSS puanına göre daha düşük değerlendirilmesi gerektiğini; önemli bir kısmının, mülakatın sınav sonucuna etkisinin %30'u geçmemesi gerektiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir.

Tablo 7:

Gelecek yıl mülakata girecek olmalarının onları nasıl hissettirdiğine ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı

Tema	Doğrudan Alıntılar
1) Olumlu (%9)	
• İyimser olma,	Ö78: Mesleğe olan hevesimden ötürü beklentim olumlu yönde.
• Umutlu olma vb.	Ö129: Açıkçası heyecanlı değilim, bu mesleği seviyorum, elimden geleni yapacağımı düşünüyorum.
2) Olumsuz (%91)	
• Tedirginlik	Ö5: Beni <i>tedirgin</i> hissettiriyor, Başarılı olmama rağmen mülakatı kazanma konusunda <i>endişelerim</i> var. Ö148: <i>Tedirgin</i> hissediyorum. Çünkü alanında bir yere geliyorsun, emek veriyorsun. Mezun olup KPSS'ye giriyorsun. Her şeyi aşıyorsun. Mülakat uygulaması karşına çıkıyor. Ya elenirsem ya olmazsa <i>tedirginliği</i> var. Alan bilgimin dışında beni neye göre değerlendirecekler sorusu beni kaygılandırıyor.
• Belirsizlik	Ö2: Öncelikle <i>sorular nasıl, nereden gelecek net değil</i> , belirsiz olması ve çevremde girenlerden duyduklarım beni çok etkiliyor. Ö37: Mülakata çağrılıp çağrılmayacağım <i>belli olmadığı</i> için bir şey hissedemiyorum.
• Adaletsizlik	Ö4: Gergin, stresli ve <i>adaletsiz</i> bir mülakat olacağını düşündüğüm için iyi hissetmiyorum. Ö6: <i>Kötü, hakkım</i> yenileceği endişesi içindiyim. Ö18: <i>Kötü</i> hissettiriyor çünkü ne kadar p121 puanından yüksek alırsam alayım, mülakat puanı sonucu atamalar yapıyor. KPSS puanı değerlendirmede etkisiz olduğundan <i>haksızlık</i> olduğunu düşünüyorum.
• Umutsuzluk ve kaygı	Ö10: KPSS'de başarılı olsam bile mülakatın beni zorlayacağını bildiğim için <i>güvensiz ve umutsuz</i> hissediyorum. Ö62: Umutsuz ve gelecek kaygısı yaşayan biri gibiyim.

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu (%91), mülakata girecek olmalarının kendilerinde tedirginlik, umutsuzluk, belirsizlik ve adaletsizlik duyguları yarattığını belirtmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların bu sürece nasıl hazırlandıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Tema	f	%
Hazırlık yapıyor		
Dershane – (12)	100	51
Bireysel – (88)		
Hazırlık Yapmıyor	98	49
Toplam	198	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların (%51), mülakata (çoğunlukla bireysel) hazırlanırken, diğer yarısının ise (%49) her hangi bir hazırlık içerisinde olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9

Öğretmen atamada, aday belirlemede dikkate alınması önerilen uygulamalara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı

Uygulamalar	f	%
Staj Notu	160	84
Kişilik Testleri	152	83
KPSS Puanı	159	83
Diploma Notu	119	61
Mülakat	112	57
Referans Mektubu	85	46

Tablo 9'a göre, katılımcılar, öğretmen adaylarını belirlemede staj notlarının, kişilik testleri ve KPSS puanının etkisinin daha yüksek (%83-84); mülakat (%57) ve referans (%46) mektupları uygulamasının etkisinin daha düşük olması gerektiği görüşündedirler

Tablo 10

Mülakat uygulamasına yönelik metaforların temalarına göre dağılımı

Tema	Metafor	Gerekeçe
Adil olmayan seçim süreci (f=65;%35,8)	Hücre zarı	Seçici geçirgen, işine gelenleri almak için mülakat çok ideal.
	Metafor	Sorular sorarak başka bir şeyi anlamak istiyorlar.
	Muz kabuğu	Torpili olmayanların ayağı kaydırılmaya çalışılıyor.
	Hileli tombala torbası	Önceden belirlenmiş ya da torpilli olarak kendilerine uygun kişilerin seçildiği ve diğerlerinin hakkının yendiği bir uygulama.
	Tiyatro	İstediklerini oynatır, istediklerini oynatmaz.
	Yarışma programı	İnsanları saçma sapan ölçütlere göre kıyaslayıp sübjektif şekilde seçiyorlar.
Belirsizliklerle dolu bir uygulama (f=58, %31,8)	1984 romanındaki düşünce bakanlığı	Mülakatta düşüncelerimi ve geçmişimizi tarayıp öğrenmeye çalışıyorlar.
	Ağaca	Ya gölgesine sığınıp bundan faydalanırsın ya da üstüne devrilir felaket olur
	Pazardaki meyve tezgahı	İyi meyve seçtim diyorsun eve geldiğinde çürük çıkıyor.
	Oyun hamuru	Oynayan kişinin istediği şekli alır
	Hamam böceği	Nereye gideceği, ne sonuç çıkacağı belli değil.
	Bukalemun	Jürinin niyetine göre durum değişiyor.
Amacına uygun kullanıldığında yararlı bir uygulama (f=32, %17,6)	Dış kapının dış mandalı	İçerisiyle alakası yok, okul deneyimi, ders notları, öğretmenlik becerisini yeterince ölçebileceğini düşünmüyorum.
	Pandoranın kutusu	İçinden ne çıkacağı belli değil.
	Balık yetiştiriciliği	Verdiğin yem ne kadar kaliteli ise hasat ettiğin balıkta o kadar kaliteli olur.
	Araba	Doğru kullanılmazsa her şey mahvolur.
Aşılması gerekli, zorunlu bir süreç (f=27, %14,8)	Ayna	Bir nevi ayna karşısında kendi yeterliliklerimizi ölçtürüyoruz
	Elek	Doğru kişileri ayıklarsa yararlı olabilir.
	Sırat köprüsü	Geçtiğinizde huzura eriyorsunuz.
	Duvar	Atamalar için bir engeldir, onu geçmeden atanamayız.
	Kansere	Teslim olmayıp aşılması gerekli.

Katılımcıların öğretmenlik mülakat uygulamasına ilişkin geliştirdikleri 182 metafor, 4 temada toplanmıştır. Temalar, 'adil olmayan seçim süreci' (f=65;%35,8); 'belirsizliklerle dolu bir uygulama', (f=58, %31,8); 'amacına uygun kullanıldığında yararlı bir uygulama', (f=32, %17,6) ve 'aşılması gerekli, zorunlu bir süreç', (f=27, %14,8) başlıkları altında toplanmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar şöyle özetlenebilir: Sözleşmeli öğretmenlik mülakat soruları, KPSS ve ÖABT sınavlarındaki (kişisel ve meslekî değerler; program-içerik bilgisi ve öğretme-öğrenme süreci) yeterlik alanlarını yoklayıcı niteliktedir. Mülakat yönergesindeki 'bir konuyu kavrama, yorumlama, ikna yeteneği, temsil yeterliği, teknolojiye gelişmeleri izleme' gibi bir sınıflama, sorular dikkate alındığında, sadece teknolojik gelişmeleri izleme ve uyarılma ölçütüne yönelik soruların amacına uygun olduğunu, diğer ölçütlerin iç içe geçtiği ve komisyon üyelerine puanlamayı zorlaştırdığı sonucuna varılmıştır. Bazı soruların ise öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile doğrudan ilgisi olmayan alanları yoklamaya yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının üçte ikisi, mülakatın olmasını ancak mülakatla yoklanacak yeterliklerin, diğer sınav türleri ile de ölçülebilecek yeterliklerden farklı olmasını ve komisyon üyelerinin bu alanda yetkin olmaları

gerektiği; mülakata girecek olmanın yoğun bir kaygı uyandırdığı ve uygulamanın bu haliyle adil olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin istihdamında geline aşamada genel kültür, eğitim bilimleri ve öğretmenlik alan bilgisi testlerinin yanı sıra yürütülen mülakat uygulamalarının amacı, mülakatlar ile ölçülmesi uygun özellikleri yoklayarak, nitelikli öğretmenleri okullarla buluşturmak olmalıdır. Alanyazında (Caruth, Caruth ve Pane, 2008), yapılandırılmış mülakat sorularının, adayların iş yaşamında (örneğin sınıflarda) karşılaşacakları olası sorunlara karşı tepkileri ölçmede, alandaki deneyimlerini (örneğin staj, ücretli öğretmenlik, özel okullarda çalışma geçmişi, katıldığı seminerler, lisansüstü eğitim alıp almama vb.) saptamada, bir konuyu etkili biçimde açıklama (kavramları, yaklaşımları, kuramları) ve sunma (öğretimsel teknikler, materyaller) becerilerini sergilemede kullanıldığı; yapılandırılmamış mülakat soruları üzerinden (Moscato ve Salgado, 2008) ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu (örneğin mesleği tercih nedeni, farkındalık düzeyi, kariyer planının olup olmaması) belirlemeye kadar bir dizi bilgi, beceri, tutum, eğilim gibi alanlarda düzey ve yeterlik saptamada kullanıldığı görülmektedir. Burada sorunun mülakatın kendisinden ziyade uygulama biçiminden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Anderson (2003), yaptığı alanyazın taraması sonuçlarına dayalı olarak, mülakat yoluyla işgören alımlarında en sık karşılaşılan sorunları şöyle sıralamaktadır: Kuramdan uzak bir yaklaşım, seçme sonucunun uzun vadede etkilerini dikkate almayan, daha çok o ana odaklanan yaklaşımlar, adaya aşırı korumacı yaklaşımlar ve araya rastgele serpiştirilmiş izlenimi veren ayırt edici soruların varlığı.

Mülakat uygulaması, testlerin dışında ölçülebilecek nitelikleri belirlemede işe koşulması durumunda, diğer ölçme tekniklerinin (testler, açık uçlu sorular, senaryolara dayalı sorular, uygulamaya dayalı ölçümler vb.) tamamlayıcısı olarak oldukça etkili bir ölçme uygulaması olabilir. Bu noktada mülakatların, bir sınav türü olan sözlü sınavlardan içerik ve uygulama olarak farklılaşmasında yarar vardır. Nitelikli öğretmenleri belirlerken, ölçülmek istenen özellikler burada önem taşımaktadır. Söz konusu özellikleri saptamaya yönelik sorular, bilişsel alanın bilgi boyutu ile sınırlandırılmamalıdır. Bu araştırmanın bulgularına göre katılımcıların önemli bir kısmı, mülakat uygulamasına karşı güvensizlik içerisindeydi. Armstrong ve Taylor (2014), işe almak amacıyla yapılan mülakatlarda, yaratılan samimi ortamın, soruların tutarlılığını etkilediği ve yanıtları değerlendirmede olumlu etkisinin bulunduğu; Collins, Lincoln ve Frank (2002) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ise mülakata başlarken dostça davranışlar sergileyen mülakatçıların, tarafsız ve sert davranışlar sergileyenlere göre daha iyi sonuçlar aldığını göstermektedir. Bu sonuçlar, tercih edilen mülakatın türü kadar, jürinin mülakat sırasındaki tavrının ve yetkinliğinin, mülakatın amacına ulaşmasında etkili olduğunu göstermektedir. Olumlu yönlerine karşın, şeffaflık ilkesinin yeterince dikkate alınmaması, örneğin mülakat uygulamasının kayıt altına alınmaması, soruların açıklanmaması, aydınlatıcı açıklamaların yapılmaması vb. (Tonbul, 2017); mülakata alınacak birey ve grupların sürece yeterince hazırlanmaması, uygulayanların ve tabi olanların mülakatın amacına ilişkin farklı yorumlar yapması ya da komisyon üyelerinin yetersizlikleri veya bazı adaylara karşı oluşan önyargılar (İnsan Kaynakları Yönetimi, 2017), mülakatlara duyulan güveni azaltabilmektedir.

Araştırmanın bulguları ve alan yazın taraması dikkate alınarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmektedir.

MEB Mülakat Değerlendirme Formu'nda yer alan değerlendirme göstergeleri gözden geçirilebilir. Sorular, MEB tarafından yayımlanan "Öğretmen Yeterlikleri" (6 temel alan, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi) ile örtüştürülebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ölçmeye ve öğretim süreçlerinin gerektirdiği becerileri yoklamaya yönelik sorular ve uygulamalar dikkate alınmalıdır. Mülakat uygulaması, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini, düşüncelerini organize etme yeterliklerini, öğrenci, veli ve meslektaşlar açısından ortaya çıkabilecek sorunları çözme kapasitelerini; konu, sorun, senaryo veya kazanım temelli ders deseni oluşturma ve mesleğin gerektirdiği değerler gibi mülakat tekniği ile ölçmeye uygun niteliklerin ölçülmesinde tercih edilmelidir. Bilişsel alandaki soruların üst düzey öğrenme kazanımlarını

(analiz, sentez, değerlendirme vb.) yoklayacak nitelikte yapılandırılması daha uygun olacaktır. Başka amaçları ölçtüğünü düşündürtecek soruların sorulmaması gerekir.

Öğretmen istihdamında mülakata niçin yer verildiği, dünyadaki başka uygulama örnekleri, araştırma sonuçlarına ve raporlara dayalı olarak MEB tarafından açıklanmalıdır. Eğitim fakültelerinde bu konu tartışılmalı, öğretmen adaylarında yoklanacak nitelikler eğitim programlarında yer almalı, derslerde ve staj uygulamalarında bu niteliklerin geliştirilmesine özen gösterilmelidir.

Mülakat, KPSS'den yüz alan bireyle, mülakata çağrılan en düşük puanlı bireyi aynı düzlemde yarıştırmaktadır. KPSS'de 100 alan birey bu sistemde elenebilirken, 60 ile mülakata çağrılan aday atanabilmektedir. KPSS ve ÖABT puanları, öğrencinin akademik okul başarısı ve staj notları gibi kriterler de belirli bir yüzde ile değerlendirmeye dâhil edilebilir. Başka hangi değerlendirme göstergelerinin işe koşulabileceği araştırılabilir.

Uygulamaya karşı bir güvensizlik vardır. MEB, mülakat uygulamalarını daha şeffaf hale getirebilir. Mülakat komisyonlarında görev alacak kişilerin hangi yöntemle belirleneceği, bu üyelerin kimlerden (deneyimli öğretmenler, müfettişler, okul yöneticileri, akademisyenler, vb.) oluşacağı, adaylardan beklentiler, çıkmış soru örnekleri, katılımcılarla yapılan röportajlar, kamera uygulaması ve bu alanda yapılan araştırma sonuçlarını kamuoyu ile paylaşma gibi uygulamalara gidilebilir.

Komisyon üyelerinin nasıl bir eğitimden geçirileceği ile ilgili araştırma yapılabilir. Bu araştırma, mülakat deneyimi yaşamış adayları, komisyonlarda görevli kişileri, öğretim elemanlarını da kapsayacak biçimde genişletilebilir. Mülakat uygulamalarının, nitelikli adayları seçmede etkisini araştırmaya yönelik boyamsal araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Anderson, N. (2003) Applicant and recruiter reactions to new technology in selection: A critical review and agenda for future research. *International Journal of Selection and Assessment* 11(2/3), 121-136.
- Armstrong, M.&Taylor, S. (2014) *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Kogan Cage Publications.
- Aybek, B. (2007) Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Üniversite ve Toplum* 7(2),1-7.
- Bayrak, Ç. (1990). *Eğitim yüksekokullarında örgütsel değişme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrnes, D., Kiger, G., & Shechtman, Z. (2003). Evaluating the use of group interviews to select students into teacher-education programs. *Journal of Teacher Education*. 54(2), 163-173.
- Caruth, D.,L., Caruth, G.,D.&Pane S.S. (2008) *Staffing the Contemporary Organization A Guide to Planning, Recruiting, and Selecting for Human Resource Professionals*, 3rd Edition. ABC-CLIO.
- Celep, C. (2008) *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Collins, R.,Lincoln, R.&Frank, M.,G. (2002).The effect of rapport in forensic interviewing. *Psychiatry, Psychology and the Law*, 9(1), 69-78.
- Çetin, C.& Arslan, M.L. (2014) *Mülakat: Teori , süreç ve ilkeler*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Çetin, C.,Arslan, M.L. & Dinç, E.(2015) *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2005) İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi* (6) 1, 81–93.
- Demirel, Ö. (1992). A curriculum model for teacher education in europe". *Amsterdam: New Prospects for Teacher Education in Europe* II. 31 – 40.

- Dursunluoğlu, H. (2003) Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. [Online]: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/dursunoglu.htm (26.07.2017)
- Eğitim Bir Sen (2016) [Online]: <http://tekirdag.egitimbirsen.org.tr/manset/1927/sozlesmeli-ogretmenlik-sorunlara-mulakat-adaletsizlige-yol-aciyor-> (28.07.2017)
- Erkan, M. & Erdoğan, O. (2017) *İşte mülakat*. Ankara: Elma Yayınevi.
- EURYDICE (2006)- *The information network on education in europe*. <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/eurydice/splosno/20yearsEN.pdf>. (24.09.2017).
- George, P. ve Kathryn, M. S. (1996). An examination of admission criteria to programs of teacher education. *Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. (ED 401 278).
- Getzels, J. W. & Guba, E. G. (1957) "Social Behavior and the Administrative Process". *School Review*. 65 (4): 423-441, 1957.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. London: Longman Group Ltd.
- Güçlü, A. (2016) Mülakat fırtınası. *Milliyet Gazetesi*, 1.16.2016. [Online]: <http://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/mulakat-firtinasi--2320011/> (18.09.2017).
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001) *Educational administration: Theory, research and practise*. 6. edition, McGraw Hill.
- İnsan Kaynakları Yönetimi (2017) [Online]: <http://slideplayer.biz.tr/slide/1890916/> (22.09.2017)
- Jacobowitz, T., Delorenzo, L. ve Adirim, M. (2000). Incorporating concerns for diversity and social justice in admissions decisions. *A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. (ED 477735).
- Kador, J. (2006) *The manager's book of questions : 751 Great Interview Questions for hiring the right person*. New York: McGrill Hill.
- MEB İnsan Kaynakları (2017) *Sayısal veriler*. [Online]: http://ikgm.meb.gov.tr/sayisal_veriler.asp?ID=207
- MEB Mülakat Değerlendirme Formu (2016) [Online]: <http://www.mebpersonel.com/haber/mulakat-sozlu-sinavlarda-bu-kriterlere-gore-puan-verilecek-h212121.html>. (18.10.2017).
- MEB Şura Kararları (2010). 1. *Milli Eğitim Şurası Kararları*. [Online]: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf (13.09.2017).
- Moscato, S. & Salgado, J. F. (2004) Dark side" Personality styles as predictors of task, contextual, and job performance. *International Journal of Selection and Assessment*. 12(4) 253-362.
- Memurlar.net (2017) *Sözleşmeli öğretmenlik için oluşan minimum puanlar* [Online]: <http://www.memurlar.net/haber/612130/sozlesmeli-ogretmenlik-icin-olusan-minimum-puanlar.html>. (13.09.2017).
- Miles, J. A. (2016) *Yönetim ve organizasyon kuramları*. Çev. ed. Mustafa Polat, Korhan Arun. Ankara: Nobek Yayıncılık.
- Muller, G. D. (1981). Teacher selection: a response. *Educational Leadership*. 38(6), 492-4.
- Okçabol, R. (2004) Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2006) [Online]: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>. (28.07.2017).
- ÖSYM (2016) *KPSS öğretmenlik (ÖABT) aday sayıları*. [Online]: <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KPSS/OABT/OABTSonucSayisalBilgiler02092016.pdf>. (01.08.2017).
- Pellicer, L. O. (1981). Improved teacher selection with the structured interview. *Educational Leadership*. 38(6), 492-94.

- Patten, M.L. (2010). *Proposing empirical research: A guide to the fundamentals*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
- Sağlar, F. (2017) Öğretmenlere 'mülakat' soruları, ya da tanıdık bir 'ayıklama yöntemi! *Bir Gün Gazetesi*, 04.10.2016. [Online]: <http://www.birgun.net/haber-detay/ogretmenlere-mulakat-sorulari-ya-da-tanidik-bir-ayiklama-yontemi-130271.html>. (28 07.2017)
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunları, öneriler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 154-193.
- Shechtman, Z. & Godfried, L. (1993) Assessing the performance and personal traits of teacher education students by a group assessment procedure: a study of concurrent and construct validity. *Journal of Teacher Education*, 44(2), 130-138.
- Shechtman, Z. (1992). A group assessment procedure as a predictor of on-the-job teacher performance. *The Journal of Applied Psychology*. 77, 383-387.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Swaim, R. (2011) *Bir strateji ustası Peter Drucker*. 2. Basım, Çev. Ümit Şensoy. İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Şimşek, H. (2003). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-25.
- Tonbul, Y (2017) Sosyal bilimler enstitülerinin lisansüstü eğitimin niteliğini artırmadaki rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7 (1), 150-162.
- Toprakçı, E.& Altunay, E. (2015). *Anılarla öğretmenlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. (1988). Eğitim yüksekokulları program uygulamalarında karşılaşılan sorunlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, No: 1.
- Ülkar, E. /(2017) *Sendikalar eğitim öğretim yılını değerlendirdi: Sözleşmeli öğretmenlik kaldırılmalı*. [Online]: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/sozlesmeli-ogretmenlik-kaldirilmali-40860870>
- Yasseen B., M. B. (2010) The effect of teachers' behavior on students' behavior in the classroom. *International Forum of Teaching and Studies*. 6(1), 48-57.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Investigation of the Questions in the Contracted Teacher Interview According to the Teacher Candidate's Opinions

Assoc.Prof.Dr. Yılmaz TONBUL
Ege University-Turkey
yilmaz.tonbul@ege.edu.t

Yunus AĞAÇDİKEN(MA)
Ege University - Turkey
yunus.agacdiken@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to evaluate the interview application of teacher recruitment by way of reached questions and the opinions of teacher candidates. The research is designed as a phenomenological study based on qualitative data. The research group consist of 198 students, who are studying at the last class of different departments at the faculty of education in Ege University in 2016-2017 semester and participate in pedagogical certificate program to become a teacher. The data were collected through the analyzing of reached interview questions and the structured interview form developed by the researchers. Content analyzing techniques were used at data analyzing. The findings show that the 'Teacher Profession General Competencies' were not taken into consideration enough according to the interview questions. The announced evaluation criteria from the Ministry of Education are insufficient to evaluate the qualifications which are appropriate for interview. The teacher candidates find not only the interview necessary to recruit qualitative teachers but also the contribution point of the interview

Keywords: Interview technique, teacher recruitment, teacher candidates



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 46-63**

DOI: 10.19160/ijer.395554

Received: 15.02.2018
Accepted: 03.08.2018

Suggested Citation:

Tonbul,Y. & Ağaçdiken, Y. (2018). Investigation of the Questions in the Contracted Teacher Interview According to the Teacher Candidate's Opinions, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 46-63, DOI: 10.19160/ijer.395554

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Especially in the private sector but in some parts of public institution's too, have interviews been the main method of recruiter selection for a long time. Beginning from 2016 with the interview exam, contracted teachers have been employed for the first time as well as public test (general culture and educational sciences) and subject test (ex. chemistry, history etc.). Interviews that are one of the tools for recruiting show differences according to their goals, configuration levels, in which sector they are enforced, used tools and the quality of the questions' (Çetin & Arslan, 2014). Interviews in employee selection procedures can be applied by in general as face-to-face meeting, panel group, work mates group, sequential interview, evaluation center and phone interviews (Human Resources Management, 2017). Anderson argued (2003) telephone-based or video-based interviews, and yet interviews in virtual environment, scenarios composed of real class environments, situational judgement tests are used in different sectors as new technology in employee selection. When considering interview application as a tool, what will be evaluated in the interview and the type of it become the main topic. Shechtman (1992) stated the variable that affects the classroom performance of teachers' include affective and psychomotor dimension like verbal expression skills, personality characteristics and leadership features. Byrnes, Kiger and Shechtman (2003) also Shechtman and Godfried's (1993), research findings show, that interview as group focused evaluation type with them the teacher candidates psychomotor and affective behaviors evaluated, predict the classroom performance of teachers better than the academic criteria. Different question types which are used professionally of the interview commission member like Ice breaker and basic questions, behavior, ethic, relevancy, efficiency, intelligence and closure questions (Kador, 2016) or hypothesis questions, ability, motivation, carrier, interest questions (Armstrong and Taylor, 2014) will increase the validity of the interview's.

In consideration of the role of teacher's in the educational system and their responsibilities, it is very important to carry out the interview process professionally and according to their goals. As the application is very new, there has not arisen a literature in Turkey. This research aims to reveal the problems of the interview application in selection teacher candidates and contributes to the literature also gives advices to the application.

Method: The research is designed as a phenomenological study based on qualitative data. The study group determinates at using oriented sampling methods easy accessible and criteria sampling techniques. The research group consists of 198 students, who are studying at the last class in different departments at the faculty of education in Ege University in 2016-7 semester and participate at pedagogical certificate program to become a teacher. At the analysis of interview questions, the Teacher Profession General Competencies' and the announced evaluation criteria from the Ministry of Education are considered. The data collected through the analyzing of reached interview questions and the interview tool developed by the researchers. The data from the sampling was collected through a survey developed by the researchers. Content analyzing techniques were used at all data's analyzing.

Findings: The 'Teacher Profession General Competencies' were not taken into consideration enough according to the interview questions. The announced evaluation criteria from the Ministry of Education are insufficient to evaluate the qualifications, which are appropriate for interview. The goals of some questions were not in relation with teachers' features, which connected with the profession. The teacher candidates find the interview as necessary as to recruit qualitative teachers but the contribution point of interviews is high. The interview questions should measure psychomotor skills beside cognitive dimension. The interview commission members should have authority in the teacher profession and interview techniques. The application has a negative impression on the candidates and causes anxiety.

Conclusions: The interview application, used as an evaluation tool, beyond the features that can measured with other types of assessment techniques (test, open-ended question, virtual reality

scenarios, application based evaluation, etc.) could be very effective as a complement tool. According to the findings, an important part of the participants is in lack of confidence about the interview application. The data show that the reason of this problem occurs not from the interview self-technique rather than from the management process of this application. [Anderson \(2003\)](#) argued four major criticisms of the extent applicant reactions research base are noted: its non-theoretical orientation, a short-termist concentration upon reactions level outcomes, an over-reliance on students as surrogates, and a patchiness of coverage of crucial research questions. [Armstrong & Taylor \(2014\)](#) argued that the sincere atmosphere during the interview process affects the consistency of questions and the positive effect of evaluation to the answers.

Suggestions: The interview has to apply to evaluate teacher candidate's communication skills, the ability to organize ideas and thoughts, their capacity of losing the problems those occur between student's, parent's and colleague's; develop a topic, problem, scenario or goal oriented lesson pattern. Suspicious questions should be avoided. The qualifications expected at the interview, take part in the teacher education programs and should develop through instructional and internship activities. The use and efficiency of new technology (computer-based testing, internet-based recruitment and candidate assessment, telephone-based and video-based interviews) can research. This research can be extended with interview experienced teacher candidates, commission member and academicians.

İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi

Halil GÜRKAN (YL)
Özel TAKEV Okulları-Türkiye
halilgurkan35@gmail.com

Prof. Dr.Erdal TOPRAKCI
Ege Üniversitesi-Türkiye
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Özet:

Bu araştırmada, devlet ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan müdürlerin mesleki gelişimlerine bireysel katkıların ve kurumsal katkıların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak yürütülmüştür. 2015-2016 yılında İzmir ili merkez ilçelerinde görev yapan devlet ve özel ilkokul müdürleri ile yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 10 devlet ilkokulu ve 10 özel ilkokul olmak üzere 20 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. Çalışmada devlet ilkokulu müdürlerinin ve özel ilkokul müdürlerinin mesleki gelişim adına yaptıkları ortaya çıkarılmış sonra ikisi arasında karşılaştırmaya gidilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İçinde 6 adet açık uçlu soru ve sondalar olan görüşme formu ile müdürlerin ayrıntılı bir şekilde kendilerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde; mesleki gelişimlerine bireysel katkıları bağlamında alanla ilgili eğitim ve seminerlere katılma çabası ön plana çıkmış; bu çabada özel ilkokul müdürlerinin, devlet ilkokul müdürlerinden daha fazla yer aldığı görülmüştür. Bir diğer önemli sonuç, ilkokul müdürlerinin mesleki gelişimine kurumsal katkılar incelendiğinde yer alan kategorilerde özel ilkokulların devlet ilkokullarına göre daha fazla destek sağladığı şeklindedir.

Keywords: İlkokul, Özel okul, Mesleki gelişim, İlkokul müdürleri, Hizmet içi eğitim



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss.64- 81

DOI: 10.19160/ijer.434582

Gönderim : 18.06.2018
Kabul : 29.07.2018

Önerilen Atıf

Gürkan, H. & Toprakçı, E. (2018). İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 64-81, DOI: 10.19160/ijer.434582

GİRİŞ

Günümüzde birçok alanda yaşanan dönüşüm çabaları eğitimde de kendisini göstermektedir. Eğitim sistemin alt boyutlarından biri olan okul müdürlüğünün, yaşanan değişimden etkilenişinin gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekliliği ortadadır. Eğitim sistemini etkili kılabilmek için en önemli unsurlarından bir tanesi de şüphesiz okul müdürleridir. Eğitimsel, öğretimsel, dönüşümsel liderlik alanlarında yapılan araştırmalar (Çelik, 1998; Şahin, 2008; Toprakçı, 2013; Şişman, 2014; Çelik, 2015) göstermektedir ki, müdürler ne kadar nitelikli ve mesleği ile ilgili gelişime açıksa okulu da o orandan başarılı ve değişime, gelişime açık olmaktadır. Özdemir'e (2002) göre, okul başarısını etkileyen unsurlardan biri de okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarıdır. Çelik (2015), geleceğin etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgütü özeğe almış ve bu süreçte de öğrenen liderin öğrenme ve kendini geliştirme boyutunun önem kazandığını, okul liderinin de sürekli kendini geliştirmek zorunda olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik, denetleyicilik, güdüleyicilik, kolaylaştırıcılık, okul çevre ilişkileri, kültür aktarımı gibi rol alanlarının (Açıkgöz, 1994; Bursalıoğlu, 1981) ve taşımaları gereken kavramsal, teknik ve insan ilişkilerine yönelik yeterliklerin (Katz, 1955) çeşitliliği, söz konusu beklentileri karşılamak için kendilerini geliştirmelerini adeta zorunlu kılmaktadır.

İlköğretim yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırmada, yüksek uzmanlık (yöneticilik eğitiminden geçmiş olmak) gücüne sahip olan yöneticilerin öğretmenlerin morali ve iş doyumu üzerinde olumlu bir etki oluşturdukları bulgulanmıştır (Çelik, 2015). Balderson'a göre, okul yöneticisinin uzmanlığa dayalı gücünün yüksek olmasının aynı zamanda öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliklerine katılmasını, yeni teknolojileri uygulamasını ve öğrenciler üzerindeki başarısını da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Çelik, 2015). Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında önemli faktörlerden biri olmuştur (Seferoğlu, 2001a). Etkili okul müdürlerinin güncel yönetim becerilerine sahip olması ve bunun için de sürekli kişisel gelişim içinde olması gerekir. Kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren müdür, çağımızın ihtiyacı olan müdür profilini oluşturmaktadır.

Hamarat (2002)'a göre, mesleki gelişim kavramı, bireyin mesleğe başladığı günden ayrılıncaya kadar, mesleğini ilgilendiren gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla sürekli olarak kendini yenilemesi ihtiyacı olarak ifade edilebilir. Bireylerin kendilerini mesleki ve diğer yönlerden geliştirme konusu, giderilmediğinde meslekte tükenmişlikten yaşamın anlamının kaybına yol açan bir gereksinim olarak güdü kuramlarında karşılık bulmaktadır. Bu bakımdan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi modelinde kendini gerçekleştirme aşaması, Herzberg'in Çift Etmen Kuramı'nda işin kendisinden alınan doyumun ve gelişme gereksinimlerinin karşılanmasının temel güdüleyiciler arasında sayılması ile Alderfer'in gelişme ihtiyacı kategorisinin temel güdüleyiciler arasında yer alması (Hoy ve Miskel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013), bireylerin kendilerini geliştirmelerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Mesleki gelişime iki tür katkıdan söz edilebilir: Birincisi, bireyin mesleki gelişimi adına kendisi tarafından aldığı eğitimler, yaptığı çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendisini geliştirip katkı sağlamayan bir yöneticinin personelini de geliştirmemesi ve yetiştirmemesi mümkün değildir. Rosenholtz (1985)'e göre; kendini mesleki olarak geliştirmede başarılı deneyimlere sahip yöneticiler kendi yetenek ve becerileriyle ilgili olarak daha fazla kendine güven duygusu geliştirirler. Bunun bir sonucu olarak daha etkili ve verimli olabilmek için kendilerini geliştirme yolunda arayışlar içinde olurlar ve bunun için daha çok çaba gösterirler. Öte yandan yöneticilerin okulu geliştirmeye yönelik etkinliklerinin, onların da gelişimini hızlandıracağı düşünülmektedir. Zira Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Stratejisi Raporu

(Öğretmen Strateji Belgesi, 2017), sürekli mesleki gelişim başlığı altında okul yöneticisine de öğretmenlerin gelişimine de yer vermektedir. Yine Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin (2013) ilgili kısımlarında, okul yöneticilerinin öğretmenlere rehberlik etme, onları derslerde izleme ve değerlendirme; okuldaki tüm personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alma, hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütme, mesleki çalışma dönemlerinin verimli geçmesi için gerekli önlemleri alma gibi yükümlülükleri sıralanmıştır.

Mesleki gelişime katkının ikincisi ise, bireyin mesleki gelişimi için kurumunun sağladığı ya da yönlendirdiği eğitimler, seminerler, sempozyumlar ve diğer çalışmalardır. Yöneticilerin yeterlilikleri zaman içinde çabuk kaybolur bu olgu “yönetsel eskimişlik” olarak tanımlanır (Açıkalın 1994). Yöneticiler, özellikle okul yöneticileri, zamanla yeterliliklerini kaybetmektedirler. O halde bu yöneticilerin görev başında yetiştirilip geliştirilmesi zorunludur (Ada, 1997). Türkiye’de ilköğretim müdürlüğünün bir meslek olarak görülmeşi, müdürlük eğitimi almış olmanın müdürlüğe atamada bir ölçüt olmayışı gibi birçok neden müdürlere mesleki gelişim olanağı sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Müdürler ihtiyaçları olan mesleki eğitimi almadan göreve başlamaktadırlar. Bu yüzden hizmet içinde mesleki gelişim konusunda bir destek sağlanmalıdır. Türkiye’deki müdür profili incelendiğinde halen görevde bulunan birçok müdürün, müdür olarak iyi bir eğitim almış olması bir yana, öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum mesleki eğitim ihtiyacını belirgin olarak ortaya koymaktadır. Okulun etkili bir şekilde yönetilmesi, yöneticinin bu amaca uygun profesyonel bir eğitimden geçmesini zorunlu kılmaktadır. Diğer yandan, yönetici yetiştiren programların da etkili hale getirilmesi için önlemler alınması gereklidir (Işık, 2003).

Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatında, Mesleki gelişim ile ilgili Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 38. maddesi uyarınca, okul öncesi eğitim ve ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmen olarak görev yapan personele yönelik olarak mesleki çalışmaların neler olabileceğine değinilmektedir. Mesleki çalışmalarda yönetici ve öğretmenlerin kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik biçimlenme (formasyon), alanlarında bilgi ve görgülerini artırmak ve onlara yeni beceriler kazandırmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve program hazırlamak ve uygulamak amaçlanmıştır. Bu çalışmalar derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde yapılmaktadır. MEB her yıl oluşturduğu hizmet içi eğitim planı doğrultusunda yönetici ve öğretmenlerinin gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim ve seminerleri farklı tarihlerde düzenlemektedir. Giderek uzaktan yapılmaya başlanan hizmet içi eğitim plan ve uygulamalarında yer alan eğitimlere müdürler MEBBİS üzerinden veya resen başvurarak katılım sağlanmaktadır. Okul yöneticilerinin bu dönemin verimli geçmesinde önemli rolü olmasına karşın (Özdemir, 2003), araştırma sonuçları öğretmenlerin, mesleki çalışma döneminin verimli geçmesi konusunda okul yöneticilerinin yeterince etkili olmadıklarını, çalışmaların daha çok formalite olarak görüldüğü; bu dönemde yapılan faaliyetlerin raporlanarak dosyalara kaldırıldığını ve sonuçlarından nadiren yararlandığını ortaya koymaktadır (Tonbul, 2006).

Yönetici ve öğretmenler Haziran ve Eylül aylarında gerçekleştirilen meslekî çalışmalarda, zümreler arası işbirliği sağlayarak ders programları ve mevzuatta yapılan değişiklikleri inceleme ve değerlendirme, yeni eğitim-öğretim yılında uygulanacak çalışmalar ile ilgili hazırlıklar ve veli görüşmeleri gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır. Yönetici ve öğretmenler, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar geçen süre içerisinde okul müdürlüklerince hazırlanan program dâhilinde kendi okullarında mesleki çalışmayı yaparlar (OÖİKY: Madde 38, 2018).

Özel okullarda ise mesleki gelişim çalışmaları için ayrılan süreler farklılık göstermektedir. Bazı özel okullar sene başı seminer dönemlerine daha erken başlamakta ve hizmet içi eğitim sürelerini uzun tutmaktadır. Bazıları ise mesleki gelişim çalışmalarını yıl içine dağıtarak bütün eğitim öğretim yılı boyunca mesleki gelişim çalışmalarına yer vermektedir.

Biz yeni eğitim öğretim yılı için seminer dönemlerimize ağustos ayının 10'u ile 15'i arasında başlarız(ÖİM 2).

Kurumumuz mesleki gelişim çalışmaları için alan uzmanlarından yıl boyunca sürecek danışmanlık ve eğitim hizmeti almaktadır(ÖİM 4).

Özel okullar müdürlerine liderlik, çatışma çözümü, işletme yönetimi, iletişim gibi konularda alan uzmanlarını davet ederek kurum içi eğitimler aldırılmaktadır. Bazı çok okullu kurumların kendi müdürleri arasında paylaşım toplantıları düzenlemesi ve birbirlerinin tecrübelerinden yararlanmalarının sağlandığı müdürler tarafından ifadeleri edilmiştir. Diğer bir ifade ise, kimi özel okulların yöneticilerine mesleki gelişim edindirmek üzere kişisel gelişim ve danışmanlık firmalarıyla anlaşması ve sürece yayılmış bir eğitim planı izlemeleri şeklindedir.

Belirli dönemlerde müdürler toplantıları yapılıyor. İstanbul merkezde toplanıyoruz.

Üst düzey yöneticilerden ve kurumumuzun üniversitesinden akademisyenlerden eğitimler alıyoruz(ÖİM 3).

Kurumum eğitimi tam anlamıyla destekliyor. Kurum hizmet içi eğitimlere çok önem veriyor. Hizmet içi eğitim firmalarıyla anlaşıyor(ÖİM 6).

Nitelikli müdür ve nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı için mesleki gelişim konusunda yöneticilere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır. Mesleki açıdan iyi yetişen yöneticiler, kurum için olumlu koşullar sağlayabilirler. Özdemir (2002)'e göre okul başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri de okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarıdır. Bu sebepten, okulu yönetenlerin kurumlarını başarılı kılabilmeleri için donanımlı olmaları, eğitim sistemimiz bakımından önemli bir sorumluluktur.

Okul müdürlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili olarak yapılmış araştırmalar gözden geçirildiğinde: eğitim yöneticileri için düzenlenen hizmet içi faaliyetlerin ortalama üç gün ile sekiz hafta arasında ve bu sürenin yönetici yeterliliklerini kazandırmada yetersiz kaldığı (Çakmak,1984); eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin klasik tarz dışında kısa süreli atölye ve seminer çalışmaları şeklinde sürdürülmesinin daha işlevsel olduğu (Gaziel, 1989); eğitim yöneticiliği için kuramsal çalışmaların önemli fakat tek başına yeterli olmadığı, yöneticilik yapacak personelin ileride etkili bir yönetici olması için uygulama deneyimi edinmelerinin gerekliliğinin önemli olduğu (Mosrie, 1990); hizmet öncesi okul yöneticiliği eğitiminin yetersiz ve devlet okulu yöneticilerinin kariyer gelişimlerinin günlük işlerden etkilendiği ve internet imkanlarının az olduğu (Bakioğlu ve Özcan, 2001); hizmet içi eğitim konusunda, okul müdürlerinin görüşleri temelinde meslektaşlarla yapılan toplantı ve görüşmelerin yararlı olduğu, Michigan Eyaleti okul müdürlerine göre ise, bir mentora sahip olma, meslektaşlar ile yapılan toplantılar ve hizmet içi eğitim programlarına katılımın yararlı olduğu (Gümüş ve Ada, 2017); şeklinde tespitlerle karşılaşmıştır.

Yukarıda değinilen çalışmalardan da anlaşılabileceği üzere yöneticilerin geliştirilmesi konusu daha çok hizmet öncesi ve hizmet sonrası yapılması gerekenler ile ilgilidir. Yönetici geliştirme ile ilgili olarak özellikle devlet ve özel ilkökul müdürlerinin mesleki gelişimlerini karşılaştırmalı olarak ele alan bir araştırmaya alanyazında rastlanmamaktadır. Özel ve devlet ilkökullarında görev yapan müdürlerin mesleki gelişimlerine kurumsal ve kişisel katkıların neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu çalışma, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, yöneticilerin mesleki gelişimleri adına yapabilecekleri çalışmaları ortaya koyması, mesleki gelişim beklentileri adına farkındalık yaratması açısından önemlidir. Yapılan bu araştırmanın sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri için, uygulayıcılar için, yönetici yetiştiren program yürütücüleri

için ve konu ile ilgililerin dikkatini çekeceği düşünülmektedir. Bu anlamda bu çalışma, etkili bir okulda en önemli faktörün yöneticiler olduğu göz önünde bulundurularak kurumların, okul müdürlerini yetiştirmedeki katkılarının ve yeterliliklerinin farkına varmalarını sağlamaya; güncel mesleki donanımına sahip okul müdürlerinin yetiştirilmesi sürecine; okul müdürlerinin mesleki olarak kendilerini geliştirmek için bir katkıda bulunup bulunmadığını ve yeterliliğinin ne düzeyde olduğunu anlamaya katkı sunabilir. Araştırmanın temel problemi; Özel ilkokullarda ve devlet ilkokullarında görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerine kurumsal ve kişisel katkılar nelerdir, bu katkıların yeterliliği ne düzeydedir? Alt problemleri ise "Özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kurumsal ve kişisel katkılar nelerdir ve yeterlilikleri ne düzeydedir?, Devlet ilkokullarında görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kurumsal ve kişisel katkılar nelerdir ve yeterlilikleri ne düzeydedir?, Devlet ilkokullarında ve özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerdeki kurumsal ve kişisel katkıların ve yeterliliklerinin karşılaştırılması." şeklindedir.

YÖNTEM

Bu araştırma model olarak nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Creswell'e göre nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktır (Büyüköztürk vd. 2012). Görüşmeleri gerçekleştirilebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde yer alan devlet ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan 20 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak İzmir'in merkez ilçelerinde bulunan on devlet, on özel ilkokul seçilmiştir. Amaçlı örneklem temelinde kolay ulaşılabilir ilkokullara gidilmiştir. Bu ilkokullardaki her bir müdürün mesleki gelişim ile ilgili görüşlerine başvurulmuş olup yaptıkları çalışmalar ortak başlıklarda toplanmıştır ve önerileri ortak görüş olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler okunurken anlatılmak istenen düşüncenin tespit edilmesi amacıyla kelime, cümle ve paragraflar kodlanmıştır (Brott ve Myers, 2002). Görüşme formu alanyazın taramasına paralel olarak Eğitim Yönetimi alanında çalışan öğretim üyelerinden görüş ve öneriler alınarak oluşturulmuştur. Veri toplamada yüz yüze görüşme, görüşmelerin el yazısı ile not alınması ve cep telefonu ile kaydedilmesi tercih edilmiştir. En son olarak da görüşmelere ait notlar ve ses kayıtları yazıya dönüştürülmüştür.

Görüşme verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Görüşme formundaki soru maddeleri üzerinden mesleki gelişim çalışmalarına verilen yanıtlar araştırma alt problemleri açısından süzölmüş ve sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde problem ve alt problemler birer başlığa dönüştürülerek verilerin analizi temelinde ortaya çıkan bulgulara ve bu bulguların alanyazın temelli yorumuna yer verilmiştir.

1. Özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kurumsal ve kişisel katkıları ve yeterlilikleri:

1.1.Kurumsal Katkıları: Özel Okullarda görev yapan müdürlerden sekiz kişi hizmet içi eğitim alma konusunda kurumlarının kendilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Sekiz müdüründen ikisi mesleki gelişim açısından kurumlarının kendilerini desteklemediğini belirtmiştir. Kurumlarından destek alanlardan bazılarının açıklamaları şu şekildedir:

Belirli dönemlerde müdürler toplantıları yapılıyor. Uzman getirildiği paylaşımlar da oluyor, daha çok kurumun içindeki üst düzey yöneticilerin verdiği eğitimler mevcut. (ÖİM 3).

Kurum bu anlamda beni destekliyor. Kurum İstanbul'da okul müdürlerini toplayıp, üç gün okul müdürlerine ve idarecilere yönelik eğitimler hazırlıyor(ÖİM 7).

Özel okul müdürlerinden sekiz kişi yüksek lisans ve doktora yapma ile ilgili mesleki gelişimlerini kurumlarının desteklediğini ifade etmişlerdir. İki kişi kurumlarının desteklemediğini ifade etmiştir. Yüksek lisans eğitimlerine kurumlarının desteği ile ilgili müdürler şöyle demiştir:

Kurum, yüksek lisans ve doktora yapmayı kesinlikle destekler. Yüksek lisans ve doktora konusunda zamanı ve programı müdüre ya da idarecilere göre yapılandırılıyor. Kurumun diğer müdürleri, Yeditepe Üniversitesi'nden "Eğitim Yönetimi" alanında yüksek lisansını tamamladılar(ÖİM 7).

Özel ilkokulların müdürlerin mesleki gelişimlerine verdikleri desteğin bir boyutu olan yüksek lisans benzeri eğitimler, lisansüstü düzeyde eğitim yönetimi programları belirli bir ilerleme göstermiş olmasına rağmen, bakanlık tarafından özellikle belirleyici bir ölçüt olarak alınmamaktadır (Işık, 2003; Koç, 2003; Tonbul, 1996).

Mesleki gelişim çalışmalarına ödenek ayırma konusunda özel okul müdürlerinin tamamı kurumlarının ödenek ayırdığını belirtmiştir. Bu konuda müdürlerin ifadeleri şu şekildedir:

Okulumuzun mesleki gelişim bütçesi var. Bu bütçe bölümlere ayrılır. Her bölümde bulunan kişi sayısına göre o bütçe dağıtılır(ÖİM 4).

Sempozyum, seminer ve eğitimlere yönlendirme alanında özel okul müdürlerinden dört kişi kurumun gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Aşağıda bu katkıya ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır.

Seminer döneminde özellikle ağustos seminerlerinde, öğretmen ve idarecileri eğiten seminerler alıyoruz... Kurum olarak bizlerde sempozyumları takip ediyoruz, eğitim kongrelerini, özellikle Antalya'daki TÖZOK sempozyumunu(ÖİM 5).

Özel okul müdürleri Ağustos ve Eylül aylarında öğretmen ve yöneticileri geliştirecek ortak konular seçerek mesleki gelişim çalışmalarına yer vermektedir. Bu çalışmalarda iletişim becerileri, liderlik, çatışma ve stres yönetimi gibi öğretmenleri de yöneticileri de geliştirecek beceriler üzerinde durulmaktadır. Türkiye Özel Okullar Derneği (TÖZOK)'nin her yıl sömestr tatilinde eğitimcilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla yaptığı Geleneksel Eğitim Sempozyumları, birçok özel okulun yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yer almasını istediği bir platformdur.

1.2.Bireysel Katkıları: Özel okul müdürlerinin sekizi kişisel isteği ile eğitim ve seminerlere katıldığını bildirmiştir. Kalan iki kişi herhangi bir eğitim ve seminere kendi isteği ile katılmadığını ifade etmiştir.

Geçen yılın sonunda pozisyonum belirlendikten sonra yönetici koçluğu ile ilgili bir eğitim aldım.(ÖİM4).

İnsan Kaynakları Yönetimi konusunda bir sertifika programına katıldım. (ÖİM6).

Görüşülen özel ilkokul müdürlerinden ikisinin yüksek lisans birinin de doktora yaptığı bilinmektedir. Diğer yedi müdür yüksek lisans veya doktora eğitimi almamışlardır. Bu mesleki gelişim alanı ile ilgili bazı müdürlerin ifadeleri şöyledir:

Müdürlükle ilgili yüksek lisansım var. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında(ÖİM 3).

Alanla ilgili yüksek lisans veya doktora hiç düşünmedim(ÖİM9).

Görüşme yapılan özel ilkokul müdürlerinden üç kişi yayın yaparak kişisel gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Müdürlerden biri ise alan ile ilgili kitap okuduğunu ifade etmiştir.

Eğitim bilimlerinin doktorasını artık tamamladım. Yayınlarım var. Daha önce akademik programa dair süreç yazmayla ilgili bir yayınum oldu, bildirim oldu (ÖİM 4).

Makalelerim çok. Yerel gazetelerde makalelerim yayınlanır(ÖİM 8).

Bireysel eğitim almadım ama yöneticilikle ilgili kitaplar okudum. En azından bir fikir edinmek için (ÖİM5).

Okul müdürlerine “Müdürlerin mesleki gelişimi hakkında belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda beş kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; üniversitelerle işbirliği yapmak, yöneticilerin projelerini paylaştığı bir platform olması, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak, yüksek lisans veya doktora yapmış olmak, alan ile ilgili kitap okumak ve araştırma yapmaktır. Bu alanlara göre; özel okullarda görev yapan ilkokul müdürlerinden iki kişi üniversitelerle işbirliği yapılmasını, beş kişi teknolojik gelişime uyum sağlamayı, bir kişi yüksek lisans veya doktora yapmış olmayı, iki kişi alan ile ilgili kitap okumayı ve araştırma yapmayı önermiştir.

Gelecekle ilgili teknolojik liderlik eğitimi almak istiyorum. Teknolojik eğitim alınması önemli (ÖİM 1).

Kendinizi geliştirmeniz için teknoloji her şeyi ayağınıza getiriyor. Teknolojik eğitime önem vermelisiniz(ÖİM 2).

Teknolojinin gelişmesi ve eğitim alanındaki kullanımının yaygınlaşması okul müdürlerini de teknolojik açıdan gelişmeye yöneltmiştir. Okullardaki akıllı tahta kullanımı, e-maile bilgi alış verişinin sağlanması, online toplantılar, MEB’in online bağlantılarla seminerlerde bilgilendirmeler yapması okul müdürlerinin teknoloji becerileri yönünden bireysel olarak kendilerini yetiştirme ve kurumsal olarak yetiştirilme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Eğitim teknolojilerine yönelik yapılan yatırımlarla birlikte öğretim programlarında “Bilişim Teknolojileri” adında seçmeli bir ders yer almış, öğretmen ve okul müdürlerine bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlenerek okullarda teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Eren ve Kurt, 2011).

2. Devlet ilkokullarında görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kurumsal ve kişisel katkılar ve yeterlilikler:

Yapılan görüşmelerde müdürlere, kurumlarının mesleki gelişim açısından; hizmet içi eğitim sağlama, yüksek lisans ve doktora için destek verme, mesleki gelişim çalışmaları için ödenek ayırma, seminer, sempozyum ve eğitimlere yönlendirme gibi alanlarda sağladıkları katkılar sorulmuştur. Müdürler, hizmet içi eğitim sağlama, yüksek lisans ve doktora için destek verme, mesleki gelişim çalışmaları için ödenek ayırma, seminer, sempozyum ve eğitimlere yönlendirme gibi alanlarda katkılar sağladıklarını belirtmişlerdir.

2.1.Kurumsal Katkılar: Devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinden hizmet içi eğitim sağlama konusunda MEB'in desteği olduğunu yedi kişi dile getirmiştir. Müdürlerin bu konudaki düşünceleri şu şekildedir:

Bakanlığın verdiği bir eğitim programı var. Etik eğitimi, Organizasyon eğitimi başlıklarında eğitim aldık(RİM 2).

TODA'nın verdiği 3 aylık müdürlük eğitimin aldım. MEB ayrıca bir mesleki gelişim çalışması yapmıyor(RİM 3).

Yöneticilikle ilgili seminerler verdiler. (RİM 7).

Bizi birkaç defa kursa tabi tuttular. Liderlik vasfından tutunda hitabet, yazışmalar vb. konularda eğitimler, kurslar, seminerler aldık. (RİM 9).

Leithwood, Stanley ve Montgomery (1984), eğitim yöneticilerinin verimliliğini yükseltme de verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olması için şu üç özelliğin olması gerektiğini ifade etmişlerdir: (1) Okul müdürlerinin yer aldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimliliği yüksek yöneticide bulunması gereken özellikler bilinerek en iyi müdürün hangi parametreleri taşıması gerektiği bilinerek, bilinen davranışları elde edecek gelişim içeriklerine sahip bir eğitim programı olması. (2) Eğitim yöneticilerinin yer aldıkları hizmet içi eğitimin, yer alan yöneticilerin eğitimin başındaki düzeylerini belirleyecek içeriklere sahip olması. (3) Eğitim yöneticilerinin yer aldıkları hizmet içi eğitim programlarındaki başlangıç seviyelerinden eğitimle birlikte hangi seviyeye geldiği, artışın hangi seviyede olduğunun bilinmesine uygun olması okul yöneticilerinin etkililiğini arttırmada verilen hizmet içi eğitimlerin verimli olması için gerekli şartlar olarak belirtmiştir (Özcan ve Bakioğlu, 2010).

Devlet okullarında görev yapmakta olan beş kişi yüksek lisans ve doktora yapma konusunda kurumun desteği olduğunu ifade etmiştir. Yüksek lisans ve doktora konusunda kurumun sağladığı desteği bazı müdürler şöyle açıklamıştır:

Yüksek Lisans ve Doktora teşvik ediyor. Yönetim alanında yüksek lisans yapılmasına destek oluyor. Yüksek Lisans yapanlara %25 ücret olarak fazla ödeme yapılıyor. Ek puan vererek teşvik ediliyor(RİM 4).

MEB yüksek lisans ve doktora desteklemiyor. Ücret konusunda eskiden %25 ek ders fazlalığı veriyordu, şimdi öğretmenleri %5 destekliyor. Zaman konusunda yasal hak veriyor(RİM 6).

Müdürlerin lisansüstü eğitim almakla ilgili olarak kurumlarının ne gibi bir yasal destek sağladığını net bir şekilde bilmedikleri görülmektedir. MEB, çalışanları için lisansüstü eğitim konusunda bir öncelik ve ayrıcalık tanımazken yapılan bazı çalışmalarda lisansüstü eğitim almanın önünün açılması ile ilgili tavsiye niteliğinde görüş bildirilmektedir. 2014 yılında Antalya'da yapılan 19. Milli Eğitim Şuarası'nda; "MEB-YÖK arasında yapılacak bir protokolle Milli Eğitim Bakanlığı personelinin yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı, bu bağlamda eğitime erişimin kolaylaştırılması amacıyla yasal düzenlemeler yapılmalıdır." kararı alınmıştır (MEB, 2014).

Mesleki gelişim çalışmaları konusunda kurumun ödenek ayırarak destek sağladığını devlet okullarında görev yapan bir müdür belirtmiştir. Kurumlarının ödenek ayırması konusunda müdürlerin görüşleri şu şekildedir:

Devlet ödenek ayırıyor(RİM 4).

Maddi destek sağlamıyor(RİM 5).

Mesleki gelişim için herhangi bir ödenek ayrılmıyor(RİM 6).

Devlet okulu müdürleri mesleki gelişimleri için MEB'in bir bütçe ayırmadığını ve bu konuda yöneticileri desteklemediğini ifade etmişlerdir. Oysa Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği "Madde 39" ise şu şekildedir (MEB 1995): Hizmet içi eğitime katılan personel hakkında 6245 sayılı Harcırah Kanunu ile Bütçe Kanununun ilgili hükümleri uygulanır. Eğitimin

görev yerinde yapılması halinde eğitime katılan personele kurs gündeliği verilmez. Müdürler bu yargıya varırken MEB'in kendi içindeki eğitimlerini, bu eğitimler sırasındaki ulaşım, konaklama ve harcırah gibi giderleri karşıladığını göz önünde bulundurmamakta, MEB dışındaki kendilerinin tercih ettikleri eğitim ve seminerlere katılımlarında bir bütçe ayrıldığını belirtmektedirler.

Sempozyum, seminer ve eğitimlere yönlendirme konusunda devlet okulu müdürlerinden iki kişi kurumlarının gelişimlerine destek sağladığını sekiz müdür ise destek sağlamadığını ifade etmiştir. Aşağıda bu kategorilere ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Müdürler kurumun yönlendirmesi konusunu şöyle ifade etmişlerdir:

MEB eğitimlere yönlendiriyor. Dönem dönem verilen kurs ve seminerlere katıldım.

Dönem içinde ve şubat tatilinde eğitimler yapılıyor(RİM 7).

Kurum yönlendirmiyor. Göstermelik olarak açıp kapatıyor(RİM 10).

Müdürlerin çok az bir kısmı MEB'in eğitim ve seminerler açısından kendilerini desteklediğini düşünmektedirler. Çoğunluk ise bu konuda destek alamadıklarını ifade etmişlerdir fakat MEB kendi içinde yıllık Hizmet İçi Eğitim Planları oluşturmakta ve MEBBİS üzerinden ilgili idareci ve öğretmenlerin başvuru yapmalarını beklemektedir. Görüşme yapılan müdürler kurumlarının eğitim ve seminerlere yönlendirmesi konusunda MEB Hizmet İçi Eğitim çalışmalarını göz önünde bulundurmamakta, kurum dışında verilen eğitim ve seminerlere yönlendirme konusunda destek olmadığını vurgulamaktadırlar.

2.2.Bireysel Katkılar: Okul müdürlerinin kişisel gelişimleri için bireysel olarak yaptıkları katkılarla ilgili sayılara bakıldığında; devlet ilkökul müdürlerinden beşi eğitimlere ve seminerlere katıldığını ifade etmiştir.

Kongre ve bildirileri takip ederim(RİM 1)

Herhangi bir kişisel gelişim çalışmam yok(RİM 3).

İngilizce eğitimi alıyorum üniversiteden. Yöneticilikle ilgili yüksek lisans yapabilmek için dil şartını yerine getirmek amacıyla eğitim alıyorum(RİM8).

Rauth ve Bowers (1986) da nitelikli insan gücünde aranan temel özelliklerin, işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, kendisini sürekli geliştiren insan tipi olduğunu belirtmektedir (Seferoğlu, 2004). Devlet ilkökul müdürlerinden üç kişi yüksek lisans yaptığını, bir kişi doktora yaptığını belirtmiştir.

Kamu Yönetimi alanında yüksek lisans yaptım(RİM 1).

Çalışma Ekonomisi bölümünde doktora yaptım. İşletmelere yönetici yetiştiren bir bölüm(RİM 5).

Eğitim Yönetimi alanında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yüksek lisans yaptım(RİM6).

Alanla ilgili yüksek lisans veya doktoram yok. Geleneksel Türk El Sanatları ile ilgili yarım kalan yeniden başladığım bir yüksek lisansım var(RİM 8).

Doktora eğitimi alanların daha iyi yönetici oldukları konusunda bir bilimsel bilgi olmamasına rağmen toplumda böyle bir algının olması dikkat çekicidir. Müdürlere geliştirme adımları boyunca katıldıkları eğitimlerden ve seminerlerden belli puanlar almaları ve yükselme imkanları sağlanmalı; buna göre ücret artışları belirlenmelidir (Altın ve Vatanartıran, 2014). Eğitim hizmetlerinin yönetiminde de sistemde yer alan yöneticilerin günümüz şartlarına uyumlu olarak sürekli yükselen yönetici nitelikleri çitasını aşmaları, diğer bir deyişle yönetim bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeleri bir zorunluluktur. (Çetin ve Yalçın, 2002). Yayın yapma konusunda ise iki kişi yayın yaptığını söylemiştir.

Makalem var. Eğitim yönetimi ile ilgili değil ama. Gazetede yazıyorum. İlkse ve Ege haber üzerinden sosyal konular ve eğitim ile ilgili yazılar yazıyorum(RİM 5).

Sadece yüksek lisans tezim var. Yayınlanmadı, YÖK'ün tez arşivinde duruyor. Makaleleri araştırıp okuyorum(RİM 6).

Araştırma bulguları, yayın yapma konusunda müdürlerin üretken olmadıklarını, yapılan birkaç yayının da müdürlük mesleği ve yöneticilikle ilgili olmadığını ortaya koyuyor. Alanla ilgili kitap okuyarak kendini geliştiren devlet ilkokul yöneticisi bir kişidir.

Yönetim, iletişim ile ilgili kitaplar okumak. Kanunlar, ünlü sözler okumak, araştırmak. Kanunlar, yönetmelikler senin dikiz aynandır. Ama sürekli dikiz aynana bakarsan kaza yaparsın(RİM 10).

Konan (2013)'e göre öğrenme sürecindeki temel araçlardan biri okul yöneticilerinin okuma alışkanlığının varlığıdır. Okul yöneticilerinin okuma alışkanlığına sahip olmaları, öğrenen okul oluşturmalarını kolaylaştıracaktır. Bu denli önemli bir etmen olan okuma alışkanlığına, okul yöneticilerinin ne oranda sahip olduğunun belirlenmesinin önemi açıktır.

Okul müdürlerine "Müdürlerin mesleki gelişimi hakkında belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?" sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda üç kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; *üniversitelerle işbirliği yapmak, yöneticilerin projelerini paylaştığı bir platform olması, yüksek lisans veya doktora yapmış olmaktır.* Devlet ilkokul müdürlerinden iki kişi üniversitelerle işbirliği yapılmasını, bir kişi yöneticilerin projelerini paylaştığı platformun olmasını, üç kişi ise yüksek lisans ve doktora eğitimi almış olmayı önermiştir.

Takım çalışması örnekleri ve çalıştaylar yapılmalı. Okullarda uygulanan örnek bir proje müdürler arasında paylaşılmalı. Müdürler, yöneticiler projelerini paylaşmalı. Paylaşım toplantıları yapılmalı(RİM 7).

Yönetici atamalarında kriterler olmalı. Yüksek lisans ve doktora yapanlar tercih edilmeli. Yönetici atama sistemi yeniden kurgulanmalı(RİM 4).

Kuram ve uygulama birbirinden habersiz. Üniversitelerle-MEB koordinasyonlu olmalı(RİM 1).

Ancak Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim yöneticilerinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesine ilişkin hemen hemen hiçbir anlamlı kaygısı yoktur (Açıkalın, 1998).

3. Devlet ve özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerdeki kurumsal ve kişisel katkı ve yeterliliklerin karşılaştırılması:

3.1.Kurumsal Katkıların Karşılaştırılması: Hizmet içi eğitim çalışmalarına kurumsal katkıya bakıldığında, özel ilkokul müdürleri devlet ilkokulu müdürlerinden daha fazla kurumlarının katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yüksek lisans ve doktora eğitimi alma konusunda özel okul müdürleri devlet okul müdürlerine göre kurumlarının katkısının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Mesleki gelişim çalışmalarına özel kurumların ödenek ayırarak destek verdiği ancak devlet ilkokullarında ödenek ayrılmadığı görülmüştür.

Özel okul müdürleri devlet okulu müdürlerine göre kurumlarının daha fazla mesleki gelişim çalışmalarına yönlendirdiğini belirtmiştir.

Okul müdürlerine "Yöneticilik ile ilgili kurumunuzun sağladığı veya desteklediği mesleki gelişim çalışmalarının yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Her iki tip okulun müdürlerinin çoğunluğu da mesleki gelişim çalışmalarının yeterli düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Canman (1979), Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine ait yaptığı çalışmada hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşma

derecesinin, etkililiğinin ölçülmediğini, hizmet içi eğitim alacak kişilerin ihtiyaçlarının saptanmadığı için bu eğitim faaliyetlerinin de yeterli olarak değerlendirilmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir.

3.2.Kişisel Katkıların Karşılaştırılması: Özel ilkokul müdürleri eğitimlere ve seminerlere katılma bakımından devlet ilkokul müdürlerinden daha fazla katılım göstermektedir. Yüksek lisans ve doktora eğitimi alma konusunda devlet ilkokulu müdürlerinin yüksek lisans ve doktora eğitimi alma sayısının, özel ilkokul müdürlerinin yüksek lisans ve doktora eğitimi alma sayısından fazla olduğu görülmüştür. Ancak lisansüstü çalışmalarının eğitim yönetimi alanından başka alanlar olduğu göze çarpmaktadır. Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu (2002) araştırmalarında, üniversiteler tarafından düzenlenen lisansüstü programlarının ve çeşitli hizmet içi eğitimlerinin okul yöneticilerinin mesleğe uyum sağlamasında ve yönetici olarak görev ve sorumlulukları yerine getirmede beklenen amaçları gerçekleştiremediğini belirtmektedirler. Bu durum, elde edilen bulgular da dikkate alındığında yüksek lisans eğitimi almış müdür sayısının az olması, kurumların yüksek lisans eğitimi almış müdür olması şartı aramamaları ve müdürlük mesleği yapacak kişilerin gelişimleri için lisansüstü eğitim alarak kendilerini geliştirmeye ağırlık vermemelerini açıklamaktadır.

Yayın yapma alanında ise devlet ilkokullarında iki müdür, özel ilkokullarda üç müdür yayınının olduğunu ifade etmiştir. Özel ilkokul müdürlerinin devlet ilkokulu müdürlerinden daha fazla yayın yaptığı ortaya çıkmıştır. Alanla ilgili kitap okuma konusunda her iki müdür grubu da çok da aktif olmadıklarını belirtmişlerdir.

Okul müdürlerine “Yöneticilik ile ilgili yer aldığınız mesleki gelişim çalışmalarının yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. İki tip eğitim kurumu yöneticileri de aldıkları eğitimlerin yeterli olduğunu düşünmemektedir.

Okul müdürlerine “Müdürlerin mesleki gelişimi hakkında belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar karşılaştırılmıştır.

Elde edilen verilere göre müdürlerin mesleki gelişim çalışmaları ile ilgili özel ilkokul müdürleri ile devlet ilkokulu müdürlerinin önerilerinin birbirinden farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Üniversitelerle işbirliği yapılması başlığında devlet ilkokulu müdürlerinden iki kişi, özel ilkokul müdürlerinden de iki kişi öneride bulunmuştur. Yöneticilerin projelerini paylaştıkları platform olması devlet ilkokul müdürü tarafından önerilirken, özel ilkokul müdürleri tarafından önerilmemiştir. Teknolojik gelişime uyum sağlama konusunda beş özel okul müdürü öneride bulunurken hiçbir devlet ilkokulu müdürü öneride bulunmamıştır. Yüksek lisans veya doktora eğitimi almayı öneren üç devlet ilkokulu müdürü bulunurken, bir özel ilkokul müdürü bulunmaktadır. Alanla ilgili kitap okumak ve araştırma yapmak başlığında hiçbir devlet ilkokulu müdürü öneride bulunmamış olup, iki özel ilkokul müdürü bu konuda öneride bulunmuştur. Hacıfazlıoğlu, Karadeniz & Dalgıç (2010)’da yaptıkları araştırma sonucuna göre; vizyoner liderlik boyutunda devlet okulu ve özel okullar arasında bir farklılık saptanmıştır. Pazar rekabeti ve farklılaşma politikası, özel okul yöneticilerini, vizyonlarına teknolojiyi dâhil etmeye zorlamakta ve bu şekilde teknolojik yeterliliklerini geliştirmektedirler. Buna karşı devlet okullarındaki okul yöneticileri, vizyon çalışmalarına teknolojiyi entegre etmeye çalışsalar da maddi yetersizliklerden dolayı kısıtlanmakta ya da bir türlü teknoloji kullanımında istikrar elde edemeyip kendilerine uzun dönemli hedefler belirleyememekte olduklarını belirtmişlerdir. Çağcıl yaklaşımlarda iletişim, sosyalleşme ve eğitim aracı olarak teknolojinin önemi vurgulanmaktadır. Gümüşeli (2002)’in araştırması da göstermiştir ki, okul müdürlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları arasında eğitim teknolojileri ve program geliştirme konuları önemli yer tutmaktadır. MEB’in projelerinin amacına ulaşması için temel rolü öğretme-öğrenme süreçlerini planlamak, yürütmek, değerlendirmek ve öğrencinin öğrenme, öğretmenlerin öğretme süreçlerine rehberlik yapmak olan okul müdürlerinin, eğitim teknolojileri konusunda bilgi sahibi ve etkin kullanıcı olmaları

beklenmektedir (MEB, 2003). Günümüz eğitim lideri olma çabasındaki müdürlerin mesleki gelişim çalışmalarında teknolojik gelişimlerine özellikle önem vermeleri gerektiği ortadadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili önerilere yer verilmiştir. Bu yapılırken tekrardan kaçınmak için her bir sonucun hemen altına uygulamacı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Devlet okullarında görev yapan müdürlerin, özel okullarda görev yapan müdürler kadar eğitim ve seminerlere katılmadığı, bu alanda kendilerini geliştirme konusunda yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır.
 - Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili biriminin özellikle müdürlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak eğitsel faaliyetlere ağırlık vermesi yerinde olabilir. Öncelikle eğitim gereksinimi duyulan alanların belirlenmesi, yöneticilere seçme olanaklarının tanınması; eğitimlerin daha çok çözüm odaklı, senaryo ve sorunlar üzerinden verilmesi sağlanabilir.
 - Araştırmacılar, alınan eğitimlerin, mesleki gelişim çalışmalarının okullardaki etki ve verimlilik düzeyinin sonuçlarının incelendiği çalışmalar yapılabilir.
2. Bulgulara göre devlet okulları ve özel okullarda görev yapan müdürlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi alma konusunda azınlığı oluşturduğu, müdürlüğü bir meslek olarak görüp lisansüstü eğitimle kendilerini yetiştirme konusunda yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır.
 - Uygulamadakilere yüksek lisans veya doktora eğitimi alarak, pratik işleyişin yanında kuramsal bilgilere de hakim olması sağlanabilir. Araştırmacılar da yüksek lisans ve doktora eğitimi alan müdürlerin, yüksek lisans ve doktora eğitimi almayan müdürlere göre kurumlarındaki yönetsel farklılıklar ve etkililikleri konulu çalışmalar yapılabilir.
3. Yüksek lisans ve doktora eğitimi alma konusunda devlet okul müdürleri, özel okul müdürlerinden daha az kurumlarının lisansüstü eğitimi desteklediğini ifade etmişlerdir. Devlet okullarının bu alanda müdürlerinin gelişimini yeteri kadar desteklemedikleri ortaya çıkmıştır.
 - Her iki okulun müdürlerinin lisansüstü eğitim almalarını sağlayacak MEB-Üniversite işbirliği yapılabilir. Araştırmacılar, müdürlerin lisansüstü eğitime bakış açıları ve lisansüstü eğitim almalarının önündeki engelleri araştırılabilir.
4. Özel kurumların müdürlerinin mesleki gelişim çalışmaları için bütçe ayırdığı, devlet kurumların müdürlerinin mesleki gelişim çalışmaları için bütçe ayırmadığı ve müdürlerini desteklemediği ortaya çıkmıştır.
 - Okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinin önündeki maddi engellerin kaldırılması ile ilgili önlemler alınarak müdürlerin mesleki gelişimine destek sağlanabilir. Araştırmacılar bu araştırmaya nicel yöntemler de ekleyerek müdürlerin mesleki gelişimine engel olan ya da mesleki gelişimlerine katkı sağlayan unsurları araştırabilir.
5. Mesleki gelişim çalışmalarının nitelikli bir şekilde düzenlenmesi için MEB ile üniversiteler arasında protokol imzalanmasının önemi ortaya çıkmıştır.
 - Uygulamacıların, mesleki gelişim eğitimlerini alanında uzman kişiler tarafından alması sağlanabilir. Alan uzmanı ve akademisyenlerden alınan eğitimlerinin niteliği ve etkililiği araştırılabilir.

6. Müdürlerin yaptıkları çalışmaları, projeleri ya da kurumları içinde çözdükleri problem durumlarını birbirleri ile paylaşabildikleri bir platformun olmadığı, müdürlerin deneyim ve çalışmalarını paylaşabilecekleri ortamların oluşturulması gerektiği ortaya çıkmıştır.
 - Uygulamadakilere, uyguladıkları iyi örnekleri paylaşacakları ve deneyimlerini birbirlerine aktarabilecekleri sempozyumlar düzenlenebilir. Araştırmacılar, müdürlerin paylaşacakları uygulama örnekleri hakkında inceleme yapılabilir.
7. Özel ilkokul müdürlerinin eğitim teknolojileri alanındaki mesleki gelişimlerini devlet ilkokul müdürlerinden daha fazla önemsedikleri ortaya çıkmıştır.
 - Müdürlere donanım olarak teknoloji entegrasyonu için eğitimler verilebilir ve uygulamaya yönelik gelişimleri sağlanabilir. Diğer yandan araştırmacılar müdürlerin mesleki gelişimleri için eğitim teknolojileri konusunda hangi eğitimleri almalarının öncelikli ve gerekli olduğunu araştırılabilir.
8. Devlet ilkokulu müdürlerine göre, yönetici atama sisteminin yeniden kurgulanması ve müdürlük basamaklarında yükselme için mesleki gelişim çalışmalarının etkili olması gerekliliği ortaya çıkmıştır.
9. Müdürlüğün bir meslek olarak algılanması, müdürlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişim çalışmaları ile gelişmeleri doğrultusunda atamalarının yapılması, kariyer basamaklarında yükselme için mesleki gelişim şartının aranması müdürlerin kendilerini geliştirmelerine olan katkıyı artırabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, A. (1994 a). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: PEGEM Yayın No: 10.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Pegem Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları* (1. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ada, Ş. (1997). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı-Üniversite İşbirliği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ağaoğlu, E., Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2002). Okul Yöneticisi Yeterliklerine Dayalı Eğitim Programı Önerisi (Hizmet Öncesi- Hizmet içi Eğitim). *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. 16-17 Mayıs 2002, Ankara
- Altın, F. ve Vatanaritan, S. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt 15, Sayı 2, Ağustos 2014, Sayfa 17-35
- Bakioğlu, A. ve Özcan, K. (2001). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 39-57.
- Brott, P. E. & Myers, J. E. (2002). Development of professional school counselor identity a grounded theory. Merriam, S. B., & Associates. (Eds). *Qualitative Research in Practice Examples for Discussion and Analysis*(pp. 145-160), San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Bursalioğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No: 93.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 11.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Canman, D. (1979). *Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. TODAİE Yayınları No: 181, Ankara: Doğan Basımevi.

- Çakmak, A. (1984). *Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçinde Yetiştirilmelerine İlişkin Bir Araştırma*.Yüksek Lisans Tezi, TODAİE, Ankara.
- Çelik, V. (1998). "Eğitimde Dönüşümcü Liderlik". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çetin, K. ve Yakçın, M. (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi* Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. 16-17 Mayıs 2002, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları ss.49-57
- Eren, E. ve Kurt, A. (2011) İlköğretim Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(8), 219-238
- Gaziel, H. (1989). "The Effectiveness of In-Service Training Systems for School Principals: A Comparative Study". *International Review of Administrative Sciences*, Vol 55, 653-666. SAGE Publications:London.
- Gümüş E. ve Ada Ş. (2017). Okul Müdürlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri: Türkiye ve ABD Örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43:176-208
- Gümüşeli, A. İ. (2002). *İlköğretim okul müdürleri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. (5. Basım). Konya: Star Ofset.
- Hacıfazlıoğlu Ö. Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2010, Cilt 16, Sayı 4, ss: 537-577
- Hamarat, F. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Rolü ve Yetiştirme Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hoy,W.K.& Miskel, C.G. (2001) *Educational administration: Theory, research and practise*. 6. edition , McGraw Hill.
- Işık, H. (2003). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 : 206-211.
- Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33(1), 33-42.
- Koç, N. (2003). *Sunuş Yazısı*. 21. Yy. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. 16-17 Mayıs 2002, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Konan, N. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2013. Cilt19, Sayı 1, ss: 31-59.
- Lunenburg, C. F.&Ornstein, A.C. (2013) *Eğitim Yönetimi*. Çev. Ed. Gökhan Arastman. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013) <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>. adresinden 10.07.2018 tarihinde edinilmiştir
- MEB, (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, Sayı: 22161.
- MEB, (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 01.10.2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2014) . 19. *Milli Eğitim Şura Kararları*. <http://www.meb.gov.tr>, 27.01.2016 tarihinde alındı.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik, *Resmi Gazete*, Sayı: 29026.

- MEB, (2018). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *Resmî Gazete*: 25.06.2015/29397
- Mosrie, D. (1990). "An Effective Principal Training and Support System". *NASSP Bulletin*, Vol 74, 12–15. SAGE Publications: London.
- Öğretmen Strateji Belgesi (2017). <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi-yayimlandi/icerik/406>. adresinden 17.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Özcan, Ş. ve Bakioglu A. (2010). Bir Meta Analitik Etki Analizi: Okul Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitim Almalarının Göreve Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 38: 201-212.
- Özdemir, İ. (2003). Öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 450-458, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği, *KTMÜ Sosyal Bilimler Üniversitesi*, 3, 265-282.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), s. 349-355.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S.S. (2001a). Elementary School Teachers Perceptions of Professional Development [Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimle İlgili Algıları]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara; Pegem A. Yayınları.
- Tonbul, Y. (1996). *Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tonbul, Y. (2006). İlköğretim Okullarındaki "Mesleki Çalışma" Uygulamalarının Etkililiği ile İlgili Görüşler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(1), 13-28.
- Toprakçı, E. (2013). Sınıf Yönetimi. Ankara; Pegem A. Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Professional Development of Elementary School Principals

Halil GÜRKAN(MA)

Private TAKEV Schools-Turkey
halilgurkan35@gmail.com

Prof.Dr. Erdal TOPRAKCI

Ege University-Turkey
erdal.toprakci@ege.edu.tr

Abstract

In this research the aim is to determine what the individual and institutive contributions of the principals who work in public and private elementary schools are to the professional development for principals. For this purpose, research was conducted by carrying out in interview about qualitative research methods. The data of the research was collected with the semi-structured interview form. To analyze the data, the methods of descriptive analysis and content analysis were used. When we examined the findings of the analysis of the data, it was seen that both private and public school principals are keen on participating in trainings and seminars that make contributions to their professional development. However, private school principals are more interested in participating these seminars and trainings than public school principals are. When the institutive contributions to the Professional progress of school principals were examined, it appeared that the private primary schools had more support than public primary schools in the categories existed.

Keywords: Professional development, primary school principals, in-service training



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 64-81**

DOI: 10.19160/ijer.434582

Received: 18.06.2018
Accepted: 29.07.2018

Suggested Citation:

Gürkan, H. & Toprakçı, E. (2018). Professional Development of Elementary School Principals E-International Journal of Educational Research, Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 64-81, DOI: 10.19160/ijer.434582

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Today, transformational efforts that are experienced in many areas show themselves also in education system. As an important part of the education system, the school management has to be reviewed and also re-structured in terms of influences of the transformations. Undoubtedly, one of the most important elements of education administration is the school principals. Researchers conducted in educational, educational and transformational leadership areas (Çelik, 1998, Şahin, 2008, Toprakçı, 2013, Şişman, 2014, Çelik, 2015) show that schools with principals who are qualified and open to developments are found to be more successful. Effective school principals must have contemporary management skills and be in continuous personal development. In the light of this basic information, the major problem of the current research is to interrogate the institutional and personal contributions to professional development and the level of proficiency of these contributions according to the school principals who work in private elementary schools and state primary schools. The secondary problem is to compare institutional and personal contributions and competences in professional development in public school principals and private school principals.

Method: This research was conducted in a qualitative research design. According to Creswell, qualitative research is the process of interpretation by questioning social life and human problems using their own methods (Yıldırım and Şimşek, 2008: 39). In this research, interview technique was used out of qualitative research techniques. A semi-structured interview form has been prepared and used to conduct interviews. The research is mainly centered on 20 school principals working in the state and private schools in the central districts of İzmir in the year 2015-2016. The sample of the study was determined by purposeful sampling method. As a data collection tool, a semi-structured interview form composed of 6 open-ended questions developed by the researcher was used. In the analysis of the interview data, descriptive analysis and content analysis techniques were used.

Findings: The vast majority of elementary school principals who work in private schools have stated that their institutions support them in terms of institutional contributions. In addition, private elementary school principals have stated that their institutions contribute to master and doctoral studies. All directors working in private schools have indicated that their institutions allocate budget for professional development work. Many private elementary school principals have contributed individually to their professional development by participating in trainings and seminars. Managers suggest they should have master or doctoral degrees related to their professional development, read books about the field, do research and adapt to technological developments. The majority of the principals working in public primary schools stated that MEB's provided in-service training for them. Public school principals have stated that the institution does not allocate budget for them. State school principals have stated that their institutions do not contribute to symposiums, seminars and trainings in terms of vocational guidance. The results of the research also show that the managers are not productive about publishing and also they do not improve themselves by reading books about the field. Given the institutional contribution to in-service training studies, private elementary school principals state that their institutions provide them more opportunities than state schools do. Private elementary school principals attend trainings and seminars more than public school principals do. School principals were asked if they think that the professional development studies they have taken about management are at a sufficient level. Both types of educational institutions do not think that the trainings they receive are sufficient.

Suggestions: It may be appropriate that the Ministry of National Education's in-service training activities focus on educational activities that will enable principals to improve themselves. Researchers can conduct studies that examine the results of the effectiveness and productivity level of training received, professional development studies at schools. The Ministry of National Education -University cooperation can be made to ensure that the principals of both schools attend post-graduate training. Applicants can be trained in their professional development training by experts in the field. The quality and effectiveness of training received from field specialists and academics can be investigated.

Okul Öncesi Eğitimde Bir Kültür Aktarımı: Millî Oyunlar

Dr.Döndü Neslihan BAY(Öğr. Üyesi)
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Türkiye
bayn@ogu.edu.tr

Özet:

Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim programı kapsamında hazırlanan millî oyun etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çocukların (i) bildikleri millî oyunları, (ii) oynamayı en çok sevdikleri, (iii) oynamakta en çok zorlandıkları ve (iv) aileleriyle oynadıkları millî oyunların ortaya konulması alt amaçları oluşturmaktadır. Yeni bir uygulamanın gerçekleştirilmesi ve bu uygulamaya ilişkin değerlendirmenin yapılması sürecini kapsayan işbirlikçi eylem araştırması ile millî oyunların okul öncesi eğitim programı içinde uygulanmış ve çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmaya 60 çocuk katılmıştır. Araştırma sürecinde 38 farklı millî oyun bir yıllık eğitim süresince uygulanmıştır. Çocuklarla görüşme yapılmıştır. Araştırmada çocukların istekle oyunları oynadıklarının gözlenmesi, öğretmenlerin olumlu değerlendirmeleri ve çocukların millî oyunları çoğunlukla ifade etmeleri, kültürel aktarımın gerçekleştiğini göstermektedir. Çocukların en çok sevdiği oyunlar "misket" ve "saklambaç"; oyunları sevmelerinin nedenlerini "eğlenmeleri" ve "oyunların oynanış şekli"; en çok zorlandıkları oyun "beş taş" ve "saklambaç"; aileleriyle de bazı millî oyunları oynadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde millî oyunların çocukların ilgi ve algıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Keywords: Millî oyun, kültür, eğitim, okul öncesi, anaokulu



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 82-104**

DOI: 10.19160/ijer.398721

Gönderim : 26.02.2018
Kabul: 03.08.2018

Önerilen Atıf

Bay, D.N. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Bir Kültür Aktarımı: Millî Oyunlar *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 82-104, DOI: 10.19160/ijer.398721

GİRİş

Okul öncesi eğitim, çocuklarda sosyal, iletişim, estetik, algısal ve düşünme becerileri gibi bir çok beceriyi geliştirmenin yanı sıra kendisinin ve kültürünün farkında olma yeterliliğini de geliştirmeyi hedeflemektedir (Senemoğlu, 1994). Çocuğun kültürü, ortaya koyduğu hal, tavır, davranış ve duygularıdır. Çocuğun kültürünün dışa vurumu ise oyunlar yoluyla olmaktadır (Oksal, 2004). Çocuklardaki beceriler ve kültürel farkındalığın gelişebilmesi için oyun yoluyla öğretime ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 1994). Bu yaklaşımda oyun, amaç değil araç olarak görülmektedir. Bir başka ifadeyle eğitimin içinde oyunun olması gerektiği üzerine durulmaktadır (Güneş, 2015). Russ'a (2004) göre çocukların oyun oynama sürecinde öğrenme kanallarını aktive eden, yaratıcı düşünme, problem çözme, başa çıkma ve sosyal davranışlar gibi, oyunlarda bilişsel, duyuşsal ve kişilerarası süreçlerin uyarlanması için önemli olan uyum becerileri gelişmektedir. Oyun yoluyla öğretimin gerekliliğini anlayabilmek için öncelikle oyunun tanımına ve içeriğine bakmak gerekmektedir. Çocukların dış dünyasında nesne ve kişileri, iç dünyasında düşünce ve duygularını anlamlandırdığı oyun, zevk için yapılan, eğlenceli ve kendiliğinden ortaya çıkan bir özelliğe sahiptir (Artar, 2004; Gökşen, 2014).

Oyunun farklı tanımları da yer almaktadır. Froebel'e göre oyun, insanların geliştiği büyüdüğu ve olgunlaştığı, yeteneklerini geliştirdiği hayatın bir çekirdeğidir (Bayrak, 1998). Yörükoğu'na (2004) göre oyun, çocukların baş uğraşısı ve en önemli işidir. Cihirlioğu'na (2001) göre oyun, çocuğun bütün gelişim alanlarını destekleyen önemli bir araçtır. Yardımcı ve Tuncer'e (2002) göre oyun, çocuğun hayatının temel unsurlarındandır. Fromberg ve Bergen 'e (2006) göre oyun çocuğun ruhunun ifadesini ve özelliklerini tanımlamada bir anahtardır. Tanımlarda da görüldüğu gibi oyun, çocuğun her konumda ihtiyaç duyduğu hayatının bir gayesi olarak kendini göstermektedir (Gökşen, 2014).

Oyun sayesinde çocuğun bütün gelişim alanları (psikomotor, dil, bilişsel, sosyal-duygusal) ve özbakım becerileri desteklenmektedir (Fırat, 2013; Öncü ve Özbay, 2014; Güneş, 2015). Dansky (1999) çocuklara oyun öğretme çalışmalarını gözden geçirdiği araştırmasında, çocuklara oyunlar öğretilmesi sonucunda çocukların rol oynamaya yönelik yetenek ve hayal güçlerinde artış olduğunu bulmuştur. Kerkez, (2006) araştırmasında uyguladığı oyun ve egzersiz programının olumsuz çevre koşullarına maruz kalan dezavantajlı çocukların fiziksel ve motor gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Kuru (2012) araştırmasında 14 hafta uyguladığı oyun programı sonrasında çocukların koşma, top atma, top tutma, ileri ve yukarı sıçrama gibi motor becerilerinde gelişme olduğunu belirlemiştir. Dil gelişimine etkisini ortaya koymaya yönelik Gözalan ve Koçak'ın (2014) araştırmasında, oyun programının uygulanması ile çocuklarının kelime bilgi düzeylerinin arttığı görülmüştür. Oyun oynarken çocuğun kendini oyun içindeki rolüne göre ifade etmesi, oyun içinde geçen sayışmaca, tekerleme ve şarkıları söylemesi, sadece kelime dağarcığını genişletmemekte, aynı zamanda konuşma, dinleme ve anlama becerilerini de geliştirmektedir (Girmen, 2012; Fırat, 2013). Kaya (2010) özel gereksinimli çocuklara uyguladığı oyunla müdahale programı sonrasında çocukların bilişsel gelişimlerinde ilerleme olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel gelişime yönelik yapılan Türkoğu ve Uslu'nun (2016) araştırmasında da 12 hafta boyunca oyun temelli bilişsel gelişim programı uygulanmış ve çocukların bilişsel gelişimlerinde anlamlı artış olduğunu belirlenmiştir. Oyunun çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerine Durualp ve Aral'ın (2010) araştırmasında 8 hafta uygulanan oyun temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların sosyal gelişimlerini ileri düzeyde arttırdığı saptanmıştır. Görüldüğu gibi oyun çocukları bütünsel olarak gelişimlerini desteklemektedir.

Aral'a göre (2000), oyunların bir diğer önemli etkisi ise çocukların eğitiminde kazanılan bilginin kuşaktan kuşağa taşınmasını sağlamasıdır. Bu bağlamda oyun değerlendirildiğinde, çocuğun hayata hazırlanmasını sağlayan informal bir eğitim alanıdır (Gökşen, 2014). Oyun çocuğun kendisi için gerekli olan bilgi ve becerileri çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan en doğal öğrenme aracıdır. Hayata dair kavramlar ve kavramların içinde barındırdığı beceriler oyun içinde gelişmektedir (Kaytez ve Durualp, 2014). Bu kavramları ve becerileri kazandırmak aynı zamanda eğitimin de temel hedefidir. Eğitim sürecinde kazandırılmaya çalışılan iletişim kurma, paylaşma, iş birliği ve yardımlaşma, birlikte problemleri çözebilme gibi bir çok beceri oyunun oynanma sürecinde çocukların kullandıkları beceriler arasındadır (Cirhinlioğlu, 2001; Sevinç, 2004; Girmen, 2012; Fırat, 2013; Gökşen, 2014; Öncü ve Ünlüer, 2014; Güneş, 2015; Özdemir, 2015; Özden Gürbüz, 2016). Oyun oynarken bu becerileri kullanarak çocuğun sosyal yaşama uyum sağladığı ve çevresiyle uzlaştığı görülmektedir (Anılan, Girmen, Öztürk ve Koçkar, 2004; Aral, 2000). Bu sayede çocuğun kendine güveni ve sosyal etkileşimi artmaktadır (Güneş, 2015).

Aynı zamanda çocuklar oyunlarında sevinç, kıskançlık, üzüntü, sevgi gibi bir çok duygusunu da sıvayıp deneyimlemektedir. Bütün bu etkileşim ve deneyimler sonucunda çocuğun kendini tanıdığı, benlik algısıyla birlikte kimliğini de oluşturmaya başladığı önemli bir süreç yaşanmaktadır. (Cirhinlioğlu, 2001; Yörükoğlu, 2004). Çocuklar bu süreç içinde kendilerine dışarıdan belirledikleri modelleri referans olarak alarak kimliklerini, ait oldukları toplumların değerleri ile açıklama çabası içindedirler (Bayat, 2003). Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocuk, oyun oynayarak kişiliğin yanı sıra yaşadığı toplumun değerlerini de kazanmaya başlamaktadır (Cirhinlioğlu, 2001). Toplum çocuğun fiziksel gelişiminin yanı sıra kültürel olarak sosyal, duygusal, ahlaki ve entellektüel beklentilerini de çocuğa kazandırma çabası içindedir. Ailenin ve toplumun beklentilerini yerine getirebilmeleri için çocuklara gerekli eğitim desteğini vererek yardım edecek olan yine toplumun kendisidir (Brooker, 2010). Gelişimsel süreç içinde çocuğun toplumda bir çok kişi ile etkileşime girdiği ve bu kişilerden aldığı geri dönütler sonucunda çıkarımlarda bulunarak toplumun bireyi olma yolunda ilerlediği görülmektedir (Bayat, 2003). Bir diğer ifade ile, çocuk toplumun değerlerini kazandığı ölçüde topluma da kendisini kabul ettirmektedir (Çolak, 2009).

Toplumsal, dolayısıyla da o toplumu oluşturan milletin bir üyesi olabilmek için bazı unsurların bilincinde olmak gerekmektedir. Toplamları millet yapan ve milletin devamlılığını sağlayan en önemli iki unsur "ortak bir geçmişe sahip olmak" ve "ülkü birliği"dir. Oyunların millet üzerindeki etkisine bakıldığında oyunun bireyin hayatında ortak yaşantıyla birlikte ülkü birliğini sağladığı görülmektedir (Gökşen, 2014). Huizinga, ortak yaşantı sonucu ortak bir geçmişe oluşturan oyunun, kültürün temeli olduğunu belirtmiştir. Çocuk, oyun içinde sözlü ve sözsüz kültürel iletişim kurar ve bu iletişimle birlikte kültürünü bilir, tanır ve dener (Özdemir, 2006). Bu nedenle kültürel çocuk oyunları, 2003 yılında UNESCO tarafından somut olmayan kültürel mirasın bir parçası olarak görülmüş ve "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi"nde korunması gerektiği belirtilmiştir (Toksoy, 2010). Ortaya çıkan bu gereklilik, oyunların kültürün önemli bir parçası olarak görülmesi gerektiğini göstermektedir.

Bir toplumu doğal gelişim ve değişim süreci içinde şekillendiren, bu sayede o toplumu diğer toplumlardan ayıran maddi ve manevi değerlerin tamamı, kültür olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 1998). Bir diğer ifade ile kültür, bir milletin tarih süreci içerisinde ortaya koyduğu, geliştirdiği ve deneyimler ile sağlamlaştırıp kesinleştirdiği değerlerin bütünü olarak da tanımlanmaktadır (Özdemir, 2015). Dolayısıyla kültür, inanç, gelenek, töre gibi olgularla toplumun yaşam süreci içinde kendini göstererek toplumun hafızasında yer eden dinamik bir yapıdır. Dinamik olması kültürün değişim ve dönüşüme açık bir yapıda olduğunun da bir göstergesidir. Bu durum kültürdeki güncelleşmenin gereğini ve güncelleşme kapsamında var olana uyum ve var olanı korumanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Gerekli olan uyum ve koruma

sağlanamadığında ise toplumun birliği zayıflamakta ve kùltürün varlığı tehdit edilmektedir (Malinowski, 2000). Bir milleti millet yapan ve onu diğer milletlerden ayıran millî kùltür, küresel kùltür olarak değişim sürecine girmeye başlamıştır. Atatürk "Kati olarak bilinmelidir ki, Türk milletinin millî dili ve millî benliği bütün hayatında hakim ve esas olacaktır." ifadesi ile millî kùltürün önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda millî kùltürün ve kimliğin korunması yönünde önlemlerin alınması ve millî kùltüre sahip çıkma yönünde bilinçli olunması gerektirmektedir (Mahiroğulları, 2005). Çünkü kùltür, geçmişî şu ana taşıyarak geleceğe yön vermektedir (Neuliep, 2012).

Kùltürü ve onun içinde yer alan oyunları korumanın her geçen gün daha da zorlaştığı, bir gerçektir. Günümüzde toplumlardaki değişimlere bakıldığında, modern şehir hayatı ile birlikte teknoloji ve medya kullanımının artmasıyla, kùltürün diğer unsurlarıyla birlikte oyunların da unutulmaya başlandığı gör÷lmektedir (Toksoy, 2010; Özden Gürbüz, 2016; Peksoy, 2017). Çocuklar akranlarıyla oyun oynamak yerine teknolojinin getirdiği bilgisayar ya da akıllı telefonlardaki sanal oyunları oynamayı tercih etmeye başlamıştır (Özdemir, 2006)

Türkiye açısından bakıldığında batı ÷lkelerinde olduğu gibi çocuk oyunlarının modernleşme sürecinden geğtiği, bu nedenle geleneksel özelliklerini de gitgide yitirmeye başladığı gör÷lmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında oyunlar modern olarak gör÷len oyunların oynatılması tercih edilmektedir (Onur ve Güney, 2004). Millî oyunların çocuklar tarafından bilinmemesi ve oynanmaması, çocuklarda millî benliğinin oluşumunu olumsuz etkilemektedir (Fırat, 2013; Özden Gürbüz, 2016). Oysaki oyunlar, toplumların bir gör÷nümüdür ve o topluma özgüdür. Dolayısı ile millî oyunlar, ait olduğu toplumun kùltürünü ve düşünme biçimini yansıtmaktadır (Güneş, 2015). Özdemir (2006) çocuk oyunlarının millî birliktelik açısından önemini "Türkiye'nin hemen her yerinde küçük farklılıklara rağmen aynı türden oyunların oynandığı tespit edilmiştir. Bu aynılığın oynanma biçimlerinin yanında oyunların sözel unsurları olan oyun terimleri ve oyun form÷llerine dek uzanması anlamlıdır. Bu bakımdan aynı kùltürel dokuya ve motiflere sahip olan toplumda, çocuk oyunlarının birleştirici niteliğinin varlığı yadsınamaz." sözleriyle vurgulamıştır. Bu oyunların oynanmaması ve bilinmemesi, o toplumu diğer toplumlardan ayıran özelliklerin de yitip gitmesi anlamına gelmektedir.

İlgili araştırmalara bakıldığında çocukların oyun algılarındaki ciddi değişim gör÷lmektedir. Akçay ve Özcebe'nin (2012) okul öncesi eğitim alan çocuk ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarını ortaya koymaya yönelik yaptıkları araştırmada çocuklarının %44.1'inin bilgisayar oyunu oynadığı gör÷lmüştür. Koçyiğit ve Baydilek-Başara (2015) okul öncesi dönemdeki çocuklarının oyun algılarını araştırmış ve çocukların genelde evde yalnız başlarına oyun oynadıklarını ortaya koymuştur. Çocukların yalnız olduklarında ise bireysel oyunlarının yanı sıra bir ve birden fazla teknolojik aletle en az bir saat olmak üzere zaman geçirdikleri Gündoğdu ve arkadaşları (2016) tarafından tespit edilmiştir. Çocuğun en önemli uğraşı olan oyunun teknolojinin etkisi ile değiştiği, geleneksel oyuncak ve oyunların günümüz çocukları tarafından her geçen gün biraz daha bilinmediği ve oynanmadığı gör÷lmektedir (Cengiz, 1997; Başal, 2007; Esen, 2008).

Oysaki çocuğun ilgileri, beğenileri ve yeteneklerinin geliştiği, dolayısıyla da kişiliğinin gelişmeye başladığı okul öncesi dönem, kùltürü aktarımının başladığı kritik bir dönemdir (Özdemir, 2015). Sanal bir dünyada büyümeye başlayan çocuklar için kùltür, eğitimin bir parçası olarak gör÷lmeli ve eğitim kurumları üzerine düşen görevi yapmalıdır (Toksoy, 2010; Akyüz, 2016). Nesiller boyunca aktarımla çocuklara kazandırılan oyunlar, geçmiş ve gelecek arasında kùltür köprüsü kurarak kùltürel aktarımı sağlamaktadır (Oksal, 2004; Fırat, 2013). Türk dünyası olarak oyunlar değerlendirildiğinde coğrafi farklılıklar olmasına rağmen düşünme ve ifade etmedeki birliktelik birçok gelenekte olduğu gibi oyunlarda da yer almaktadır (Esen, 2008; Gökşen, 2014). Dolayısıyla birlikteliğin devamlılığı için kùltür aktarımını sağlayacak olan millî

oyunların, okul öncesi eğitim süreci içinde verilmesi gerekmektedir (Başal, 2007; Fırat, 2013; Öncü ve Ünlüer, 2014; Özden Gürbüz, 2016). Bu bağlamda hem kültürel mirasımız olan ve hem de eğitimde verimlilik için esas unsur olan oyunların, yaratıcı değerlendirmelerle millî bir eğitim malzemesi haline getirilmesi gerekmektedir (Sağlam, 1997). Aksi takdirde kültür, yok olmaya mahkum olacaktır (Akyüz, 2016).

Sonuç olarak oyun, çocukların diğer gelişim alanlarının yanı sıra kültürel gelişimleri açısından da önemli bir yere sahiptir. Kültürel oyunlar, küçük yaşta kültürel aktarımı sağlayarak hem kültürel mirası korumayı hem de çocukların topluma ait bir birey olma yolunda kültürüne uygun kimlik kazanımlarını sağlamaktadır. Bu nedenle kültürel oyunların millî eğitim sisteminde millî oyunların kazandırılması hedefiyle eğitim kademelerinin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kapsamında verilmesi gerekmektedir. Ortaya çıkan bu gereklilik araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim programı kapsamında hazırlanan kültürel değerlerin bir taşıyıcısı olan millî oyun etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda bir yıllık eğitim-öğretim sürecinde uygulanan millî oyun etkinlikleri sonrasında çocukların (i) bildikleri millî oyunları, (ii) oynamayı en çok sevdikleri, (iii) oynamakta en çok zorlandıkları ve (iv) aileleriyle oynadıkları millî oyunların ortaya konulması alt amaçları oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Nitel araştırma çeşitlerinden işbirlikçi eylem araştırması yapılmıştır. İşbirlikçi eylem araştırması yeni bir uygulamanın gerçekleştirilmesi ve bu uygulamaya ilişkin değerlendirmenin yapılması sürecini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da millî oyunların okul öncesi eğitim programı içinde bir yıl süresince fen, matematik, müzik gibi farklı etkinliklerle bütünleştirilmiş etkinlik olarak uygulandıktan sonra oyun etkinliği olarak uygulamaları gerçekleştirilmiş ve kültürel oyunların çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Değerlendirmede gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır.

Katılımcılar

Tipik durum örnekleme, sıra dışı olmayan, ortalama düzeyde bir örneklemin belirlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmada tipik durum örnekleme göre ortalama düzeyde bir kurum anaokulu belirlenmiştir. Belirlenen anaokulunda bulunan 4 yaş grubundan 3, 5 yaş grubundan 3 sınıf olmak üzere 6 sınıf katılımcı sınıflar olarak belirlenmiştir. Bu sınıflarda 32 kız ve 28 erkek olmak üzere toplam 60 çocuk araştırmaya katılmıştır. Çocuklardan 16 kız, 14 erkek olmak üzere 30 çocuk 4 yaş grubunda, 16 kız, 14 erkek olmak üzere 30 çocuk da 5 yaş grubundadır.

Araştırmanın Aşamaları

- I. Araştırmada ortak kültürel mirasa sahip olduğumuz ilgili alanyazına dayalı olarak belirlenmiş, oyunların oynanış tanımları detaylandırılarak düzenlenmiştir. Belirlenen oyunların tanımları okul öncesi öğretmenleri ile paylaşılmış, bazı oyunların oynanış öğretmenlere uygulamalı olarak anlatılmıştır.
- II. Eğitim-öğretim yılının tamamını kapsayacak şekilde haftalık plan yapılmış ve güz döneminde haftada iki, bahar döneminde ise okulun etkinlikleri açısından daha yoğun bir dönem olduğu için haftada bir olmak üzere oyunların uygulanma çizelgeleri oluşturulmuştur.

- III. Her bir oyun için okul öncesi eğitim programına uygun olarak bütünleştirilmiş etkinlik planları hazırlanmıştır. Örneğin, beş taş oyunu bütünleştirilmiş oyun ve matematik etkinliği olarak hazırlanırken, körebe oyunu bütünleştirilmiş fen ve oyun etkinliği olarak planlanmıştır. Hazırlanan planlar hafta başında öğretmenlerle paylaşılmış ve uygulama öncesinde gerekli gördükleri düzenlemeleri yapabilecekleri belirtilmiştir. Haftanın başında ilgili materyallerin hazırlığı kontrol edilmiş, aşık, sapan, topaç gibi bulunmayan materyaller ise araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Etkinlikler uygulandıktan sonra öğretmenler çocukların istekleri ve kendi planlamaları dahilinde yıl içinde oyunları sıklıkla oynatmıştır.
- IV. Her haftanın sonunda en az bir saat değerlendirme toplantısı yapılmış ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.
- V. Öğretmenlerin oyun etkinliklerini uygulamalarından sonra öğretmenlerden öğretmen, program ve çocuk açısından yaptıkları değerlendirme raporları alınmış ve uygulamalar hakkında görüşülerek bilgi alınmıştır.
- VI. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik planlarının haricinde öğretmenler, çocukların oyunları öğrenme düzeyleri ve istekleri doğrultusunda oyunları tekrar oynatmıştır.
- VII. Bahar döneminin sonunda çocukların millî oyunlar hakkındaki düşünceleri açık uçlu sorularla görüşme yapılarak alınmıştır.

Araştırmada Geliştirilen Etkinlik Planları

Okul öncesi eğitim programında etkinlikler tek veya bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Bütünleştirilmiş etkinlik birden fazla etkinliğin uygun geçişler sağlanarak bir araya getirilmesi ile oluşturulmaktadır (MEB, 2013). Etkinlikler birbirinden ayrı değil iç içe geçmiş olmalıdır. Araştırmada millî oyunların sadece oyun etkinliği içinde değil fen, matematik, sanat, müzik diğer etkinlikler içinde de kullanılabileceği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Millî oyunlarımız arasında yer alan körebe oyunu ile fen, kulaktan kulağa ile dil ya da mendil kapmaca ile matematik etkinliklerinin yapılabildiği bütünleştirilmiş etkinlik planları, okul öncesi öğretmenlerine hazırlanarak verilmiştir. Bazı etkinlik plan örnekleri ekte sunulmuştur.

Uygulama Süreci

Uygulamaya başlamadan önce, çocukların geçmişte ebeveynleri tarafından oynanmış olan millî oyunlar hakkında bilgi ve deneyim kazanacakları herhangi bir uygulama yapılmadığı öğretmenler tarafından teyit edilmiştir. Çocukların millî oyunlara yönelik farkındalıklarını oluşturmak amacıyla hazırlanan bütünleştirilmiş millî oyun etkinlikleri haftalara göre belirlenen planlama doğrultusunda öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlere planları aldıktan sonra sınıflarındaki çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlar üzerinde düzenleme yapabilecekleri belirtilmiş ve o hafta içinde belirlenen millî oyun etkinliğini uygulamaları istenmiştir. Öğretmenlerin bilmediği bazı oyunlar, öğretmenlere uygulamalı olarak anlatılmıştır. Etkinliklerin uygulaması sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde değerlendirmeler alınmıştır. Uygulama sürecinde çocuklar tarafından başlangıçta oynarken zorluk çekilen bazı oyunların yıl içinde daha başarılı oynanmaya başlandığı, çocukların oyuna yönelik ilgi ve algılarının süreçte geliştiği gözlemlenmiştir.

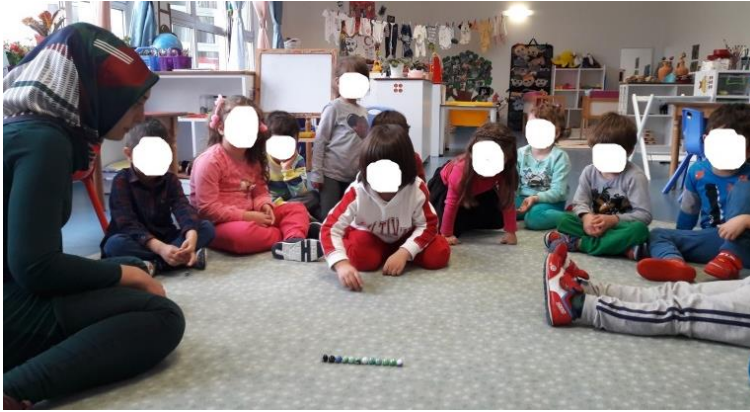
Öğretmenler günlük eğitim akışında yer alan oyun zamanında sıklıkla çocukların millî oyun oynamak istediklerini belirtmiştir. Millî oyunların aktarımı için hazırlanmış olan etkinlik planlarının haricinde, yıl içinde çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda oyunlar sıklıkla tekrarlanarak oynanmıştır. Öğretmenlerin etkinlik planlarında yazdıkları değerlendirmelere, öğretmenlerle yapılan görüşmelere ve araştırmacı gözlemlerine dayalı olarak, çocukların millî oyunları

oynamaya olan istekliliklerindeki artışın, çocuğun oyunu ne kadar anlayabildiği, ne kadar başarabildiği ve oyunda ne kadar eğlenebildiği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aşağıda bazı etkinliklerde çekilen fotoğraflar yer almaktadır.

Resim 1. Topaç



Resim 2: Misket



Resim 3. Halat çekme



Resim 4. uval Yarışı



Resim 5. Mendil Kapmaca



Resim 6. Aşık Atma



Verilerin toplanması

Araştırmada uygulamanın doğru bir şekilde ilerlediği her hafta öğretmenlerle cuma günü yapılan toplantı ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden planların değerlendirmeleri alınmış ve çocukların etkinliklerinin gözlemleri yapılmıştır. Millî oyunların tamamının uygulanması sonrasında, dört açık uçlu soru her bir çocuğa öğretmenler tarafından oyunların çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik sorulmuş ve çocukların cevapları not edilmiştir. Elde edilen veriler kodlanmış ve ilgili sorular altında temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırmacının gözlem yaptığı ortamda geçirdiği süreyi arttırması, araştırmacının ortam üzerindeki olabilecek etkisini azaltacak ve ortam doğal haline dönüşecektir. Doğal ortamda gerçekleşen araştırmanın güvenilirliği artacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde uzun süreli etkileşim gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte etkinliklerin uygulanma süreci gözlenmiş, birebir gözlemin yanı sıra okulun kamera kayıtlarından takip edilmiş ve uygulamalara yönelik fotoğraf, materyal ve etkinlik planlarının dönütleri incelenmiştir.

Bir diğer geçerliği ve güvenirliliği sağlayan unsur ise uzman incelemesidir. Uzman araştırmacıya önerilerde bulunarak araştırma sürecinin güvenilir olmasına katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sürecinde geliştirilen etkinlik planları için iki alan uzmanından görüş alınmış; uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda planlar düzenlenmiştir. Ayrıca planlar uygulama öncesinde öğretmenlerin incelemelerine sunulmuş, ortak olarak düzeltilmesi gereken hususlar olduğunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulamaya konulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin oluşabilecek öznel yargıları ortadan kaldırmak amacıyla katılımcı teyidinin alınması sonuçların gerçeği temsil etme olasılığını arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda her uygulama haftasının son gününde öğretmenlerle "teyit toplantısı" yapılmış ve uygulamalar değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada Türk dünyasında oynanan oyunlar arasından 38 millî oyun, bir yıllık eğitim-öğretim süreci içinde bir kurum anaokulunda farklı etkinliklerle çocuklara aktarılmaya çalışılmış ve okul öncesi eğitim programı kapsamında uygulama yapılmıştır. Uygulama yapan öğretmenler tarafından etkinlik planlarının sonunda yaptıkları değerlendirmelerde istenilen kazanım ve göstergelere ulaşıldığının belirtilmesi, çocukların millî oyunları oynamaya ilgi ve istekli olduklarının ifade edilmiş olması ve eğitim öğretim yılı içinde araştırmacının doğrudan uygulama sürecinde çocuklar üzerinde yapmış olduğu gözlemler, millî oyunların okul öncesi eğitimde aktarımının gerçekleştiğini; bu aktarımla birlikte çocukların kültür gelişimlerinin yanı sıra diğer gelişim alanlarının da desteklediğini göstermiştir. Bir başka ifadeyle, okul öncesi eğitimde millî oyunlar, program dahilinde kolaylıkla uygulanabilmekte ve bu uygulamalarla çocukların bilgi, beceri ve gelişimleri desteklenebilmektedir.

Millî oyunların uygulanması sonucunda oyunların çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada çocuklara aktarılan 38 millî oyundan beş yaş grubu çocukların 24 (%63) tanesinin, dört yaş çocukların ise 32 (%84) tanesinin adını sorulara verdikleri cevaplarda söyledikleri görülmüştür. Millî oyunların çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik belirlenen alt amaçlar doğrultusunda bulgular aşağıda verilmiştir.

(i) Çocukların bildikleri millî oyunlar

Çocuklara geçmişte dedelerinin/ninelerinin hangi oyunları oynamış olabileceği sorulmuş ve verilen cevaplar doğrultusunda çocukların bildikleri oyunlar kodlanmıştır.

Beş yaş grubu çocuklar 13 farklı millî oyun ismi söylemiştir. Bu oyunlar, misket, 5 taş, topaç, aşık, ip atlama, körebe, seksek, bezirganbaşı, sapan, saklambaç, köşe kapmaca, lastik atlama, 3 taştır. Çocuklardan 4'ü millî oyun kapsamında yer almayan oyun isimleri (deve cüce, kağıt gemi, sandalye kapmaca, halk oyunu) söylemiştir. Çocukların söyledikleri oyunlardan en fazla söylenerek tekrar edilen millî oyun, 5 taş (n=5) oyunu olmuştur. İkinci olarak ise üçer kez tekrar edilen topaç, sek sek ve aşık oyunları yer almaktadır.

Dört yaş grubu çocuklara bakıldığında 23 farklı millî oyun adının söylendiği ve beş yaş grubundaki çocukların adını söylediği 13 millî oyunun 3 taş oyunu haricinde tamamının adının bu yaş grubu tarafından ifade edildiği görülmüştür. Bu oyunlar, misket, 5 taş, topaç, aşık, ip atlama, körebe, seksek, bezirganbaşı, sapan, saklambaç, köşe kapmaca, lastik atlama, ip oyunu, istop, şapka, kedi-sıçan, uçtu uçtu, çelik çomak, evsiz tavşan, yüzük saklama, halat çekme, mendil kapmacadır. Bu oyunların içinde en çok tekrarlanan oyun topaç ve köşe kapmaca oyunları (n=4) olmuştur.

(ii) Çocukların oynamayı en çok sevdiği millî oyunlar

Çocuklara geçmişte oynanan millî oyunlardan en çok hangisini oynamayı sevdikleri sorulduğunda, çocukların 38 millî oyun arasından en çok sevdiği oyunları seçmeleri beklenmiştir. Okul öncesi dönem için sorulan bu soru çocukların kendi kriterlerine göre değerlendirme yapmalarını gerektirmekte ve değerlendirme düzeyinde düşünme becerisini kullanmalarını sağlamaktadır. Soruya çocuklar birden fazla oyun adı söyleyerek değil sadece bir oyun adı söyleyerek cevap vermiştir. Beş yaş grubundaki çocuklar 16 farklı millî oyunun adını söylemiştir. Bu oyunlar, topaç, lastik atlama, 5 taş, bezirganbaşı, saklambaç, misket, evsiz tavşan, 3 taş, körebe, köşe kapmaca, çelik çomak, yüzük saklama, yağ satarım, aşık, köprü, seksektir. Bir önceki sorularda çocukların söylemiş oldukları millî oyunlara, bu soruda yağ satarım, evsiz tavşan, çelik çomak, yumurta taşıma, yüzük saklama ve köprü olmak üzere altı yeni oyun adı daha eklenmiştir. En fazla sevilen oyun olarak adı tekrarlanan oyun ise misket oyunu (n=6) olmuştur.

Oynamayı en çok sevdikleri oyun sorusunun devamında sorulan neden sorusu, bilişsel düşünme basamaklarından analiz düzeyinde cevabın verilmesini gerektiren bir sorudur. Çocukların bu soruya cevap verebilmeleri için oyunları bilmeleri anlamaları, uygulamaları ve parçalara ayırarak neden sevdiklerini analiz etmeleri gerekmektedir. Çocukların verdikleri cevaplar ilgili temalar altında gruplandırılmıştır. Ortaya çıkan temalar:

Eğlence (n=10)

Oynanış şekli (n=9)

Materyal (n=6)

Kolay olması (n=5)

Çocukların en çok sevdikleri oyunu sevme nedenlerine bakıldığında en başta eğlenmeleri ve oynanış şekilleri olduğu görülmektedir. Oyunları neden sevdiklerinin diğer nedenler ise oynanış şekli, oyunda kullandıkları materyal (oyuncak) ve oyunun kolay olması olarak belirtilmiştir. Bazı çocukların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ç: 5 Taş. Çünkü çok eğlenceli ve her sıkıldığımda oynayabiliyorum.

Ç: 3 Taş. Kolay bir oyun olduğu için.

Ç: Aşık vurdurma. Aşıkları toplamak güzel.

Ç: Yağ satarım, bal satarım. Koştuğumuz için.

Dört yaş grubu çocuklarda en çok sevdikleri millî oyunlara bakıldığında 18 farklı millî oyunun adını söyledikleri görülmektedir. Bu oyunlar, topaç, kuyruk yakalamaca, yağ satarım, misket, istop, saklambaç, körebe, sek sek, sapan, halat çekme, aşık, çelik çomak, 5 taş, 3 taş, evsiz tavşan, lastik atlama, birdirbir, kedi-sıçandır. Birinci sorudaki millî oyunlardan farklı olarak bu soruda birdirbir, kuyruk yakalama, yağ satarım, sapan ve 3 taş olmak üzere beş oyun daha adı söylenmiştir. En çok sevilen oyun olarak çocukların saklambaç oyununun (n=4) adının tekrarladığı görülmüştür. Çocuklara neden bu millî oyunları oynamayı sevdikleri sorulduğunda verilen cevaplar ilgili temalar altında gruplandırılmıştır. Ortaya çıkan temalar:

Eğlence (12)

Oynanış şekli (8)

Seviyor (5)

Kolay olması (5)

Çocukların en çok sevdikleri oyunu neden sevdikleri sorulduğunda çoğunluğun eğlendiği için sevdiğini belirttiği görülmektedir. Diğer nedenler ise oynanış şekli, sevdikleri için ve kolay olduğu şeklinde belirtilmiştir. Bazı çocukların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ç: Sapan. Çünkü atışı çok seviyorum.

Ç: Saklambaç. Çünkü saklanıyoruz, ebe yapıyoruz.

Ç: Sek sek. Çünkü o çok kolay.

Ç: 3 Taş. Çünkü 3 taş yan yana getirmek çok eğlenceli.

Her iki yaş grubunun cevaplarına bakıldığında, çocukların oyunlara yönelik analiz düzeyinde düşünme sürecine sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda düşünme süreçleri açısından bakıldığında cevapların içeriğinde çocukların oyunu bildikleri (bilme), kendi cümleleriyle ifade ettikleri (kavrama), oynadıkları (uygulama) ve sevme nedenini (analiz) belirttikleri görülmektedir.

(iii) Çocukların oynamakta en çok zorlandıkları millî oyunlar

Çocuklara oynamakta en çok zorlandıkları millî oyunlar sorulduğunda da benzer şekilde çocukların millî oyunlar arasında bir değerlendirme yaparak cevap vermeleri beklenmiştir. Çocuklar sevdikleri oyuna verdikleri cevap gibi bu soruya da sadece bir oyun adı söyleyerek cevap vermiştir. Beş yaş grubunda ki çocuklar 19 farklı oyun adı söylemiştir. Bu oyunlar, 5 taş, lastik atlama, sek sek, topaç, kuyruk yakalama, bız, saklambaç, evsiz tavşan, köşe kapmaca, ip oyunu, aşık, körebe, misket, yağ satarım, mendi kapmaca, istop, ip atlama, bezirganbaşı, çelik çomaktır. Beş yaş çocukları daha önce söyledikleri millî oyunlara bu soruya verdikleri cevaplarla bız, istop, kuyruk yakalama, mendil kapmaca, ip oyunu olmak üzere beş oyun eklenmiştir. Bir çocuk halk oyunları arasında yer alan çayda çıra oyununun adını, bir çocuk millî oyun listesinde yer almayan evcilik oyununun adını, bir çocuk da çömlekçilik adını söylemiştir. Bu millî oyunlar arasında en çok tekrarlanan ve dolayısıyla çocukların en fazla zorlandıklarını belirttikleri oyun 5 taş (n=14) oyunu olmuştur. Diğer zorlandıkları oyunlar arasında ikinci olarak tekrar eden oyunlar arasında lastik atlama (n=4) ve aşık (n=4) oyunları yer almaktadır.

Dört yaş grubunun verdiği cevaplara bakıldığında en çok zorlandıkları millî oyun sorusuna 16 farklı millî oyunun adını söyledikleri görülmektedir. Bu oyunlar, ip atlama, topaç, kuyruk yakalama, saklambaç, yakan top, körebe, sek sek, yağ satarım, mendil kapmaca, yerden yüksek, kazlar kazlar, kulaktan kulağa, yumurta taşıma, bezirganbaşı, lastik atlama, çelik çomak ve köprü oyunlarıdır. Çocuklar, bu soruya verdikleri cevaplarla daha önce söyledikleri millî oyun isimlerine dört yeni oyun adı daha eklemiştir. Bu oyunlar, yerden yüksek, kazlar kazlar, yumurta taşıma ve kulaktan kulağa oyunlarıdır. Çocukların en çok zorlandıklarını söyledikleri oyunlar tekrar sırasına göre saklambaç (n=5), sek sek (n=3), yağ satarım (n=3) ve lastik atlama (n=3) olarak belirlenmiştir.

Çocuklara bu oyunları oynamakta zorlanmalarının nedeni sorulduğunda, oyunların oynanış şekillerinde zorlandıklarını belirttikleri görülmüştür. Bazı çocukların ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ç: 5 Taş. Taşları havaya atıp yakalamakta zorlandım.

Ç: Saklambaç. Çünkü saklanması zor.

Ç: Bezirganbaşı. Çünkü eğilerek geçmek çok zor.

Ç: Lastik atlama. Çünkü atlamak zor.

Ç: Çelik çomak. Çünkü çomağı atmakta zorlandım.

Ç: Sek sek. Çünkü zıplarken hep çizgilere basıyorum.

Ç: Aşık vurma. Denk getiremiyorum.

Zorlandıkları oyun sorusunun hemen akabinde sorulan “neden” sorusu, oyunu neden sevdikleri sorusunda olduğu gibi analiz düzeyinde cevabın verilmesini gerektiren bir sorudur. Çocukların bu soruya cevap verdikleri cevaplar, millî oyunların oynanış şeklini anladıklarını ve oyun içinde hangi konuda zorlandıklarını açıklayabildiklerini göstermektedir.

(iv) Çocukların aileleri ile oynadıkları millî oyunlar

Çocukların aileleri ile oynadıkları millî oyunlar sorulduğunda beş yaş grubu çocukların 10 farklı millî oyun adı söylediği görülmüştür. Bu oyunlar, 5 taş, 3 taş, saklambaç, misket, evsiz tavşan, sek sek, körebe, lastik atlama, yağ satarım, aşiktir. Çocuklardan bir tanesi millî oyunlar arasında yer almayan “çatlak patlak” oyununun adını söylemiştir. Çocukların çoğunluğu aileleriyle saklambaç (n=6) ve misket (n=6) oynadıklarını belirtmiştir.

Dört yaş grubu çocuklara baktığımızda aileleriyle 10 farklı millî oyun oynadıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu oyunlar, topaç, saklambaç, yakan top, istop, kedi sıçan, bezirganbaşı, yağ satarım, evsiz tavşan, körebe, mendil kapmacadır. Çocuklardan dördü aileleriyle hiç millî oyun oynamadıklarını ifade etmiştir. Çocuklar tarafından en fazla tekrar eden oyun ise saklambaç (n=10) oyunu olmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, millî oyunların okul öncesi eğitim programı kapsamında rahatlıkla verilebildiği ve çocukların kültürün önemli bir unsuru olan millî oyunlarla da çocukların gelişimlerinin desteklenebildiği görülmüştür. Millî oyunlar, matematik, Türkçe, fen, sanat, müzik gibi etkinlik çeşitleri ile bütünleştirilmiş etkinlikler halinde uygulanmış

ve çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, fiziksel ve özbakım becerileri desteklenmiştir. Araştırmada aktarımı yapılan 38 farklı millî oyunun adının yüksek oranda çocuklar tarafından söylendiği, etkinliklerde oyunların oynanışlarının algılandığı ve uygulama sürecinde çocukların oyunları isteyerek ve eğlenerek oynadığı gözlenmiştir. Okul öncesi dönemde, bir uygulamanın çocuklar üzerindeki etkisini gösteren önemli yollardan birisi çocuklara duygu ve düşüncelerinin sorulmasıdır. Bu bağlamda yapılan gözlemin yanı sıra çocukların verdikleri cevaplarla da millî oyunların nasıl oynandığını anladıkları, deneyimledikleri ve millî oyunların çocuklar üzerinde algı oluşturduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile kültürel mirasımız olan oyunlarımızın gelecek nesil olan çocuklarımıza aktarımının gerçekleştiğini ve millî oyunların aktarımının çocukların duygu ve düşünceleri üzerinde etkili olduğu söylenebilmektedir.

Çocuklara geçmişte oynanan oyunların neler olabileceği sorulduğunda dört yaş grubunun (%84) beş yaş grubuna (%63) göre daha fazla millî oyunun adını belirttikleri görülmüştür. Aynı zamanda beş yaşa göre dört yaşında olan çocuklar üzerinde millî oyunların aktarımının daha etkili olduğu görülmüştür.

Yavuzer (2003), medya ve değişen toplumun bir getirisi olarak çocuklarda ekran ve bilgisayar bağımlılığının meydana geldiğini, bunun sonucu olarak da sokak oyunlarının azaldığını belirtmiştir. Artar ve arkadaşları (2002) yaptıkları araştırmada sonucunda çocukların oynadığı oyunların sayısının, oyun türlerinin ve grup oyunlarının gitgide azaldığı ortaya konulmuştur. Benzer araştırmalarda da kültürel oyunların sayısı ve çeşitliliğinin azalmaya ve yavaş yavaş yok olmaya başladığını göstermektedir (Başal, 2007; Akçay ve Özcebe, 2012; Koçyiğit ve Baydilek-Başara, 2015; Gündoğdu ve diğerleri, 2016). Brock arkadaşları (2013) 3- 6 yaş çocuklarına nitelikli oyun desteği sağlanması üzerine yaptığı çalışma sonucunda çocukların bir sonraki eğitim kademesi olan ilkokula daha hazır hale geldiğini, ancak bunun sağlanabilmesi için ise öğretmenlerin oyunla öğretim yöntemini kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmada, verilen eğitim sonucunda millî oyunların gelecek nesillere kazandırılabilirdiği, dolayısıyla da oyunların yok olma riskinden kurtarılabilirdiği görülmektedir. Bu sonuç aynı zamanda kültürel mirasa sahip çıkma ve korumada eğitimin en doğru yol olduğunun da göstergesi olmuştur.

Çocukların en çok sevdikleri oyunlar değerlendirildiğinde, beş yaş grubu çocukların misket, dört yaş grubu çocukların ise saklambaç oyunlarını daha fazla tekrar ettikleri görülmüştür. Tuğrul ve arkadaşlarının (2014) dede ve nineler ile torunların oynadıkları oyunlar karşılaştırıldığı araştırmalarında dede ve ninelerin saklambaç, sek sek ve 5 taş oyununu oynadıkları, torunların ise bilgisayar, telefon, savaş ve top oyunları oynadıkları ortaya konulmuştur. Kuşaklar arasında görülen bu fark günümüzde çocukların kültürel oyunları oynamadığının önemli bir göstergesidir. Araştırmada çocukların geçmişte dedelerin ve ninelerin oynadıkları millî oyunları oynamayı sevdiklerini ifade etmeleri, kuşaklar arası kopukluğun da önüne geçilmiş olduğunu göstermektedir.

Sevdikleri oyunları neden çok sevdikleri sorulduğunda ise çoğunlukla eğlenmiş olmaları çocuklar tarafından nedeni olarak belirtilmiştir. Pilten ve Pilten (2013) çocukların oyun algısı üzerine yaptıkları araştırmada, bir etkinliğin oyun olup olmadığına karar vermede çocukların kullandıkları temel ölçütün eğlence olduğu ortaya konulmuştur. Yavuzer (2001) oyunu çocukların sonucunu düşünülmeden, eğlenmek amacıyla yaptıkları hareketler olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla eğlenmek çocuklar için oyunla eş değer gözükmektedir. Araştırmada da çocukların eğlendikleri için oyunu sevdikleri belirtmeleri bunun en güzel göstergesi olmuştur. Kültürün yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılmasında da eğlenme odak noktasındadır. Bu nedenle millî oyunlar, kültürel aktarımın sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmelidir (Esen 2008).

Çocuklar sevdikleri oyunlara yönelik ikinci önemli neden olarak oyunların oynanış şeklini ifade etmiştir. Çocukların oyunun oynanış şekli üzerine cevap vermeleri ise oyunların çocuklar tarafından kavrandığının ve uygulandığının bir göstergesidir. Bloom'un düşünme becerilerini ortaya koyan taksonomiye göre, uygulama basamağı bir becerinin bilme, kavrama düzeylerinden sonra doğrudan yaparak gösterilmesi, gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Bay, 2011; Aktaş, 2017). Çocukların cevaplarından oyunlar üzerinde uygulama basamağında düşünsel bir beceriye sahip oldukları söylenebilmektedir. Araştırmada oyunu neden sevdikleri sorusunun cevabı ise çocukların bir yıl süresince öğrendikleri bütün millî oyunları sevmelerinin nedenini kendi algılarında analiz etmelerini gerektirmektedir. Analiz bütünün önemsiz parçalarından önemlileri veya ilişkili kısımlarından ilişkisizleri ayırma (Bay, 2011; Aktaş, 2017) olduğuna göre araştırmada çocukların analiz düzeyinde cevap verdikleri görölmektedir. Bir diğeri ifade ile analiz düzeyinde öğrenme gerçeğleşmiştir.

Çocukların oynamakta en çok zorlandıkları millî oyunlar sorulduğunda 5 yaş çocuklarının beş taş oyununu, dört yaş çocuklarının ise saklambaç oyununu sıklıkla tekrarladıkları görölmüştür. Zorlanmalarının nedeni ise oyunların oynanış şekilleri olarak belirtilmiştir. Çok eski tarihlerde oynanan "5 taş" oyunu çocukların en çok kullandığı oyun araçlarından olan taşlarla oynanan bir oyundur (Akandere, 2004) ve 5 taş oyunu dikkat ve el göz koordinasyonu gerektiren bir oyundur. Okul öncesi dönem bu becerilerin geliştiğı bir dönemdir ve 5 taş oyunu bu anlamda çocukların becerilerinin gelişimini destekleyen millî bir oyundur. Beceri süreç içerisinde gerçeğleştiğinden başlangıçta çocukların zorlanmaları olağandır.

Saklambaç oyunu ise ciddi bir strateji oyunudur. İyi saklanmak ve saklandığın yerden zamanında ayrılmak gerekmektedir. Bu oyun sürecinde çocuk saklanacak mekanları değıerlendirmekte, değıerlendirmesi sonrasında seçmekte, seçtiğı mekanda en uygun şekilde saklanmakta, saklandığı alandan ebenin uzaklığını ve sobeleme yerine kendi yakınlığını hesap ederek sobeleme için alandan ayrılmaktadır. Basit bir oyun gibi görölse de aslında çok iyi planlama gerektiren bir oyundur. Dört yaş grubunun zorlandıkları durum aslında onların gelişmekte olan düşünme becerileri ile doğrudan ilgilidir. Düşünme becerileri geliştikçe oyuna yönelik stratejileri de gelişecektir.

Çocukların aileleriyle oynadıkları millî oyunlar sorulduğunda her iki yaş grubu da 10 farklı millî oyunun adını söylemiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde ailelerin çocuklarıyla millî oyunları oynamış olmaları, onların millî oyunlara yönelik farkındalık oluşturduklarının bir göstergesidir. Saklambaç oyunu her iki yaş grubunda da sıklıkla ailelerin çocuklarıyla oynadıkları oyun olarak görölmektedir. Ayrıca beş yaş grubunda misket oyunu da sıklıkla oynanan oyun olarak belirtilmiştir. Bu soruda çocukların aileleriyle oynadıkları bir çok oyunun içinden millî olan oyunları ayırabildikleri görölmektedir. Verilen cevaplar, çocukların millî oyun kavramını, bir diğeri ifade ile geçmişte oynanan oyunları kavramış olduklarını göstermektedir.

Oyun sadece toplumun kültürünü kazandırmamaktadır. Toplumda halihazırda aktif olarak oynanan çocuk oyunları aynı zamanda toplumun kültürünü, dolayısıyla da toplumu etkilemektedir. Bu bağlamda oyun ve kültür arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. (Yıldızbaş ve Apaydın, 2002). Tuğrul ve arkadaşlarının (2014) kuşaklar arasında oyunların değıişimini incelediğı araştırmasında günümüzde çocukların bilgisayar oyunlarını sıklıkla oynadıklarını ve kuşaklar arasında oyun tercihlerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Aslında çocukların oyunlarındaki bu farklılaşma ailenin de bize değıişim içinde olduğunun bir göstergesidir. Kültürün en önemli aktarım alanı olan aile, millî oyunların aktarımını yeterli düzeyde gerçeğleştirememektedir. Günümüzde çocukların sanal ortamlarda; şiddet, bencillik, çıkarıcılık ve acımasızlık gibi kavramların ön plana çıkarıldığı oyunları oynamalarının gelecekte nasıl bir tehlike oluşturacağının hem aileler hem de eğitimciler tarafında görölmesi ve önlem alınması gerekmektedir. Bu önlem millî oyunların hatırlanması ve yeniden oynanarak hayata geçirilmesi ile mümkün olacaktır (Bay,

Turan ve Bay, 2015). Yapılan araştırmada millî oyunların eğitim süreci içinde aktarımının ailelere de yansıdığı, çocukların aileleriyle millî oyunları oynadıkları görülmüştür.

Sonuç olarak yapılan araştırma okul öncesi dönemde çocukların millî oyunları bilme, kavrama ve uygulama düzeylerinde deneyimledikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda ortaya çıkan geçmişte oynanan oyunların bilgisi, bu oyunlardan sevilen ve zorlanan millî oyunların bilgisi ve nedenine yönelik açıklamalar, ailelerle oynanan millî oyun bilgisi, kültürel mirasımız olan oyunlarımızın çocuklar üzerinde etkili olduğunu ve bu sayede kültürel aktarımın yapılabildiğini göstermektedir. Millî oyunların kazandırılması ile sadece çocukların ait olduğu toplumun bir bireyi olarak kültürel gelişimlerini değil, aynı zamanda okul öncesi eğitim programı kapsamında uygulanarak çocuğun diğer tüm gelişim alanlarının da desteklenebildiğini göstermektedir.

Toplumu bir bütün kılan ve devamlılığını sağlayan kültürün gelecek nesillere aktarımının tesadüflere bırakılmaması ve millî eğitim politikasının temel unsurları arasında yer alması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Bilhassa eğitimin ilk kademesi olan ve çocuğun kişiliğinin oluşmaya başladığı okul öncesi eğitim, kültür gelişimi açısından kritik bir evredir. Özellikle bu evrede görev alan eğitimcilerin küreselleşme ve teknolojinin etkisini en aza indirecek tedbirler alması gerekmektedir. Bu bağlamda;

- Okul öncesi eğitim programı içinde kültürel aktarımın önemli bir unsuru olan oyunların aktarılmasının gerekliliğinin vurgulanması ve gerekli açıklamaların yapılması;
- Eğitimcilerin doğrudan kullanabileceği etkinlik örneklerinin eğitim materyali olarak sunulması;
- Anaokullarında ve eğitim sürekliliği esasına dayalı olarak diğer eğitim kademelerinde millî oyunların kazandırılmasına yönelik ortak proje çalışmalarının başlatılması;
- Okul öncesi eğitimde millî oyun uygulamaların arttırılmasına yönelik eğitimcilere millî oyunları ve uygulamaların anlatılacağı eğitim seminerlerinin düzenlenmesi;
- Öğretmenlik lisans programında "Millî Oyunlar" konulu ders içeriğinin oluşturulması;
- Millî oyunların gelişim alanları üzerinde etkisini ortaya koyacak derinlemesine araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akandere, M. (2004). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99-118.
- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin kültür ve uygarlıkları geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Anılan, H., Girmen, P., Öztürk, A., & Koçkar, M. T. (2004). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri. *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı 3-5 Ekim 2003 (ss.2-10)*. Kuşadası, Türkiye.
- Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim*, 25(265), 15-17.
- Artar, M. (2004). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları, B. Onur ve N. Güney (Ed.), *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar (ss. 84-94)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

- Artar, M., Onur, B., & Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler. *Çocuk Forumu*, 5(1), 35- 39.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Bay, N. (2011). *Öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bay, D.N., Turan, S., & Bay, Y. (2015). Türk Dünyasında Çocuk Oyunları: Bir Saha Çalışması. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı 14-17 Mayıs 2015 (ss. 175-185)*. Eskişehir Osmangaz Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Bayat, B. (2003). Bireylerin benlik algısı (benlik tasarımları) sistemi ve bu sistemin davranışları üzerindeki rolü. *Kamu Dergisi* 7(2), 123-137.
- Bayrak, M. (1998). *Geleneksel mahalli çocuk oyunları -Tokat ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., ve Olusoga, Y. (2013). *Perspectives On Play: Learning For Life*. New York: Pearson Education Limited.
- Brooker, L. (2010). Play and learning in the early years. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (Eds). *Learning to play in a cultural context (pp.27-43)*. London, Sage Publications.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cengiz, S. A. (1997). Karadeniz Ereğli örneğinde çocuk oyunlarının halk bilim açısından değerlendirilmesi, B. Onur (Ed.), *Çocuk Kültürü, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (ss. 441-476)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Çolak, F. (2009). *Geleneksel Kayseri çocuk oyunları ve halkbilimsel incelemesi*. Konya: Kömen Yayınları.
- Dansky, J. L. (1999). Play. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity (pp. 393-408)*. San Diego: Academic Press.
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- Fırat, H. (2013). Çocuk oyunları-eğitim ilişkisi: Bezirgan başı örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 885-896.
- Fromberg, D.P., & Bergen, D. (2006). Introduction. In D.P. Fromberg and D. Bergen (Eds) *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings*. New York: Routledge.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor*, 24(95), 263-273.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (52), 229-259.
- Göncü, A., Tuermer, J., & Johnson, D. (1999). Children’s play as cultural activity, A. Göncü (Ed.), *Children’s Engagement in the World (ss. 148-167)*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16(2), 115-121.
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, B., Moran, İ., Aydoğdu, G., & Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6-10.

- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Kaya, A. (2010). *Oyun müdahale programının 3-5 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların bilişsel becerilerinin desteklenmesindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kaytez N., & Durualp E. (2014) Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Kerkez, F., (2002). Çocuklarını anaokuluna gönderen ailelerin oyun ve spora yönelik tutumları (Trabzon örneği). *Marmara Üniversitesi Spor Araştırmaları Dergisi*, 6 (16), 1-16.
- Koçyiğit, S., & Baydilek-Başara, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-28.
- Kuru, O., & Köksalan, B. (2012). 9 yaş çocuklarının psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 37-51.
- Mahiroğullari, A. (2005). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1276-1288.
- Malinowski B. (2000). *Büyü, bilim ve din* (Saadet Özkal, trans.). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Neuliep, J.W. (2012). *Intercultural communication: A contextual approach* (5thEd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oksal, A. (2004). Kuşaklararası Oyun: Yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü, B. Onur ve N. Güney (Ed.), *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar* (ss. 123-128). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Onur, B., & Güney, N. (2004). *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar*. Ankara: ATAUM Yayınları, 12.
- Öncü, Ç. E., & Ünlüer, Ö. E. (2014). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2006). *Türk çocuk oyunları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, S. (2015). Kıbrıs’taki geleneksel çocuk oyunlarının kübik öğretim programı temelinde okul öncesi eğitim ve bilişsel gelişim kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(11) 1217-1230.
- Özden Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: emirdağ örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 529-564.
- Pektaş, Ö. H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının modern eğitimde kullanılması. *Journal of International Social Research*, 10(49), 478-490.,
- Piltén, P. ve Piltén, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sağlam, T. (1997). Türk Çocuk Oyunlarında Ritüel Öğeler. *Çocuk Kültürü, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*, 416-441.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-31.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 205-220.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 27, 1-16.

- Türkçe Sözlük. (1998). 9. baskı. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkoğlu, B. & Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68.
- Yardımcı, M., & Tuncer, H. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yavuzer, H. (2003). *Doğal harika bir tedavi: Oyun. Evde ve Okulda Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri*. İstanbul: Çocuk ve Aile Kitapları.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldızbaş, F., & Apaydın, ř. (2002). Kültür ve çocuk oyunları ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 96-104.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

A Transfusion of Culture in Preschool: National Games

Dr. Döndü Neslihan BAY(Academician)

Eskişehir Osmangazi University-Turkey

bayn@ogu.edu.tr

Abstract

The purpose of this research is to expose the effect of the national game activities, prepared to the extent of preschool education program, on children. In accordance with this purpose, subgoals were composed by the presentation of national games that children know, love playing the most, have the most difficulty playing with, and play with their families. With the execution of a new practice and research of collaborative act that includes the process of doing evaluation related to this practice, national games were practiced within the preschool education program and its effect on children was evaluated. Sixty children have participated in this research. In the process of the research, thirty-eight different national games were used during the yearlong study. The Children were interviewed and achievement of cultural transfusion is demonstrated by observation of children's desire to play the games, positive evaluation of teachers, and children's ability to usually recall the games. The following results were attained that children's most favorite games were "marbles" and "hide and seek"; the reason for them to like these games were "having fun" and the "game's mode of playing". The games they had the most difficulty with were "five stone" and "hide and seek". Children also played these games at home with their families. As results were evaluated, it was seen that national games were effective on children's attention and perception.

Keywords: National, play, culture, education, pre-school, kindergarten



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 82-104**

DOI: 10.19160/ijer.398721

Received: 26.02.2018
Accepted: 03.08.2018

Suggested Citation:

Bay, D.N. (2018). A Transfusion of Culture in Preschool: National Games *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 82-104, DOI: 10.19160/ijer.398721

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Game is an essential part of the child's life in preschool period, at the same time, it is an important cultural element that comes from past to present from generation to generation. For continuity of the existence of a society, the culture that carries the values of that society must also continue. National children games that will provide cultural continuity has a great importance to contribute to children who will form future generations, becoming an individual with values of society. Therefore, culture transfer with bringing national children games to children should not be left to chance; it is necessary to start in direct national education programs, especially in pre-school education, which is a critical stage for cultural development. In this context, how national children's games can be given to children in the preschool education program is the subject of research.

Purpose

Purpose of the research is to demonstrate the influence of the national game activities prepared within the extent of preschool education program on children. In accordance with this purpose, after the implementation of national game activities for one year, Revealing of (i) national games that children know, (ii) national games that children like, (iii) national games that children are forced to play, (iv) national games that children play with their family are constituting sub-objectives.

Method

Collaborative action research has been carried out from the qualitative research varieties. Collaborative action research involves the implementation of a new application and the evaluation of this application process. In this research, after national games applied as an integrated activities with different activities such as science, math and music in the preschool education program for one year; national games applied as a game activities and the influence of national games on children has been evaluated.

60 children studying in 4 and 5 age groups participated in this research. In the research process, 38 different national games were determined and implemented every week during one year of education as integrated and game activities. During the implementation process, children's participation in the games was observed and event evaluations were taken from the teachers. Children were interviewed and 4 open-ended questions were asked in order to determine the effect of the games that an important element of the culture on children.

Result

As a result of research, firstly, the applicability of national games in the extent of preschool education program is revealed. These findings show that the cultural transfer takes place: during the application process, the observation that children were willing to play games, the positive evaluation expressions of teachers were both in written and verbalization, the expressions of children in the age of four 32 out of 38 and also the expressions of children in the age of five 24 to questions about what games played in the past might be.

When the findings obtained from other questions focusing on the effects of children were evaluated, these were observed that when children were asked about their favorite games, five-year-old children's repeated game was "marbles" and four-year-old children's repeated game was "hide and seek"; children stated the reasons for the likes of games as often having fun and the way of games were played; when children were asked about the most challenging games,

five-year-old children said "jacks", four-year-old children said "hide and seek" frequently; when asked about cultural games they played with their families, both age groups expressed the name of 10 different national games.

Conclusion

As a result, it was seen that preschool children experienced the national games at the level of knowing, comprehension and application. The results of the research, the knowledge about past national games, the knowledge about national games which were popular and challenged and the explanation about the reason of these feelings indicate that games which are our cultural heritage are effective on children and in this way cultural transmission can be done. With the acquisition of national games, not only the cultural development of a society whose children belong as an individual, at the same time, it can be applied within the extent of preschool education program and all other development areas of the child can be supported.

On the other hand they stated that some problems such as the Turkish Ministry of Educational Affairs doesn't take the program into consideration and courses aren't practice oriented which have a negative effect on the efficiency of the program.

EKLER

Ek 1. Millî Oyunların Listesi

(1) Yağ Satarım, (2) Halat Çekme , (3) Aşık Vurma, (4) Yüzük Saklama, (5) İp Oyunu, (6) Saklambaç, (7) Körebe, (8) Yakan Top, (9) Semaver, (10) Uçtu Uçtu, (11) Kedi Sıçan, (12) Yumurta Taşıma, (13) Bezirganbaşı, (14) Sek Sek, (15) 5 Taş, (16) Mendil Kapmaca, (17) Topaç, (18) Kazlar Kazlar, (19) Kuyruk Yakalama, (20) Kulaktan Kulağa, (21) Fırıldak, (22) At Yarışı, (23) Birdirbir, (24) İstop, (25) Kim Gerek, (26) Boya, (27) Çuval Yarışı, (28) Sapan, (29) Misket, (30) 3 Taş, (31) Yerden Yüksek, (32) Kızlar Kızlar Çık, (33) Çelik Çomak, (34) Lastik Atlama, (35) Köşe Kapmaca, (36) Evsiz Tavşan, (37) Köprü, (38) Şapka.

Ek 2. Bütünleştirilmiş Etkinlik Planı

Körebe

Etkinliğin Türü: Oyun- Fen Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 3-4-5 Yaş

Kazanım ve Göstergeleri:

BG: Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler. (Nesne/varlığın adını söyler.)

SDG: Kazanım 7: Bir işi veya göreve başlamak için kendini güdüler. (Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

MG: Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar. (Yönergeler doğrultusunda yürür.)

DG: Kazanım 1: Sesleri ayırt eder. (Sesin kaynağının ne olduğu söyler.)

ÖZB: Kazanım 7: Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur. (Temel güvenlik kurallarını bilir.)

Millî Kazanımlarımız:

Türk kültüründeki millî oyunları bilir.

Türk kültüründeki millî oyunları oynar.

Sözcük: Körebe

Kavramlar: Sert ve yumuşak (Duyu kavramı)

Materyaller: Dokunma kartları, müzik aletleri, sert ve yumuşak nesneler, kutu

Öğrenme Süreci:

•Çocukların haliya daire şeklinde oturmaları istenilir. Ardından Öğretmen çocuklara; “Çocuklar bildiğiniz oyunlar nelerdir? Nasıl oynanır? Peki; Körebe adında oyun biliyor musunuz? Hiç duydunuz mu? İsmi neden Körebe olabilir? Bu oyun nasıl oynatılıyordur sizce?” denir ve cevaplar alınır. (İmkân varsa körebe oyununun videosu izletilir.) “Eskiden ninelerimiz dedelerimizde bu oyunu oynamışlar.” denir ve çocukların düşünceleri alınır. Daha sonra “Oyun için hangi malzeme gerekiyor? Gözlerimiz bağlandığında nasıl hissederiz? Hadi bir deneyelim bakalım gözlerimiz bağlanınca ne oluyor?” denir. Öğretmen çocuklardan sayışma yoluyla ebe seçer. Ebenin gözlerini bağlar. Herhangi bir müzik aletini çalarak sesin hangi müzik aletine ait olduğunu bilmesini ister.

•Ardından seçilen başka bir çocuk tarafından ebeye “ellerine, ayaklarına dokun, başına dokun, olduğun yerde zıpla” gibi yönergeleri vererek oyun devam eder.

•Ardından bir kutuya konan sert ve yumuşak nesneler ebenin önüne konur ve ebenin elini kutuya sokarak bir nesne seçmesi istenir. Ebeye dokunduğunda neler hissediyorsun? Yumuşak mı Sert mi? Büyük mü Küçük mü? Şekli nasıl? Denilerek cevaplar alınır. Sonra çocuğun gözleri açılır ve nesnenin rengi sorulur. Ardından “El ele tutuşalım Halkaya karışalım Haydi canım sende gel oynayalım birlikte” denilerek halıda daire oluşturulur.

•Öğretmen çocuklara; “Gözlerinizi kapatarak şimdi de körebe oynayalım.” denir ve öğretmen, çocuklara oyunu anlatır. “Bu oyunda müzik çalmaya başladığında ebenin etrafında dönüyoruz müzik durduğunda ebenin karşısında kim varsa ebe karşısına gelen çocuk ebenin önüne gidiyor. Ebemiz ona dokunarak onu tanımaya çalışacak.” denilerek oyuna başlanır. Oyun, çocukların istedikleri doğrultusunda oynanır.

Değerlendirme Soruları:

Etkinlik sonunda çocuklara şu sorular yöneltilir;

- Gözlerin bağlanınca ne hissettin?
- Oyunumuzu nasıl oynadık?
- Gözlerin bağlanınca en çok hangi hareketi yaparken zorlandın?
- Seçtiği nesneyi nasıl tanıyabildin?
- Arkadaşını nasıl tanıdın?

Aile Katılımı: Birlikte körebe oyununu oynaması önerilir.

Uyarılama: Fiziksel yetersizliği olan çocuklarla etkinlik uygulanırken gerektiğinde fiziksel yardım sağlanarak çocuğun hareket etmesi sağlanmalıdır

Desteklenen Değerler: Kültürel mirasa sahip çıkma

Öneriler: Etkinlikte oyun sırasında oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmalıdır.



Karikatüre Dayalı Öğrenme- Öğretme Modelinin Okul Öncesi Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerine Etkisi¹

Dr. Sevdâ KOÇ AKRAN (Öğretim Üyesi)

Siirt Üniversitesi-Türkiye
sevdakc@gmail.com

İnci KOCAMAN(YL)

Siirt Üniversitesi-Türkiye
inci_tanesi@hotmail.com

Özet:

Bu araştırmanın temel amacı, karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisini belirlemektir. Baskın- daha az baskın karma yöntem desenin kullanıldığı çalışmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin hazırlanan gözlem formunda yer alan maddelerin normal dağılım gösterip göstermeme durumu için Shapiro-Wilks değerine bakılmıştır. Normallik testleri doğrultusunda gözlem formundaki maddelerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili hazırlanan gözlem formunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi, grupların kendi içindeki ön test - son test puanlarını karşılaştırmak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içinde betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli etkinlikleri ile öğrencilerin arkadaşlarının etkinliklerini ve açıklamalarını dikkatlice dinledikleri, anlamadıkları ve merak ettikleri konular hakkında sorular sordukları sonucuna ulaşılmıştır.

Keywords: Karikatür, Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli, Konuşma ve Dinleme becerisi.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 105-122**

DOI: 10.19160/ijer.384847

Gönderim : 27.01.2018
Kabul :23.07.2018

Önerilen Atıf

Koç Akran, S. & Kocaman, İ. (2018). Karikatüre Dayalı Öğrenme- Öğretme Modelinin Okul Öncesi Öğrencilerin Konuşma Ve Dinleme Becerilerine Etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 105-122, DOI: 10.19160/ijer.384847

¹ 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi," Temel Eğitimde Program Çalışmalarında sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 26-28, Ekim 2017, Muğla.

GİRİŞ

Karikatür, gazetelerde, dergilerde, televizyonda, reklam afişlerinde, vs. gülünüp geçilen, tartışılan düşünülen, eğlenmeyi, hicivi, görselliği içeren bir sanat ve iletişim aracıdır. Yani karikatür; hem çizgi hem de de mizah yapma sanatıdır (İlikçi, 2003; Özer, 2007). Çocukların dünyayı anlaması ve keşfetmesinde önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Çünkü çocuklar okula başlamadan önce okuma ve yazmayı bilmemektedir. Okuma ve yazmayı bilmeyen çocuk, sayfalarca yazılan bir konuyu bir karikatürle kısa sürede öğrenebilmektedir. Bu yüzden karikatürlerin, başta çocukların öğrenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Uğurel ve Morali, 2006). Toprakçı (2017) "karikatür"ü öğrenme ve öğretmenin yöntem ve teknikleri arasında saymıştır.

Karikatür, "öğrenmeyi öğrenme" yolunda çocukların öğretmeni gibidir (Çakır ve Aydoğdu, 2016). Karikatürle, olaylar çocukların zihinde daha kolay canlanmakta ve daha hızlı bir süreçte kodlanmaktadır. Anlamalı kodlamalar, çocukların üst düzey becerilere (eleştirel, problem çözme, yansıtıcı düşünme vb.) sahip olmasını sağlamaktadır (Seçkin Yalvac ve Çetin, 2013). Bilgileri örgütleme, anlamlandırma ve ilişkilendirmede etkili olduğu görülen karikatür ve çeşitlerinin eğitimde kullanılması gerekmektedir (Çetin, 2012). Örneğin kavram karikatürleri çocukların konuşma becerilerine, şemasındaki görsel bilgisini farklı bilgilerle ilişkilendirmesine yardımcı olmaktadır. Çocuklar, bu karikatürle öğrendiği bilgi ve beceriyi günlük yaşama daha kolay transfer etmektedir (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998; Bing ve Tam, 2003). Aynı zamanda çocukların olaylar üzerinde tartışmasını sağlamaktadır (Kabapınar, 2005). Çocukların sınıf içinde yapılan etkinliklere/uygulamalara aktif katılmasını sağlayan bu karikatürlerin öğrenme-öğretme sürecinde kısa metinler şeklinde verilmesi önerilmektedir (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998). Bunun sebepleri arasında, çocukların bilgileri küçük parçalardan büyük parçalara doğru yapılandırdığı, somuttan soyut bilgilere geçildiği, bilimsel bilgilere zamanla ulaştıkları ve bunu günlük yaşama transfer ettiği vb. gösterilmektedir (Evrekli ve İnel, 2008). Kısaca karikatüre dayalı yapılan bir öğrenme, çocukların hayata farklı bakış açıları yaklaşmasını sağlamaktadır. Çocukların merak ve keşfetme duygusunu artırmaktadır. Çocuklar bu öğrenme yoluyla, kendisini ve yakın çevresini eleştirmektedir. Gerçek yaşamın problemleriyle karşılaşmaktadır. Problemlere bazen eğlenerek bazen gülerken çözüm bulmaya çalışmaktadır (Eulie, 1969; Stephenson ve Warwick, 2002; Coll, 2005; İngeç, Yıldız ve Ünlü, 2006; Kleeman, 2006; Ersoy ve Türkkan, 2010).

Karikatür ve karikatüre dayalı öğrenme sürecinin bireyler üzerindeki etkisi/katkısı yukardaki açıklamalarla sınırlı değildir. Yapılan birçok araştırmada bu etkileri görmek mümkündür. Mesela yapılan araştırmalarda karikatürlerin dil becerilerine (Keogh, ve Naylor, 1999; Rule ve Auge 2005; Morris, Merritt, Fairclough, Birrell, ve Howitt, 2007; Hakam, 2009), Türk Dili ve Edebiyatı dersi yazılı anlatım becerisi (Üstün, 2007), sosyal bilgilerin öğretimine (Gökkaya, 2006), tarih (Köseoğlu, 2008), fen (Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Oluk ve Özalp, 2007) ve matematik eğitimine (Uğurel ve Morali, 2006) ilişkin çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak karikatürle ilgili yapılan yurt içindeki ve yurt dışındaki yapılan araştırmalarda karikatürün okul öncesinde ve temel dil becerilerinden konuşma ve dinleme üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalara rastlanmadığı, daha çok ortaokul ve lise öğretim kademelerinde uygulandığının görülmesi bu çalışmanın diğer çalışmalara göre özgün olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, araştırmacının temel amacı, karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Deney grubunun,

- 1.1 Ön test-son test, konuşma becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
- 1.2 Ön test-son test dinleme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubunun,
 - 2.1 Ön test-son test, konuşma becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2 Ön test-son test dinleme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun,
 - 3.1 Son test konuşma becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3.2 Son test dinleme becerilerine ilişkin puanları arasında, anlamlı bir fark var mıdır?
4. Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli öğrencilerin
 - 4.1 Konuşma becerisine katkısı nedir?
 - 4.2 Dinleme becerisine katkısı nedir?

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Araştırmada, baskın-daha az baskın karma yöntem deseni kullanılmıştır. Tashakkori ve Teddlie (1998) baskın-daha az baskın karma yöntem desenini, nitel veya nicel araştırma yöntemlerinden bir tanesini temele alıp, araştırmanın küçük bir boyutunda ise diğer araştırma deseninin kullanılması şeklinde tanımlamıştır.

Çalışma Grubu:

Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan çocukların Bitlis'in Tatvan ilçesine bağlı anaokulu ve bu anaokullarında öğrenim gören 5 yaş grubu çocuklar olması ölçütleri aranmıştır. Çalışma grubunda yer alan deney grubu, araştırmacının eğitim-öğretim sürecini yürüttüğü grup, farklı bir anaokulu ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alan etkinliklerde karikatürler belirlenirken günümüzün büyük sorunlarından olan "çevre kirliliği" ve "geri dönüşüm" ile ilgili konulara yer verilmiştir. Bu konular deney ve kontrol grubunda uygulanırken deney grubu öğrencilerine karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli ile ilgili uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubuna ise mevcut eğitim programı doğrultusunda çalışmalar uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada karikatüre dayalı öğrenme öğretme modeline yönelik etkinlikler yapılırken , "Anlam bakımından karikatürlerden" " Mizah ve açıklayıcı-aydınlatıcı karikatürler ve bu doğrultuda Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, konuşma ve dinleme becerilerini belirlemek amacıyla gözlem formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur (Karikatür alanında çalışmaları bulunan iki, ölçme ve değerlendirme bir, eğitim programları ve öğretim anabilim dalındaki iki, okul öncesi öğretmeni 6, Türkçe öğretmeni iki). Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerine yönelik hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular için her öğrenciye 10-15 dakika süre ayrılmıştır. Görüşmeler sınıf içerisinde yapılmıştır.

Araştırmada karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinde kullanılan karikatürlerin öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine katkılarını belirlemek amacıyla Araştırmacılar

(2017) tarafından geliştirilen gözlem formu hazırlanmıştır. "Karikatüre dayalı öğrenme –öğretme modeli gözlem formu"nda bulunan sorular için "Çok kötü (1), kötü (2), orta (3), iyi (4), çok iyi (5) şeklinde beşli derecelendirme kullanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada çeşitli karikatür örnekleri ve etkinliklerinden doküman incelemesi yoluyla alıntılar yapılmıştır.

Araştırmada deney grubu öğrencilerine Araştırmacılar tarafından hazırlanan karikatüre dayalı öğrenme- öğretme model uygulamaları; kontrol grubuna ise mevcut eğitim programı doğrultusundaki etkinlikler yapılmıştır. Yapılan etkinlikler altı haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi:

Araştırmanın çalışma grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu uygulanmıştır. Gözlem formu ve görüşme formu Yunus Emre Anaokulu'nda bulunan deney grubuna uygulanırken; gözlem formu Faki Teyran anaokulunda bulunan kontrol grubuna uygulanmıştır. Sınıf içerisinde öğrenci uygulamalarını gözlemlemek amacıyla video kayıt aracı kullanılmış ve araştırmacılar tarafından gözlem formunda yer alan becerilerin öğrenciler tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine bakılmıştır. Daha sonra bu videolar farklı okullarda görev yapan iki anaokulu öğretmenine gösterilmiş ve öğretmenlerin de gözlem formunda yer alan becerilerin öğrenciler tarafından yapıp yapılmadığına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Son olarak araştırmacılar ve öğretmenler tarafından doldurulan gözlem formunun puanları arasındaki puanlayıcı güvenilirliğine bakılmış, bu değer 0.91 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizinde konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin hazırlanan gözlem formunda yer alan maddelerin normal dağılım gösterip göstermeme durumu için Shapiro-Wilks değerine bakılmıştır. Büyüköztürk'e (2014: 42) göre normal dağılım incelenirken grup sayısı 50' den küçükse Shapiro-Wilks, 50'den büyükse Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılmaktadır. Normallik testleri doğrultusunda gözlem formundaki maddelerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili hazırlanan gözlem formunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi, grupların kendi içindeki ön test - son test puanlarını karşılaştırmak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise elde edilen veriler için betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken öncelikle öğrenci cevapları detaylı bir şekilde betimlenerek her bir soru için kodlar belirlenmiştir. Kodlar belirlenirken literatür taranmış, konuyla ilgili önceden geliştirilmiş kategoriler olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya uygun kodlar belirlendikten sonra öğrenci cevapları sınıflandırılarak kaynak ve kodlama yoğunlukları tespit edilmiştir. Araştırmada nitel veri toplama ve analiz sürecinde iç ve dış geçerliği sağlamak amacıyla "inandırıcılık" ve "aktarılabirlik" stratejileri kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler öğrenci etkinlik ürünleriyle desteklenerek inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır. Aktarılabirlik konusunda öğrenci görüşleri herhangi bir yorum yapılmadan doğrudan aktarılmaya çalışılmıştır. Doğrudan aktarım yapılırken öğrenciler için çeşitli kodlar kullanılmıştır. (örn. Ö₁, Ö₂....). Ayrıca nitel verilerin güvenilirliği için elde edilen veriler sayısallaştırılmış, frekans ve yüzde hesaplanmıştır.

Veriler 0,05 anlamlılık düzeyine göre test edilmiştir.

BULGULAR

Deney grubunun ön test-son test konuşma becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular

Deney grubunun ön test-son test konuşma becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1:

Deney grubunun, konuşma becerilerinin ön test- son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Son Test - Ön Test	Sıra		z	p
	N	Ortalaması		
Negatif Sıralar	1	5		
Pozitif Sıralar	19	10,79	- 3.737	0.00*
Fark olmayan	1			
TOPLAM	21			

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test-sontest konuşma becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir [$z = -3.737$, $p \leq 0.05$]. Buradan hareketle, karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin deney grubu öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Deney grubunun ön test-son test dinleme becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular

Deney grubunun ön test-son test dinleme becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2:

Deney Grubunun, dinleme becerilerinin ön test- son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Son Test - Ön Test	Sıra		z	p
	N	Ortalaması		
Negatif Sıralar	3	3,33		
Pozitif Sıralar	18	12,28	-3,669	0.00*
Fark olmayan	0			
TOPLAM	21			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test-sontest dinleme becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılığın son test lehine olduğu görülmektedir [$z = -3.669$, $p \leq 0.05$]. Buradan hareketle, karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin deney grubu öğrencilerin dinleme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test-son test konuşma becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular

Kontrol grubunun ön test-son test konuşma becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3:

Kontrol grubunun, konuşma becerilerinin ön test- son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Son Test - Ön Test	Sıra		z	p
	N	Ortalaması		
Negatif Sıralar	5	12,30	- 1. 626	0.10
Pozitif Sıralar	15	9,90		
Fark olmayan	4			
TOPLAM	24			

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test-sontest konuşma becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [$z = -1,626$, $p > 0.05$]. Buradan hareketle, mevcut eğitim programı doğrultusunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağlamadığı söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test-son test dinleme becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular

Kontrol grubunun ön test-son test dinleme becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4:

Kontrol grubunun, dinleme becerilerinin ön test- son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Son Test - Ön Test	Sıra		z	p
	N	Ortalaması		
Negatif Sıralar	4	14,88	-1,133	0.25
Pozitif Sıralar	14	7,96		
Fark olmayan	6			
TOPLAM	24			

Tablo 4’de görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test-sontest dinleme becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [$z = -1,133$, $p > 0.05$]. Buradan hareketle, mevcut eğitim programı doğrultusunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerilerine katkı sağlamadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun, son test konuşma becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular

Deney ve kontrol grubunun, son test konuşma becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5:

Deney ve kontrol grubunun son test konuşma becerilerine ilişkin puanlarının Mann Whitney U-Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	21	29,40	617,50	223	0.00*
Kontrol	24	17,40	417,50		

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğrencilerin sontest konuşma becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [$U = 223$, $p \leq 0.05$]. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin puanların (29,40), kontrol grubu öğrencilerden (17,40) yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun, son test dinleme becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular

Deney ve kontrol grubunun son test, dinleme becerilerine ilişkin puanlarına ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6:

Deney ve kontrol grubunun son test, dinleme becerilerine ilişkin puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	21	26,38	554	181	0.00*
Kontrol	24	20,04	481		

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin sontest dinleme becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir [$U = 181$, $p \leq 0.05$]. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin puanların (26,38), kontrol grubu öğrencilerden (20,04) yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinin öğrencilerin, konuşma becerisine katkısına ilişkin bulgular

Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinin öğrencilerin, konuşma becerisine katkısına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7:

Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinin öğrencilerin, konuşma ve dinleme becerisine katkısına ilişkin betimsel analiz sonuçları

	Kategori	Kaynak		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Karikatür nedir?	Eğlence	10	47.61	10	45.45
	Düşünme	6	28.57	7	31.81
	Abartılı çizgiler	5	23.80	5	22.72
	TOPLAM	21	100	22	100
Hangi karikatürleri sevdin?	Komik karikatürler	10	47.61	12	41.37
	Renkli karikatürler	5	23.80	7	24.13
	Yazılı karikatürler	3	14.28	5	17.24
	Yazısız karikatürler	3	14.28	5	17.24
	TOPLAM	21	100	29	100
En çok hangi karikatürler üzerinde konuştunuz?	Eğlenceli karikatürler	12	57.14	13	56.02
	Bilgi içerikli karikatürler	9	42.85	10	43.47
	TOPLAM	21	100	23	100
Arkadaşlarının ve öğretmenin gösterdiği karikatürleri dinlerken neye dikkat ettin?	Seçici dinleme	10	47.61	11	42.30
	Eleştirel dinleme	7	33.33	10	43.47
	Gönüllü dinleme	4	19.04	5	21.73
	TOPLAM	21	100	26	100
Dinlerken karikatürler ile ilgili ne öğrendin?	Problem çözme	9	42.85	10	45.45
	Sosyalleşme	9	42.85	7	31.81
	Hoşgörü	3	14.28	5	22.72
	TOPLAM	21	100	22	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere, 21 öğrenci ile yapılan görüşmelerin betimsel analiz sonuçlarında karikatür “eğlence” düşünme” ve abartılı çizgiler” kategorisi altında toplanarak tanımlanmıştır. Eğlence kategorisinde [karikatürlerin çok komik çizimler olduğu (f=4), zevk veren resimler içerdiği (f=3), iletişim kurmaya yarayan araçlar olduğu(f=3)] görülmüştür. Düşünme kategorisinde [düşünmeyi sağlayan resimler (f=4), merak duygusu uyandıran komik yapılar (f=3)]; abartılı çizgiler kategorisinde ise [çizimlerin bir biri ile uyumlu olmadığı resimler (f=3), gerçek yaşamdan farklı nesneler (f=2)] olarak tanımlamaktadırlar.

Tablo 7’ye göre, öğrenciler komik, renkli, yazılı ve yazısız karikatürleri daha çok sevmektedirler. Komik karikatürler kategorisinde [eğlenceli (f=4), zevk veren (f=3), üzerinde çok konuşulan (f=3), çok güldüren (f=2)] karikatürleri sevdikleri görülmüştür. Renkli karikatürlerden [pastel boyalı olanlar (f=3), kuru boyalarla boyananlar (f=2), farklı boyaların kullanıldığı karikatürleri (f=2)] sevdikleri söylenebilir. Yazılı karikatürlerden ise (üzerinde açıklamaların olduğu karikatürleri (f=3), resimlerdeki kişilerin ne konuştuğunu açıklayan karikatürleri (f=2)); yazısız karikatürlerden ise (herhangi bir konuşmanın olmadığı (f=3), sadece resimlerin olduğu (f=2)) karikatürleri sevmektedirler.

Tablo 7’ye göre, eğlenceli karikatürler üzerinden (onları güldüren (f=5), onların dikkatini çeken (f=4), aktif konuşma sürecine katan (f=4)); bilgi içerikli karikatürlerden [bilmedikleri konulardan açıklama yapan (f=4), eksik bilgilerini tamamlayan (f=3), düşünmeyi sağlayan (f=3)] konuştukları görülmektedir.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrenciler karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli ile yapılan etkinliklerde seçici dinlerken [her açıklamayı dinlemediği (f=5), onların dikkatini çeken

açıklamaları dinledikleri (f=3), önemli ve önemsiz konuları ayırt ettikleri (f=3)); eleştirel dinlerken (olayların olumlu-olumsuz yönlerini dikkat ettiği (f=4), farklı fikirler ortaya koyduğu (f=3), günlük yaşamda karşılaşılıp karşılaşmadığı (f=3)); gönüllü dinlerken [sevdiği karikatürlerin açıklamalarını dinlediği (f=3), isteyerek katılım gösterdiği (f=2)] söylenebilir.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, karikatürler dayalı öğrenme-öğretme modeli öğrencilerde problem çözme [başkalarının problem çözme süreçlerini dinleyerek anlama (f=4), dinlediklerini açıklama (f=2), yorum yapma (f=2), kendi çözümü ile dinledikleri arasında farkı görme (f=2)]; sosyalleşmeyi [iletişim (f=3), işbirliği (f=2), dinlediklerini paylaşma (f=2)]; hoşgörülü olmayı [başkalarını dinlerken saygılı olmayı (f=3), dinlediklerini empati kurarak açıklamayı (f=2)] öğrendikleri görülmüştür.

Buradan hareketle, çocuklar karikatürü komik çizimler (örn.1-2-3-4), zihni aktif tutan çizimler (örn.5-6-7-8), çizimler arasında bütünlüğün olmadığı resimler (örn.9-10-11) olarak tanımlamaktadırlar. Öğrenciler daha çok eğlenceli karikatürleri (örn.12-13-14-15), pastel olarak boyanan karikatürler (örn.16-17-18) sevdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler karikatürlerde çeşitli konuşmaların yer aldığı (örn.19-20-21) ve herhangi bir açıklamanın bulunmadığı sadece resimlerin/çizimlerin olduğu (örn.22-23-24) karikatürleri sevmekte, onları eğlendiren (örn.25-26-27-28-29), onlara mesajlar veren (örn.30-31-32-33)karikatürler üzerinde konuşmaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin her konuyu dinlemedikleri (örn.34-35-36-37), olayların avantaj ve dezavantajlarını dikkate aldıkları (örn.38-39-40-41), sevdiği karikatürleri dinledikleri (örn.42-43-44) söylenebilir. Son olarak öğrenciler başka bireylerin problemlerin çözümü ile ilgili açıklamaları dikkatlice dinledikleri (örn.45-46-47-48), dinledikleri olayları, bilgileri ve açıklamaları anlamak için iletişim kurdukları (örn.49-50-51) ve başkalarının sözlerini kesmeden dinledikleri (örn.52-53-54) söylenebilir.

- [1] "öğretmenim çok komik resimler vardı" (Ö₁₂)
- [2] "karikatür çok hoşuma gitti bence komik şeyler" (Ö₁₅)
- [3]"komik şeyler.....çok komikti" (Ö₁)
- [4]"bence bize komik gelen her şey" (Ö₁₁)
- [5] "öğretmenim siz gösterince diğer karikatürü merak ettim" (Ö₁)
- [6]"siz soru sorunca üzerinde düşünüyordum" (Ö₁)
- [7]"arkadaşlarım konuşunca düşünmemi sağladı" (Ö₁)
- [8]"karikatürlerde ne anlatılıyor, konuşuluyor düşünüyordum" (Ö₃)
- [9]"yaa....karikatür böyle resimler uyumlu olmaması bence" (Ö₆)
- [10]"karikatür böyle tam olarak uyumlu olmayan şeyler" (Ö₁₈)
- [11]"çok şeyler var her şey karikatürde var" (Ö₂₁)
- [12]"ayy çok komikti öğretmenim..."(Ö₂₀)
- [13]"çok eğlendim" (Ö₈)
- [14]"bir tane karikatür çok güldüm öğretmenim" (Ö₁₀)
- [15] "arkadaşım ile çok güldük çok eğlendim keşke hep olsa öğretmenim" (Ö₄)
- [16]"hani öğretmenim böyle canlı renkler vardı onları çok sevdim" (Ö₁₄)
- [17]"parlak renkler hoşuma gitti" (Ö₁₇)
- [18]"ilk gösterdiğiniz karikatürler çokooook sevdim" (Ö)
- [19]"yanında bize okuduğunuz karikatürler çok güzeldi" (Ö₉)
- [20]"resme bakınca bazen bir şey anlamıyordum ama siz okuyunca anlıyordum" (Ö₁)
- [21]"en güzel bize okuduğunuz karikatürler" (Ö₃)
- [22]"öğretmenim yanında yazı olunca dikkatim dağılıyor" (Ö₆)
- [23]"siz okuyunca resme bakamıyordum en güzeli yazı olmasın" (Ö₁₁)



Resim 1: Yazısız karikatürler

- [24]"sadece resim olsun öğretmenim" (Ö₁₃)
 [25]" öğretmenim ben komik olanlar üzerinde konuştum" (Ö₁₉)
 [26]"öğretmenim arkadaşım bizi güldürenler hakkında çok konuştuk" (Ö₃)
 [27]"arkadaşım hep komik olanları konuştu" (Ö₅)
 [28]"öğretmenim hani ilk gösterdikleriniz var ya onları çok konuştuk" (Ö₇)
 [29]"bana kalsa çok konuşacaktım öğretmenim....çok komik karikatürler ile ilgili" (Ö₁₁)
 [30]"aslında çok şey öğrendim" (Ö₂₀)
 [31]"çevremiz ne kadar önemli öğretmenim onu öğrendim" (Ö₁₈)



Resim 2: Renkli karikatürler

- [32]"evimizi okulumuzu temiz tutmalıyız" (Ö₁)
 [33]"ben bir şey yapıyordum öğretmenim artık o resimlere baktım yapmayacağım" (Ö₁)
 [34]"öğretmenim her şeyi dinlemek istemedim" (Ö₁)
 [35]"bazen arkadaşım konuşunca onun söylediklerini dinlemedim" (Ö₁)
 [36]"yanımdaki arkadaşımın söylediklerini dinledim" (Ö₁)
 [37]"her şeyi dinleyemeyiz ki öğretmenim" (Ö₁)
 [38]"resimleri görünce bir şey aklıma takılınca dinledim sonra soru sordum" (Ö₁)
 [39]"bir resim vardı ben oradaki anlatılanları sevmedim" (Ö₁)
 [40]"çevremize dikkat etmeliyiz resimde bize o söyleniyordu" (Ö₁)

- [41]"eğer öğretmenim resimlere dikkatli bakmazsak bir şey konuşamayız dinleyemeyiz..."(Ö₁)
- [42]"çok istedim dinlemeyiöyle yaptım...."(Ö₁)
- [43]"keşke hep karikatür olsa....."(Ö₁)
- [44]"çok isteyerek dinledim çok hoşuma gitti" (Ö₁)
- [45]"siz soru sorunca dikkatlice dinledim" (Ö₁)
- [46]"arkadaşım karikatürle ilgili açıklama yapınca dinledim" (Ö₁)
- [47]"hani bir olay vardı onu arkadaşım konuşunca dikkatimi çekti" (Ö₁)
- [48]"siz resmi gösterince bir çocuk bir şey yapmıştı dinledim sizi sonra arkadaşşıma söyledim" (Ö₁)
- [49]".....anlamadığım yerleri arkadaşşıma sordum ama ilk önce dinledim" (Ö₁)
- [50]"önce iyice dinledim sonra size soru sordum" (Ö₁)
- [51]"bence önce dinlemeliyiz başkalarını sonra konuşmalıyız" (Ö₁)
- [52]"dinlerken başkalarının sözlerini kesmemeliyiz" (Ö₁)
- [53]"sizi çok usluca dinledim" (Ö₁)
- [54]"arkadaşım konuşunca onu dinlemeliyiz" (Ö₁)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinin deney grubunun ön test-son test konuşma becerilerine ilişkin puanlarında son test lehine bir farklılaşma görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli uygulamaları ile kısa cümleler kurmadığı, anlamadıkları resim ve nesneler hakkında soru sordukları, düşüncelerini farklı şekillerde ifade ettikleri vs. sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli öğrencilerde olaylara çok yönlü bakmayı, farklı düşünceler ortaya koymayı sağlamaktadır. Balım, İnel ve Evrekli'ye (2008) göre, karikatürlerle bireyler alternatif düşünceler geliştirmekte, bu düşünceleri sorgulamakta, elde ettikleri yeni düşünceleri farklı alanlara transfer etmektedir.

Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinin deney grubunun ön test-son test dinleme becerilerine ilişkin puanlarında son test lehine bir farklılık görülmüştür. Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli etkinlikleri ile öğrencilerin arkadaşlarının etkinliklerini ve açıklamalarını dikkatlice dinledikleri, anlamadıkları ve merak ettikleri konular hakkında sorular sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Karikatüre dayalı öğrenme ile öğrenciler zihinlerinde oluşan belirsizlikleri soru sorarak gidermekte ve çevresinde gelen uyarıcıları bilişsel yapısında seçmektedir (Balım, İnel ve Evrekli, 2008:199).

Kontrol grubunun ön test-son test konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Deney ve kontrol grubunun, son test konuşma becerilerine ilişkin puanlarında deney grubunun son test lehine farklılaşma görülmüştür. Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli ile yapılan etkinliklerle deney grubu öğrencilerinin anlamadıkları ile ilgili sorular sorup, çeşitli tahminlerde bulunabildikleri, gördükleri ile ilgili sorular sorabildikleri ve bunları yaparken neden-sonuç ilişkisini daha anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişimin meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çakır ve Aydoğdu (2016) öğretmenler öğrencilerin derse ilgilerini çekmek amacıyla ve çocukların konular hakkında tahmin yürütebilmelerini ve neden sonuç ilişkisi kurup konular hakkında yorum yapabilmelerini sağlamak için derslerde karikatür kullanımına önem verilmesi gerektiğini açıklamışlardır. Aynı şekilde Ersoy ve Türkkan'ın (2010) da değindiği gibi karikatür çizimi ile öğrencilerin sosyal ve çevresel bir durum üzerinde tahmin yürütebilecekleri, konu ile ilgili karikatür çizebilecekleri ve çizdikleri bu karikatürlere duygu ve düşüncelerini aktarabildikleri öğrenme ortamlarında etkili öğretimin gerçekleşebileceği açıklanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun, son test dinleme becerilerine ilişkin puanlarında deney grubunun son test lehine farklılaşma görülmüştür. Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeli ile yapılan etkinliklerle deney grubu öğrencilerinin duyduklarına yönelik sorulan sorulara kendi yaşamından da örnekler verebildiği, duyduklarını diğer arkadaşlarıyla paylaşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişimin olmamıştır. Bu sonuç, diğer araştırmacılar Keogh, Naylor ve Wilson (1998), Stephenson ve Warwick (2002) ve Keogh ve Naylor (1999) tarafından belirtilen kavram karikatürlerinin sahip olması gereken özellikleri destekleyici yöndedir. Mesela, yaş grubuna uygun olarak kavram karikatürlerinde öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği kısa metinler kullanılmakta ve bu metinler diyalog halinde öğrencilere sunulmaktadır. Böylece sınırlı dil bilgisine sahip olan öğrenenler için de kavram karikatürleri ulaşılabilir olmaktadır. Kavram karikatürleri öğrencileri tartışmaya katılmaya davet etmektedir.

Öğrenenlerin bilim ve günlük yaşam arasında ilişki kurmasını sağlamak için, bilimsel düşüncelerin günlük yaşama uyarlanabilir olması gerekmektedir. Kavram karikatürleri, özellikle öğrencilerin birbirleriyle görüş alışverişi yapmalarına ve kavramlara ilişkin tartışmalarına yol açmaktadır. Bu nedenle, karakterler arasında tartışma oluşturmak için karikatür biçimini kullanan (Keogh ve Naylor, 1999) kavram karikatürleri öğrenciler arasında tartışmaların başlatılması için bir başlangıç noktası sağlamak amacıyla kullanılabilen yararlı araçlardır (İnel ve Balım, 2011). Buradan hareketle, karikatüre dayalı öğretimin çocukların kendilerine yakın hissettiği ve uygun gördüğü karikatürler hakkında konuşmaya ve dinlemeye daha fazla katılım gösterdikleri, karikatürle yapılan öğretimde çocukların dil becerilerinin de olumlu yönde geliştiği söylenebilir. Sidekli ve Aydın'a (2014) göre de eğitimde karikatürler yalnızca görsel bir araç olarak değil aynı zamanda mizahi da içinde barındıracak şekilde hazırlanmalıdır. Karikatür ile yapılan etkinliklerle ve uygulamalarla öğrenciye istenilen mesaj verilebilir. Yine Sidekli ve Aydın'a (2014) göre karikatür yoluyla öğrencilerin sözel iletişimi ve öğrenmelerini daha etkili bir seviyeye getirmek mümkün olabilir. Karikatür öğrencilerin dil ve düşünce ile ilgili birçok becerisini geliştirmeye yardımcı olmakta ve öğrencinin kendinde bulunan özelliklerini fark etmesine yardımcı olmaktadır.

Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinde yapılan uygulamalarla öğrencilerin karikatürü eğlenceli olarak açıkladıkları, onların düşünmelerini sağladıkları, birbiri ile uyumlu olmayan resimlerden oluştuğu şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu kavramsal karikatürlerin bir tartışma yaratmak, kavramsal tartışmaya davet etmek ve derse katılımı sağlamak olan özelliğini destekleyecek niteliktedir.

Öğrencilerin onları eğlendiren pastel boyalı olan yanında açıklamaların yer aldığı ve bazı resimlerde açıklamaların olmadığı karikatürleri daha çok sevdikleri görülmüştür. Topçubaşı ve Polat'ın (2014) da değindiği gibi karikatüre dayalı öğretimde çocuklar karikatürde bulunan karakter ile durumu daha iyi kavrayabilir ve bu doğrultuda da kendi düşüncelerini de daha iyi ifade edebilir. Öğrenciler mizahi yönü ve bilgi içerikli olan karikatürler üzerinde daha fazla konuşarak katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin karikatürlerle ilgili her açıklamayı dinlemedikleri, karikatürlerde verilen mesajların olumlu ve olumsuz yönlerini dikkate aldıkları, sorulan sorulara ve etkinliklere istekli olarak katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerin ilgilerini çeken karikatürlerde sınıf tartışmalarına daha fazla katılım gösterdikleri bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da görülmüştür (Ersoy ve Türkkân, 2010).

Öğrencilerin karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modeliyle farklı düşünceleri dinledikleri, karikatürde karşılaşılan problemleri çözebilme becerisine sahip oldukları ve arkadaşlarını dinlerken hoşgörülü oldukları görülmüştür. Karikatüre dayalı öğrenme ile düşünceler görselleştirilebilir, öğrenciler belleğe işlenen ve yapılandırdıkları bilgileri karikatürde verilen problem durumunu çözebilmek için bu dikkat ve ilgilerinden faydalanabilirler (Kuşakçı Ekim, 2007).

Karikatüre dayalı olarak yapılan araştırmalarda ortak nokta karikatürün derse eklenmesinin öğrenmeye katkı sağladığıdır. Karikatürün eğitim sürecinde önemli olduğunu gösteren, bir

öğrenme aracı olarak kullanılmasını destekleyen birçok araştırma mevcuttur (Özalp, 2006; Özer, 2007; İnel ve Balım, 2011; Köseoğlu, 2009; Şengül, 2011). Özalp (2006) fen bilgisi dersinde karikatürlerle yapılan öğretimin, geleneksel metotlara göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Kılınç (2008) çalışmasında karikatürleri ile yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarını, biyolojiye /yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını düz anlatım metoduna göre anlamlı ve pozitif oranda arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Köseoğlu (2009), ilköğretim öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Özşahin (2009), çalışmasında karikatür kullanımının öğrencilerin coğrafya derslerine olan ilgisini arttırdığını belirlemiştir. Aksoy, Karatekin, Kuş ve Sönmez (2010) yaptığı çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda karikatürlerin daha çok fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde kullanıldığı ve çalışmalarda olumlu etkinin olduğu görülmektedir.

Öneriler

- Karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modeli okul öncesi öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Bu model farklı sınıf düzeyleri üzerinde yürütülebilir.
- Karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin öğrencilerde hangi becerileri geliştirdiği araştırılabilir.
- Karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin öğrencilerde diğer dil becerileri(okuma, yazma, dinleme ve konuşma) üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, B., Karatekin, K., Kuş, Z. ve Sönmez, Ö. F. (2010, Mayıs). Sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *IX. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.
- Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202, 2008. [Online].
- Bing K. W., ve Tam, C.H. (2003). A fresh look at cartoons as a media of instruction in teaching mathematics and science in malaysian schools: A hands-on experience. *ELTC, Malaysia: Conference: Managing Curricular Change*.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 20. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Coll, R. K. (2005). The role of models/and analogies in science education: Implications from research. *International Journal of Science Education*, 27(2), 183-198.
- Çakır, A. ve Aydoğdu, B. (2016). Çevre sorunları konusunun öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (14), 102 – 116.
- Çetin, E. (2012). *Karikatürler ile zenginleştirilmiş fen ve teknoloji dersinin öğrenci başarıları ve tutumları üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eulie, J. (1969). Creating interest and developing understanding in social studies through cartoons. *Peabody Journal of Education*, 46(5), 288-290.
- Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2), 76-98.

- Ersoy, A. F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 96-109.
- Gökkaya, K. (2006). *İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hakam, J. (2009). The 'cartoons controversy': A critical discourse analysis of English language Arab newspaper discourse. *Discourse & Society*, 20(1), 33-57.
- İlikçi K. (2003). *Toplumsal hafıza ve karikatür*. <http://www.nd-karikaturvakfi.org.tr/katalog2003.htm>. (Erişim Tarihi: 5.7.2017).
- İnel, D. ve Balım, A.G. (2011). Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(1) 169- 188.
- İnel, D. (2012). *Kavram karikatürleri destekli problem dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerileri algılarına, fen öğrenmelerine yönelik motivasyonlarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İngeç, Ş. K., Yıldız, İ. ve Ünlü, P. (2006). Identification of misconception about uniform circular motion by the use of concept cartoons, VII. *National Science and Mathematics Education Conference*, September 6-8, Ankara, Turkey.
- Kabapınar, F. (2003). Oluşturmacı anlayışı yansıtmaları açısından Türk ve İngiliz fen bilgisi ve kimya ders kitaplarındaki görsel öğeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-126.
- Keogh, B., Naylor, S., ve Wilson, C. (1998). Concept Cartoons: A New Perspective on Physics Education. *Physics Education*, 33(4), 219-224.
- Keogh, B. ve Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Kleeman, G. (2006). Using cartoons to investigate social and environmental issues. *Ethos*, 14(3), 9-19.
- Kılınç, A. (2008). *Öğretimde mizahi kavramaya dayalı Bir materyal geliştirme çalışması: Bilim karikatürleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köseoğlu, M. (2008). Tarih öğretimi açısından eleştirel düşünmede karikatür. *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan sözel bildiri*, Sakarya.
- Kuşakçı Ekim, F. (2007). *İlköğretim fen öğretiminde kavramsal karikatürlerin öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermedeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oluk, S. ve Özalp, I. (2007). Yapılandırmacı kurama göre küresel çevre sorunlarının öğretimi: problemin odak noktası olarak karikatürlerin kullanılabilirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 881-896.
- Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitiminde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Özer, A. (2007). Karikatür ve eğitim. *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğiti.* 84(7), 19-25.
- Özşahin, E. (2009). Karikatürlerle coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 20,101-122.
- Morris, M., Merritt, M., Fairclough, S., Birrell, N. ve Howitt, C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Teaching Science*. 53(2), 42-45.

- Rule A., C. ve Auge, J. (2005). Using humorous cartoons to teach mineral and rock concepts in six grade science class. *Journal of Geoscience Education*, 53(5), 548-558.
- Seçkin, F., Gamze Y., G. ve Çetin, T. (2010) İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (Uluslararası Eğitimde ve uygulamalarında yeni trend konferansı).
- Sidekli, S., Er, H., Yavaser, R. ve Aydin, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternative biryontem: Karikatur. *Uluslar arası Türk eğitim bilimlerdergisi*, 2(2), 151-163.
- Stephenson, P. ve Warwick, P. (2002). Using concept cartoons to support progression in students' understanding of light. *Physics Education*, 37(2), 135-141.
- Şengül, S. (2011). Effects of Concept Cartoons on Mathematics Self-Efficacy of 7th Grade Students, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory& Practice Autumn*. 2305-2313.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative modeles*. London: Sage Publications.
- Topçubaşı, T. ve Polat, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 48-61.
- Toprakçı, E. (2017) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları 3.Baskı
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 47-66.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde Karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 84(7), 15-18.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

The Effect of Caricature Based Learning-Teaching Model on Pre-School Students' Speaking and Listening Skills

Dr. Sevda KOÇ AKRAN (Academician)

Siirt University-Turkey
sevdakc@gmail.com

İnci KOCAMAN(MA)

Siirt University-Turkey
inci_ttanesi@hotmail.com

Abstract

The main purpose of this study is to determine the effect of caricature based learning-teaching model on pre-school students' speaking and listening skills. In the study where the dominant-less dominant mixed method design was used, the criterion sampling method from the objective sampling method was used. Semi-structured interview form and observation form developed by the researchers were applied to the study group. In the analysis of the data, the Shapiro-Wilks value was examined for the normal distribution of the materials in the observation form prepared for speaking and listening skills. Normality tests showed that the items on the observation form did not show normal distribution. The Mann Whitney U-Test was used to compare the scores of the students in the experimental and control groups, and the Wilcoxon Marked Rank test was used to compare the pre-test and post-test scores of the groups in the observation form prepared for the speaking and listening skills. Descriptive and content analysis methods were used in the data obtained from the semi-structured interview form. With the activities of the caricature based learning-teaching model, the result was reached that the students listened to their friends' activities and explanations carefully, that they did not understand these and asked questions about subjects they didn't understand and were curious about.

Keywords: Caricature, caricature based learning-teaching model, Speaking and Listening ability



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 105-122**

DOI: 10.19160/ijer.384847

Received: 27.01.2018

Accepted: 23.07.2018

Suggested Citation:

Koç Akran, S. & Kocaman, İ. (2018). The Effect of Caricature Based Learning-Teaching Model on Pre-School Students' Speaking and Listening Skills , *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 9, No: 2, 2018, pp. 105-122, DOI: 10.19160/ijer.384847

EXTENDED ABSTRACT

Problem

Caricature, an Italian word, means exaggeration and overloading, amusing picture etc., and is a learning-teaching model, which finds an execution area in curriculums, in which modern models are used, and can be used in every age groups. With this model, individuals transfer their emotion and thoughts with amusing pictures. An individual sometime uses speaking, listening or other language skills during transfer procedures. Because the individual reacts by speaking about the reason why an object or event makes him/her laugh in the learning environment, or by listening to humorous incidents, which he/her heard or saw from others. Reactions of an individual reveal in accordance with his/her developmental characteristics. In other words, individuals in their first development periods are more interested in situations, which are more amusing and funnier for them and this case affects their speaking and listening skills significantly. In this study, it was tried to determine how the caricature-based learning-teaching model contributes to the children's skills in the pre-school period where speaking and listening skills improve significantly.

The main purpose of this study is to determine the effect of learning –teaching model to pre-school students' speaking and listening skills. In accordance with this main objective, answers were sought for the following questions:

1. Is there a significant difference between the points related to pre test-post test speaking and listening skills of the experimental and control group?
2. Is there a significant difference between the points related to post test speaking and listening skills of the experimental and control group?
3. The contribution, the caricature based learning-teaching model makes;
 - 3.1 On students' speaking skills?
 - 3.2 On students' listening skills?

Method

In the study where the dominant-less dominant mixed method design was used, the criterion sampling method from the objective sampling method was used. The criteria of children who took part within the research were that they should be five year old children who receive education in this pre-school which is centered to the Tatvan district of Bitlis. If the experiment group within the study group or the group in which the researcher conducts the education-training process is a different pre-school it is determined a control group.

In the research, the activities of the teaching-learning model based on caricature are carried out, the observation form was used in order to determine the skills of speaking and listening, "Cartoons in terms of meaning", "Humor, explanatory-illuminating cartoons and semi-structured observation form developed by the researchers. For the questions in the semi-structured interview form, the opinions of two teachers working in this field, two experts in the field of measurement and evaluation, education programs and teaching education, 6 preschool teachers and 2 Turkish teachers were applied. The necessary corrections have been made in accordance with the opinions of the experts. Besides, an observation form developed by the researchers was prepared in order to determine the contributions of caricature based learning-teaching model on students' speaking and listening skills. In addition to this, in the research, various caricature samples and activities were being cited through a document review.

In the analysis of the data, the Shapiro-Wilks value was examined for the normal distribution of the materials in the observation form prepared for speaking and listening skills. Normality tests

showed that the items on the observation form did not show normal distribution. The Mann Whitney U-Test was used to compare the scores of the students in the experimental and control groups, and the Wilcoxon Marked Rank test was used to compare the pre-test and post-test scores of the groups in the observation form prepared for the speaking and listening skills. Descriptive and content analysis methods were used in the data obtained from the semi-structured interview form.

Results

A differentiation was found in favor of the post-test in the scores of the experimental group on the pre-test-post-test speaking skills of the caricature based learning-teaching model. With the caricature based learning-teaching model activities of the students of the experimental group, the result was reached, that the students make short sentences, that they ask questions about pictures and objects they did not understand, that they express their thoughts in different ways etc.

With the activities of the caricature based learning-teaching model, the result was reached that the students listened to their friends' activities and explanations carefully, that they did not understand these and asked questions about subjects they didn't understand and were curious about.

There was no significant difference in the scores of the control group regarding pre-test and post-test speaking / listening skills.

With the activities conducted with caricature based learning-teaching model, questions were asked about what the students did not understand and the result was reached, that they can make various estimates, that they can ask questions about what they saw and while doing these, that they better understood the cause-and-effect relationship. The result is, that no change has taken place in the control group.

The experimental and control group scores for post-test listening skills differed in favor of the final test of the experimental group.

Proposals

1. The caricature based learning-teaching model was conducted on pre-school students. This model can be carried out on different class levels.
2. It can be explored, which student abilities the caricature-based learning-teaching model developed has developed.
3. The effect of the caricature based learning-teaching model on students' other language skills (reading, writing, listening and speaking) can be investigated.