



e-International Journal of Educational Research e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial
Prof.Dr.Erdal TOPRAKCI

Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi (Bir Eylem Araştırması)

The Instruction of Italic Handwriting to a Student Who Has Difficulty in Writing (An Action Research)

Yrd.Doç.Dr.Mehrali CALP

The Effects of Cooperative Learning Model on Students' Epistemological Beliefs in Civics Lesson

İşbirlikli Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları Üzerindeki Etkileri

Assoc.Prof.Dr.Ufuk ŞİMŞEK

İlköğretim Okulu Müdürlerinin İş Doyum Düzeyleri

Analyzing the Job Satisfaction Levels of Primary School Principals

Yrd.Doç.Dr.Meral URAS BAŞER - Bil.Uzm.Adem ÖZEL

Factors Affecting the Level of Test Anxiety among EFL Learners at Elementary Schools

İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenen İlköğretim Öğrencilerinde Yabancı Dil Kaygısını Etkileyen Faktörler

Assoc.Prof.Dr.Selami AYDIN

Sokakta Çalışan ve Çalışmayan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlere İlişkin Algıları

Perceptions of Primary School 5th Grade Students' who are the Child Labour and who aren't at the Street towards Values in Social Studies Curriculum

Arş.Gör.Ferat YILMAZ-Arş.Gör.Selin GÖÇEN-Yrd.Doç.Dr.Fatih YILMAZ

ABD'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çözümlemesi

The Analysis of Dissertations in the Field of Educational Administration in the USA

Yrd.Doç.Dr.Necdet KONAN - Yrd.Doç.Dr.Ali KIŞ

e-International Journal of Educational Research e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

EDİTOR / EDITOR

Prof. Dr. Erdal TOPRAKCI

EDİTÖR YARDIMCILARI / ASSISTANTS EDITOR

Arş. Gör. Mustafa ERSOY

YAZI ÖN İNCELEME KURULU / THE BOARD OF MANUSCRIPT PREREVIEW

Prof. Dr. Erdal TOPRAKCI (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç.Dr. Ali TÜRKDOĞAN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Evren KARATAŞ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mesut SAÇKES (Balıkesir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya KAPTAN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç.Dr. Ebru BOZPOLAT (Cumhuriyet Üniversitesi)
Dr. Didem ARLI (Ege Üniversitesi)
Dr. Osman Ferda BEYTEKİN (Ege Üniversitesi)
Dr. Mustafa KIŞOĞLU (Aksaray Üniversitesi)
Dr. Esen ALTUNAY (Ege Üniversitesi)
Arş.Gör.Mustafa ERSOY (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.Hatice YILDIZ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.İclal DAĞDEVİREN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.Numan TURAN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.Gülçin OFLAZ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.Hilal YÜCEL (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.Esma ERGİN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.Serkan BULDUR (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.S.Tunay KAMER (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.Gülseda EYCEYURT (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.Ramazan ALABAŞ (Ankara Üniversitesi)
Arş.Gör.Muhammed SALMAN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Arş.Gör.Ahmet ALTUN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ph.D Student Sedat GÜMÜŞ (Michigan State University)
Gül YILDIZ (MEB-İngilizce Öğretmeni)
Dok. Öğr. İhsan TOPÇU (Cumhuriyet Üniversitesi)
Dok.Öğr.Tuğba BABACAN (Milli Eğitim Bakanlığı)
Dok.Öğr.Ali İhsan YANAR(Ege Üniversitesi)
Dok.Öğr.Mustafa TERCAN (Ege Üniversitesi)
Yüks.Lis.Öğr.Behal ÇETİN (Ege Üniversitesi)
Yüks.Lis.Öğr.Gözde YILMAZ (Ege Üniversitesi)

Editör ve Hakem Kurulu* / Review and Editorial Board*

Prof. Dr. Adnan BAKI (Karadeniz Teknik Üniversitesi)	Doç. Dr. Merih TEKİNBENDER (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet DUMAN (Muğla Üniversitesi)	Doç. Dr. M. Fatih DERVİŞOĞLU (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali UÇAN (Gazi Üniversitesi)	Doç. Dr. Mustafa CİN (Giresun Üniversitesi)
Prof. Dr. Aral I. OKAY (İstanbul Teknik Üniversitesi)	Doç. Dr. Murat DEMİRBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK (Cumhuriyet Üniversitesi)	Doç. Dr. Murat İSKENDER (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Bambang SUPRIYANTO (Atma Jaya University)	Doç. Dr. Nail YILDIRIM (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Prof. Dr. Battal ASLAN (Hakkari Üniversitesi)	Doç. Dr. Naim UZUN (Aksaray Üniversitesi)
Prof. Dr. Betül ÇOTUKSÖKEN (Maltepe Üniversitesi)	Doç. Dr. Nazmiye Çakıl ÇİVİTÇİ (Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (İnönü Üniversitesi)	Doç. Dr. Nilay BUMEN (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Cengiz AKÇAY (Çanakkale Üniversitesi)	Assoc. Prof. Dr. Pigga KESKİTALO (Saami University College)
Prof. Dr. Cevat CELEP (Kocaeli Üniversitesi)	Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK (Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun DİLEK (Marmara Üniversitesi)	Doç. Dr. Server ACİM (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal TOPRAKCI (Ege Üniversitesi)	Doç. Dr. Soner POLAT (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Feridun MERTER (İnönü Üniversitesi)	Doç. Dr. Tuncay ÖGRETİMEN (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Haldun SÜMER (Cumhuriyet Üniversitesi)	Doç. Dr. Yücel GELİŞLİ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK (ODTÜ)	Yrd. Doç. Dr. Adem ÖCAL (Aksaray Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR (Hacettepe Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüsnü DOKAK (Hacettepe Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Ahmet BACANAK (Amasya Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim ORTAŞ (Çukurova Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇAKIROĞLU (Aksaray Üniversitesi)
Prof. Dr. İhsan BAĞCIYAN (Cumhuriyet Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA (Adıyaman Üniversitesi)
Prof. Dr. Ioanna KUÇURADİ (Maltepe Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Ahmet YILMAZ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Kaarina MÄÄTTÄ (University of Lapland)	Yrd. Doç. Dr. Ali GÖÇER (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK (Ankara Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Ali TÜRKDOĞAN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Ken REID (Swansea Metropolitan University)	Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU (Ahi Evran Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ (Niğde Üniversitesi)
Prof. Dr. Lucia Marie FLEVARIES (Ohio State University)	Yrd. Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN (Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN (Gazi Osman Paşa Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Ayla AKBAS (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI (Çanakkale Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Sağlam ARSLAN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN (Osman Gazi Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Miroslaw KOWALSKI (University of Zielona Góra)	Yrd. Doç. Dr. Baki DUY (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU (Antalya Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Banu YAMAN (Aksaray Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Barış ÇAYCI (Niğde Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKİTEN (Erciyes Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Bayram BAŞ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Karahisar Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY (Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT (Cumhuriyet Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA (Ege Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Bülent ÖZKAN (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevzat BATTAL (İnönü Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN (Nevşehir Üniversitesi)
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ (İnönü Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin TURAN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Cem KIRAZOĞLU (Maltepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevgi İYİ (Maltepe Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Cengiz TÜYSÜZ (Mustafa Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK (Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü)	Yrd. Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR (Adıyaman Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN (Ege Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Damla BULUT (Niğde Üniversitesi)
Prof. Dr. Temel ÇALIK (Gazi Üniversitesi)	Ass. Prof. Dr. Dana Rolison HARWELL (University of West Alabama)
Prof. Dr. Thomas MCCLAUGHLIN (Gonzaga University, USA)	Yrd. Doç. Dr. Durmuş KILIÇ (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Esin KULAÇ (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Erkan YEŞİLTAŞ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİKİ (Fırat Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Esmira MEHDİYEV (Cumhuriyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Yüksel KAVAK (Hacettepe Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Esra DERELİ (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Zeki KAYA (Gazi Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Evren KARATAŞ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK (Marmara Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Eylem YILDIZ (Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN (Amasya Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Eüp İZCİ (İnönü Üniversitesi)
Assoc. Prof. Dr. Alaba R. ADENUGA (Oalibisi Onabanjo University)	Yrd. Doç. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Celal Bayar Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali ALAŞ (Aksaray Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Gülşen ÜNVER (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM' (Pamukkale Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Gülten Cüceoğlu ÖNDER (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali SABANCI (Akdeniz Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Âlim KAYA (İnönü Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hakan ATILGAN (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Asım ÇİVİTÇİ (Pamukkale Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hakan DEMİRÖZ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Cemil YÜCEL (Uşak Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hakan KOÇ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ (Fırat Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hakan KURT (Selçuk Üniversitesi)
Assoc. Prof. Dr. Cynthia Martinez - GARCIA (Sam Houston State University)	Yrd. Doç. Dr. Hakkı KIZILOLUK (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Engin KARADAĞ (Osman Gazi Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Eralp ALTUN (Ege Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Erol GÜRPINAR (Akdeniz Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hatice MUMYAKMAZ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hikmet YILMAZ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Feyyat GÖKÇE (Uludağ Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. H. Turgay ÜNALAN (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. H. Hüseyin YILMAZ (Süleyman Demirel Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hülya ERCAN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakan Salim ÇAĞLAYAN (Selçuk Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜLAY (Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Halil YURDUGÜL (Hacettepe Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU (İnönü Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER (Balıkesir Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan BABACAN (Cumhuriyet Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. İkrâm ÇINAR (Kafkas Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ (İnönü Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Kani ÜLGER (Cumhuriyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Hüseyin YILMAZ (Cumhuriyet Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Kazım ÇELİK (Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. İlhan GÜNBAĞI (Akdeniz Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI (Akdeniz Üniversitesi)
Assoc. Prof. Dr. Kathy Cabe TRUNDLE (Ohio State University)	Yrd. Doç. Dr. Leyla ALPAGUT (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Doç. Dr. Kemal DURUHAN (İnönü Üniversitesi)	Assist. Prof. Dr. Argun SAATÇIOĞLU (University of Kansas)
Doç. Dr. Lutfullah TÜRKMEN (Uşak Üniversitesi)	Assist. Prof. Dr. Linda NOEL-BATISTE (Virginia State University)
Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER (İnönü Üniversitesi)	Assist. Prof. Dr. Mae Ellis DANIEL (Mount Olive College)
Doç. Dr. Melek YAMAN (Hacettepe Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN (İnönü Üniversitesi)

*(akademik ve alfabetik sırayla) / * (academically and alphabetically)

Editör ve Hakem Kurulu* / Review and Editorial Board*

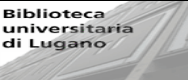
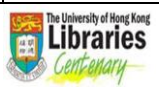
Assist. Prof.Dr. Mark GEARY (Dakota State University)	Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA (Akdeniz Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet CANBULAT (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Yılmaz TONBUL (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT (İnönü Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÇIRAK (İnönü Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. M.Kasım ÖZGEN (Cumhuriyet Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Yüksel PİRGON (Selçuk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Meral Uras BAŞER (Pamukkale Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Zekeriya KAPTAN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mesut SAÇKES (Balıkesir Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN (Kastamonu Üniversitesi)	Assist. Prof.Dr. Vali MEHDİNEZHAD (University of Sistan and Baluchestan)
Yrd. Doç. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi)	Assist. Prof.Dr. Vinod K. KANVARIA (University of Delhi)
Assist. Prof. Dr. Murat HİSMANOĞLU (European University of Lefke)	Assist. Prof.Dr. Wojciech DRZEŹDŹON (Gdansk Higher School of Humanities)
Yrd. Doç. Dr. Murat KANGALGİL (Cumhuriyet Üniversitesi)	Dr. M. Abdul Wahid USMANİ (Dow University of Health Sciences)
Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER (Fırat Üniversitesi)	Dr. Ahmet Başal (Kırıkkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kemal ALİMOĞLU (Akdeniz Üniversitesi)	Dr. Alan HODKINSON (John Moores University)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERGUN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)	Dr. Bekir Fatih MERAL (Sakarya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa SAĞDIÇ (Cumhuriyet Üniversitesi)	Dr. Didem ARLI (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ (Mersin Üniversitesi)	Dr. Deniz GÜLLEROĞLU (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nebahat GÖÇERİ (Cumhuriyet Üniversitesi)	Dr. Ebru BOZPOLAT (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN (İnönü Üniversitesi)	Dr. Esen ALTUNAY (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nilgün TATAR (Cumhuriyet Üniversitesi)	Dr. Ezgi BABACAN (Selçuk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZE (İnönü Üniversitesi)	Dr. Glenn Medallon CALAGUAS (Pampanga Agricultural College)
Yrd. Doç. Dr. Nuri BaALOĞLU (Gazi Üniversitesi)	Dr. Gül Ünal ÇOBAN (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERÇİ (Fırat Üniversitesi)	Dr. Handan DEMİRCİOĞLU (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Oğuz Tahsin Başoçku (Ege Üniversitesi)	Dr. Hatice Gonca SAYIN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Osman BİRGİN (Uşak Üniversitesi)	Dr. Hatice GÜNGÖR SEYHAN (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ömer F. ŞİMŞEK (İzmir Ekonomi Üniversitesi)	Dr. M.Priya DARSHINI (Anna University)
Yrd. Doç. Dr. Özalp KARADAĞ (Cumhuriyet Üniversitesi)	Dr. Mustafa KİŞOĞLU (Akşaray Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Özgül KELEŞ (Aksaray Üniversitesi)	Dr. Mustafa YAŞAR (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Recep ERCAN (Cumhuriyet Üniversitesi)	Dr. Orhan ERDEM (İçişleri Bakanlığı)
Assist. Prof. Dr. Rhonda Marie JOY (Memorial University of Newfoundland)	Dr. Osman Ferda BEYTEKİN (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Sadık YÖNDEM (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)	Dr. Rezzan GÜNDOĞDU (Aksaray Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Savaş YEŞİL YURT (Atatürk Üniversitesi)	Dr. Saide ÖZBEY (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU (Selçuk Üniversitesi)	Dr. Satu UUSIAUTTI (University of Lapland)
Yrd. Doç. Dr. Selda POLAT (Kastamonu Üniversitesi)	Dr. Sibel ÖZSOY (Aksaray Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Sema Büyüktaşkapı (Mevlana Üniversitesi)	Dr. Sibel YOLERİ (Marmara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şemsettin GÜNDÜZ (Selçuk Üniversitesi)	Dr. Simona M. POPA (UNESCO- Switzerland)
Yrd. Doç. Dr. Suna KARAKÜÇÜK (Cumhuriyet Üniversitesi)	Dr. Soh Or KAN (Asia e University)
Yrd. Doç. Dr. Süleyman YİĞİTTİR (Sütçü İmam Üniversitesi)	Dr. Şevket YILMAZ (Pamukkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Tahsin YILDIRIM (Aksaray Üniversitesi)	Dr. Yogendra Babarao GANDOLE (Amravati University)
Yrd. Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM (İnönü Üniversitesi)	
Yrd. Doç. Dr. Tuğba KONAKLI (Kocaeli Üniversitesi)	
Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Atatürk Üniversitesi)	
Yrd. Doç. Dr. Yasemin YAVUZER (Aksaray Üniversitesi)	

*(akademik ve alfabetik sırayla) / * (academically and alphabetically)

e-uead üç 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, quarterly publishing journal. 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

Kış sayımızla yeniden sizinleyiz. Kaliteye verdiğimiz önem sayesinde, çok kısa sürede adından söz ettiren bir dergiye dönüştük. Kuşkusuz bu süreçte en önemli etken yazarlarımız ve hakemlerimizin titizliğidir.

Dergimizin bu sayısında şunlar var: Birinci olarak, “yazı öğretiminde öğrenci öğretmen etkileşimi oldukça önemli ve yazı problemi olan öğrencilerle özel olarak ilgilenildiği takdirde programın öngördüğü düzeye ulaşılabilir” sonucuna ulaşan **Mehrali Calp**’ın “Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi (Bir Eylem Araştırması)” isimli çalışması vardır. İkinci olarak, “işbirlikli öğrenme modelinin vatandaşlık dersi öğrencilerin epistemolojik inançları üzerinde etkili değildir” saptamasında bulunan **Ufuk Şimşek**’in “İşbirlikli Öğrenme Modelinin Vatandaşlık Dersi Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları Üzerindeki Etkileri” adlı makalesi vardır. Üçüncü olarak, “İlköğretim okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri oldukça yüksektir” tespitinde bulunan **Meral Uras Başer ve Adem Özel**’in “İlköğretim Okulu Müdürlerinin İş Doyum Düzeyleri” isimli çalışmaları vardır. Dördüncü olarak, **Selami Aydın**’a ait “İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenen İlköğretim Öğrencilerinde Yabancı Dil Kaygısını Etkileyen Faktörler” adlı çalışma vardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, “İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar, yeterli ölçüde çalıştıklarında ve sınavlar hakkında bilgilendirildiklerinde düşük düzeyde bir sınav kaygısı taşımaktadırlar.” Beşinci olarak, **Ferat Yılmaz, Selin Göçen ve Fatih Yılmaz**’ın “Sokakta ^v çalışan ve çalışmayan ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin değerlere ilişkin algıları arasında farklılıklar vardır.” sonucuna ulaşan “Sokakta Çalışan ve Çalışmayan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlere İlişkin Algıları” isimli makaleleri ile karşılaşmaktayız. Son olarak, **Necdet Konan ve Ali Kış** tarafından yapılan “ABD’de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çözümlemesi” isimli çalışmayı görüyoruz. Yazarlar bu çalışmalarında, “ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinde, en çok sırasıyla ‘kadın yöneticiler, liderlik, yönetici yeterliği, EYD programları ve okul geliştirme’ konuları üzerinde durulmuştur” tespitinde bulunmaktadır.

Dergimizin bu sayısının eğitim alanına katkı getirmesini umuyor, E-UEAD’ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen dergi çalışanı, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyoruz.

Birlikte daha nice zamanlara...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı



Editorial

Now, with the winter number of our journal we are together with you again. Because of the importance that we have to give to quality, we have become a famous journal in a very short period of time. There is no doubt that the most important factor in this success is the contributions of our authors and the referees.

The contents in this number of our journal are as follows: First, there is a study under the title of "The Instruction of Italic Handwriting to a Student Who Has Difficulty in Writing (An Action Research)" by **Mehrali Calp**. He was concluded that "Student-teacher interaction is very important in the teaching of writing and it is likely to solve the problems related to writing and reach the desired level of writing if specific programs are designed and applied carefully" Second, there is a study under the title of "The Effects of Cooperative Learning Model On Students' Epistemological Beliefs in Civics Lesson" by **Ufuk Şimşek**. He has determined that "There isn't the effect of cooperative learning model on students' epistemological beliefs in civics lesson" Third, there is a study under the title of "Analyzing the Job Satisfaction Levels of Primary School Principals" by **Meral Uras Başer and Adem Özel**. They found that "the overall job satisfaction level of the school principals is in the 'fairly satisfied' range" Fourth, there is a study under the title of "Factors Affecting the Level of Test Anxiety among EFL Learners at Elementary Schools" by **Selami Aydın**. The results showed that "the facilitating effects of test anxiety are helpful in cases when negative physical and affective problems related to tests are reduced to lower levels" Fifth, there is a study under the title of "Perceptions of ^{vi} Primary School 5th Grade Students' who are the Child Labour and who aren't at the Street towards Values in Social Studies Curriculum" by **Ferat Yılmaz, Selin Göçen and Fatih Yılmaz**. They determined that "It is different the perceptions of primary school 5th grade students' who work on the streets and who do not work on the streets towards values" Finally, there is a study under the title of "The Analysis of Dissertations in the Field of Educational Administration in the USA" by **Necdet Konan and Ali Kış**. They showed that "mostly focused topics in USA were 'Woman Principals, Leadership'; next came 'Principal Competency, Educational Administration Programmes and School Improvement'"

We hope that the Issues of our journal shall contribute to the field of education. We thank to the journal employees, authors, reviewers and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. And, we hope that the New Year brings a civil peace to our country and the world.

Together to many more times...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı





İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Prof. Dr. Erdal TOPRAKCI /i-vii

**Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi
(Bir Eylem Araştırması)**

*The Instruction of Italic Handwriting to a Student Who Has Difficulty in Writing
(An Action Research)*

Yrd.Doç.Dr.Mehrali Calp /1-28

**The Effects of Cooperative Learning Model on Students' Epistemological
Beliefs in Civics Lesson**

*İşbirlikli Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrencilerinin Epistemolojik
İnançları Üzerindeki Etkileri*

Assoc. Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK /29-46

İlköğretim Okulu Müdürlerinin İş Doyum Düzeyleri

Analyzing the Job Satisfaction Levels of Primary School Principals

Yrd.Doç.Dr. Meral URAS BAŞER - Adem ÖZEL /47-62

vii

Factors Affecting the Level of Test Anxiety among EFL Learners at Elementary Schools

*İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenen İlköğretim Öğrencilerinde
Yabancı Dil Kaygısını Etkileyen Faktörler*

Assoc. Prof. Dr. Selami AYDIN /63-81

**Sokakta Çalışan ve Çalışmayan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programındaki
Değerlere İlişkin Algıları**

*Perceptions of Primary School 5th Grade Students' who are the Child Labour and who aren't at the
Street towards Values in Social Studies Curriculum*

Arş.Gör.Ferat YILMAZ- Arş.Gör.Selin Göçen - Yrd.Doç.Dr. Fatih YILMAZ /82-99

ABD'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çözümlemesi

The Analysis of Dissertations in the Field of Educational Administration in the USA

Yrd.Doç.Dr.Necdet KONAN - Yrd.Doç.Dr. Ali KIŞ /100-123





Yazma Problemi Olan Bir Öğrenciye Bitişik Eğik Yazı Öğretimi (Bir Eylem Araştırması)

Yrd.Doç.Dr.Mehrali Calp
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi-Türkiye
mehralicalp@hotmail.com

Özet

El yazısı bilişsel, duyuşsal, kinestetik ve motorik bileşenleri bir arada işe koştan karmaşık bir etkinliktir. Okul çağındaki çocuklar için edinilmesi gereken önemli bir beceridir. Yazı yazma etkinliği bir öğrencinin okul gününün önemli bir kısmını alır. Çocuğun okuldaki vaktinin önemli bir kısmı, kalem tutma, defter ve kitap kullanma gibi ince harekî işleri yerine getirerek, özellikle yazı yazarak geçtiğinden, el yazısı becerisinin akademik performansı etkilemesi muhtemeldir. Bu araştırmanın amacı, yazı yazma problemi olan ilköğretim öğrencisinin bu problemini çözmek ve öğrenciye eğik yazı öğretimi sırasında atılan adımları sergilemektir. Bu amaçla görme ve işitmeyle ilgili ya da zihinsel herhangi bir engeli olmadığı halde yazı yazma sıkıntısı yaşayan bir ilköğretim öğrencisi belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Öğrencinin yazma hataları tespit edilmiş, söz konusu hataların giderilmesine yönelik bir eylem planı hazırlanmıştır. Öğrenciyle bu program doğrultusunda yaklaşık 30 saatlik bireysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda, öğrencinin başlangıçta 27 olan hata sayısı 9'a inmiş; yazısı da okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye ulaşmıştır. Bu çalışma, yazı öğretiminde öğrenci öğretmen etkileşiminin oldukça önemli olduğunu ve yazı problemi olan öğrencilerle özel olarak ilgilenildiği takdirde programın öngördüğü düzeye ulaşmanın mümkün olduğunu göstermiştir.

1

Anahtar Kelimeler: Eğik el yazısı, Yazı öğretimi, Okunabilirlik, İşleklik, Yazma hızı

GİRİŞ

Yazı, insanoğlunun duygu ve düşüncelerini anlatmak için seslerin karşılığı olan simgeleri bulması sonucu oluşan özel bir anlatım aracıdır. İnsanlar arasında harf, rakam, sembol ve benzeri yollarla anlaşmayı sağlayan işaretlerin tamamı yazı kapsamında değerlendirilir. Bilgisayarların yazın ve okuma alanındaki yaygınlığına rağmen el yazısı, gerek eğitimciler, gerekse terapistler tarafından büyük ilgi gören önemli bir yaşam becerisi olarak varlığını korumaktadır (Feder ve Majnemer, 2007).

Vygotsky'e göre yazma çabası çoğunlukla objeleri temsil eden resimleri çizmeyi takip eder. Vygotsky, yazmanın "ikinci sıra" sembol sistemi olduğunu, harflerin söylenen sözcüğü, sözcüğün de objeyi ifade ettiğini söyler. Bu anlamda çizimler, "ilk sırayı" oluşturan sembollerdir. Böyle bir sembolik bağ açık olarak gösterir ki; yazmak çizmekten sonra gelişir ve yazmak, dili temsil eden özel bir çizimdir (Vygotsky, 1978'den aktaran: Meadows, 1994). Bir başka deyişle yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kullanma, uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir (Erbil, 2005).



İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı iletişim araçlarından birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir. Bu iki unsurun istenilen seviyede olabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilebilir nitelikte olmasına bağlıdır. Çünkü harfler kolay ve hızlı bir şekilde üretilemezse, çocuk yazma sırasında fikirlerin organizesi, yazılanların sayfa üzerine uygun bir şekilde yerleştirilmesi gibi hususlarla ilgilenemez (Akyol, 2000).

Böyle bir yazı da elbette göze hitap etmez. Oysa yazı yalnız okunmak için yazılır. Adresi alelacele karalanmış bir mektup, gideceği yere varamaz ya da hayli dolaştıktan sonra varır (Carrier ve Ozouf, 1964).

Bu çalışma kapsamında, çeşitli ölçütlere göre yazma güçlüğü yaşayan E. C. isimli öğrenciye bitişik eğik yazı öğretilmiştir. Bitişik eğik yazı; öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Sadece yazma sürecinde değil okuma sürecinde de öğrencinin dikkatli olmasını gerektirmektedir. Bitişik eğik yazı yazarken gösterilen dikkat, öğrencinin yazı yazma performansını önemli ölçüde artırmaktadır.

Yapılan çok sayıdaki araştırma okuma ve yazmanın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile kazanılan süreklilik, akıcılık ve dikkat; okumaya da yansımakta ve öğrencinin okuma becerilerini de geliştirmektedir. Giderek okuma ve yazmadaki bu süreklilik, akıcılık ve hız; bir bütün oluşturmakta, öğrencinin düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme gibi becerilerinin hızla gelişmesini sağlamaktadır (Güneş, 2006).

El yazısı okul çağındaki çocuklar için önemli bir beceridir. Yazı yazma etkinliği bir öğrencinin okul gününün çoğunu kapsar. Çocuğun okuldaki vaktinin %30-60'ı ince motor görevlerini, özellikle el yazısı görevlerini yerine getirerek geçtiğinden, el yazısı becerisi kalitesinin akademik performansı etkilemesi muhtemeldir. Başarılı bir okul performansı için yazı dili becerilerini kullanma önemlidir. Yazı dili zayıf olan öğrenciler, normal müfredatın akademik taleplerini karşılama bakımından yetersiz olur (Towle, 1978). Feder ve Majnemer'e göre (2007), el yazısı yazma yetersizliği karşımıza sık sık düşük akademik başarı ve düşük öz saygı olarak çıkmaktadır ve bu çağ çocuklarının yazma becerilerinin düzeltilmesi, dışsal müdahale olmaksızın mümkün olmamaktadır.

Yazı yazma güçlüğü olan çocuklarda ince motor hareketlerde problemlerin olduğu belirtilmektedir. Koordineli olmayan parmak hareketlerinin kalem kontrolünü azaltabildiği ve bunun da yazının okunaksız, zor ve yavaş yazılmasına yol açtığı düşünülmektedir.

El yazısı becerisini sergilemede zorluk çeken öğrenciler bildiklerini yazılı olarak ifade edememekten dolayı kendilerine güvenlerini kaybedebilir, sıkıntı ve bıkkınlık yaşayabilirler. İlkokulun sonunda el yazısı becerisi, not alma sıklığı, kompozisyon ve yazılı ödevler arttıkça daha da önem kazanır.

Yazısı zayıf bir çocuğa yazılı bir ödev verildiğinde ödevi tamamlayamaz veya hazırladığı ödev öğretmen tarafından okunamaz. Örneğin el yazısı güzel olan bir deneme yazısı kötü olana göre daha yüksek notla değerlendirilir. Görüldüğü gibi çocuğun yaklaşımı, bilgi kazanımı ve okuldaki başarısı el yazısı tarafından

etkilendiğinden, onun bu temel becerideki başarısı önemlidir. Önceki çalışmalarda normal gelişme gösteren çocuklar arasında el yazısı sorunlarının yaygınlığının %5 ile %25 arasında değiştiği tahmin edilmektedir (Jongmans, Linthorst, Westenberg ve Smits, 2003).

Bazı çocuklar 6 yaşına kadar yazı yazmak için hazır değilken, bazıları 4 yaşında yazı yazmak için hazır olabilirler (Amundson, 2001). El yazısı becerilerine hâkim olmakta zorluk çeken bazı çocuklar, yazmayı tamamen bırakabilirler. Bu da yazma gelişiminin durmasına neden olur; çocukların kompozisyonu planlamaları ya da yaptıklarını tekrar etmeleri için gereken ek çabayı sarf etmekte daha az istekli hale gelmelerine yol açabilir. Bu tarz etkenler çocukların performansını döngüsel olarak etkiler, çünkü daha çok yazı yazmak yazı kalitesinin artmasına yardımcı olabilir. Bu çocuklardan bazıları hiçbir zaman yazmayacaklarını düşünerek yazmayı tamamen bırakabilirler. Aslında, Kanada ve Britanya'da gerçekleştirilen bir dizi çalışmanın sonuçlarına göre, ilk yıllardaki el yazısı güçlükleri daha sonra görülebilecek olan daha genel öğrenme güçlüklerinin işaretçisi olabilir (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2003).

El yazısı güçlüklerinden kaynaklanan sorunlar öğrenci okuldan mezun olduğunda da son bulmaz. Aslında, çoğu durumda sorunlar daha da karmaşıklaşır ve çözümleri daha da zorlaşır. Daha yüksek eğitim almaya ya da işyerinde yükselmeye yönelik istekler zaten zor olan durumu daha da kötüleştirir. Bazı durumlarda, bireyin sorunları artan stresle beraber gizlenerek daha da karmaşıklaşır. Görüldüğü gibi, yetersiz el yazısı, hayatın pek çok alanını etkileyebilir. Bu da güven kaybına yol açarak kariyer ve hatta kişisel ilişkiler üzerinde ciddi sonuçlara yol açabilir. Özetle, el yazısı kalitesinin okul çağındaki çocukların yazı yazma ve akademik performansları üzerinde önemli etkileri vardır (Rosenblum vd. 2003).

1- Motorik Hareketler ve Yazma Bozukluğu: İlkokuma yazma mekanizmasının kavratıldığı birinci sınıf öğrencilerinin olgunlaşma ve hazır bulunuşluk düzeyleri değişebilmektedir. Bu öğrenciler yaş ve fizyolojik bakımdan farklılaşabildikleri gibi öğrenme yetenekleri bakımından da birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu farklılıklar, öğrencilerin okuma-yazma mekanizmasını yılın farklı zamanlarda gerçekleştirmelerine yol açmaktadır. Ayrıca taşınabilir eğitim, birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğretime geç başlama veya ara verme, öğretim yılı içinde öğretmen değişikliği gibi nedenlerle okuma-yazmaya geçiş birinci sınıfta da gerçekleştirilememektedir. Bunun sonucu olarak ikinci, üçüncü hatta dördüncü sınıflarda bile okuma-yazma öğrenemeyen öğrenciler bulunabilmektedir (Calp, 2005).

Motorik hareketler iki tip beceriden oluşur: Sıçrama ve koşma gibi büyük kas hareketlerini içeren büyük motor becerileri (gross motor skills); yazma ve çizme gibi küçük kas hareketlerini içeren ince motor becerileri (fine motor skills). Bir çocuk bu beceri alanlarından birinde ya da her ikisinde yeterliliğe ya da yetersizliğe sahip olabilir. Mesela çocuk futbolda çok iyi olabilir, fakat sınıfta muntazam bir el yazısı oluşturmada beceriye sahip olmayabilir (Mather, 2007).

İnce motor becerileri iki tipe ayrılabilir. Birincisi yazılı harfler ve rakamlar gibi sembol üretmeyi içeren beceriler, diğeri resim çizme gibi sanatsal anlatımı içeren beceriler. El yazısında ince motor becerilerini etkileyebilen önemli fiziksel noksanlığı

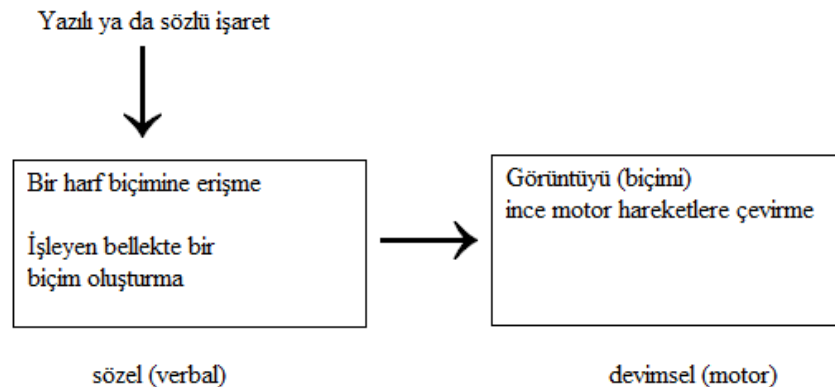
iyileştirmekte sıkıntıya sahip çocuklar vardır (Gubbay, 1975). Bazı çocuklar çok güzel resim yapabilir fakat sembol üretme konusunda problemi olabilir; yani kabul edilir bir yazı oluşturmada yeteneksizdir. Yazmak için gerekli olan motorik beceriye bağlı desenleri üretmedeki bu güçlük dysgraphia (disgrafi) olarak isimlendirilir (Mather, 2007).

Literatürde disgrafi ya da yazma bozukluğu, çok değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Daha kapsamlı olarak disgrafi, zayıf nitelikli bir yazı yetersizliğidir. Disgrafi normal zekâ seviyesine sahip çocuklarda görülen bir yazı bozukluğu olup hiçbir nörolojik sebebi yoktur (Hamstra ve Blote, 1993).

Disgrafi yani yazma bozukluğu olan öğrenciler birinci sınıfta yazmayı öğrenmede zorlanırlar ve akranlarından geç öğrenirler. Bunlar bazı harf, sayı ve sözcükleri ters yazar ya da karıştırırlar (çok-koç, ev-ve, soba-sopa, b-d, m-n, 2-5, d-t gibi). Yazarken bazı harfleri, heceleri atlar ya da harf-hece ekler, sınıf düzeyine göre yazım ve noktalama hataları yaparlar; küçük-büyük harf, noktalama, hece bölme hataları yapar; yazarken sözcükler arasında hiç boşluk bırakmaz ya da bir sözcüğü iki-üç parçaya bölerek yazar (ka lem, yapa bil mektedir gibi). Yazma becerisi bakımından yaşıtlarına oranla el yazıları okunaksız ve çirkindir, yavaş yavaş yazarlar, tahtadaki yazıları defterlerine çekerken ya da öğretmenin okuduğunu defterine yazarken zorlanırlar (Erman, 2002).

Disgrafi aynı zamanda mekanik yazma becerisi ile ilgili bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlanır ve bu okuma, heceleme ve aritmetik gibi diğer öğrenme yetenekleri ile bağlantılı değildir. Bazı yazarlara göre zayıf eğitim kötü yazı yazmanın tek sebebi olabilir (Hamstra ve Blote, 1993).

Şekil 1. El Yazısı İçin Görsel ve Motorsal Beceriler (Mather, 2007)



2- Yazı Öğretimi: Okul öncesindeki çocuklar, bir kitabın sayfasını çevirirken, resim çizerken, küçük blokları üst üste dizerken ince motorik hareketleri kullanır. Çoğu çocuk için bu beceriler doğal olarak gelişir, çünkü çocuklar renklendirme, boyama, kesme, çizme gibi aktivitelerden hoşlanır.



Çocuk tekrarlanan uygulamaları gerektiren bir işi bir kez öğrendi mi, bu iş otomotikleşir ve daha az çaba gerektirir. Çocuk bir kelimeyi okumayı öğrendi mi kelimeyle tekrar karşılaştığında onu otomatik olarak tanır (Mather, 2007).

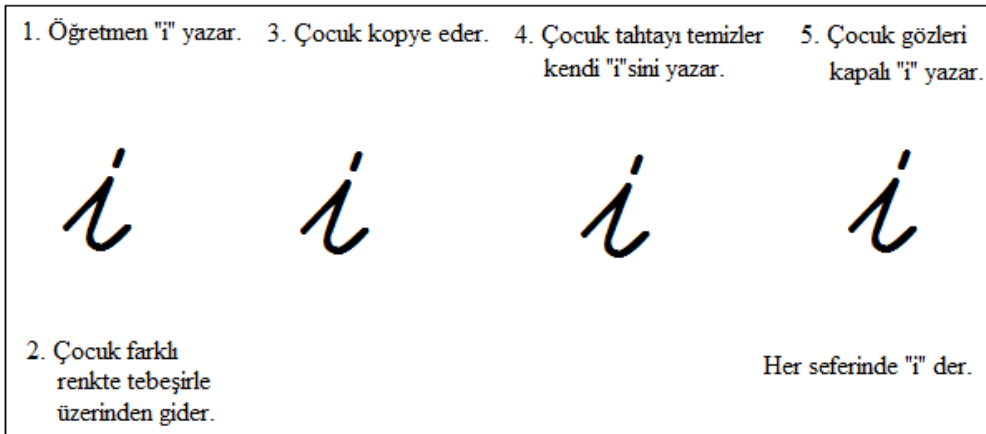
Her harf bir başlangıç hareketine (approach stroke) ve süregelen diğer hareketlere sahiptir. Çocuktan başlangıç hareketini yapması için kalemini başlama çizgisi üzerine yerleştirmesi istenir. Bu başlangıç noktasının kullanımı yazı probleminin üstesinden gelmeye yardım eder.

Aşağıdaki işlem sırası izlenerek harf biçimleri öğretilebilir (Montgomery, 1990).

1. Öğretmen “i” diyerek yazı tahtası üzerinde uygun büyüklükte (yazı tahtası için 15 cm) “i” yazar.
2. Çocuk yazı tahtası karşısında ayakta durur. Farklı renkte tebeşirle başlangıç noktasını belirler ve öğretmenin yaptığı gibi “i” deyip üstünden giderek yazmayı sürdürür.
3. Çocuk, yazı tahtası üzerinde soldan sağa hareket ederek başka bir “i”yi yazar.
4. Çocuk, yazı tahtasını soldan sağa doğru temizler ve kendi “i”sini yazar.
5. Çocuk yine sağa doğru hareket eder ve yazı tahtası üzerinde tebeşiri yerleştirip gözlerini kapatır ve “i” yazar. Çocuk her seferinde “i” der.

Şekil 2. Öğretmenin İmla Yoluyla Okuma Öğretiminde (Teaching Reading Through Spelling (TRTS)) harfin nasıl sunulacağını örnek (Montgomery, 1990)

5



El yazısı bilişsel, kinestetik ve duyuşsal ve motorik bileşenleri bir araya getiren karmaşık bir insanî etkinliktir (Rosenblum vd., 2003). Yazı dili, günümüz toplumlarında kullanılan temel iletişim yöntemlerinden biridir. Kişinin kendini ifade etmesi bakımından önemlidir.

Etkili ince motor koordinasyonu, aynı zamanda harfleri doğru olarak şekillendirmeyi gerektirir. Amundson (2001), yazı eğitimine başlamadan önce çocukların ihtiyaç duydukları 6 beceriyi tanımlamıştır. Bunlar;

- Küçük kas gelişimi

- El-göz koordinasyonu
- Yazı aletini tutmada yetenek
- Yuvarlak ve düz çizgileri çizme kapasitesi
- Harf algılaması, yani şekilleri tanıyabilme, farklılık ve benzerliklere dikkat edebilme, şekilleri oluşturmak için gerekli hareketleri algılayabilme ve gördüğü şeyin doğru sözel (verbal) tanımlamasını yapabilme
- Yazı dilinde oryantasyon yani sağ-sol ayırımı ile kelime ve harflerin görsel (visual) analizini içerir.

3- Yazının Değerlendirilmesi: Yıllar boyu, el yazısı güçlüklerinin değerlendirilmesi için pek çok yöntem geliştirilmiştir. Bunlardan çoğu el yazısı ile üretilmiş ürünün analiz edilmesine ve el yazısının hızına dayanır.

El yazısı güçlüklerine sahip olan ve olmayan çocukların el yazıları üzerinde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar sonucunda, harflerin, kelimelerin ve cümlelerin doğruluğunda ve okunabilirliğinde farklılıklar tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda el yazısı güçlükleri olan çocukların el yazısı niteliği “zayıf” olarak tanımlanmıştır. Zayıf el yazısı niteliğine sahip çocukların performansında harfler ve kelimeler arasında uygun olmayan boşluklar bırakma, harflerin şekillerini yanlış ya da tutarsız yazma, kaleme ne kadar bastırılması gerektiğini ayarlayamama, harflerin ters yazılması ve farklı harf çeşitlerinin birbirine karıştırılması gibi durumlar tespit edilmiştir (Rosenblum vd., 2003).

4- Değerlendirme Kriterleri: Çocuğun yazısını değerlendirirken, şunlar yakından incelenmelidir (Amundson, 2001):

- Yazının alanı:* Harflerin satır üzerinde kapladıkları yer farklıdır. Bazı harfler (o, a, m...) geniş iken, bazı harfler dardır (i, t...).
- Yazı hızı:* Öğrenciler yazı ödevlerini tamamlamada daha uzun zamana ihtiyaç duyarlar, sınıfta not almada zorlanırlar ve yazı hızları arkadaşlarından düşükse onları engeller. Yazı yazma hızı, yazı bölümlerinin kompleksliği artınca tipik olarak azalır.
- Okunaklılık komponentleri:* Harf şekillendirmede Alston (1983), okunaklılığı etkileyen beş etken tanımlamıştır.
 - Uygunsuz harf şekillendirmesi
 - Harflerin satır aralığına göre küçük ve büyük olması
 - Harflerin yetersiz çevrelenmesi
 - Harflerin eksik kapanması
 - Harflerin iniş çıkışlarının yanlış olması

Aşağıda el yazısını değerlendirmek için örnek bir ölçek sunulmuştur (Mather, 2007).

Tablo 1. El Yazısı Değerlendirme Ölçeği

	Memnuniyet verici	Geliştirmeye muhtaç
Kalem tutma		
Harf biçimi		
Kelime biçimi		
Boyut (büyüklük)		
Aralıklar		
Hizalama		
Eğiklik		
Tertip düzen (zarafet)		
Oran		
Özel düşünceler:		

d) Ergonomik faktörler:

1-Vücut Postürü: Yazan kişinin oturma postürü, genellikle yazı yöntemini ve el yazısı ürününün yeterliliğini etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilir (Amundson, 2001). Çocuğun yazı yazmayı etkili bir şekilde öğrenmesi için uygun mobilya (oturak, sıra...) gerekir. Eğer oturak çok yüksek olursa ve çocukların topukları yere dokunmazsa; kol, kâğıda doğru hareket ederken ağırlık değişimi için dengesini sağlayamaz.

Yazı yazarken doğru postürü şu şekildedir: Dizler ve kalça 90 derece bükülmüş (fleksiyonda) ve ayaklar yerdedir. Yazı yazma yüzeyi öğrencinin dirseğinden 5,08 cm yukarıdadır. Sandalyenin üstü öğrencinin omuz kemerinden aşağıdadır (Benbow, 1995).

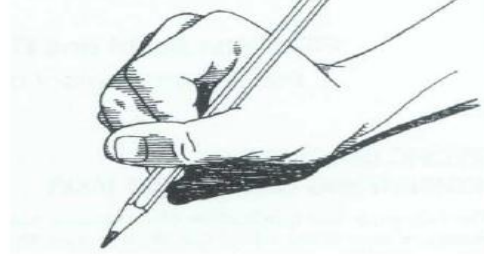
2-Kâğıt Pozisyonu: Kâğıt sıra üstünde eğimli olmalıdır, bu yüzden çocuğun önkolları sıra üzerinde dinlenirken yazı yazan elinin önkoluna paraleldir. Kâğıdın bu açısı çocuğun kendi yazısını görmesini mümkün kılar. Sağ elini kullanan öğrenciler kâğıt, vücut orta hattının sağındayken kâğıtlarının üst tarafını yaklaşık olarak 25-30 derece sola yatırır. Sol elini kullanan üçlü kavrama yapan öğrenciler 30-35 derece sağa eğim ve orta hattın soluna kâğıt yerleşimi yaparlar (Amundson, 2001).

3-Basınç: Bazı çocuklar sırada otururken başlarını elleri ve kolları üzerinde dinlendirmeye meyillidirler, bu durum yazdıkları şeyin perspektifini etkiler. Kaleme çok fazla basınç vererek yazı yazma, daha fazla kas yorgunluğuna sebep olur.

4-Kalem Kavrama: Beceri kazanmada ilk adım hareketlerin uyumlu oluşturulması ve organizasyonudur. Yazı yazma, doğru kalem tutmayı içerir. Yazı yazmada kalemin kavranması gerekli ince hareketleri sağlaması nedeniyle önemlidir. Çocuğun el kasları kuvvetlendikçe çocuk doğal olarak etkili kalem kavramayı geliştirir.

5-Çapraz başparmak kavrama: 4 parmak avuç içinde yumruk yapılmıştır. Kalem kapalı veb aralığında başparmak işaret parmağı üstündeyken başparmak ve işaret parmağı arasında tutulur. Hareket bilekten ve kapalı parmaklardan yapılır (Amundson, 1995).

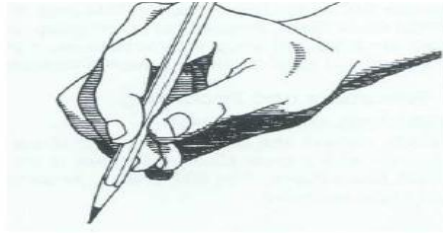
Şekil 3. Çapraz Başparmak Kavrama (Amundson, 1995)



Şekil . .Çapraz Başparmak Kavrama
(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting,USA:O.T Kids,1995.)

6-Statik üçlü kavrama: Kalem açık veb aralığında tutulur. Kalem 3. parmağın radial tarafıyla başparmak ve işaret parmağına karşı stabilize edilir. Parmaklar üçlü pozisyonda görev alır fakat el bir birim gibi hareket eder (Amundson, 1995).

Şekil: 4. Statik Üçlü Kavrama (Amundson, 1995)



Şekil. Statik Üçlü Kavrama
(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting, USA:O.T Kids,1995.)

7-Dört parmak veya dörtlü kavrama: Kalem, 4 parmak başparmağa karşı tutulur. Veb aralığı kısmiden tam açığa doğru genişler. Ön kol, sırada pozisyonlanırken hareket bilek ve parmaklardadır (Amundson, 1995).

Şekil 5. Dört Parmak veya Dörtlü Kavrama (Amundson, 1995)



Şekil. Dört Parmak Kavrama
(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting, USA:O.T Kids,1995.)

8-Lateral üçlü kavrama: Veb aralığı kısmiden tama doğru kapanır. Başparmak kalem gövdesinin üstüne veya altına ve işaret parmağının kenarına dolanır.

Şekil 6. Lateral Üçlü Kavrama (Amundson, 1995)



Şekil. Lateral Üçlü Kavrama

(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting,USA:O.T Kids,1995.)

Dinamik üçlü kavrama: Kalem işaret parmak ucu ve başparmak ucu ile 3. parmağın radial tarafına karşı sabitlenir. Başparmak, tam olarak açıktır. Yetişkinlerde ve okul çağındaki çocuklarda en çok görülen kavrama şeklidir (Amundson, 1995).

Şekil 7. Dinamik Üçlü Kavrama(Amundson, 1995)



Şekil. Dinamik Üçlü Kavrama

(Amundson S.J.Evaluation Children's Handwriting,USA:O.T Kids,1995.)

Dikkat ve hızın her ikisine de fonksiyonel ve okunaklı yazının oluşmasında ihtiyaç duyulur. Kâğıt üzerinde kalemin hareketi parmakların ve başparmak hareketinin derecesine ve izole olma yeteneğine ihtiyaç gösterir.

YÖNTEM

1-Araştırmanın Modeli: Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Eylem araştırmasında derinlemesine görüşmeler, katılımcı gözlemler, örnek olaylar ve hikâye tarzı anlatımlar tercih edilmektedir (Köklü, 2001).

Modern sosyal bilimlerin kurucularından biri olan Kurt Lewin, eylem araştırmasının orijini olarak kabul edilir. Lewin, eylem araştırmasının üç aşamalı sarmal bir süreç olduğunu ifade etmiş ve bu aşamaların (Aydın, 2005);

- a) Keşfedilecek noktaların araştırmasını kapsayan bir planlama,
- b) Eyleme geçme
- c) Eylemin sonuçları hakkında bulgular elde etmekten oluştuğunu ortaya koymuştur.

Araştırmacı, eylem araştırması modeline uygun olarak yazı yazmada sıkıntısı olan bir öğrenci bulmak amacıyla Ağrı'nın Merkez ilçesindeki İbrahim Çeçen İlköğretim Okulunu seçmiştir. Bu okulun tercih edilme sebebi, okulun araştırmacının görev yaptığı bölgede olması sayesinde öğrenciye kolay bir şekilde ulaşmanın mümkün olacağı düşüncesidir.

2- Öğrenciyi Belirleme Süreci: Araştırmacı öncelikle il valiliğinden araştırma izni almış; 02.10.2010 tarihinde İbrahim Çeçen İlköğretim Okuluna giderek okul müdürüyle görüşmüştür. Yazı yazma problemi konusunda bir araştırma yapmayı planladığını beyan edip bu husustaki amacını açıklayarak müdürden belirlenen şartlara uygun bir öğrenciyle çalışması hususunda yardımcı olmasını istemiştir. Daha sonra okulun rehber öğretmeniyle görüşmüş; ona ilköğretim 2, 3 ya da 4. sınıftan herhangi birine devam eden; görme ya da işitme kaybı ve belirlenmiş zihinsel bir geriliği olmayan; ancak yazı yazmada sıkıntısı olan bir öğrenci aradığını açıklamıştır. Rehber öğretmen araştırmacıya okuldaki sınıf öğretmenleriyle görüşerek tarama yapacağını söylemiştir.

10

Bir hafta sonra rehber öğretmen araştırmacıya üç öğrencinin ismini vermiş ve söz konusu öğrencilerin hepsinin yazı problemi olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrencilerden biri 4. sınıf, biri 3. sınıf ve biri de 2. sınıf öğrencisidir.

Araştırmacı bu öğrencilerle tek tek görüşmüş, onların her birine dikte ve kopya çalışması yaptırmıştır. Araştırmacı öğrencilerin okul defterlerindeki yazma hatalarını incelemiş, ayrıca öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine de bakmıştır. Bunun için tüm öğrencilere aynı metin okutturulmuş ve okuma sonrasında metinle ilgili çeşitli sorular sorulmuştur.

3-Öğrencinin Özellikleri: Araştırmacı üç öğrenci arasından aradığı özelliklerin tamamını taşıyan E. C ile çalışmaya karar vermiştir. E. C'in anne ve babasıyla görüşülerek çalışmanın yapılmasına izin vermeleri sağlanmıştır. Ailenin de izin vermesiyle E. C. ile çalışmalara başlanmıştır.

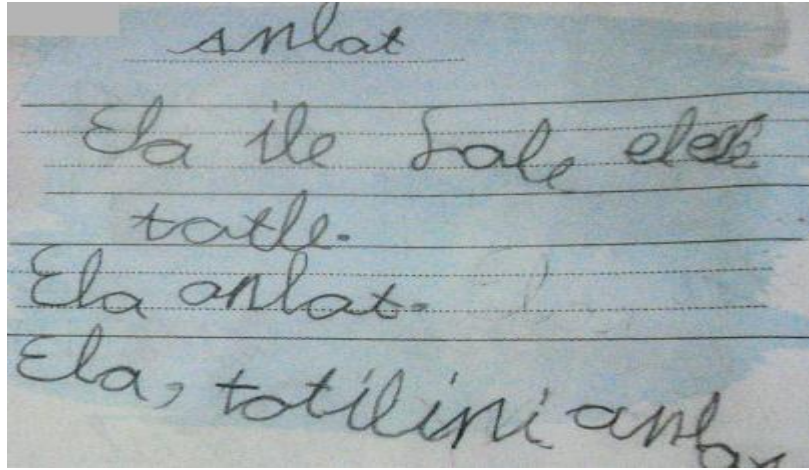
E. C. ilköğretim ikinci sınıf öğrencisidir; sekiz yaşındadır. Dört çocuklu bir ailenin en küçük kızıdır. Diğer üç kardeşiyle aynı ilköğretim okuluna devam etmektedir. Anne ve babası ilkokul mezunudur. E. C.'nin ailesinin ekonomik düzeyi orta seviyededir. Öğrencinin annesi ev hanımı olup babası Ağrı'da bir apartmanda kalorifer görevlisi olarak çalışmaktadır.

E. C.'nin önceden belirlenmiş herhangi bir zihinsel problemi yoktur. Görme ve işitme problemi de yoktur. Okumayı ikinci sınıfta öğrenebilmiş; işlek, düzgün ve

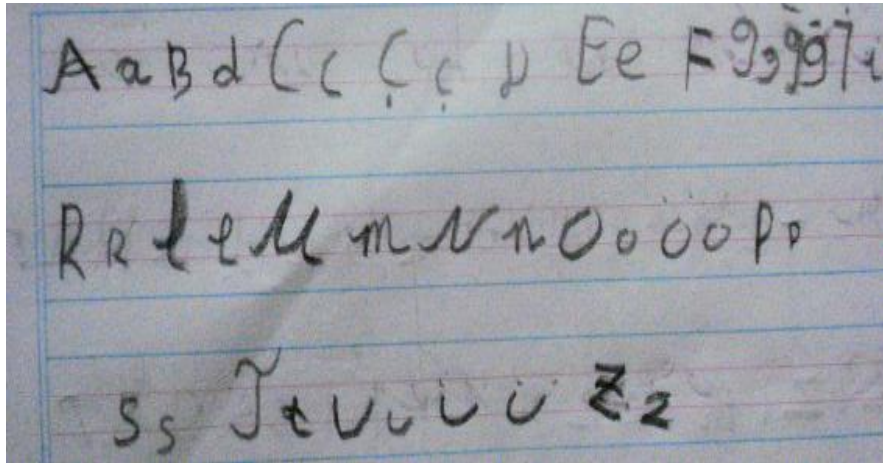
okunaklı yazı yazmayı ise öğrenememiştir. Yapılan ilk tespitte rakamların hepsini, harflerinse bir kısmını tek başına tanıdığı ancak harfleri bir araya getirip anlamlı bütünler oluşturma aşamasında sıkıntıları olduğu ortaya çıkmıştır.

4- Öğrenciden Örnek Yazıların Alınması ve Hata Tespiti: İlk hafta Eda'nın yazma hatalarını belirlemeye yönelik tespit çalışması yapılmıştır. Bunun için öğrenciye ilk önce Türkçe alfabedeki harfler dikte ettirilmiştir. Aşağıda öğrencinin yazılarından örnekler yer almaktadır.

Şekil 8. Alınan Örnek Yazılar

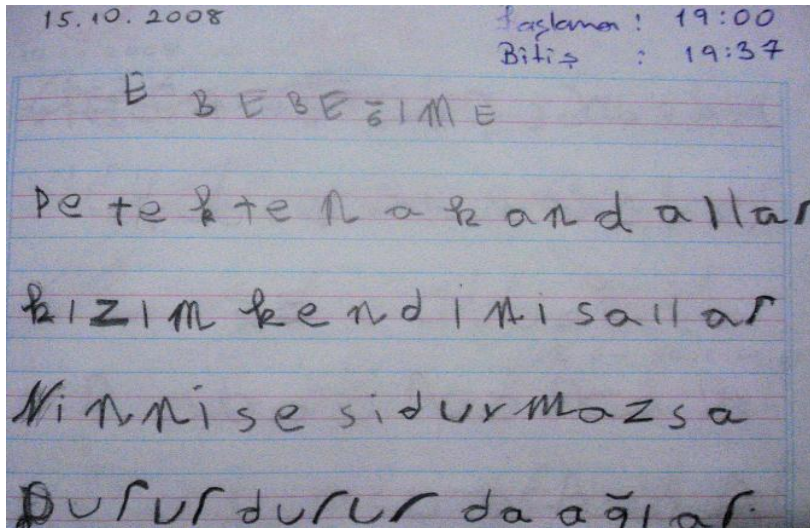


Öğrencinin “b, f, G, g, Ğ, ğ, I, ı, J, j, K, k, Ş, ş, V, v, Y, y” dışındaki harfleri tek başına tanıdığı ve yazabildiği gözlenmiştir.



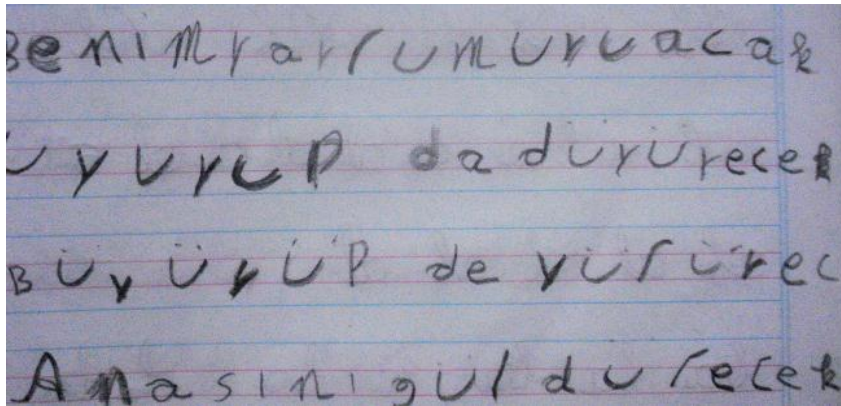
Daha sonra öğrenciye şu metin kopya ettirilmiştir. *E Bebeğime/Petekten akan ballar/Kızım kendini sallar/Ninni sesi duymazsa/Durur durur da ağlar.* Aşağıda öğrencinin bu metni kopya etme çalışmasına yer verilmiştir.

Şekil 9. Öğrencinin Kopya Çalışması



Son olarak da şu metin dikte ettirilmiştir: *Benim yavrum uyuyacak/Uyuyup da büyüyecek/Büyüyüp de yürüyecek/Anasını güldürecek.* Aşağıda öğrencinin bu metni dikte çalışması yer almaktadır.

Şekil 10. Öğrencinin Dikte Çalışması



12

Bu çalışmalardan sonra öğrencinin yazma ile ilgili hataları sınıflandırılmıştır. Hatalar Tablo 2’de gösterilmiştir:

15. ve 16. hatalar öğrencinin işitme durumuyla ilgili olabilir. Sesleri tam olarak algılayamadığı için benzer sesleri ayırtıramıyor olabilir. Bu durumu dikkate alarak öğretmenler seslerin boğumlanma noktalarını dikkate alarak tam ve doğru telaffuz etmeye özen göstermelidir.

Bu hatalar öğretmenin yazı öğretimi sırasında gösterip yaptırma yolunu etkin bir şekilde kullanmasını gerektiriyor. Benzer harf ve sembollerin doğru algılanabilmesi için özen gösterilmeli ve öğrencinin benzer harf ve sembolleri ayırt etmesi, fark etmesi sağlanmalıdır.

20. hata öğrencinin dikkat eksikliği içinde olduğunu yansıtıyor olabilir.

Tablo 2. Öğrencinin Yazı Yazma İle İlgili Hataları

Genel Hatalar	Başlangıç
1. Öğrenci sıraya doğru oturmuyor.	√
2. Öğrenci satırı takip etmede zorlanıyor.	√
3. Öğrenci defteri doğru tutmuyor.	√
4. Öğrenci kalemi doğru tutmuyor.	√
5. Öğrenci harflerin yazılış yönünü bilmiyor.	√
6. Harfleri açık ve okunaklı şekilde yazamıyor.	√
7. Harflere gereksiz çizgiler ekliyor.	√
8. Kelime içinde bazen büyük, bazen küçük harf kullanıyor.	√
9. Harften harfe kolaylıkla geçemiyor.	√
10. Harflerin başlangıç yerini doğru yapamıyor.	√
11. Harflerin gövde, alt, üst uzantılarını oranlı bir şekilde yapamıyor.	√
12. Harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamıyor.	√
13. Büyük ve küçüğü birbirine benzeyen harfleri doğru yazamıyor. (u, p, y gibi)	√
14. Basılı materyallerde gördüklerini bitişik eğik yazı ile kâğıda aktaramıyor; dik temel harfleri kullanıyor.	√
Sesler/harflerle ilgili hatalar.	
15. “b” ile “d” harflerini karıştırıyor.	√
16. “s” ile “z” harflerini karıştırıyor.	√
Kelimeler İle İlgili Hatalar	
17. Kelimedeki harflerin aralıkları yeterli değil.	√
18. Kelime içindeki bazı harfleri atlıyor.	√
19. Kelime içinde harf ekleme yapıyor.	√
20. Kelimedeki harflerin nokta ve kuşaklarını kelimeyi yazdıktan sonra koymuyor.	√
Cümleler İle İlgili Hatalar	
21. Cümleye başlarken büyük harf kullanmıyor.	√
22. Satır başı yapmıyor.	√
23. Cümledeki kelimeler arasında uygun bir aralık bırakmıyor.	√
24. Cümleyi yazarken bazı kelimeleri atlıyor.	√
25. Cümle içinde noktalama işaretlerini kullanmıyor.	√
Genel Görünüş	
26. Yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirmiyor.	√
27. Yazısı okunaklı değil.	√
Toplam Hata Sayısı	27

Aşağıda öğrencinin çalışmaları üzerine hata numaraları yazılarak bazı hatalarına dikkat çekilmiştir.

Örnek 1



Örnek 3



Tablo 3. Yazı Çalışması Eylem Planı

Dersler	Konu	Verilecek kelimeler	Öngörülen süre
1. Ders	A ile a harfleri ve yazımı	al, Lale, Ela, lal Ala	60 dak.
2. Ders	L ile l harfleri ve yazımı		
3. Ders	E ile e harfleri ve yazımı	El, elle, el ele	40 dak.
4. Ders	T ile t harfleri ve yazımı	at, et, Ata, tat,	40 dak.
5. Ders	L, l, T ve t harfleri	atlat, Talat	40 dak.
6. Ders	İ ile i harfleri ve yazımı	il, Ali, ile	40 dak.
7. Ders	N ile n harfleri ve yazımı	en, Nane, anne, ana	40 dak.
8. Ders	O ile o harfleri ve yazımı	ot, oto, otel, olta	40 dak.
9. Ders	Tüm harfler tekrar	anla, elma, nal, tel...	50 dak.
10. Ders	R ile r harfleri ve yazımı	er, ara, Rana, nar, arı,	40 dak.
11. Ders	M ile m harfleri ve yazımı	Meme, mama, ama	40 dak.
12. Ders	U ile u harfleri ve yazımı	un, ulu, unlu	40 dak.
13. Ders	K ile k harfleri ve yazımı	ak, kel, kukla, kekeme, Kemal, akıl, kale	40 dak.
14. Ders	Y ile y harfleri ve yazımı	ay, oy, yaya, ey, iyi, yay, Yener, ye	40 dak.
15. Ders	Tüm harfler tekrar	Nilay, aman, nal, imla, memeli, kayan...	50 dak.
16. Ders	S ile s harfleri ve yazımı	as, sis, sus, ses, asi, Suna, Suat, Elmas	40 dak.
17. Ders	D ile d harfleri ve yazımı	ad, Dede, Eda, dadı, dana, dal, ada, den	40 dak.
18. Ders	D, d, T ve t harfleri	Demet, Edremit, dantel, dut	40 dak.
19. Ders	B ile b harfleri ve yazımı	Baba, bebe, ebe	40 dak.
20. Ders	B, b, D ve d harfleri	badem, burada, Diba	40 dak.
21. Ders	P ile p harfleri ve yazımı	ip, pil, Pelin, pipet	40 dak.
22. Ders	P, p, R ve r harfleri	para, peri, pır pır	40 dak.
23. Ders	Tüm harfler tekrar	Pelte, ayna, pala, damla, Eda...	50 dak.
24. Ders	V ile v harfleri ve yazımı	ev, av, vali, Veli,	40 dak.
25. Ders	Z ile z harfleri ve yazımı	az, laz, ezme, zalim, Zenan	40 dak.
26. Ders	G ile g harfleri ve yazımı	Ege, gaga, Gaye, gemi, gamlı	40 dak.
27. Ders	S, s, Z ve z harfleri	Saz, siz, Suzan...	40 dak.
28. Ders	Ğ ile ğ harfleri ve yazımı	ağ, yağ, bağ, dağ, ağlama	40 dak.
29. Ders	Tüm harfler tekrar	parmak, kedi, yağlı, yemek, valiz, vazo, damla, erkek, ağa...	50 dak.
30. Ders	J ile j harfleri ve yazımı	Ajda, pilaj, Jale, viraj	40 dak.
31. Ders	Ü ile ü harfleri ve yazımı	ütü, Ümit, küme, ünlü	40 dak.
32. Ders	C ile c harfleri ve yazımı	cüce, Cem, Cemil, Canan, cacık, cam,	40 dak.
33. Ders	Ç ile ç harfleri ve yazımı	üç, aç, uç, iç, çam, Çetin, çul,	40 dak.
34. Ders	C, c, Ç ve ç harfleri	çocuk, çaycı, çerezci	40 dak.
35. Ders	I ile ı harfleri ve yazımı	Ilıman, nalı, Anıl, malı, ballı, allı,	40 dak.
36. Ders	Ş ile ş harfleri ve yazımı	eş, aş, iş, şaşı, şişe, Şeyma, şirin	40 dak.
37. Ders	F ile f harfleri ve yazımı	af, fal, file, fare, of, Filiz, Fuat	40 dak.
38. Ders	H ile h harfleri ve yazımı	ah, hala, hafta, Ahmet, Hasan	40 dak.
39. Ders	Tüm harfler tekrar	sarışın, Suat, fuar, umut, uçak, Ceren, göz, cam, kuş...	60 dak.

6- Uygulama Basamakları: Öğrenci, büyük ve küçük harflerin kullanımındaki farklılığı bilmediği için büyük ve küçük harfler birlikte verilmiştir. Bu yolla öğrenciye hem büyük ve küçük harflerin kullanımındaki farklılık hissettirilmeye çalışılmış; hem de cümle ve özel isim başlarında büyük harf kullanma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Küçük harfler çocuk tarafından tanındıktan sonra büyük harfler gösterilmiştir. Büyük ve küçük harfler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Küçük harflerin, küçük değişikliklerle büyük harflerin küçüğü olduğu ve büyük harflerle aynı işlevi gördüğü vurgulanmıştır.

Harflerin temel özellikleri kavranıp uygulandıktan sonra noktalama işaretlerinin yazılışları, nerelerde kullanıldıkları kolay örneklerle gösterilmiştir. Özellikle, harflerin yazılış biçimi, yönü ve bir satırda kapladıkları alanları, büyük harflerin küçük harflerle olan ilişkileri üzerinde durulmuştur. Öğrenciye ilk önce harfin şekli gösterilmiştir. Daha sonra harfin sesi tanıtılmıştır. Bunun için içinde söz konusu harfin geçtiği resim ve kelimelerden faydalanılmıştır.

Aşağıda bir harfin öğretimi sırasında öğrenciyle araştırmacı arasında geçen diyalog yer almaktadır. Bu diyalog araştırmacının çektiği video kayıtlarından aktarılmıştır.

Tarih: 17.10.2011

Araştırmacı: Bugün “e” harfini öğreneceğiz. Bak bu e. Bu da büyük E. Büyük harfleri cümlelere başlarken kullanıyoruz. Ama bazen cümlenin içinde kullandığımız da oluyor. Yeri gelince onu da gösteririm.

Öğrenci: Onu tanıyorum.

Araştırmacı: Peki o zaman “el” de “e” var mı?

Öğrenci: Var.

Araştırmacı: “Etek” de?

Öğrenci: Var.

Araştırmacı: Kaç tane?

Öğrenci: 3 tane.

Araştırmacı: Emin misin?

Öğrenci: 2 tane o zaman.

Araştırmacı: Emin misin?

Öğrenci: Yok yok bir tane. En başta.

Araştırmacı: (“Etek” kelimesindeki “e”lere vurgu yaparak) eeeeteeeeek. Bir tane mi var?

Öğrenci: ...

Araştırmacı: İstersen “etek” kelimesini yazalım ve birlikte sayalım.

(Araştırmacı tarafından “etek” kelimesi yazılır ve öğrencinin kelime içindeki “e”leri farketmesi sağlanır. İçinde “e” sesinin geçtiği birkaç kelime daha söylendikten sonra harfin yazımına geçilir.)

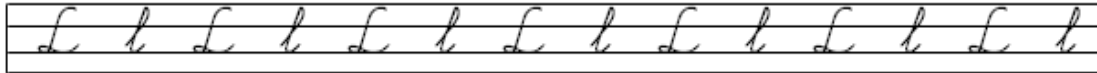
Araştırmacı: Şimdi şuraya küçük “e” harfi yazacağım. Harfin yazılış yönüne dikkat et. Çünkü benden sonra sen yazacaksın. (Araştırmacı, yazılış yönüne dikkati çekerek harfi yavaşça yazar.)

Araştırmacı: Şimdi de havada yazalım mı? (Araştırmacı kolunu kaldırır, öğrencinin de kaldırması sağlanır.) Hadi bakalım, yazıyoruz. İstersen bir kere de duvarda yazabiliriz.

Araştırmacı: Şimdi kalemi al eline. Şu silik yazılmış “e” harfinin üstünden kalemle gitmeni istiyorum. Daha sonra da alt satırdakilerin üzerinden gidersin.

...

Öğrencinin önce silik yazılmış büyük puntolu harflerin üstünden, daha sonra da küçük puntolu silik harflerin üstünden kurşun kalemle gitmesi sağlanmıştır.



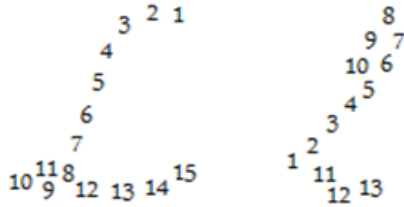
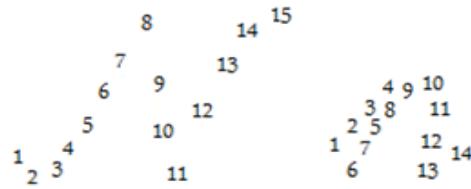
Bu işlemlerden sonra eylem planında yer alan her harften sonra verilecek kelimeler ilk önce araştırmacı tarafından yazılmış daha sonra da öğrenciye yazdırılmıştır. Son aşama olarak da içinde söz konusu harfin geçtiği kelimelerden oluşan cümleler kurdurulmuş; bu cümleler araştırmacı tarafından yazı defterine yazılarak öğrenciden bu cümleleri evde birkaç kere yazması istenmiştir. Öğrenciye ayrıca, yeni bir harfin kavratılmasına geçilmeden önce en son verilen harfin içinde geçtiği cümleleri dikte ettirme çalışması da yaptırılmıştır.

Aşağıda bir harfin kavratılması sırasında atılan adımlar sıralanmıştır.

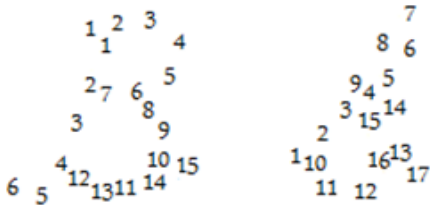
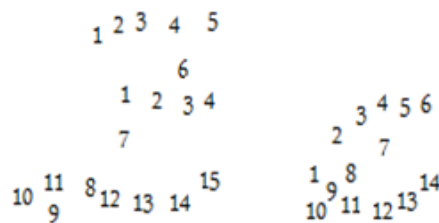
1. Öğrenciye harfin gösterilmesi
2. Harfin seslendirilmesi
3. İçinde söz konusu harfin geçtiği kelimelerin söylenmesi
4. Bu kelimelerde söz konusu harfin kaç tane olduğunun sorulması
5. Harfin yazımının araştırmacı tarafından yazılarak gösterilmesi (Önce küçük harf sonra büyük harf verilmiştir.)
6. Öğrenciyle birlikte büyük ve küçük harfin yazımının duvarda ya da havada parmakla gösterilmesi
7. Öğrencinin, eline kalemi alıp büyük puntolu silik basılmış harfin üstünden gitmesi (Bu işlem için “Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabı kullanıldığı gibi araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları da kullanılmıştır.)
8. Öğrencinin küçük puntuyla yazılmış silik harflerin üstünden gitmesi (Bu işlem için “Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabı kullanması yanında araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları da kullanılmıştır.)
9. Öğrencinin harfi herhangi bir harfin üstünden gitmeden tek başına yazması
10. İçinde verilen harfin büyük ya da küçüğünün geçtiği kelimelerin araştırmacı tarafından yazılması (Yazım sırasında yatay ve diyagonal bağlantılara ve harfin değmesi gereken çizgi aralıklarına dikkat çekilmiştir.)
11. İçinde verilen harfin büyük ya da küçüğünün geçtiği kelimelerin öğrenciye yazdırılması (kopya ettirme)
12. Her harfle ilgili olarak yazı çalışması eylem planı “etkinlik” sütununda yer alan okuma metinlerinin 3-4 dakika boyunca öğrenciye okutturulması

13. Öğrenciye içinde verilen harfin büyük ya da küçüğünün geçtiği kelimelerden oluşan cümlelerin ev ödevi olarak verilmesi (kopya ettirme)
14. Öğrenciye içinde verilen harfin büyük ya da küçüğünün geçtiği kelimelerden oluşan cümlelerin dikte ettirilmesi. (Bu çalışma yeni bir harf verilmeden önce tekrar ve pekiştirme amaçlı yapılmıştır. Yani yeni bir harfe geçmeden, bir önceki derste verilen harfle ilgili dikte çalışması yapılmıştır.)
15. Her bir harf çiftinin kavratılması için 40 dakikalık süre ön görülmüştür. Ancak öğrencinin sık sık dersi bırakmak istemesi, dikkatini uzun süre toplayamaması yüzünden hemen hemen bütün dersler 1 saatten fazla sürmüştür.

Öğrenci bazı harflerin yönlerini, başlayış ve bitiş yerlerini kavramada güçlük çekmiştir. Bu güçlüğü ortadan kaldırmak maksadıyla öğrencinin yazmayı bildiği rakamlardan yararlanılmıştır.

L ve l harfleri*N ve n harfleri*

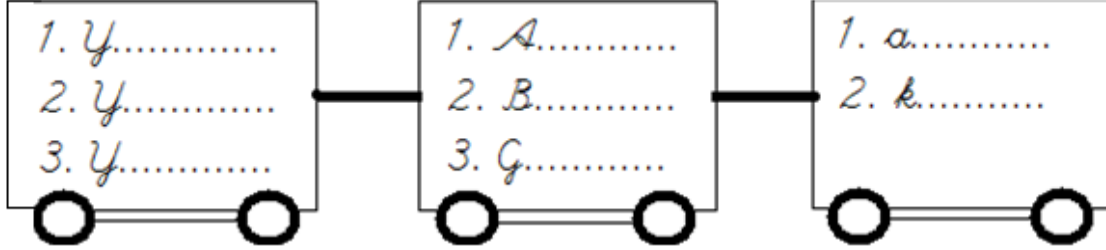
Öğrencinin rakamları takip ederek çizdiği şekil, harfin büyük ve küçüğünü oluşturmuştur. Bu etkinlik öğrencinin çok hoşuna gitmiş ve birçok harfin öğretiminde kullanılmıştır. Aşağıda örnekler sunulmuştur:

B ve b harfleri*Z ve z harfleri*

Çeşitli Oyunlar

Öğrenci, yazı yazmaya yeterince istekli ve motive olmuş değildir. Çalışmalar sırasında yazı yazmayı sık sık bırakmakta ve sürdürmeyi de reddetmektedir. Bu sebeple genel tekrarlar yapılırken aşağıdaki oyunlar ve tablo doldurma etkinlikleri de kullanılmıştır. Bu oyun ve etkinlikler yoluyla yazı yazma işi, öğrenci için daha zevkli hale getirilmek amaçlanmıştır.

Yönerge: Aşağıdaki trenin üç vagonu var. İlk vagona isminin ilk harfi “Y” olan iki erkek, bir kız; ortadaki vagona isimlerinin ilk harfi “A, B ve G” olan üç kız binmiştir. Son vagona da adı “a ve k” ile başlayan iki hayvan bindirilmiştir. Boşlukları bu bilgilere uygun olarak dolduralım. Bu yönergeler öğrencinin algı durumuna göre bölümlenerek tekrarlanmıştır.



Yönerge: Aşağıda 1. kutuda boş bırakılan yerlere sonu “k” ile biten kelimeler; 2. kutuda boş bırakılan yerlere sonu “t” ile biten kelimeler; 3. kutuda boş bırakılan yerlere sonu “a” ile biten kelimeler yazalım.

.....k	t	a
.....k	t	a
.....k	t	a
.....k	t	a
.....k	t	a
.....k	t	a

1 2 3

Ben Kimim Oyunu

Bende iki tane a, bir tane i, bir s, bir z ve bir de f var. Bir çizgi film kahramanıyım. Bil bakalım ben kimim?

S. fi. a.

Bende üç tane e, bir tane i, bir s, bir r, bir m ve bir de t var. Bir çizgi film kahramanıyım. İspanağı çok severim. Bil bakalım ben kimim?

T. m. . R. . s

Bende iki tane p, bir tane a, iki s, bir m, bir u, bir k, bir r ve bir de e var. Bir masal kahramanıyım. Bil bakalım ben kimim?

. am. k pre. . . s



Ben Neyim Oyunu

Bende iki tane e, bir tane l, bir n, bir d, bir i ve bir de v var. Soğuk havalarda ele takılırım. Bil bakalım ben neyim?

el.i..n

Bende iki tane o, bir tane t, bir b, bir ü ve bir de s var. Toplu taşıma aracıyım. Bil bakalım ben neyim?

o..b.s

Bende iki tane a, bir tane b, bir d, bir r ve bir de k var. Benim sayemde sıvı herşeyi içebilirsin. Bil bakalım ben neyim?

. . nd. k

Yönerge: Aşağıdaki boşlukları, kutunun başında yazan harfle başlayan kelimelerle doldurunuz.

e..... E..... e..... E.....	l..... L..... l..... L.....	a..... A..... a..... A.....	n..... N..... n..... N.....
m..... M..... m..... M.....	b..... B..... b..... B.....	ü..... Ü..... ü..... Ü.....	s..... S..... s..... S.....
v..... V..... v..... V.....	z..... Z..... z..... Z.....	F..... f..... F..... f.....	h..... H..... h..... H.....

SONUÇ VE ÖNERİLER

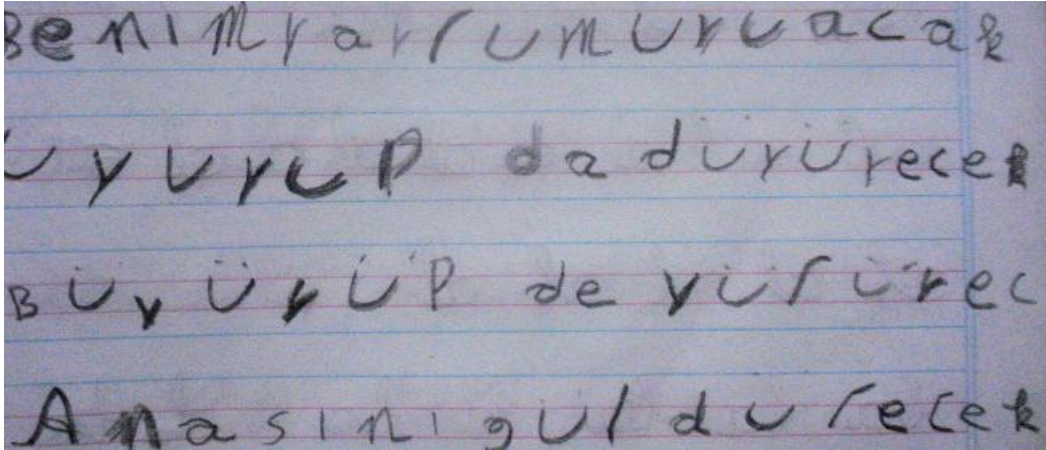
Öğrenciyle yapılan yaklaşık 30 saatlik çalışma sonunda öğrencinin yazısı okunabilirlik bakımından kabul edilebilir düzeye gelmiştir. Başlangıçta harfleri sadece tek başına yazabilirken çalışma sonunda harflerden anlamlı kelime ve cümleler



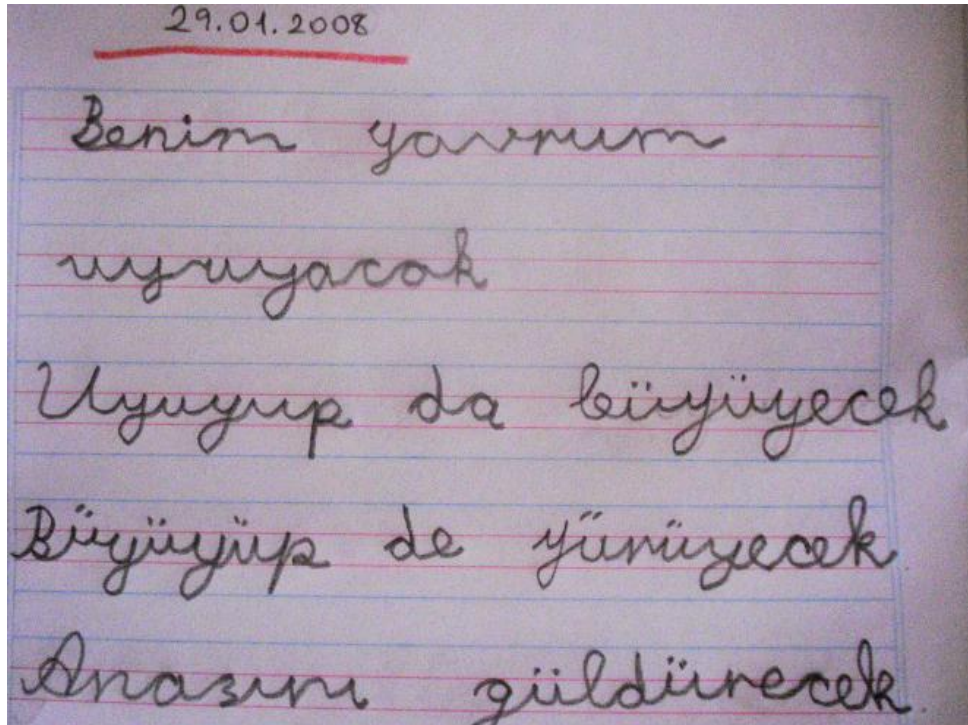
oluşturmaya başlamıştır. Öğrenci dikte çalışmasını neredeyse eksiksiz yapar bir seviyeye ulaşmıştır.

Aşağıda tespit aşamasında öğrencinin sergilediği ilk kopya ve dikte çalışmaları yer almaktadır. Aynı cümleler çalışmanın bitiminde de tekrar kopya ve dikte ettirilmiştir. Yazılar okuyucuların karşılaştırması için buraya alınmıştır.

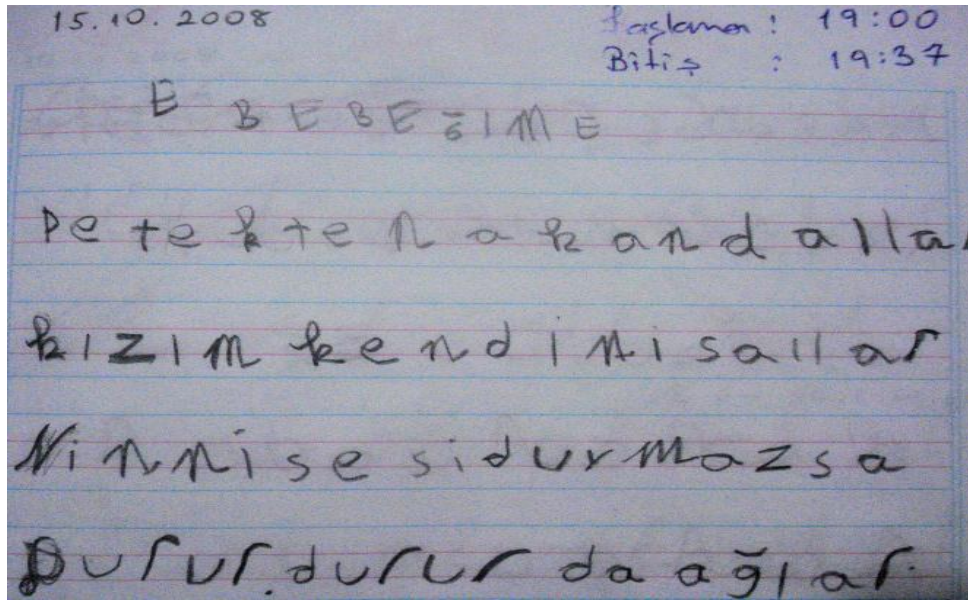
Şekil 12. İlk Kopya Çalışması



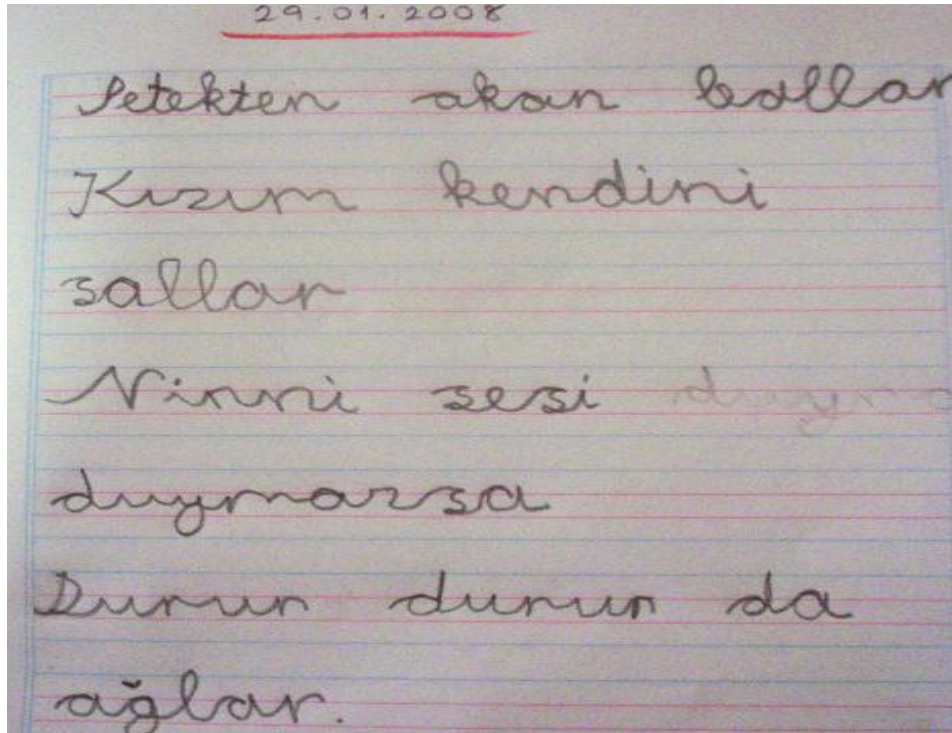
Şekil 13. Çalışmanın Sonundaki Kopya Çalışması



Şekil 14. İlk Dikte Çalışması



Şekil 15. Çalışmanın Sonundaki Dikte Çalışması



Akranlarıyla kıyaslanınca yazma becerisi henüz mekanikleşmediğinden öğrencinin yazma hızında başlangıça oranla bir ilerleme olmamıştır. Öğrencinin başlangıçta 27 olan hata sayısı 9'a inmiştir.

Tablo 4. Öğrencinin Çalışma Sonunda Yazı Yazma İle İlgili Düzeltilemeyen Hataları

Düzeltilemeyen hataları	Sonuç
1. Öğrenci sıraya doğru oturmuyor.	✓
2. Öğrenci satırı takip etmede zorlanıyor.	✓
3. Öğrenci harflerin yazılış yönünü bilmiyor.	✓
4. Harfleri açık ve okunaklı şekilde yazamıyor.	✓
5. Harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlayamıyor.	✓
6. Kelimedeki harflerin aralıkları yeterli değil.	✓
7. Kelimedeki harflerin nokta ve kuşaklarını kelimeyi yazdıktan sonra koymuyor.	✓
8. Cümle içinde noktalama işaretlerini kullanmıyor.	✓
9. Yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirmiyor.	✓
Çalışma Sonunda Toplam Hata Sayısı	9

Öğrenci defteri ve kalem doğru tutmaya başlamış; “b” ile “d” ; “s” ile “z”; ve “t” ile “l” harf çiftlerini karıştırmayla ilgili sıkıntısı ortadan kalkmıştır. Ancak satırı takip etme, harfleri açık ve okunaklı yazma, harften harfe kolaylıkla geçme, harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlama, cümle içinde noktalama işaretlerini kullanma, kelimedeki harflerin nokta ve kuşaklarını kelimeyi yazdıktan sonra koyma, yazıyı sayfaya uygun bir şekilde yerleştirme hususlarında ilerleme gösterememiştir.

Gerek bu çalışma, gerekse literatürdeki diğer bir çok çalışma, yazı öğretiminde öğrenci öğretmen etkileşiminin oldukça önemli olduğunu ve yazı problemi olan öğrencilerle özel olarak ilgilenildiği takdirde programın öngördüğü düzeye ulaşmanın mümkün olabileceğini göstermiştir. Nitekim Çalışkan ve Sünbül’e göre (2008) “bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının ilköğretim ikinci sınıfta okuma-yazma öğrenemeyen öğrencilere okuma yazma öğretmede etkili olduğu” belirlenmiştir. Bireyselleştirilmiş öğretim, bir grup ya da sınıftan çok, tek tek öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamak için hazırlanmaktadır. Bu program, birey için gerekli olan eğitim ortamı hazırlamak ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan aksaklıkları gidermek için hayata geçirilmektedir (Fiscus ve Mandell, 2002).

Benzer şekilde, bir grup araştırmacı tarafından gerçekleştirilen iki ayrı çalışmada okunaklı yazma becerisi ve yazma akıcılığını geliştirmek için, okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerine, profesyonel terapistler ve öğretmenlerin işbirliğiyle geliştirilen program uygulanmıştır. Söz konusu yazmaya başlama programında, öğrencilere bireyselleştirilmiş destek, öğrenci performansını sürekli izleme ve anında geri bildirim verme politikaları izlenmiştir. 19 kişilik bir sınıfta, 12 hafta süren uygulama sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme kaydedilmiştir (Case-Smith, Holland ve Bishop, 2011; Case-Smith, Holland, Bishop ve White, 2012).

Yazma problemlili çocuklar için gösterip yaptırma yöntemi öğretmen tarafından etkin bir şekilde kullanılmalı ve eğer zaman ve imkanlar açısından elverişlilik söz konusuysa, bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulanmalıdır. Psiko-motor bir davranış olan yazı yazma işi, öğretmen açısından, süreci dikkatle izlemeyi gerektirir. Öğrencilerin yazı çalışmaları, öğretmen tarafından dikkatle izlenmeli ve karşılaşılan probleme göre anında dönüt ya da ipucu verilmelidir. Bu izleme süreci, öğrenenin sıra

veya sandalyede oturmasından kalem tutmasına ve kullanmasına; yazı materyalleri ile göz arasındaki mesafeyi ayarlamasından el tercihinin kadar önemli değişkenleri kapsamaktadır.

Ayrıca öğretmenler, yazı yazma becerisini geliştirmede aşamalılığa dikkat etmelidir. Öğrencilerin yazı çalışmaları kronolojik bir sırayla gerçekleştirilmeli, ortaya çıkan ürünlerdeki gelişme öğrenciyle paylaşılmalı, bu yolla öğrencinin hatalarının farkında olması sağlanmalıdır. Özellikle birbirine karıştırılan, gerek grafik bakımdan gerekse fonetik olarak benzer harf ve seslerin ayırt edilebilmesi için özel çaba sarf edilmelidir.

Bazı yazarlar yazı eğitime başlamadan önce yazı için istekliliğin önemini vurgulamışlardır. Bu yazarlar, henüz hazır olmadan yazı yazma öğretilen çocukların hevesinin kırıldığını ve daha sonra düzeltilmesi zor olan kötü yazı yazma alışkanlıkları geliştirdiklerini ileri sürmektedir (Amundson, 2001).

Öğrenciler okula psikolojik engellerle gelebilirler. Öğretmenlerin ilk işi potansiyel olarak bütün öğrencilerde olabilecek “ya yapamazsam” tarzındaki yetersizlik duygusunu sağıltmak olmalıdır (Deci ve Ryan, 1985). Yazmanın bir anlatım aracı olduğu öğrencilere fark ettirilmeli, öğrencilerin kişilik ve karakterlerini yansıtacak bir yazının oluşmasına çaba sarf edilmelidir. Öğrenciler övücü sözlerle yazmaya karşı cesaretlendirilmeli, psikolojik engeller ortadan kaldırılmalıdır.

İlgi duymadığı, sevmediği bir konuda öğrenciyi yazmaya zorlamak, pedagojik bakımdan doğru bir yaklaşım değildir. Böyle bir durumda, öğrenci yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirebilir. Bu durumun ortadan kaldırılması ve öğrencinin yazmaya karşı istekli hale getirilmesi, öğrenciye yazma yeteneği kazandırmaktan daha zor olabilir (Calp, 2005). Çok küçük yaşta çocuk için el yazısı uygulamasında ısrarlı olmaktansa, ona sözel yolla destek sağlamak, eğitimsel açıdan daha anlamlıdır. El yazısı, çocuk gelişimsel olarak hazırsa öğretilmelidir (Montgomery, 1990). Son olarak, okula ilk geldikleri günlerden itibaren çocukların estetik değer yargıları geliştirilmeli, yazıda bulunması gereken harf, kelime ve satır aralıkları ve doğru harf şekilleri hususunda istenen bilinç düzeyine ulaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca bu alanda çalışan araştırmacılar için, el tercihlerinin (sağlak, solak ve iki ellilik) işlek, okunabilir ve estetik yazı yazmadaki payı, okul fobisinin yazı becerisini geliştirmedeki etkisi, sırada oturma ve kalem tutmanın yazının niteliği üzerindeki rolü gibi daha spesifik konuların araştırılması, yazı yazma problemlerinin sağıltılması noktasında aydınlatıcı ipuçları verebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 146: 37-48.
- Akyol, H. (2001). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Amundson, S. J. (1995). Evaluation Children's Handwriting. USA: O.T Kids.
- Amundson, S.J. (2001). Prewriting and Handwriting Skills. İçinde Case-Smith (editör), Occupational Therapy for Children. Syndey: Mosby.
- Artut, K. ve Demir, H. (2003). Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Aydın, İ. (2005). Öğretimde Denetim, Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Benbow, M. (1995). Principles and Practices of Teaching Handwriting. United State of America: Mosby.
- Block, C. C. (2004). Teaching Comprehension: The Comprehension Process Approach. United States of America: Pearson AB.
- Çalışkan, M. ve Sünbül A. M. (2008). İlköğretim 2. sınıftaki okuma-yazma bilmeyen öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının öğrenci erişimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37: 195-203.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carnine, W. D., Silbert, J., Kame'enui, E., Tarver, S. G. and Jungjohann, K. (2006). Teaching Struggling and At-risk readers: A direct Instruction Approach. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Carrier, C.H. and Ozouf, R. (1964). Yaşanmış Pedagoji, çeviren: Nejat Yüzbaşıoğulları, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Case-Smith J., Holland, T. and Bishop, B. (2011). Effectiveness of an Integrated Handwriting Program for First-Grade Students: A Pilot Study, *American Journal of Occupational Therapy*, 65: 670-678
- Case-Smith J., Holland, T., Bishop, B. and White, S. (2012). Effect of a Coteaching Handwriting Program for First Graders: One-Group Pretest–Posttest Design, *American Journal of Occupational Therapy*, 66: 396-405.
- Deci, E. L. and Ryan R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.
- Erman, Ö. (2002). Disleksi. Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimi Dergisi, 17: 8-10.
- Feder, K. P. and Majnemer, A. (2007) Handwriting development, competency and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4): 312–317.
- Fiscus, E. D., Mandell, C. J. (2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (editör: Gönül Akçamete çev. Şenel H.G., Tekin E.). Ankara.
- Gubbay, S. S. (1975). The Clumsy Child: A study of developmental apraxic and agnostic ataxia. London: W. B. Saunders.
- Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik Eğik Yazı? Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 71: 17-19.
- Hamstra-Bletz L. and Blöte A.W. (1993). A Longitudinal Study on Dysgraphic Handwriting in Primary School, *Journal of Learning Disabilities*, 26: 689-699
- Jongmans, M. J, Linthorst, Bakker E., Westenberg, Y. and Smits-Engelsman, B. (2003). Use Of Task-Oriented Self-Instruction Method To Support Children In Primary School With Poor Handwriting Quality And Speed, *Human Movement Science*, 22(4-5): 549-66.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Aratırması. Edicational Action Research–Teacher Research. A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34: 35-43.
- Mather, N. and Goldstein, S. (2007). Learning Disabilities and Challenging Behaviors: A Guide to Intervention and Classroom Management, London: Brookes Publishing.
- Mayring, P. (2000). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş, çev: A. Gümüş and M. S. Durgun, Adana: Baki Kitabevi.
- Meadows, S. (1994). The Development of Writing. London, Routledge, UK: The Open University Press.
- Medwell, J. and Wray, D. (2007). Handwriting: What do we know and what do we need to know?. *Literacy*, 41(1): 10-15.
- Montgomery, D. (1990). Special Needs In Ordinary Schools. United States of America: Nichols Publishing.





- Rosenblum, S., Weiss P. L. and Parush S.. (2003). Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties, *Educational Psychology Review*, 15(1): 41-81
- Towle, M. (1978). Assesment and Remediation of Handwriting Deficits for Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 11(6): 370-377.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in society: The development of higher psychological processes.* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Aktaran: Meadows, S. (1994). *The Development of Writing.* London, Routledge, UK: The Open University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





The Instruction of Italic Handwriting to a Student Who Has Difficulty in Writing (An Action Research)

Assist.Prof.Dr.Mehrali Calp
Ağrı İbrahim Çeçen University-Turkey
mehralicalp@hotmail.com

Extended Abstract

Purpose: The purpose of this study is to demonstrate the details of a specific method of teaching handwriting in the case of a particular student with low skills of writing.

Method: A qualitative research method named “action research” was used in this study. An elementary student who has difficulties in writing was determined. Although student demonstrates normal sight, hearing and normal mental abilities her writing skills are inefficiency. First, the student’s writing errors were detected. Approximately 30 hours of work was done with the student to eliminate these errors.

As a first step of the research, the researcher paid several visits to a local elementary school (İbrahim Çeçen Elementary School) to decide a particular student with difficulties in writing. He asked for the help of the school staff (specifically the school principal and the school counsellor) to find out a student with specific features. A week later, the school staff offered the name of three students to the researcher. One of the kids was a fourth grade student, the other one was a third grade student and the third one was a second grade student.

Researcher picked up E.C. who proved all of the characteristics that the study required. Family meeting was held with E.C.'s parents and the family was informed about the research. The family gave necessary permissions to the researcher to study with E.C. and the study was started. E.C. was an eight-year-old second grade elementary school student. She was the youngest of the four siblings who were attending the same elementary school. E.C. did not have any mental illness. Nor did she have any vision or hearing problem. She was able to learn to read in the second grade but was not so fluent, clear and legible in writing. It was figured out that she was able to recognize all of the numbers and some of the letters but had difficulties in making meaningful words.

In the first week, a study was conducted to identify E.'s writing mistakes. For this purpose, first, the letters of Turkish alphabet were dictated to the student. It was observed that student was able to recognize and write the letters apart from “b, f, G, g, Ğ, ğ, I, ı, J, j, K, k, Ş, ş, V, v, Y, y”.

The student looks at that text and copied it:

“E Bebeğime / Petekten akan ballar / Kızım kendini sallar / Ninni sesi duymazsa / Durur durur da ağlar” Finally, the following text was dictated to student: “Benim yavrum uyuyacak/Uyuyup da büyüyecek/Büyüyüp de yürüyecek/Anasını güldürecek”





Once the mistakes were clearly identified, an action plan for exercises of writing was prepared. As a part of that plan, uppercase and lowercase letters were taught together because the student did not know the difference in the use of the two. In this way, it was aimed to make the student understand the difference in the use of uppercase and lowercase letters and to give the student the habit to use capital letters in the beginning of sentences and names. Capital letters were pointed after the recognition of lowercase letters by student.

When the researcher reached a certain degree of certainty about the student's progress towards understanding and applying the fundamental characteristics of the letters, he began to teach the student how to write punctuation marks and where they are used. When teaching the letters, first, the shape of the letters was shown to the student. Then, the sounds of the letters were introduced to student. For this purpose, images and words containing the letters were used.

Results: As a result of the work, the student's errors dropped from 27 to 9, and her writing ability reached an acceptable level in terms of readability. In the beginning, the student was only able to write letters one by one, in a separate manner and without any sign of meaningful combinations. At the end of the study, however, she was able to create meaningful words and sentences from the letters.

In terms of dictation, she reached a satisfactory level. Also, she began to hold book and pen but could not make progress on following the lines, writing letters clearly and legible, switching from one letter to another easily, adjusting the size of the letters to the row space, using punctuation marks in the sentence, putting points and straps of letters in word after writing the whole word etc.. On the other hand, the students' problem of confusing pairs of letters such as "b" and "d"; "s" and "z"; "t" and "l" disappeared.

Discussion and Conclusion: This study showed that student-teacher interaction is very important in the teaching of writing. Also, the study demonstrates that it is likely to solve the problems related to writing and reach the desired level of writing if specific programs are designed and applied carefully.

Providing support for very young children verbally is more meaningful than insisting on handwriting. Handwriting should be taught if a child proves certain developmental levels. Students' writing activities should take place in a chronological order and the development of emerging products should be shared with student. Students should be encouraged to writing with words of praise; psychological barriers should be eliminated. Demonstration method should be used effectively by the teacher.

Keywords: Italic handwriting, Writing instruction, Readability, Activity, Writing speed



The Effects of Cooperative Learning Model on Students' Epistemological Beliefs in Civics Lesson

Assist.Prof.Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Ataturk University-Turkey
ufukersegun@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of cooperative learning model and teacher centred method on students' epistemological beliefs in civics lesson. This research included 193 second-graduate students from four classes of a civics lesson taught by the researcher in a faculty of education in a university in the 2011-2012 academic years. For this research, four treatment classes were selected. Treatment classes were selected as the Group Investigation Group (GIG) (n=48), the Reading-Writing-Presenting Group (RWPG) (n=49) and the Jigsaw Group (JG) (n=48) used in application cooperative learning model and Teacher Centred Group (TCG) (n=48), in which the teacher centred learning method was applied. The data was collected through Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ). At the end of the study was not observed differences in terms of development and changes of epistemological beliefs of the students in the treatment groups. However, when we look effect size the results obtained of treatment groups, methods RWP and JG observed positive impact on students' epistemological beliefs than others.

Keywords: Cooperative learning; Epistemological beliefs, Higher education, Civics lesson

INTRODUCTION

In today's world, one of the main conditions to be improved and sustainable society is to have a population knowledge-producing, using and questioning. In order to have such a population, the appropriate training is required. Approach to education which accepts teacher and textbook as a source of information, considered the information does not change is not possible to train human resources with the required age. Therefore, at all stages of education, it is inevitable that individual an active, critical and inquisitive, engaged to be based on student-centered approaches (Murdoch and Jeni, 2008; Handelsman et al., 2007; Preszler et al., 2007).

Educational researchers have attempted to investigate how students know, how the nature of knowledge and knowing is related to students' learning, and how students' epistemological beliefs inform classroom instruction in different content areas (Carey et al., 1989; Hammer, 1995; Larochelle and Desautels, 1991; Qian and Alvermann, 1995). Since the late 80s, there has been a growing literature on teachers' beliefs including beliefs about education, beliefs about teaching and learning, and beliefs about teacher efficiency (Fang, 1996). Numerous studies confirm that there are strong connections among teachers' beliefs, their classroom behaviours, and the learning environment.



Research on beliefs about the nature of knowledge and knowledge acquisition is not plentiful. There has been a growing interest in understanding what teachers believe about the nature of knowledge and learning (Flores, 2001; Howard et al., 2000; Schommer, 1990). There is also another body of research that indicates that effective learning may be influenced by a somewhat different set of beliefs. These are called epistemological beliefs and refer to beliefs individuals have about the nature and acquisition of knowledge (Bendixen, Dunkle and Schraw, 1994).

Epistemological beliefs are those concerning the nature of knowledge and knowing, including definitions of knowledge, how knowledge is constructed, and how knowledge is evaluated. These beliefs are linked to cognitive processes such as reading comprehension, learning in complex and ill-structured domains (Schommer, 1994). A growing body of work provides evidence that personal epistemology is an important component of student learning (Hofer, 2001)

Epistemic beliefs are individuals' basic assumptions about the nature of knowledge and about appropriate ways to develop one's own and others' knowledge (Schommer, 1990). Schommer (1998) presented evidence that elaboratedness of a person's system of epistemic beliefs has many substantial implications for learning:

- Students, who believe that learning occurs quickly, tend to read texts more superficially.
- Students, who believe that knowledge is certain, tend to learn facts by heart rather than understanding the meaning of the to-be-learned.
- Students, who believe that learning capabilities are determined by innate abilities, show less interest in activities designed to master complex challenges.
- Students who trust authorities do not tend to challenge the sources of information

30

In Schommer's hypothetical framework, epistemological beliefs vary along a continuum, from naive to sophisticated beliefs. A teacher who holds naive epistemologies generally believes that knowledge is simple, clear and specific; knowledge resides in authorities and is certain and unchanging; concepts are learned quickly or not at all and learning ability is innate and fixed. A teacher who holds sophisticated epistemologies along the five dimensions believes that knowledge is complex, uncertain and tentative; knowledge can be learned gradually through reasoning processes and can be constructed by the learner (Howard et al., 2000; Schommer, 1994). Schommer's (1990) dimensions of epistemology are evident in the studies about teachers' beliefs about teaching and learning (Samuelowicz and Bain, 1992). Schommer and others have suggested that epistemological beliefs are related to meta-cognitive activities such as reading comprehension, including comprehension monitoring, interpretation of information (Kardash and Scholes, 1996; Schommer, 1990; Schommer, Crouse and Rhodes, 1992). Teacher epistemological beliefs/epistemology has been found to affect teachers' use of teaching strategies and their openness to student alternative conceptions (Hashweh, 1996; Pajares, 1992). From this, it may be deduced that there may be particular relations between teacher's epistemological beliefs and their conceptions about teaching and learning. Teacher





educators may also make use of the relations between epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning to effect desirable changes within student teachers. Teacher educators could help student teachers make their epistemological beliefs explicit and help them to articulate how their beliefs affect conceptions about teaching and learning. In exploring these questions, epistemological beliefs are defined to be beliefs about the nature of knowledge and knowing/learning. The definition was adopted from Schommer (1990, 1994) and this definition has been commonly used by other researchers (Hofer and Pintrich, 1997; Jehng, Johnson, and Anderson, 1993). There are two fundamental conceptions of teaching and learning that the traditional and the constructivist (Clements and Battista, 1990). Supporters of the traditional conception believe that the classroom learning context in which the teacher plays the major role in knowledge transmission supports and yields the most efficient and effective learning process and outcomes. Constructivism has its origins in Piagetian theory that refers to the belief that people actively construct their perspectives by interpreting their experiences (Kegan, 1982). Advocates of constructivism suggest that knowledge is created from and by the interaction between students, or between students and teachers (Kember, 1997). The first orientation is teacher-centred and focuses upon the communication of defined bodies of content or knowledge. The second orientation is student-centred and hence focuses towards the students' learning. The latter orientation takes a developmental approach towards students and their conceptions of knowledge. The traditional conception of teaching is often referred to using teacher-centred teaching strategies because knowledge acquisition is affected through a one-way transmission process from the teacher to students, with limited interactive processes between students and teachers; student-centred teaching strategies that emphasize the student's self-motivation, self-reflection and that learning is a reflective and interactive process in which the role of the teacher is a facilitator. Many researchers are identified as being in line with constructivist views (Entwistle et al., 2000; Trigwell et al., 1999). Studies show that if a teacher adopts a more student-centred approach to teaching, the students will be more likely to adopt a deep approach to learning that seeks deeper meanings and understandings of what they are studying (Entwistle et al., 2000; Trigwell et al., 1999). The constructivist learning model/conception emphasizes the creation of active learning environments that permit critical thinking, discovery, and collaboration. In contrary, the traditional/ transmissive learning model views the teacher as the source of knowledge and students as passive recipients of knowledge. Such model/conception emphasizes learning by receiving information, especially from the teacher and from textbooks, to help students encounter and learn welldefined concepts (Howard et al., 2000; Prawat, 1992).

The constructivist mode of learning may be associated with teachers having sophisticated epistemologies, and an orientation to the traditional/ transmissive conception may be reflective of teachers holding naive epistemologies associated with omniscient authority and certain knowledge. It is likely that Schommer's sophisticated epistemologies are parallel to a constructivist conception, while Schommer's naive epistemologies are parallel to a traditional/transmissive conception. An exploratory study of the relationships between epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning may help validate these assumptions. Etchberger and Shaw (1992), for example, traced the change in a science teacher's beliefs about teaching and





learning and how these beliefs influenced her teaching methods. The teachers' teaching practices that relied on the lecture method and the mere presentation of information were traced to the realist conception of knowledge that these teachers held (Benson, 1989).

Hashweh (1985) showed that constructivist teachers had a richer repertoire of teaching strategies than nonconstructivist teachers and that these constructivist teachers tended to use teaching strategies that were potentially more effective in inducing conceptual change.

Increasingly, educational and instructional psychologists have also become interested in how a student's underlying beliefs about knowledge and knowing are a part of the process of learning, and how these beliefs affect or mediate the knowledge-acquisition and knowledge-construction process. What students think knowledge is and how they think they know have become critical components of understanding student learning? For example, beliefs about the nature of knowledge may influence strategy use (Schommer, Crouse and Rhodes, 1992), cognitive processing (Kardash and Howell, 2000) and conceptual change learning (Qian and Alvermann, 2000).

One study found that there was a possible influence of the four epistemological beliefs on the two conceptions about teaching and learning (Chan and Elliott, 2004). Accordingly, traditional conception accepts knowledge as innate/fixed ability, authority/expert knowledge and certainty knowledge and constructivist conception as learning effort/process.

The Educational curriculum of all countries in today's education can be described as constructivist approach in terms of its perspective (Richardson, 2005; Erdem and Demirel, 2002). In reviewing literature deal with epistemological beliefs, previous studies show that there are structural relationships between epistemological beliefs and learning approaches (Rodríguez and Cano, 2006).

Hypotheses about the relationship methods-epistemological beliefs:

Ho: There is no significant relationship between students' epistemological beliefs and cooperative learning methods.

H₁: There is a significant relationship between students' epistemological beliefs and cooperative learning methods.

METHOD

This is a quasi-experimental study and designed as a Non-Equivalent Groups pre-test, post-test, and comparison group model. In this design, participants are not randomly assigned to the groups; instead, there are naturally occurring groups or groups to which participants are assigned for reasons other than randomizing the sample. The study utilized "a pre-test/post-test non-equivalent comparison group design (McMillan and Schumacher, 2006). Quasi-experimental study is a type of evaluation which aims to determine whether a program or intervention has the intended effect on a study's participants. Quasi-experimental studies take on many forms, but may best be defined



as lacking key components of a true experiment. While a true experiment includes (1) *pre-post test design*, (2) a *treatment group* and a *control group*, and (3) *random assignment* of study participants, quasi-experimental studies lack one or more of these design elements. Since the most common form of a quasi-experimental study includes a pre-post test design with a treatment group and a control group, quasi-experimental studies are often an impact evaluation that assigns members to the treatment group and control group by a method other than random assignment (Pronzato, 2012).

The sample of this study consisted of a total of 193 second-graduate students from four different classes enrolled in the civics lesson for the 2011–2012 academic years. Groups created taking into account the final grade point average. These students, a central examination took approximately the same scores. Students are between the ages of 19 and 23. One of the classes was selected as the Group Investigation Group (GIG) ($n=48$), in which the group investigation method was applied; the second was selected as the Reading-Writing-Presenting Group (RWPG) ($n=49$), in which the reading-writing-presenting method was applied; the third was selected as the Jigsaw Group (JG) ($n=48$), in which the Jigsaw method was applied; and the four was selected as the Teacher Centred Group (TCG) ($n=48$), in which the teacher centred learning method was applied.

Instruments: The data was collected through Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ). Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ) developed by Schommer (1990) and the Turkish reliability invention were made by Deryakulu and Büyüköztürk (2002). Under the four-factor structure in the original scale of Schommer, There are 63 items in total. The names of factor of the scale are Innate Ability, Quick Learning, Simple Knowledge and Certain Knowledge. Students who answer of the scale marks the participate levels to each item on a rating schedule in 5-Likert type ranging from (1) Strongly Agree to (5) Strongly Disagree. The high scores obtained from the original scale indicate that Students have epistemological beliefs undeveloped / immature (naive) while the low scores obtained from the scale indicate to be developed / matured (sophisticated) of the students' epistemological beliefs. In this study, the new form of EBQ consisting of 34 items at under the three-factor structure, adapted to Turkish and developed by Deryakulu and Büyüköztürk (2002), was used. Three factors in this new form was named as the belief that first factor consisting of 18 items is the belief that learning depends on effort, second factor consisting of 9 items is the belief that learning depends on ability and third factor consisting of 8 items is there were only one truth. This aspect it, the first two-factor of the scale measures beliefs conflict to learning and the third factor measures beliefs regarding the information. The reliability studies of EBQ were repeated with the data obtained by the reliability study a sampling of 595 students that receive education in the different four State University. Additionally, the Cronbach Alpha inner consistency coefficient calculated according to the item analysis of the scale is found to be 0.83 for the first factor, 0.62 for the second factor, 0.59 for the third factor and 0.71 for the whole scale. The highest score on this test is 170 points.

Procedure: Students from four the treatment group studied the topics of the civics lesson during the same period of time in different instructional method (The Reading-Writing-Presenting Method, The Group Investigation Method, The Jigsaw Method and The Teacher Centered Learning Method). The subjects in four groups took the “civics lesson” lesson for six weeks (two hours per week). The teaching in four groups was carried out by the author, a Social science researcher.

The Reading-Writing-Presenting Method Implemented: The Reading-Writing-Presenting (RWPG) students were randomly divided into eight sub-groups as shown in Figure 1. These groups were contained six students and one group contained seven students.

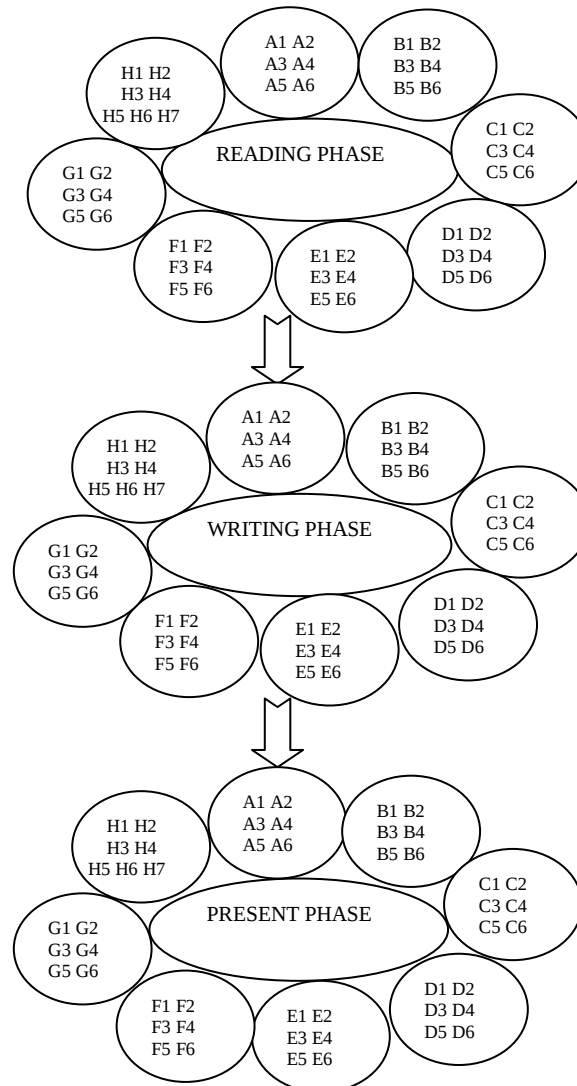


Figure 1. Phases of Reading-Writing-Presenting Method

The reading-writing-presenting technique was carried out seven weeks to teaching the “civics lesson”. The main features of the modified reading-writing-presenting technique are presented in three phases for each group in given Figure 1 and namely; 1) in-class reading, 2) in-class writing, and 3) in-class presenting

In class reading; all groups in the classroom read the topics for 30 minute from the course books or other resources which was included in the module for the week.

In class writing; all groups wrote their understanding about what they read for 20 minutes without accessing resources. Writing was done by group pairs. After finishing the writing, the notes written by the groups were evaluated by the author. Groups whose evaluated outcomes were not good enough sent back to groups for reading stage.

After the groups finished reading and writing stages, three groups made presentations about the subject for 20 minutes. Then, after the presentation an argument discussed in the classroom. In this group, the acquisition of the knowledge on the subject by the students is provided with the implementation of the RWP method.

The Group Investigation Method Implemented: The Group Investigation students were randomly divided into two parts (Part I, n=24 students + Part II, n=24students). The students in these parts were divided into six sub-groups as shown in Figure 2. The topics of civics lesson were dividet into six Subtopics (St1, St2, St3, St4, St5, and St6). In this instance, groups contained four students. The GIG was employed six weeks to teaching of the basic concept in Constitutional developments in the Ottoman-Turks (1808-1961) (St1), The principal properties 1982 Constitution (St2), The fundamental rights and freedoms in 1982 Constitution (St3), Legislation in 1982 Constitutional (St4), Administration in 1982 Constitutional (St5) and Jurisdiction in 1982 Constitutional (St6). The main features of the modified group investigation are presented in three phases for each module as given in below (Oh and Shin 2005; Koc, Doymus, Karacop, and Simsek 2010), namely 1) in-class discussion, 2) out-of-class investigation, and 3) in-class presentation.

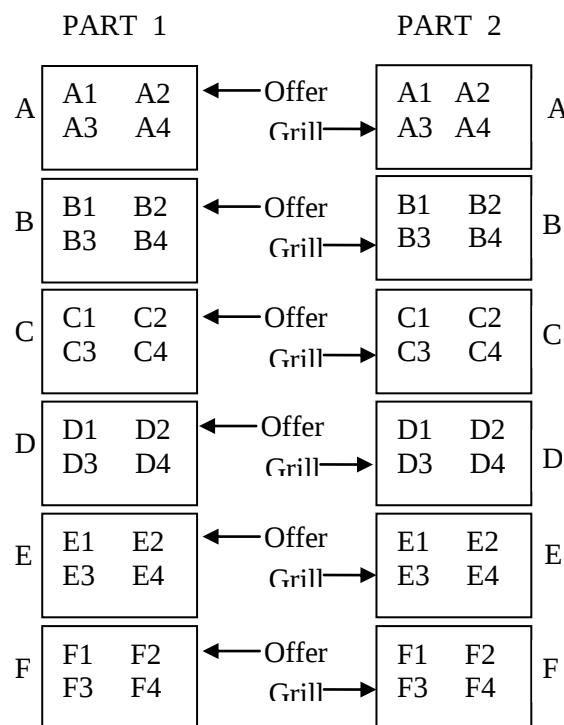


Figure 2. Forming of grill and offer groups from parts I and II

In-class discussion: ‘students are organized into research groups’, ‘students get together in their groups for discussion’, ‘each group sets an inquiry topic within a given unit and makes a plan for investigation’, ‘during the discussion, group members use their textbooks to identify their own problems, questions, or issues and select a topic to study’, and ‘the teacher participates in the group discussion and the teacher’s roles include encouraging students to select authentic topics that can be addressed in multiple ways’.

In out-of-class investigation: ‘each student group carries out its investigation’, ‘the teacher helps students with their investigations’, ‘the teacher’s roles include presenting sources of information, providing instruments for their study, and assisting students with difficulties’, and ‘each research group prepares an in-class presentation’.

In-class presentation: Week II: group A in part 1 was the presentation (offer) group while group A in part 2 was the inquiry (grill) group. While group A in part 1 presented the topics of St1, group A in part 2 questioned the group about their presentation and determined their weaknesses. Other students in the classroom also participated in the discussion. Week III: group B in part 2 was the offer group while group B in part 1 was the grill group. While group B in part 2 presented the topics of St2, group B in part 1 questioned the group about their presentation and determined their weaknesses. Other students in the classroom also took part in the discussion. The other grill and offer groups given in Table 1 were organized in the same way as week II and week III.

Table 1. Allocation to Weeks and Groups of Modules

Weeks	Grill groups	Offer groups	Present topics
II	Part I A	Part II A	St1
III	Part II B	Part I B	St2
IV	Part I C	Part II C	St3
V	Part II D	Part I D	St4
VI	Part I E	Part II E	St5
VII	Part II F	Part I F	St6

The Jigsaw Method Implemented: The jigsaw group students were randomly divided into two parts (24students + 24 students). Figure 3 represents one of these parts (24 students). The other part was organized in the same way as the first. These students were divided into four “home groups” since the civic lesson topic is divided into six subtopics [1) Constitutional developments in the Ottoman-Turks (1808-1961) 2)The principal properties 1982 Constitution 3) The fundamental rights and freedoms in 1982 Constitution 4)Legislation in 1982 Constitutional 5)Administration in 1982 Constitutional 6) Jurisdiction in 1982 Constitutional]. In this instance, each home group contained four students, taking same subtopics; however, the number of home groups in

a class can be increased or decreased so that every student in the class can participate in the jigsaw method.

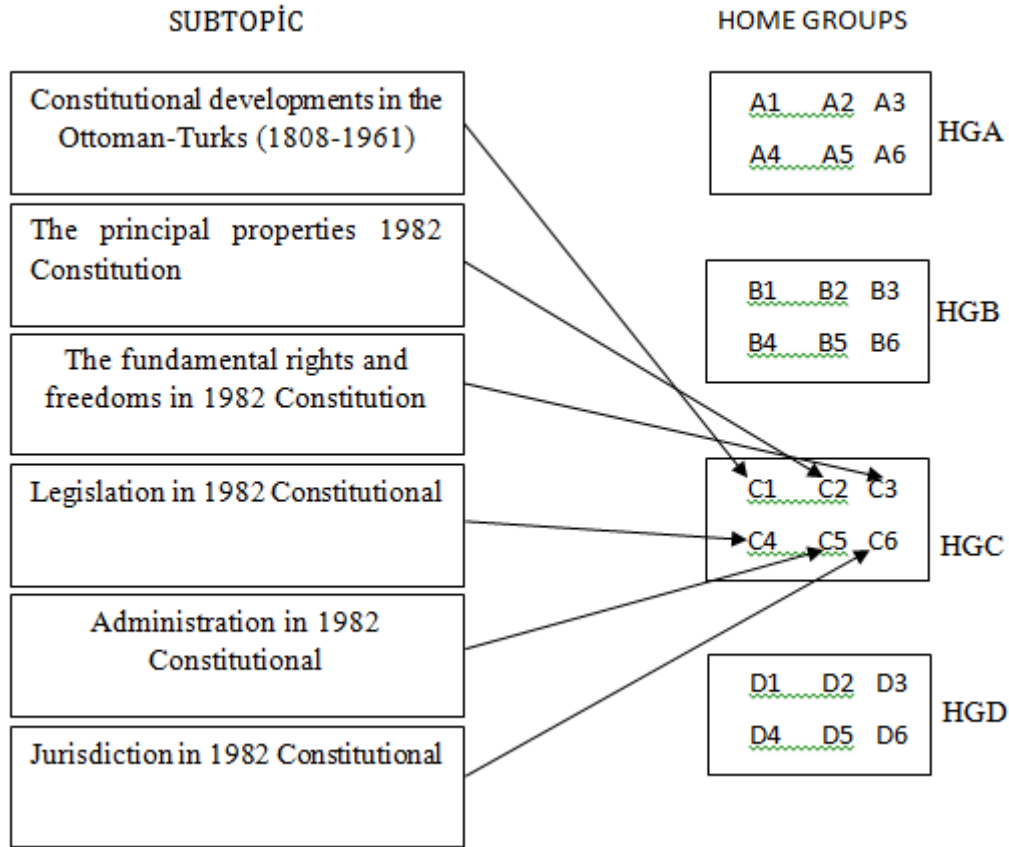


Figure 3. Subtopics of the Civics Lesson and Home Groups Representing (A1, A2, A3A4, A5, A6 etc. Stands for an Individual Student from a Group)

Each home group studied their subjects on their own out of class. Then each group was given 30 min to present their work to the class and 20 min for discussion with the class. During this discussion, the home group answered the questions asked by the class. The home groups then broke apart, like pieces of a jigsaw puzzle (Doymus 2008; Mattingly and Van Sickle 1991), and the students moved into jigsaw groups consisting of members from the other home groups who were assigned the same portion of the material. Then the students in the home groups, following the presentation of all subtopics in Civics Lesson, formed jigsaw groups containing JG1, JG2, JG3, JG4 JG5 and JG6 with one student from each of the home groups (see Fig. 4).

In these jigsaw groups, the teacher asked them to familiarize themselves with their subtopic. They prepared summary reports and then each jigsaw group prepared a teaching strategy for its members to use to explain their subtopic to the rest of the class. Each jigsaw group presented their own Subtopic to the class for 30 min, and then discussed the related topics for 20 min. The students then went back to the home groups. These home groups then consisted of one student from each jigsaw group, and

these students were called “expert students.” The experts were then in charge of teaching their specific subtopic to the rest of the students in their learning group

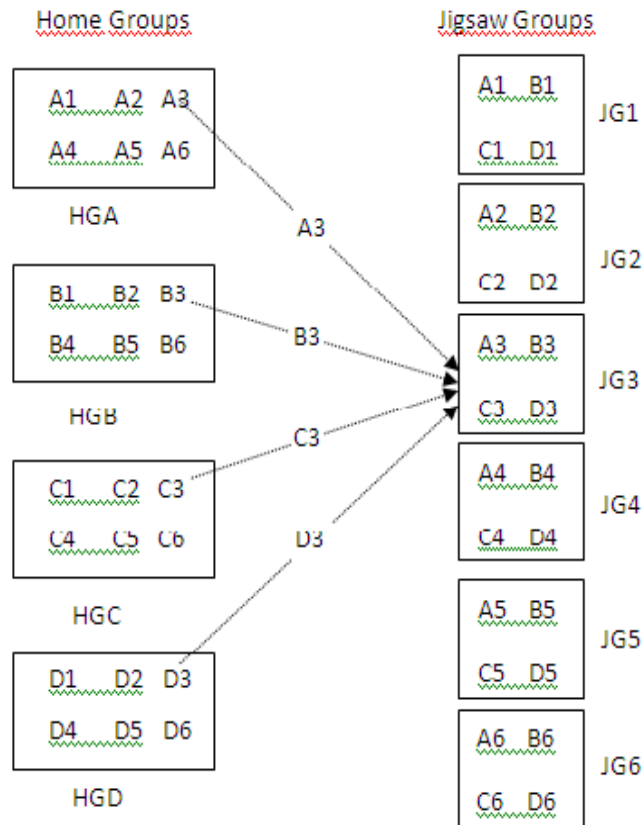


Figure 4. Forming of Jigsaw Groups from Home Groups

Teacher-Centered Learning Method Implemented: In this group, the subjects were taught by using the teacher-centered learning method. The researchers planned the presentation activities of the subjects that would be taught during the lesson in a report not by a classical teaching presentation but by giving assignments to students on the subjects of “civics lesson”, and by providing internet addresses and workbooks for constructing the information to be presented to them. The same content was taught in the other groups and the learning objectives were the same. In contrast with the RWPG, GIG and JG students in the TCG were required to use their textbooks; students were passive participants and rarely asked questions. In the teacher-centered learning method, generally the teacher wrote the concepts on the board and then explained them; students listened and took notes as the teacher lectured on the content. In this process, student’s performances were observed and the studies were directed according to the feedback obtained from them. The topics in civics lesson were taught by the authors to the treatment groups two hours per week for seven weeks. Measurement tool was applied to the treatment groups at the end of the study.

FINDINGS

The data obtained in this study given in Table 2 result of descriptive statistical analyses of the Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ) of treatment groups.

Table 2. The result of descriptive statistical analyses of EBQ of treatment groups.

Tests	Groups	N	Mean	S. D.
Pre-EBQ	RWPG	46	112,80	12,450
	GIG	47	110,96	7,434
	JG	48	107,4	10,999
	TCG	47	109,94	14,489
Post-EBQ	RWPG	49	113,31	12,420
	GIG	47	107,85	14,856
	JG	48	109,71	8,440
	TCG	48	111,73	10,728

The data in Table 2 indicate that the mean of pre test scores EBQ among the treatment groups (RWPG, GIG, JG, and TCG) are in a close value to each other. As a reason for this results can be said that students have come from the same educational system. But the mean of post test scores EBQ among the treatment groups seem to differ from each other.

One- way ANOVA related to the total mean scores of the EBQ for the treatments groups are presented in Table 3.

Table3. The result of ANOVA analyses of EBQ of treatment groups

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Pre-EBQ	Between Groups	820.647	3	273.549		
	Within Groups	24859.879	184	135.108	2.025	.112
	Total	25680.527	187			
Post-EBQ	Between Groups	812.218	3	270.739		
	Within Groups	26313.761	188	139.967	1.934	.125
	Total	27125.979	191			

The data in Table 3 indicate that there were statistically no significant differences in terms of pre tests and post tests scores of EBQ among treatment groups (Pre-EBQ; $F_{3,187}=2.025$, $p>.05$; Post-EBQ; $F_{3,191}=1.934$, $p>.05$). The reason of this may be that students in higher education have a shorter period of work to change the epistemological belief formed over many years. Also; Cohen's d refers to the multiple correlation coefficient, squared and adjusted for number of independent variables, N , and effect size, and indicates how much variance or variability in the dependent variable



can be predicted. Cohen's d of .10, .36, and .51 denotes small, medium, and large effect sizes, respectively (Cohen, 1988; Leech, Barrett, and Morgan, 2005; Doymus, Karacop, and Simsek, 2010). The effect size was large (Cohen's $d = .46$). Students' epistemological belief on the EBQ was related to the type of group (RWPG or JG and GIG). One possible explanation might be that, with the simple students' epistemological belief that was depicted in this study, the maximum effect was achieved with both the RWP and the Jigsaw methods.

CONCLUSIONS

In this section are discussed taking into account the findings obtained from the research. Also, the recommendations developed for applicators and researchers included in this section.

At the end of the study was not observed differences in terms of development and changes of epistemological beliefs in the treatment groups. However, when we look effect size the results obtained of treatment groups, methods RWP and JG observed positive impact on students' epistemological beliefs than others.

Work period should be long for more change in epistemological beliefs. It takes a long time for change of the students' attitudes and epistemological belief. Researches on students' attitudes and epistemological belief indicated that students' attitudes and epistemological belief unchanged a shorter working time. Also, in order to monitor change of the students' attitudes and epistemological belief towards science and course required long-term studies (Conley, Pintrich, Vekiri and Harrison, 2004; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Uygur, 2009). Furthermore all studies postulate change over time from the so-called naive epistemological beliefs towards sophisticated epistemologies (King and Kitchener, 1994; Schommer 1993; Schommer, Calvert, Gariglietti, and Bajaj, 1997; Kuhn and Weinstock, 2002). For example, an individual initially believes that knowledge is certain and stable, either true or false, and can be handed down by an authority. Over time, he or she becomes convinced that knowledge is more complex and relativistic, accepts the uncertainty and changeability of truth, and shifts to the notion that knowledge is construed individually (Kienhues, Bromme and Stahl, 2008).

In addition, cause of this can be pointed to the standardized attitudes of high school students' access to information and knowledge. The knowledge in the civics lesson is accurate and constant compared to other course in Social Studies Education. Therefore, this case can be seen as a further reason for the stability of students' epistemological belief. If student-centered methods applied to all levels of education, can be said change individuals the attitudes of epistemological. Work in this area suggests that students in constructivist classrooms develop more sophisticated epistemological stances than do those in traditional classrooms (Smith, Maclin, Houghton and Hennessey, 2000) and Constructivist approaches to training teachers may promote epistemological change (Howard, McGee, Schwartz and Purcell, 2000).

The demands of the learning environment impact on students' learning activities. Students' experiences with may influence their epistemological beliefs and conceptions





of teaching and learning. Students' prior beliefs and conceptions should be taken into account with the introduction to cooperative learning. Students who believe in expert knowledge and certainty of knowledge, and hold traditional conceptions of teaching and learning, may not immediately appreciate self-directed learning and working in groups (Otting et all. 2010).

References

- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1):171-182.
- Bendixen, L.D., Dunkle, M.E., and Schraw, G. (1994). Epistemological beliefs and reflective judgment. *Psychological Reports*, 75 (3): 1595-1600.
- Benson, G.D. (1989). Epistemology and science curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4): 329-344.
- Carey, S., Evans, R., Honda, M., Jay, E., and Unger, C. (1989). "An experiment is when you try it and see if it works": A study of grade 7 students' understanding of the construction of scientific knowledge. *International Journal of Science Education* 11 (5): 514-529.
- Chan, K. W., and Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8): 817-831.
- Clements, D. H., and Battista, M. T. (1990). Constructivist learning and teaching. *Arithmetic Teacher*, 38 (1): 34-35.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Conley, M., Pintrich, R., Vekiri I., and Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students, *Contemporary Educational Psychology*, 29: 186-204.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8): 111-125.
- Doymus, K. (2008). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. *Research in Science Education*, 26 (1): 47-57.
- Doymus, K., Karacop, A. and Simsek, U. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemist. *Education Technology Research and Development*, 58 (6): 671-691.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., and Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about 'good teaching': an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development*, 19 (1): 5-26.
- Erdem, E., and Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23): 81-87.
- Etchberger, M.L., and Shaw, K.L. (1992). Teacher change as a progression of transitional image: A chronology of a developing constructivist teacher. *School Science and Mathematics*, 92 (8): 411-417.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1) :47-65.
- Flores, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs about their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25 (3): 275-299.





- Hammer, D. (1995). Epistemological considerations in teaching introductory physics. *Science Education*, 79 (49): 393-413.
- Handelsman, J., Miller, S. and Pfund, C. (2007). *Scientific Teaching*. New York: W.H. Freeman.
- Hashweh, M. Z. (1985). An exploratory study of teacher knowledge and teaching: The effects of science teachers' knowledge of subject-matter and their conceptions of learning on their teaching. Unpublished PhD dissertation, Stanford University, California.
- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (1): 47-63.
- Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1): 88-140.
- Hofer, B.K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13 (4): 353-382.
- Howard, B.C., McGee, S., Schwartz, N., and Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education* (32) 4: 455-462.
- Jehng, J. J., Johnson, S. D., and Anderson, R. C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (1): 23-35.
- Kardash, C. A. M., and Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2): 260-271.
- Kardash, C. M., and Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3): 524-535.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into University academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3): 255-275.
- King, P. M., and Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Koc, Y., Doymus, K., Karacop, A., and Simsek, Ü. (2010). The Effects of Two Cooperative Learning Strategies on the Teaching and Learning of the Topics of Chemical Kinetics, *Journal of Turkish Science Education*, 7 (2): 53-64.
- Kuhn, D., and Weinstock, M. (2002). What matters in epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Larochelle, M., and Desautels, J. (1991). "Of course it's just obvious": Adolescents' ideas of scientific knowledge, *International Journal of Science Education*, 13 (4): 373-389.
- Leech, N. L., Barrett, K.C. and Morgan, G.A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. (Second Edition). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence-based inquiry*. (Sixth Edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Mattingly, R.M., and VanSickle, R.L. (1991). Cooperative learning and achievement in social studies: Jigsaw II. *Journal of Social Psychology*, 128 (1): 345-352.





- Murdoch, K. and Wilson, J. (2008). Creating a Learner-centred Primary Classroom Learner-centred strategic teaching, Taylor and Francis e-Library
- Oh, P. S. and Shin, M. K. (2005). Students' reflections on implementation of group investigation in Korean secondary science classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3 (2): 327-349.
- Otting, H., Zwaal, W., Tempelaar, D., and Gijssels, W. (2010): The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning, *Studies in Higher Education*, 35 (7): 741-760.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational research*, 62 (3): 307-332.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100 (3): 354-395.
- Preszler R. W., Dawe A., Shuster C. B., and Shuster, M. (2007). Assessment of the effects of student response systems on student learning and attitudes over a broad range of biology courses. *CBE Life Sciences Education*.(6):29-41.
- Pronzato, C.D., (2012). Comparing Quasi-Experimental Designs and Structural Models for Policy Evaluation: The Case of a Reform of Lone Parental Welfare, Discussion Paper No. 6803, Statistics Norway, Dondena, ISER and IZA
- Qian, G., and Alvermann, D. E. (1995). The role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science from text. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2): 282-292.
- Qian, G., and Alvermann, D. E. (2000). Relationship between epistemological beliefs and conceptual change learning. *Reading Writing Quarterly*. 16 (1): 59-74.
- Richardson, V. (2005). *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings* Taylor and Francis e-Library.
- Rodríguez, L., and Cano, F. (2006) The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. *Studies in Higher Education*, 31 (5): 617-636.
- Samuelowicz, K., and Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching and learning held by academics. *Higher Education*, 24 (1): 93-111.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3): 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3): 406-411.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4): 293-319.
- Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge and learning in school, work, and everyday life. In M. C. Smith and T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (27-143). Hillsdale: Erlbaum.1998.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., and Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1): 37-40.
- Schommer, M., Crouse, A., and Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4): 435-443.





- Smith, C. L., Maclin, D., Houghton, C., and Hennessey, M. G. (2000). Sixth-grade students' epistemologies of science: The impact of school science experiences on epistemological development. *Cognition and Instruction*, 18 (3): 349-422.
- Trigwell, K., Prosser, M., and Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37 (1): 57-70.
- Uygur, E. (2009). İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve Hareket ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme Yönteminin öğrenci başarısına, tutuma ve bilgi Kalıcılığına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Türkiye.



İşbirlikli Öğrenme Modelinin Vatandaşlık Dersi Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları Üzerindeki Etkileri

Yrd.Doç.Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Ataturk Üniversitesi-Türkiye
ufukersegun@gmail.com

Genişletilmiş Özet

Problem: Günümüzde hemen hemen tüm ülkelerin eğitim programları yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmaktadır. Literatüre bakıldığında epistemolojik inançlar ile öğrenme yaklaşımları arasında yapısal ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin epistemolojik inançlarına Jigsaw, Grup Araştırması ve Okuma-Yazma-Sunma gibi işbirlikli öğrenme modelleri ve öğretmen merkezli (geleneksel) metodun etkileri incelenmiştir.

Yöntem: Bu araştırma, karşılaştırmalı grup modellerinden eşit olmayan gruplar ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel araştırma (quasi-experimental designs) modelindedir. Çalışmanın örneklemini, 2011-2012 akademik yılında vatandaşlık bilgisi dersini alan üç farklı sınıftan toplam 193 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıflardan biri Grup Araştırması Grubu (GAG, n=48), ikincisi Okuma-Yazma-Sunma Grubu (OYSG, n=49), üçüncüsü Jigsaw Grubu (JG, n=48 ve dördüncüsü ise Öğretmen Merkezli Grup (ÖMG, n=48) şeklinde belirlenmiştir. Çalışmada, Schommer tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından yeniden yapılandırılan Epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırma grupları arasındaki farklılıkları belirleyebilmek için tanımlayıcı istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bulgular: Elde edilen veriler, uygulama grupları arasında epistemolojik inanç ölçeği ön ve son test puanları bakımından istatistiki olarak anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir (Ön-EİÖ; $3,187=2.025$, $p>.05$; Son-EİÖ $F_{3,191}= 1.934$, $p>.05$). Bunun nedenleri olarak çalışmanın kısa bir zamanda yapılması ve yükseköğretim öğrencilerinin epistemolojik tutumlarının keskinleşmesi söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmadan elde edilen sonuçlar, işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasında kullanılan grup araştırması, jigsaw ve okuma-yazma-sunma metodlarının düz anlatım yöntemi ile ders yapan öğrencilerin epistemolojik inançlarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Sonuçların böyle olmasının nedeni öğrencilerin epistemolojik inançlarının uzun yıllar boyunca şekillenmiş olması gösterilebilir. Yapılan araştırmalar uzun süreli çalışmalarda öğrencilerin inançların değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır (King and Kitchener 1994; Schommer 1993; Schommer, Calvert, Gariglietti, and Bajaj 1997; Kuhn and Weinstock, 2002). Örneğin, bilginin kesin ve değişmez olduğuna ya doğru ya da yanlış olduğuna inanan birey



zamanla bilginin karmaşık, göreceli, değişebilir olduğuna inanabilir. Öğrenci merkezli aktif metotlar eğitimin tüm seviyelerinde uygulanırsa, bireylerin epistemolojik inançlarının değişebileceği söylenebilir. Bu alandaki çalışmalar yapılandırmacı sınıfların geleneksel şekilde yapılandırılmış sınıflara göre daha sofistike epistemolojik tutumlar geliştirebileceğini ortaya koymaktadır. (Smith, Maclin, Houghton and Hennessey 2000).

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, Epistemolojik inançlar, Yükseköğretim, Vatandaşlık dersi,



İlköğretim Okulu Müdürlerinin İş Doyum Düzeyleri¹

Yrd.Doç.Dr. Meral Uras Başer
Pamukkale Üniversitesi-Türkiye
muras@pau.edu.tr

Bil.Uzm.Adem Özel
Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü
aozel@hotmail.com.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okul müdürlerinin iş doyum düzeylerini ve bu düzeyin cinsiyet, yaş, meslekte ve yöneticilikte geçen süre, eğitim düzeyi, sendika üyeliği, yöneticilik görevinden dolayı ödül alıp almama ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaçla 2010-2011 öğretim yılında Denizli ilindeki 338 ilköğretim okul müdürünün tümüne Kişisel Bilgi Formu ve Minnesota İş Doyum Ölçeği'nden oluşan bir veri toplama aracı uygulanmış, geri dönen ve tüm soruları yanıtlayan 198 ilköğretim okul müdürü araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre, Denizli İli'nde çalışan ilköğretim okul müdürlerinin iş doyum düzeyi ortalaması 3.64 olup "oldukça memnunum" aralığına girmektedir. Okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri cinsiyet, yaş, meslekte geçen süre, yöneticilikte geçen süre, eğitim durumu, sendika üyeliği ve yöneticilik görevinden dolayı ödül alma değişkenlerine göre farklılık göstermezken, görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre iş doyum düzeyleri farklılık göstermekte, şehir merkezinden köylere gidildikçe iş doyum düzeyi düşmektedir.

Anahtar Sözcükler: İş doyum, ilköğretim okul müdürü, demografik değişkenler, mesleki değişkenler.

47

GİRİŞ

İşgörenin performansını etkileyen etkenlerin belirlenmesi pek çok araştırmacının ilgi alanına girmiş bir konudur. Performansı etkileyen etkenler bilindiğinde ve olumlu yönde etkilendiğinde işgörenlerin performansının artacağı düşüncesi bu ilginin temel nedenidir. İşgören performansı ile ilişkili olduğu düşünülen temel kavramlardan biri "iş doyum" kavramıdır. İşinden doyum sağlayan işgörenin daha çok çalışacağı düşüncesi, araştırmacıları, iş doyumunun doğasını anlamaya yöneltmiştir.

Alanyazında iş doyumuna ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. İş doyum; "işin farklı parçalarını değerlendirmeyi temel alan, işe ilişkin genelleştirilmiş bir görüş" (Wexley ve Yukl, 1977); ya da, "bireyin işle ilgili gereksinimlerinin karşılandığını duyumsama derecesi tarafından belirlenen zihinsel bir durum" olarak tanımlanmaktadır (Evans, 1997).

¹ Bu makale PAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü EYD Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans programı kapsamında yapılan bitirme projesinden üretilmiş ve Doğu Akdeniz Üniversitesi tarafından Gazimağusa-KIBRIS'ta yapılan "3rd International Conference on Educational Sciences" (22-25.06.2011) Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Hoy ve Miskel (1991) iş doyumunu eğitimciler açısından ele alarak “eğitim ortamlarında, eğitimci iş rolünü değerlendirdiğinde şimdi ve geçmiş yönelimli olarak ortaya çıkan hoşlanma veya hoşlanmama duygusal durumu” olarak açıklamaktadırlar.

Bu tanımlardaki ortak noktalar, iş doyumunun ne olduğu konusunda büyük ölçüde görüş birliğinin oluştuğunu göstermektedir. Bu tanımlardan hareketle, iş doyumunu bireyin işi ile ilgili mutluluk düzeyi, işgörenin mesleğine yönelik duygularını gösteren bir kavram olarak düşünülebilir.

İş doyumunu, bireyin işle ilgili gereksinimlerinin karşılanması ile ilgili bir kavramdır. İş doyumunu, iş-rol girdileri (eğitim, çalışma zamanı, çaba vb.) ile iş-rol çıktıları (Maas, ek ödemeler, konum, çalışma koşulları, işin içsel yönleri vb.) arasındaki dengeye bağlıdır. İş-rol çıktıları (memnuniyet), iş-rol girdilerine (sıkıntılar) oranla daha fazla ise iş doyumunu artar (Sousa-Poza ve Sousa-Poza, 2000).

İş doyumunun yoğun ilgi görmesinin temelinde yatan iş doyumunu-performans ilişkisi, ilgili alanyazını gözden geçiren bir çalışma ile bu ilişkinin oldukça düşük olduğu (.17) ortaya konulduğunda (Iaffaldano ve Muchinsky, 1985) popülaritesini bir miktar yitirmekle birlikte, Organ (1988), bu sonucu, yetersiz araçlar kullanma ile açıklamıştır. İş doyumunu ile performans arasındaki ilişkiyi inceleyen 301 çalışmanın gözden geçirildiği bir başka çalışmada ise bu ilişkinin .30’un üzerinde olduğu bulunmuştur (Judge, Thoresen, Bono, Patton, 2001). Somech ve Drach-Zahavy (2000)’nin öğretmen iş doyumunu üzerine yaptıkları bir çalışmada, “belirlenmiş rol gereklerinin ötesine geçen ve örgütsel amaçlara katkıda bulunmak için birey, grup ve bir bütün olarak örgüte yönelmiş davranışlar” olarak tanımlanan extra rol davranışı ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu tür performans ile iş doyumunu arasında bir ilişki ortaya koyan çalışmalar, iş doyumuna duyulan ilgiyi yeniden canlandırmıştır.

İş doyumuna duyulan ilginin tek nedeni, performans üzerindeki olumlu etkisi değildir. İş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu (Brown ve Peterson, 1993; Fresko, Kfir ve Nasser, 1997; Kemp, 1967), iş doyumunu azlığının, bireylerin işlerini terk etme niyetini artırdığı (Moore, 2000), ve sıklıkla tembellik ve azalan örgütsel bağlılığa yol açtığı (Moser, 1997) görülmektedir. Bu durum, performans artırıcı etkisi olsun ya da olmasın, iş doyumunun örgütsel etkililik için oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

İş doyumunu, üzerinde çok çalışılmasına karşın hala doğası, etkisi ve diğer bazı örgütsel ve bireysel etkenlerle ilişkisi tam anlaşılamamış kavramlardan biridir. Ancak, işgörene işini daha etkili bir biçimde yaptırma çabası sürdükçe bu alanda yapılan çalışmaların da süreceği düşünülmektedir.

İş doyumunun doğasını açıklamaya çalışan araştırmacıların, kavramı güdülenme ile ilişkili olarak ele aldıkları görülmektedir. Bunun nedeni açıktır. Güdülenme kavramı, davranışın yönü, başlatılması ve yoğunluğundan sorumlu değişkenleri kapsar. Bu değişkenler iyi bilinirse, bireylerin örgütsel amaçlara en üst düzeyde katkı sağlamaları için kolaylıkla yönetilebilirler (Nord, 1972). Üst düzeyde güdülenmiş bireyler üretimde önemli düzeyde artışlara ve iş doyumuna, devamsızlık, gecikme, şikayet ve benzeri konularda önemli ölçüde azalmalara yol açabilir (Montana ve Charnov, 2000). Güdülenmiş bireyin daha çok çalışacağı, daha çok çalışmanın ise ödül

ve başarı getirerek bireyin doyuma ulaşmasına yol açacağı varsayımı, iş doyumunu ile güdülenmenin birlikte ele alınmasının temelini oluşturmaktadır. Aşağıda, bazı güdülenme yaklaşımları kısaca ele alınmaktadır.

Bilimsel Yönetim: İşgörenlerin işe ilişkin tutumlarının incelendiği ilk açıklamalardan biri 1911 yılında Taylor tarafından yapılmış ve iş doyumunun, çalışanların dışsal, fiziksel gereksinimleriyle ilişkili olduğu, paranın temel güdüleyici olduğu ileri sürölmüştür. Maddi ödöllerin yeterince büyük olması durumunda işgörenin daha fazla üreteceği, bu nedenle, maddi ödöllerin doğrudan performans ile ilişkili olduğu düşöncesi Taylor'un geliştirdiği "Bilimsel Yönetim" kuramının temelini oluşturmüştür (Montana ve Charnov, 2000).

İnsan İlişkileri Yaklaşımı: Taylor'un iş doyumunu maddi ödöllerle açıklamasından sonra, 1927-1932 yılları arasında Hawthorn'daki Western Elektrik şirketi'nde yapılan deneysel çalışmalardan sonra Mayo ve arkadaşları, doyumun en önemli belirleyicisinin grup içi etkileşim ve insan ilişkileri olduğunu ifade etmişlerdir (Montana ve Charnov, 2000).

Gereksinim Hiyerarşisi: İşdoyumuna ilişkin bu ilk açıklamalardan sonra geniş kabul gören bir diğer yaklaşım Maslow'un "Gereksinim Hiyerarşisi" kuramı olmuştur. Bu kuramda, insanın gereksinimleri tarafından güdülendiği ve harekete geçtiği ifade edilmiş, beş gruba ayrılan gereksinimler (fiziksel, güvenlik, sevgi, saygı ve özgerçekleştirme) arasında bir hiyerarşi olduğunu ve her gereksinim grubu karşılandığında bir üst gereksinim grubunun bireyi güdülediği ileri sürölmüştür (Hampton, Summer, Webber, 1982).

İki Etken Kuramı: Herzberg ve arkadaşları tarafından geliştirilen "İki Etken" kuramı, doyumunu oluşturan etkenlerin doyumsuzluk yaratan etkenlerden farklı olduğu düşöncesine dayanmaktadır. Doyumu oluşturan etkenler; başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme ve gelişme olarak belirlenirken, doyumsuzluk ya da hijyen etkenleri; örgüt politikaları, denetim, bireyler arası ilişkiler, çalışma koşulları ve maaşı kapsamıştır (Herzberg, 1966). Hijyen etkenleri, işgörenlerin en alt düzeyde çalışmalarını sağlayabilir ancak daha üst düzeyde işediminin ortaya çıkmasını sağlayan güdülenme, ancak, doyum sağlayıcı etkenler aracılığı ile olasıdır (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Beklenti Kuramı: Vroom'un geliştirdiği "Beklenti" kuramı, bireysel farklılıkların güdülenmedeki önemini vurgulamaktadır. Vroom, davranışı, bireyin amaçları ve bu amaçları gerçekteştirme beklentisi açasından açıklamaya çalışır. Kurama göre bireyler hangi sonuçları tercih ettikleri ve gerçekte bir tahminle onları elde etme şansını belirleyebilirler (Montana ve Charnov, 2000). Kurama göre, bir insanın güdülenmesi, amaca ulaşacağı beklentisi ile o bireyin amaca verdiği önemin çarpımına eşittir (Tosun, 1981).

Yukarıda değinilen bazı güdülenme kuramları, güdülenmenin doğasını farklı kavramlarla açıklamaya çalışmalarına karşın, hepsinin ortak noktası olarak güdülenmenin temelinde insan gereksinimlerinin yattığı söylenebilir.

İşgörenlerin iş doyum düzeyi üzerinde yönetim tarafından sağlanan ortamın büyük etkisi bulunmaktadır (Darling-Hammond, 1995). Bu aćıdan okullara bakıldığında, oluşumunda yönetimin büyük etkisi olan okul költürünün mesleksel işbirliğini

vurguluyor olması, öğretmenlerin iş doyumlarını ve mesleksel ait olma duygularını artırmaktadır (Hargreaves, 1994). Öğretmenlerin iş doyumunun büyük ölçüde okul ve bölge tarafından sunulan mesleksel gelişim fırsatlarıyla ilgili doyum tarafından yordanabildiği, okul yöneticilerinin etkin bir mesleksel gelişim programının doyum, performans ve sonuncul olarak nitelikli öğretmenlerin meslekte tutulmasında yararlı olacağı ileri sürülmektedir (Hoover ve Askhus, 1998).

Okulun başarılı olmasında kuşkusuz iş doyumunu yüksek öğretmenlerin önemi büyüktür ancak, okul yöneticilerinin öğretmen iş doyumunu üzerinde etkisi olması nedeniyle (Ma ve MacMillan, 1999), yöneticilerin iş doyumlarının da yüksek olmasının, öğretmenlerin iş doyumları üzerinde beklenen olumlu etkiyi yaratmaları için gerekli olduğu açıktır. Okulların iyi yönetilmesi ve çalışma koşullarının öğretmen iş doyumunu artırıcı nitelikte olması için okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin yüksek olması gerekir.

Alanyazındaki çalışmaların öğretmenlerin iş doyumunu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen iş doyumunu üzerinde etkili olan okul çevresi, olanakları, iklimi, kültürü gibi etkenler, doğrudan okul yönetimi ile ilişkilidir. Bu durumda, iş doyum düzeyi düşük olan bir okul müdürünün, öğretmenlerin iş doyumlarını yükseltmede başarısız olacağı düşüncesiyle, okul yöneticilerinin iş doyumları ile ilgili çalışmalara gereksinim duyulduğu düşünülmüştür.

Bu nedenle, bu araştırmanın amacı Denizli ilinde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek ve bu düzeyin bazı demografik ve mesleksel değişkenlere (cinsiyet, yaş, görev yapılan yerleşim yeri, meslekteki çalışma yılı, yöneticilikte geçen süre, yöneticilik görevinden dolayı ödül alıp almama, eğitim düzeyi, sendika üyeliği) göre değişip değişmediğini incelemek olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni; Denizli ilinde çalışan ilköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları, bağımsız değişkenleri ise; cinsiyet, yaş, meslekte ve yöneticilikte geçen süre, eğitim düzeyi, sendika üyeliği, yöneticilik görevinden dolayı ödül alıp almama, ve görev yapılan yerleşim yeri olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evreni, 2010-2011 öğretim yılında Denizli il merkezi ve ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi 338 ilköğretim okulunun müdürlerinden oluşmaktadır. Araştırma için bir örneklem seçilmemiş, evrenin tamamına elektronik posta yoluyla ulaşılmıştır. Okul müdürlerinden 198'i veri toplama aracındaki sorulara tam olarak cevap vermiştir. Ankete cevap veren okul müdürlerinin sayılarının örneklem açısından yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Krejcie ve Morgan (1970) tarafından hazırlanan tablodan yararlanılmış ve 338 kişilik evren sayısı için örneklemde olması gereken okul müdürü sayısı 181 olarak belirlenmiştir. Bu yolla, ankete cevap veren okul müdürlerinin sayılarının yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Veri toplama aracı, ilköğretim okullarında görev yapan ve evreni oluşturan okul müdürlerine web (browser) üzerinden online (çevrimiçi) olarak uygulanmıştır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu ve Minnesota İş Doyumu Ölçeği (MİDÖ) uygulanarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bağımsız değişkenler ile ilgili bilgi toplamak üzere, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, yaş, meslekte ve yöneticilikte geçen süre, eğitim düzeyi, sendika üyeliği ve yöneticilik görevinden dolayı ödül alınıp alınmadığı, görev yapılan yerleşim yerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği: Araştırma grubunun iş doyum düzeylerini tespit etmek amacıyla Minnesota İş Doyumu Ölçeği (Minnesota Satisfaction Questionnaire) uygulanmıştır. Ölçek, iş doyumuna ait 20 sorudan oluşmaktadır. Her bir madde için “Hiç Memnun Değilim (1 puan)”, “Memnun Değilim (2 puan)”, “Biraz Memnunum (3 puan)”, “Oldukça Memnunum (4 puan)”, “Çok Memnunum (5 puan)” şeklinde 5’li Likert ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin kısa formu 1967 yılında R.V. Davis, D.J. Weiss, G.W. England, L.H. Lofquist tarafından, Minnesota İş Doyumu Ölçeğinin uzun formunda yer alan iç ve dış doyum faktörlerinden oluşan doyum durumları ile ilgili maddelerin birleştirilmesi sonucu geliştirilmiştir (Özdayı, 1990). Ölçeğin İngilizce’den Türkçe’ye çevirisi Gökçora ve Gökçora tarafından yapılmıştır (Özyurt, 2004).

Ölçeğin yurt içinde yapılan araştırmada iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısının .90 (Yıldırım, 1996), yurt dışında yapılan araştırmada ise, iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısının .82 ile .92 arasında değiştiği bulunmuştur (Erdwins, Buffardi, Casper ve O'Brien, 2001).

İş doyumunu ölçeği bu çalışma kapsamında 198 kişiye uygulanmış ve bu kişilerden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısının .84 olduğu belirlenmiştir.

Veri toplama aracının web (browser) üzerinden online (çevrimiçi) uygulanmasından sonra, anketlerin okul müdürlerince gerektiği biçimde doldurulup doldurulmadıklarını belirlemek amacıyla internet sitesinden Excel dosya formatında alınan sonuçlar incelenmiş ve gerektiği gibi doldurulmayan ankete rastlanmamış ve veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 17,0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak betimsel ve vardamsal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulguları yorumlamada aralık katsayısı $n-1/n$ formülü kullanılarak 0,80 olarak hesaplanmıştır. Buna göre; hiç memnun değilim (1):1.00-1.80; memnun değilim (2):1.81-2.60; biraz memnunum (3): 2.61-3.40; oldukça memnunum (4): 3.41-4.20; çok memnunum (5): 4,21-5,00 ölçütleri dikkate alınarak müdürlerin iş doyum düzeyleri belirlenmiştir.

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “iş doyumunu” puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($z = 0.73$; $p > .05$). Bu nedenle ölçmede parametrik testlerden t-test ve varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amacını oluşturan okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri ve iş doyumunun bazı değişkenlerle ilişkisi ile ilgili bulgular ve yorumları aşağıda verilmektedir.

İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeyleri

Okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerini belirlemek üzere deneklerin anketten elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, 0.80 aralık katsayısı dikkate alınarak gruplandırılmış ve her bir grup için N, X, ss, % değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucu elde edilen veriler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeyleri

İş Doyum Düzeyi	N	X	ss	%
Hiç memnun değilim (1.00-1.80)	1	1.80	-	0.51
Memnun değilim (1.81-2.61)	6	2.52	.07	3.03
Memnunum (2.62-3.42)	62	3.03	.24	31.31
Oldukça memnunum (3.43-4.23)	99	3.83	.20	50.00
Çok memnunum (4.24-5.00)	30	4.55	.18	15.15
GENEL	198	3.64	.55	100.00

Tablo 1’de okul yöneticilerinin ankete verdikleri yanıtların %50’sinin (n=99, X=3.83) “oldukça memnunum” aralığında toplandığı görülmektedir. Memnuniyetsizlik bildiren gruplar olarak “hiç memnun değilim” ve “memnun değilim” aralıklarına giren birey sayısı 7 olup, tüm örneklemin %3.54’ünü oluşturmaktadırlar. Örneklemin tümünün genel aritmetik ortalaması 3.64 olup “oldukça memnunum” aralığına girmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin en üst düzeyde olmasa da, üst düzeyde bir iş doyumuna sahip olduklarını göstermektedir. Yönetim pozisyonlarında olanların olmayanlara göre daha üst düzeyde iş doyumuna sahip oldukları başka araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Ataklı ve Dikmetaş, 2003; Kartal, 2005).

1- İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi:

Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan t-testinin sonuçları tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması (t-test)

	Cinsiyet	N	X	ss	t	p
İş Doyumu	Kadın	11	3.87	0.53	1.33	0.18*
	Erkek	187	3.64	0.55		

*p > .05

Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği Tablo 2’de görülmektedir ($p>.05$). Alanyazında, cinsiyetin iş doyumunu üzerindeki etkisine ilişkin farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bazı araştırma sonuçları kadınların iş doyum düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu gösterirken (Bindhu ve Sudheeshkumar, 2005; Ma ve MacMillan, 1989; Sousa- Poza ve Sousa-Poza, 2000), bazı araştırma sonuçlarına göre de cinsiyet, iş doyumunu üzerinde etkisi olmayan bir değişkendir (Demirer, Güreş ve Akgül, 2010; Thompson ve Mc Namara, 1997, Yelboğa, 2007). Boydak (2007) ise yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını bulmuştur. Bu farklı sonuçlar, farklı örneklem ve farklı iş kollarında çalışmaktan kaynaklanabilir. Bu araştırma bulgusu değerlendirildiğinde, kadın yöneticilerin sistemde var olan sıkıntı ve yönetsel sorunlardan cinsiyetlerinden dolayı ayrıcalıklı olamayacakları düşünülürse, erkek yöneticilerin yaşadığı tüm sorunları onların da yaşıyor olması beklenen bir durumdur. Bu da, kadın yöneticilerin, erkek yöneticilerle benzer düzeyde bir iş doyumuna sahip olmaları sonucunu getirebilir.

2- İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeylerinin Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin görev yaptığı yerleşim yerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi yapılmış olup test sonuçları tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeylerinin Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi (Varyans Analizi)

	Görev Yeri	N	X	ss	F	p	Fark
İş Doyumu	İl Merkezi	65	3.79	0.57	2.99	0.05*	1-3
	İlçe Merkezi	43	3.61	0.49			
	Köy	90	3.58	0.55			

* $p = .05$; (1=İl Merkezi, 3=Köy)

Tablo 3’e göre, okul müdürlerinin görev yaptığı yerleşim yerine göre iş doyum düzeyleri farklılık göstermektedir ($p=.05$). Bu farkın kimler arasında olduğunu belirlemek için TUKEY’in önermiş olduğu Post Hoc Test işlemi gerçekleştirildiğinde il merkezinde çalışan okul müdürleri ile köyde çalışan okul müdürleri arasında olduğu görülmüştür. Bu iki grubun ortalamalarına bakıldığında il merkezinde çalışan okul müdürlerinin daha yüksek bir iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin iş doyum ortalamalarına yerleşim yeri değişkeni açısından bakıldığında; il merkezlerinden kırsal bölgelere gidildikçe iş doyumunun azaldığı görülmektedir. Bu durum, il merkezinde yaşayan müdürlerin daha fazla olanaklara sahip olması ve çalışma koşullarının daha iyi olması ile açıklanabilir. Finley (1991) de, yaptığı çalışmada, şehirlerde yaşayan eğitimcilerin, kırsal bölgelerde yaşayanlara kıyasla iş doyumlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

3- İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan varyans analizinin sonuçları tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4. İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi (Varyans Analizi)

	Yaş	N	X	ss	F	p
İş Doyumu	20-30	7	3.60	0.46	0.59	0.61*
	31-40	58	3.61	0.60		
	41-50	80	3.64	0.56		
	51 ve üzeri	53	3.74	0.48		

*p>.05

Tablo 4’de okul müdürlerinin yaş değişkenine göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, yaşın iş doyum üzerinde etkili olmadığını, çalışanların yaşları ne olursa olsun yüksek ya da düşük iş doyumuna sahip olabileceklerini göstermektedir. Alanyazında yaş değişkeni ile iş doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar farklı sonuçlar göstermektedir. Yaş ile iş doyum arasında bir ilişki olmadığı bulunan çalışmalar olduğu gibi (Bilgiç, 1998; Brown, Hohenshil ve Brown 1998; Demirer, Güreş ve Akgül, 2010; Öztürk ve Deniz, 2008; Wiggins, 1984), yaşla birlikte iş doyumunun arttığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Brush, Moch ve Pooyan, 1987; Lee ve Wilbur, 1985; Önder ve Taş, 2009).

54

4- İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Meslekte Geçen Süre Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin meslekte geçen süre değişkenine göre farklı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan varyans analizinin sonuçları tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5. İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Meslekte Geçen Süre Değişkeni Açısından İncelenmesi (Varyans Analizi)

	Meslekteki Yıl	N	X	ss	F	p
İş Doyumu	1-10	21	3.43	0.54	1.49	0.21*
	11-15	33	3.65	0.55		
	16-20	33	3.74	0.65		
	21 yıl üzeri	111	3.67	0.51		

*p>.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin meslekte geçen süre değişkenine göre iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, bireylerin iş doyumları üzerinde, meslekte ne kadar süredir çalıştıklarının etkisinin olmadığını göstermektedir. Meslekte geçen süre ile iş doyumunu arasındaki ilişki açısından alanyazında farklı sonuçlar görülmektedir. Meslekte uzun süre kalanların daha az doyum sağladıkları (Ma ve MacMillan, 1999) ileri sürüldüğü gibi hizmet süresi fazla olanların az olanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalar (Bilge, Akman ve Kelecioğlu, 2007) ve iş doyumunu ile mesleki süre arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Ergene, 1994; Wiggins, 1984) da bulunmaktadır. Bu farklı sonuçlar, farklı örneklem ve farklı meslekler üzerinde çalışılmasının sonucu olabilir.

5- İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Yöneticilikte Geçen Süre Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin yöneticilikte geçen süre değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Yöneticilikte Geçen Süre Değişkeni Açısından İncelenmesi (Varyans Analizi)

	Yöneticilik Süresi	N	X	ss	F	p
İş Doyumu	1-5	44	3.61	0.57	0.29	0.88*
	6-10	30	3.63	0.56		
	11-15	49	3.66	0.66		
	16-20	40	3.64	0.49		
	21 yıl üzeri	35	3.74	0.41		

*p>.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin yöneticilikte geçen süre değişkenine göre, iş doyumunu düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, aynı sorunları yaşayan okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerinin iş doyumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Bodur ve Güler (1996)’ın sağlık yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

6- İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklı olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan varyans analizinin sonuçları tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi (Varyans Analizi)

	Eğitim Düzeyi	N	X	ss	F	p
İş Doyumu	Önlisans	42	3.70	0.48	0.79	0.45*
	Lisans	149	3.65	0.57		
	Yüksek	7	3.42	0.45		
	Lisans					

*p>.05

Tablo 7’de okul müdürlerinin eğitim düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Grupların ortalamaları dikkate alındığında, eğitim düzeyi arttıkça iş doyumunun azaldığı görülmekle birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alanyazında, eğitim düzeyinin iş doyumu üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi (Ataklı ve Dikmetaş, 2003), eğitim düzeyi ile iş doyumu arasında bir ilişki olmadığını gösteren (Demirer, Güreş ve Akgül, 2010; Öztürk ve Deniz, 2008) çalışmalar da bulunmaktadır. Eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin daha eleştirel bir tavır içinde olacakları iş ve iş ortamı ile ilgili sorunlara karşı daha duyarlı olacakları, bu nedenle de, iş doyum düzeylerinin düşeceği düşünülebilir. Bu çalışmada böyle bir farkın çıkmaması, eğitim düzeyinin belli bir aşamadan sonra böyle bir etki oluşturmadığı biçiminde açıklanabilir. Okul yöneticilerinin en az ön lisans düzeyinde eğitim görmüş olmaları, böyle bir etkiyi sınırlandırıyor olabilir.

7- İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeylerinin Sendika Üyeliği Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan t-testinin sonuçları tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeylerinin Sendika Üyeliği Değişkeni Açısından Karşılaştırılması (t-test)

	Sendika Üyeliği	N	X	ss	t	p
İş Doyumu	Var	160	3.67	0.53	0.95	0.34*
	Yok	38	3.58	0.60		

*p>.05

Tablo 8, okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinde, herhangi bir sendikaya üye olanlar ile olmayanlar arasında fark olmadığını göstermektedir. Bender ve Sloane (1998), yaptıkları çalışmada sendika üyesi çalışanların, üye olmayanlara göre daha düşük bir iş doyumuna sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu araştırmanın benzer bir sonuç göstermemesi, ülkemizdeki memur sendikaların güçlü olmaması, grev hakkının olmaması nedeniyle sendika üyesi yöneticilerin sendika üyesi olmayanlardan farklı bir beklenti ve şikayetlerinin olmaması ile açıklanabilir.

8- İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeylerinin Yöneticilikte Yönetim Görevinden Dolayı Alınan Ödül Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin yönetim görevinden dolayı aldıkları ödül değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan t-testinin sonuçları tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. İlköğretim Okul Müdürlerinin İş Doyum Düzeylerinin Yöneticilikte Alınan Ödül Değişkeni Açısından Karşılaştırılması (t-test)

	Ödül Alma Durumu	N	X	ss	t	p
İş Doyumu	Evet	143	3.70	0.53	0.91	0.06*
	Hayır	55	3.53	0.57		

*p > .05

Tablo 9'da ödül alan yöneticilerle ödül almayan yöneticilerin iş doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İş doyumunu sıklıkla içsel ve dışsal olarak sınıflandırılmaktadır (Fresko, Kfir ve Nasser, 1997). Bireyin işi nedeniyle elde ettiği gelir, prestij ve ödüller dışsal doyumunu oluşturur. Bu tür dışsal doyum etkenlerinin bireyin iş doyumunu üzerinde etkili olması beklenir. Ödül alan okul yöneticilerinin almayanlara göre daha yüksek iş doyumuna sahip olmaması, verilen ödüllerin okul yöneticilerinin beklentilerini karşılamıyor olması nedeniyle ödülleri değerli bulmamalarından veya ödül dağıtımını adil bulmuyor olmalarından kaynaklanabilir.

57

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim okul müdürlerinin iş doyumunun incelendiği bu çalışmada, okul müdürlerinin iş doyumlarının “oldukça memnunuz” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu düzey düşük olmamakla birlikte, en üst düzey de değildir. Bu durum, okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerini olumsuz etkileyen bazı etkenlerin varlığını ortaya koymaktadır. Bu etkenlerin neler olduğunun belirlenebilmesi için okul yöneticilerinin iş doyumlarını inceleyen araştırmalar desteklenerek sayıca artırılmalı ve iş doyumunu düşüren etkenlere ilişkin önlemler karar verme konumlarındaki kişiler tarafından alınmalıdır.

Bu çalışmada, iş doyumunu üzerinde etkisi olan en önemli etkenin görev yapılan yer olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin şehir merkezinden kırsal bölgelere gidildikçe iş doyumlarının düştüğü görülmüştür. Bu sonuçta çalışılan yerin olanaklarının etkili olduğu düşünülmektedir. Köy ve kasabalardaki okulların olanaklarının geliştirilmesine öncelik verilmesi ve kırsal bölgelerde çalışan okul müdürlerinin doyum sağlamalarına katkıda bulunacak ek ödemelerin yapılması ve bazı sosyal olanakların sağlanması bu sorunun çözümüne katkıda bulunabilir.

Okul müdürlerinin yöneticilikten dolayı ödül alıp almamalarının iş doyumunu üzerinde etkisinin olmaması, bu çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri olarak görülmektedir. Ödülün, yapılan işin beğenilmesi anlamına geldiğinden, iş doyumunu



üzerinde etkisi olacağı düşünülmüştür. Böyle bir sonuç elde edilmemesinin nedeni, okul müdürlerinin ödülleri adil dağıtılmadığını düşünmeleri ya da ödülleri gereksinimlerini karşılamıyor olmasından dolayı önemsiz bulmaları olabilir. Ödülleri belli objektif ölçütlere bağlanması ve yöneticilerin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte ödüller verilmesi iş doyumunu üzerinde etkili olabilir.

Kaynakça

- Ataklı, A. ve Dikmetaş, E. (2003). "The Job Satisfaction of the Manager and Clinic Secretary". *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, No.8.
- Bender, K.A. and Sloane, P.J. (1998). "Job Satisfaction, Trade Unions and exit-voice Revisited". *Industrial and Labor Relations Review*. 51, pp. 222-240.
- Bilgiç, R. (1998). "The Relationship Between Job Satisfaction and Personal Characteristics of Turkish Workers". *Journal of Psychology*, September, 132-5, pp. 549-558.
- Bindhu, C. M. and Sudheeshkumar, P. K. (2005), "Job Satisfaction and Stres Coping Skills of Primary School Teachers" *Education Resources Information Center*, N/AED49258.
- Bodur, S. ve Güler, S. (1997), "Sağlık Yöneticilerinin İş Doyumu", *Genel Tıp Dergisi*, 7 (1),4-12.
- Boydak, M. (2007), "Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" *Makalelerle Mardin III. Eğitim, Kültür, Edebiyat*. Mardin Tarihi İhtisas Kütüphanesi Yayın no: 9, s.128-148.
- Brown, M., Hohenshil, T.H. and Brown, D. (1998). "School Psychologists' Job Satisfaction in the USA: A National Study". *Schooh Psychology International Journal*. V.19, No.1, pp.79-89
- Brown, S. P. and Peterson, R.A. (1993). "Antecedents and consequences of salesperson job satisfaction: meta-analysis and assessment of causal effects". *Journal of Marketing Research*, Vol.30, No.1, pp. 63-77.
- Brush, D. H., Moch, M. K., and Pooyan, A. (1987) "Individual Demographic Differences and Job". *Journal of Occupational Behaviour*. Vol.8, pp.139-156.
- Darling-Hammond, L. (1995). "Policy for restructuring". In A. Lieberman (Ed.) *The work of restructuring schools:Building from the ground up*. (pp.157-175). New York:Teachers College Pres.
- Demirer, H., Güreş, N. ve Akgül, V. (2010) "Organizational Commitment and Job Satisfaction: The Influence of Individual and Organizational Factors on Sales Persons' Work Attitudes in Travel Agencies". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:7, Sayı:14, s.41-62.
- Erdwins, C. J., Buffardi, L. C., Casper, W. J. and O'Brien, A. S., (2001), "The Relationship of Women's Role Strain to Social Support, Role Satisfaction, and Self-efficacy", *Family Relations*, 50 (3), pp. 230-238.
- Ergene, T. (1994), "Müfettiş Adaylarının İş Doyumu Düzeyleri", *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı*, Adana: Çukurova Üniversitesi, 2
- Evans, Linda.(1997) "Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction." *Educational Research*. Winter, Volume 39, Number 3.
- Finley, W. H. (1991). High School Principal Job Satisfaction. Unpublished Doctoral Dissertation. Memphis State University. Memphis, Tennessee.
- Fresko, B., Kfir, D. and Nasser, F. (1997). "Predicting teacher commitment". *Teaching and teacher education*. Vol.13, No.4 pp.429-438





- Hampton, D.R., Summer, C.E. and Webber, R. A. (1982). *Organizational Behavior and the Practice of Management*. Fourth Edition. Scott, Foresman and Company: Illinois.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Toronto: OISE Press.
- Herzberg, F. (1966), "The Motivation-Hygiene Theory". In *Organization Theory Selected Readings*. (Ed. D.S. Pugh, 1990). Third Edition. Penguin Books. Middlesex.
- Hoover, J.H. and Askhus, B.P. (1998). "Staying, leaving, and job satisfaction in a rural/ remote state: A matter of roots" *Proceedings of the American Council on Rural Special Education*, Charleston, NC.
- Hoy, W.K., and Miskel, C. (1991). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 4th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Iaffaldano, M.R. and Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 97, pp. 251-273.
- Judge, T. A., Thoresen, C.J., Bono, J. E., and Patton, G. K. (2001). The job satisfaction- job performance relationship: A Qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, pp. 376-407.
- Kartal, S. (2005), "İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmeleri Ankara İli Örneği", *Ege Eğitim Dergisi*, s 6 (2), s.99-112.
- Kemp, P.E. (1967). "Commitment and Job Satisfaction". *Journal of Cooperative Extension*. Fall, pp.171-177.
- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W., (1970), "Determining sample size for research activities" *Educational and Psychological Measurement*, 30, 608.
- Lee, R. and Wilbur, E. R., (1985). "Age, Education, Job Tenure, Salary, Job Characteristics, and Job Satisfaction: A Multivariate Analysis". *Human Relations*, 38-8, pp. 781-791.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (1996). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Second Edition. Wadsworth Publishing Company, California.
- Ma, X. and MacMillan, R. B., (1999). "Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction". *The journal of Educational Research*. Vol.93, No.1, pp.39-47.
- Montana, P.J and Charnov, B. H. (2000). *Management*. Third Edition. Barron's Educational Series, Inc.: New York.
- Moore, J.E. (2000). "One road to turnover: an Examination of work exhaustion in technology professionals". *MIS Quarterly*. Vol.24, No.1, pp.141-168.
- Moser K. (1997). "Commitment in organizations". *Psychologies*. Vol. 41, No.4, pp.160-170.
- Nord, W. (1972). *Concepts and Controversy in Organizational Behavior*. (Ed.Walter R. Nord). Goodyear Publishing Company, Inc. Pacific Palisades, California.
- Organ, D. W. (1988). A restatement of the satisfaction-performance hypothesis. *Journal of Management*. 14, pp. 547-557.
- Önder, E., ve Taş, A.(2009). "Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlük Personelinin İş Doyum Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Çalışması" *Milli Eğitim-National Education*, Güz,184. S.71-81.
- Özdayı, N. (1993), "Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini Durumlarının Karşılaştırılması", Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Öztürk, A. ve Deniz, M.E. (2008). "Okulöncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri, İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *İlköğretim Online*, 7 (3), s.578-599.





- Özyurt, A. (2004), “İstanbul Hekimlerinin İş Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Somech, A. and Drach- Zahavy, A. (2000). “Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers’ extra-role behavior”. *Teaching and Teacher Education*. Vol.16, pp. 649-659
- Sousa-Poza, A. and Sousa-Poza, A.A. (2000). “Well-being at work: a cross national analysis of the levels and determinants of job satisfaction”. *Journal of Socio-Economics*, Vol.29, No.6, pp.517-538.
- Thompson, D., and Mc Namara, J. (1997). “Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Findings”. *Educational Administration Quarterly*. 33 (1), pp.1-31.
- Tosun, M. (1981). “Örgütsel Etkililik”, Yönetim Psikolojisi II.Ulusal Sempozyumu, Ankara: TODAİE Yayınları 401, s.13-15.
- Wexley K. N. and Yukl, G. A.(1977) “Organizational Behavior And Personnel Psychology”. Homewood, III. Irwin-Dorsey Limited George Town,Ontario.
- Wiggins, D. J. (1984). “Personality- Environmental Factors Related Job Satisfaction Of School Counselors”, *Vocational Guidance Quarterly*. 33, pp.169-177.
- Yelboğa, A. (2007). “Bireysel Demografik Değişkenlerin İş Doyumu İle İlişkisinin Finans Sektöründe İncelenmesi”. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Aralık, 4(2).
- Yıldırım, F., (1996). “Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Analyzing the Job Satisfaction Levels of Primary School Principals

Assist.Prof.Dr. Meral Uras Başer
Pamukkale University-Turkey
muras@pau.edu.tr

M.A. Adem Özel
National Education Directorate of
Denizli Province-Turkey
aozel@hotmail.com.tr

Extended Abstract

Problem and Purpose: How people feel about their jobs and its different aspects can be considered as job satisfaction. It is the extent to which people like or dislike their jobs. Job satisfaction is a frequently studied subject matter because of its impacts on work effort and productivity, employee absenteeism and staff turnover in the eyes of many researchers. These positive impacts of job satisfaction on organizational effectiveness have increased the importance of the concept in the literature.

The aim of this study is to determine the job satisfaction level of primary school principals. Independent variables of the study are gender, age, seniority, duration on management task, level of education, professional union membership, having any prize on management and school location (city center, county or village).

Method: The descriptive survey method has been selected in order to answer the research questions. All school principals working for Denizli province primary schools have been considered as the sample of the study. The data collection instrument was administered to 338 principals through e-mail, but 198 questionnaires (58% of population) has been filled out properly and returned.

Instrument: The data was gathered by Minnesota Satisfaction Questionnaire developed by Davis, Weiss, England and Lofquist in 1967. The calculated Alpha Coefficient (.84) in this study proves the reliability of the instrument. The selected demographic and professional characteristics of the subjects such as gender, age, seniority, duration on management task, level of education, professional union membership, having prize or not on management and school location have been collected by “personal information form”. Kolmogorov Simirnov test showed that the data obtained was normally distributed. For this reason, the data was analyzed by employing independent t-test and one-way anova. The satisfaction level of the school principals was assessed according to the arithmetic means between the ranges statistically determined as follows: 1-1.80: highly dissatisfied, 1.81-2.60: dissatisfied, 2.61-3.40 little satisfied, 3.41-4.20: fairly satisfied, 4.21-5.00: highly satisfied.

Findings: Analysis indicated that the overall job satisfaction level of the school principals is in the “fairly satisfied” range (N: 198, X=3.64). A “highly satisfied” rating was assigned for job satisfaction by 15.15 % of the school principals. “Fairly satisfied”



group's mean is 3.83 and its percentage is established 50 % of the whole respondents. "Little satisfied" principals' group has 3.03 arithmetic mean and its percentage is 31%. Only 3.54 % of the respondents expressed some degree of overall dissatisfaction with their jobs.

Analyses yielded no significant differences among job satisfaction scores of the respondents in regard to gender, age, seniority, duration in management task, level of education, professional union membership, having prize or not on management. However, there was a significant difference among the principals' job satisfaction levels in terms of the school location. When the location of school where principals works shift from the city center to rural areas, their job satisfaction levels tend to decrease.

The principals working for the schools in the city center have the higher job satisfaction than the principals working for the schools located in the counties and villages. The least job satisfaction level was found in the group which works in the villages' schools.

Recommendations: Although the overall job satisfaction level of school principals was found "fairly satisfied", lack of percentage of "highly satisfied" group and the groups expressing dissatisfaction in some degree show that there are some factors reducing the job satisfaction of the school principals. Some analytic research focusing related to these factors must be done. This study revealed that the principals working in the villages' schools have the lowest job satisfaction level. Thus, some measures must be taken by the authority for making the conditions more attractive for the school principals who work in rural areas.

Keywords: Job satisfaction, primary school principal, demographic variables, professional variables



Factors Affecting the Level of Test Anxiety among EFL Learners at Elementary Schools

Assoc.Prof.Dr. Selami AYDIN
Balıkesir University-Turkey
saydin@balikesir.edu.tr

Abstract

Many studies on test anxiety among adult language learners have been performed, while only a few studies have dealt with overall test anxiety. In addition, these studies do not specifically address test anxiety in foreign language learning among elementary school language learners. Thus, this study aims to investigate the level of test anxiety among young learners of English as a foreign language (EFL) and the relationship between test anxiety and factors such as gender, age, grade, achievement level, and economic background. The sample group for the study consisted of 477 EFL learners from five elementary schools. A background questionnaire and the Test Anxiety Scale (TAS) were used to collect data. The collected data were used to provide a descriptive and correlational analysis to address the research questions. The results show that young language learners have a low level of test anxiety and that the variables are significantly correlated with some items in the scale.

Keywords: English as foreign language; children and young adolescents; test anxiety

INTRODUCTION

Research results indicate that individual differences, such as beliefs, attitudes, expectations, motivation levels, and affective states are factors with significant effects on the foreign language learning process (Aydin & Zengin, 2008). Test anxiety as an affective state also has considerable influences on that process. Therefore, this paper focuses specifically on the levels of anxiety among children and young adolescents who learn English as a foreign language (EFL) at elementary schools in Turkey and the relationship between the levels of test anxiety and five variables: gender, age, grade, achievement level, and economic background. The study was conducted because previous studies have mostly focused on test anxiety among adult EFL learners, while research activities focusing on young learners are fairly limited. In other words, as MacIntyre & Gardner (1991) states, *foreign language anxiety is more relevant to language learning among adults*, and studies have focused on college (Aida 1994; Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner, & Patton 1994) and high school students (Chang 1999; Ganschow & Sparks 1996; Na 2007). A few studies appeared that focus mainly on language anxiety, but not specifically on test anxiety among elementary school students (Chan & Wu 2000; Chan & Wu 2004). In 1997, the duration of elementary education was extended to eight years by including students aged six to fourteen. As a result of regulations by the Turkish National Assembly, the duration of obligatory elementary education in Turkey was increased from five to eight years in 1997. Moreover, foreign language learning extended obligatorily to fourth- and fifth-grade learners, in addition to sixth-, seventh- and eighth-grade students. Another

considerable change was that the content of sixth-, seventh-, and eighth-grade English curricula was reorganised for the levelling examination, an official and central examination for selection and placement of elementary school students in high schools that is administered separately for each grade at the end of the academic year. Hence, because the central examination includes items that aim to measure the learners' level of EFL proficiency, English classes gained increased importance. Therefore, there is a compelling need to examine test anxiety in EFL learners at elementary schools. However, though English classes gained considerable importance compared to other subjects, including Turkish, Science, Mathematics and Social Studies courses, only three studies (Duman 2008; Erözkan 2009; Koçkar, Kılıç & Şener 2002) on this issue were noted. Considering that test anxiety is a significant factor that affects the foreign language learning process and that there is a serious lack of research on test anxiety among EFL learners at elementary schools in Turkey, it may be concluded that there is an apparent need for further study on the subject.

Before presenting the literature review, three terms frequently used in the paper require explanation. Firstly, *anxiety* is defined as an affective state that is an uncomfortable emotional state in which one perceives danger, feels powerless, and experiences tension when faced with an expected danger (Blau, 1955). Secondly, *language anxiety* is a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning that arise from the uniqueness of the language learning process (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Finally, *test anxiety* is an apprehension towards academic evaluation, and is described as a fear of failing tests and of unpleasant experiences, held either consciously or unconsciously by learners in various situations (Horwitz and Young, 1991).

There are certain factors with significant effects on test anxiety among foreign language learners. In other words, the results of previous studies indicate that test anxiety constitutes a factor that has a significant influence on the foreign language learning process (e.g. Aida 1994; Petridou and Williams 2007). The variables can be divided mainly into three categories: (1) subject variables such as age, gender, grade, economic and educational background (Madsen 1982; Putwain 2007; Rasor & Rasor 1998), and achievement and proficiency levels (Horwitz, 2001); (2) independent variables such as attitudes towards EFL learning, study skills, test validity, techniques (Shohamy, 1982), testing environment (Bushnell 1978), test length and formats (Mandelson, 1973), time limit (Madsen and Murray 1984), and test introduction (Young cited in Aydin, 2007); (3) and extraneous variables such as teachers, course books, and language teaching methods (Rotenberg, 2002) and techniques. The scope of this study is limited to assessing the level of test anxiety among elementary school EFL learners and the relationship between test anxiety level and the subject variables age, gender, achievement level, and economic background.

Few studies have been conducted on test anxiety among elementary school EFL learners. Furthermore, fairly limited studies appeared on the variables that may affect test anxiety among children and young adolescents. To begin with, some studies focused on language anxiety rather than test anxiety among children and young adolescents. For instance, two studies conducted by Chan and Wu (2000, 2004) aimed to investigate language anxiety but not test anxiety specifically among elementary

school students. In the studies, it was found that test anxiety was a cause of language anxiety and appeared when students had low proficiency levels. In terms of gender and some other variables, Duman (2008) examined test anxiety levels of 8th grade students and observed a significant correlation between test anxiety and variables such as gender, paternal occupation, school type, socioeconomic status, parents' educational background, family income, and academic support. Moreover, Unruh and Lowe (2010) examined the validation of the Spanish version of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents for elementary and secondary students and found that gender constituted a significant factor. On other hand, in a recent study focused on the interaction between students' domain-specific expectancies and values as a predictor of test anxiety, Selkirt, Bouchey and Eccles (2011) found that few gender differences emerged. One study was found on the relationship between test anxiety and achievement, one of the variables investigated in the present study. In the mentioned study, Koçkar, Kılıç, and Şener (2002) aimed to reveal the relationship between test anxiety and achievement among elementary school students and found that higher test anxiety caused lower academic achievement. Apart from the variables examined in the study, Erözkan (2009) aimed to determine the effects of factors such as parenting styles, self-esteem, perfectionism, and test anxiety on depression levels of elementary school students, and concluded that test anxiety is an important predictor of depression. Another study focused on anxiety reduction rather than the factors that may affect test anxiety level. In this meta-analysis (Ergene, 2003) that synthesised the results from test anxiety reduction programmes, it was found that individually conducted programmes, along with those combining individual and group counselling formats, produced the greatest changes in terms of anxiety reduction. The author stated that there is a serious lack of research on test anxiety reduction programmes for elementary, secondary and high school students. As a note, although the Test Anxiety Scale administered in the current study was used in prior research, it should be highlighted that the scale was administered to graduate (Powers, 1986), and university (Furlan, Cassady & Pérez, 2009) students while Lowe, Lee, Witteborg, Prichard, Luhr, Cullinan, Mildren, Raad, Cornelius and Janik (2007) investigated internal consistency, and test-retest stability of the short Spanish version. Conclusively, some problems can be noted regarding the aforementioned studies. Firstly, the studies focused on language anxiety among EFL learners at elementary schools, but not on test anxiety. Secondly, research activity in Turkey has so far aimed to investigate overall test anxiety among children, who are in a period of increasing responsibility and independence, and among early adolescents, who experience many physical, mental, emotional, and social changes (Green & Palfrey, 2001). But test anxiety studies have not been specifically aimed at EFL learners at elementary schools. The present study is guided by two research observations. Other studies have mostly focused on test anxiety among adult language learners, while researchers have mainly investigated only language anxiety. Studies have not specifically investigated test anxiety among children and early adolescents. Secondly, the studies on test anxiety among children and early adolescents have examined test anxiety in general, but not test anxiety in relation to EFL learning. With these concerns in mind, the paper examines two research questions:

- 1- What is the level of test anxiety among children and young adolescents who learn English as a foreign language?

- 2- Is there a significant correlation between the level of test anxiety among students at elementary schools and the independent variables gender, grade, achievement level and economic background of children and early adolescents?

METHOD

The sample group of the study consisted of 477 EFL learners taking English classes at five elementary schools in Balıkesir, Turkey. The mean age of the subjects was 11.8, in the range of 9 and 14; 51.3% were female students, while 48.7% were male. The participants of the group were 100 fourth-, 95 fifth-, 89 sixth-, 92 seventh-, and 101 eighth-grade students, and the subjects were randomly selected from five elementary schools. To determine the achievement levels of the subjects, their mean scores on the formal examinations administered by their teachers were examined. The mean score was calculated as 72.8 in the range of 100, while standard deviation was 19.0. Finally, to determine the economic levels of the participants, they were asked about their parents' monthly income. The mean was found to be 1149.32 TL (575 Euro) between 400 TL (200 Euro) and 5000 TL (2500 Euro). The following table shows the distribution of the participants according to gender, age, grade, school, achievement level, and economic background after missing values were omitted.

Table-1: Distribution of the Participants According to the Variables.

Variables	N	%
Gender	Male	241
	Female	229
Age	9	17
	10	97
	11	95
	12	88
	12	83
	14	89
School	Burhan Erdayı Primary School	100
	23 Nisan Primary School	99
	Sevinç Kurşun Primary School	99
	Namık Kemal Primary School	92
	Plevne Primary School	87
Grade	4	100
	5	95
	6	89
	7	92
	8	101
Achievement Score	0 – 20	18
	21 – 40	24
	41 – 60	77
	61 – 80	151
	81 – 100	149
Monthly Income	400 – 1000 (€200-€500)	207
	1001 – 2000 (€501-€1000)	115
	2001 – + (€1001 - +)	29

The data collecting instruments consisted of a questionnaire interrogating the participants about their gender, age, school, grade, the mean examination score, and parents' monthly income, as well as the Test Anxiety Scale (TAS) developed by Sarason (1978). The TAS consisted of 37 multiple-choice items that aimed to measure the students' level of test anxiety (See Appendix 1). The items in the scale mainly focused on tension, worry, test irrelevant thinking and bodily reactions. Each of the items was assessed on a scale ranging from one to five (never=1, rarely=2, sometimes=3, usually=4, always=5).

The study included a three-step procedure; the translation and correction of the TAS, administration of the instruments and statistical analysis. First, the author translated the statements in the scale, and a group of five pre-service teachers of English examined each item to correct the translation mistakes. Second, the scale was administered to a group of ten students in order to correct the misconceptions and obtain the moderation. Last, after obtaining written permission from national education authorities, the background questionnaire and the TAS were administered to the participants during the last week of fall semester in 2009.

The collected data were analysed using the SPSS software. In the analysis, the reliability of the scale was assessed using Cronbach's Alpha Model. The reliability coefficient of the scale, which was calculated to be 0.901, indicated a high level of reliability. The internal consistency reliability was .90 (Powers, 1986), whereas Tryon (1980) noted that the TAS has had a split-half reliability of .91 and a test-retest reliability of .82. In addition, Furlan, Cassady & Pérez (2009) found that the scale had internal consistency and stability. It should be noted that the TAS developed by Sarason (1978) has been used to assess test anxiety among children (Lowe *et al.*, 2007). The total variance of the scale was found to be 60.1. The value demonstrated that the scale was valid to measure the level of test anxiety among children and early adolescents (See Appendix 2). As mentioned above, after a factor analysis, it was noted that the scale consisted of four sub-factors such as tension, worry, test irrelevant thinking and bodily reactions. As for the statistical analysis of the research questions, the data were examined for three purposes. Firstly, the numbers and frequencies were used to describe independent variables given in the background questionnaire. Secondly, means and standard deviations were computed to identify the level of test anxiety. Finally, t-test and ANOVA were carried out to detect the correlations between the independent variables of gender, age, grade, achievement level, and economic background and the level of test anxiety.

RESULTS

1- Test Anxiety among children and young adolescents:

The first research question concerned the level of test anxiety among elementary school students (See Appendix 1). Generally speaking, these values indicate that EFL learners at elementary schools have a low level of test anxiety. The first result is that good scores on tests always increase students' self-confidence for subsequent exams ($\bar{x}=4.62$). Secondly, the subjects usually feel confident and relaxed when they are

informed of taking a test ($\bar{x}=3.86$), though they usually believe that they could have exhibited a better performance after taking a test ($\bar{x}=3.79$). On the other hand, they are usually aware that the school authorities and teachers should be mindful of the effects of tense situations on their performance ($\bar{x}=3.50$). The subjects also do not suffer from anxiety when they have studied sufficiently ($\bar{x}=2.33$). Thirdly, examinations sometimes have some negative physical effects, such as rapid heartbeat ($\bar{x}=3.46$), trembling ($\bar{x}=2.61$) and anorexia ($\bar{x}=2.72$). In addition, examinations sometimes cause some affective problems in specific situations, such as panic ($\bar{x}=3.37$) and dread during pop quizzes ($\bar{x}=2.88$), worry and uneasiness before taking a test ($\bar{x}=2.91$), anxiety even when students are well-prepared ($\bar{x}=2.84$), depression and worry after a test ($\bar{x}=2.85$), freezing up ($\bar{x}=2.49$), fears of failure and poor performance ($\bar{x}=2.85$), apprehension about the future ($\bar{x}=3.47$) and fear of interferences in their study skills and performance during exams ($\bar{x}=2.89$). However, students do not understand why their peers get upset about tests ($\bar{x}=3.14$). Furthermore, during exams the participants sometimes believe that other students are brighter ($\bar{x}=2.83$), suffer from time pressure ($\bar{x}=3.07$), and prefer writing papers instead of examinations ($\bar{x}=2.73$). The fourth and last result is that EFL learners at elementary schools rarely experience perspiration problems ($\bar{x}=2.35$) and stomach ache due to test-related anxiety ($\bar{x}=2.02$) and can control their feelings so that they do not interfere with their performance ($\bar{x}=2.36$). In addition, the subjects are also rarely confused when they study hard and do not feel nervous when they forget facts they know well ($\bar{x}=2.06$). Finally, they do not believe that their performance would be better without examinations ($\bar{x}=1.89$), rarely think unrelated thoughts during exams ($\bar{x}=2.35$), and are not bothered about tests ($\bar{x}=2.07$).

2- The Relationship between Test Anxiety and the Variables:

The second research question concerned the relationship between the level of test anxiety among students at elementary schools and the variables gender, age, grade, achievement and economic background of students. The following sub-sections present the findings on the relationship between dependent and independent subject variables.

The values presented in Table 2 indicate that gender is significantly correlated with only two among 37 items in the TAS. The findings given in the table show that male students seemed to overcome their anxiety better while working on tests ($p=0.05$), whereas females were more aware of tense situations during examination periods than males were ($p=0.01$). To summarise, it could be concluded that gender was not a significant factor on the level of test anxiety among the subjects.

Table-2: The Relationship between Gender and Test Anxiety.

Statements	Gender	N	Mean	F	Sig.
I seem to be overwhelmed by my anxiety while working on tests.	Female	242	1.57	3.98	.05
	Male	228	1.73		
It seems to me that examination periods should not coincide with such tense situations.	Female	240	3.90	6.48	.01
	Male	228	3.61		

Age is significantly correlated with the level of test anxiety. The findings indicate that the younger students felt more confident and relaxed when they were informed about taking a test than the older ones did ($p=0.00$). Moreover, older students stated that they felt more uneasy before exams ($p=0.05$), were bothered about examinations ($p=0.00$), were depressed after taking tests ($p=0.04$), froze up on tests ($p=0.00$), and feared failure more than the younger students did ($p=0.00$). Moreover, the values indicate older learners were affected more significantly by tests in terms of perspiration problems ($p=0.01$) during tests and stomach aches after tests ($p=0.00$). Finally, older students had a stronger belief that their emotional feelings interfered with their performance ($p=0.04$), and they seemed to be overwhelmed by their anxiety during working on tests ($p=0.01$). They preferred writing papers instead of taking exams ($p=0.00$), and believed that they would learn better without examinations when compared to the younger students ($p=0.00$).

Due to the parallelism between age and grade, the ANOVA test results on the correlation ($p=.00$) between grade and the level of test anxiety revealed similar findings on the relationship between age and test anxiety. On the other hand, three other items in the TAS were found to be significantly correlated with grade. As shown in Table 3, higher grade students seemed more worried about tests when they were to take tests and pop quizzes than the lower grade students did ($p=0.00$). Furthermore, it was demonstrated that test anxiety affected the performance of higher grade learners more adversely ($p=0.00$).

Table-3: The Relationship between Grade and Test Anxiety.

Items	Grade	N	Mean	F	Sig.
If I were to take an English test, I would worry a great deal before taking it.	4	99	2.52	3.98	.00
	5	95	2.94		
	6	88	2.90		
	7	93	3.03		
	8	102	3.35		
Thoughts of doing poorly interfere with my performance on tests.	4	100	2.59	5.74	.00
	5	93	2.43		
	6	89	2.70		
	7	92	3.26		
	8	100	3.24		
I dread courses where the teacher has the habit of giving "pop" quizzes.	4	100	2.38	4.77	.00
	5	95	2.74		
	6	89	2.98		
	7	92	2.99		
	8	101	3.34		

Five of the TAS items focused on the relationship between the levels of achievement and test anxiety. These concerned the comparison of participants to their peers, the relation between being prepared for an exam and worry, the relation between

doing poorly and performance, anxiety-provoking situations and the feeling of uneasiness before exams. The findings provided in the following table indicate that students with low achievement levels tended to compare themselves to their peers ($p=0.01$), felt more uneasy before handing a test back ($p=0.02$), and their performance was more adversely affected by doing poorly than other students with higher achievement levels ($p=0.02$). On the other hand, higher-level learners were more aware of anxiety-provoking situations than the participants with low levels of achievement ($p=0.00$).

Table-4: The Relationship between Achievement Levels and Test Anxiety Levels.

Items	Scores	N	Mean	F	Sig.
While taking an English test, I find myself thinking of how much brighter the other students are than I am.	0 - 20	19	3.47	3.68	.01
	21 - 40	25	3.28		
	41 - 60	78	3.03		
	61 - 80	151	2.76		
	81 - 100	149	2.52		
On exams I take the attitude, "If I don't know it now there's no point worrying about it".	0 - 20	18	3.56	2.85	.02
	21 - 40	25	3.16		
	41 - 60	77	2.75		
	61 - 80	146	2.75		
	81 - 100	148	2.43		
Thoughts of doing poorly interfere with my performance on tests.	0 - 20	18	3.17	2.90	.02
	21 - 40	25	3.12		
	41 - 60	78	3.04		
	61 - 80	151	2.90		
	81 - 100	147	2.45		
It seems to me that examination periods should not coincide with such tense situations.	0 - 20	18	2.94	5.28	.00
	21 - 40	25	2.80		
	41 - 60	77	3.56		
	61 - 80	152	3.76		
	81 - 100	147	4.10		
I start feeling very uneasy just before handing a test back.	0 - 20	18	3.00	4.19	.00
	21 - 40	25	2.80		
	41 - 60	76	2.87		
	61 - 80	152	2.68		
	81 - 100	148	2.14		

As the findings in Table 5 show, the income level of the participants' parents significantly correlated with only one TAS item. That is to say, students with high income levels felt more confused even when they studied harder than those with low and medium levels, while 36 other items were not found to be correlated with the level

of test anxiety ($p=0.05$). In conclusion, economic background of the students was not found to be a factor that affected their levels of test anxiety.

Table-5: The Relationship between the Levels of Income and Test Anxiety.

Statement	Monthly Income	N	Mean	F	Sig.
	400 – 1.000	208	2.3702		
The harder I work at taking or studying for a test, the more confused I get.	1.001 – 2.000	115	2.1913	3.12	.05
	2.001 - +	29	2.9310		
	Total	352	2.3580		

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

Six main results were obtained from the study, the first of which is that EFL learners at elementary schools have a low level of test anxiety. More specifically, EFL learners at elementary schools usually feel more confident and relaxed when they study sufficiently, have better scores and are well informed of tests. On the other hand, students have a medium level of test anxiety in some specific situations. Tests have a moderate level of affective and negative physical effects on students at elementary schools. For instance, students sometimes experience rapid heartbeat, trembling and anorexia and feel panic and dread due to pop exams, fears of poor performance and failure, apprehension about the future and fears of interference with their study skills. Nevertheless, they do not prefer writing papers instead of taking examinations and do not experience perspiration problems and stomach upset. Secondly, female students are more aware of tense situations during exams, while males feel more worried during studying for tests. Thirdly, the older the students are, the more they are bothered about exams, depressed after tests, uneasy before exams, and experience fears of failure. In addition, older learners experience more perspiration problems and stomach aches after tests, believe more strongly that their feelings interfered negatively with their performance, and think that they will learn better without examinations. Thus, they prefer writing papers instead of taking exams, while younger learners feel more confident about tests. Fourthly, considering that grade is a factor that seems to be parallel to age, higher-grade students are more worried about pop exams, and are affected more negatively in terms of their performance than lower-grade students. Fifthly, test anxiety has a facilitating effect on students' achievement. That is, the students with high achievement levels are more aware of anxiety-provoking situations, do not feel more uneasy, compare themselves less to their peers, and have a better performance than the students with lower levels of achievement. Finally, the students who live under better economic conditions feel more confused even when they study harder.

Below is a summary of the discussion of the study results. To begin with, it should be underlined that the findings in the study do not support the results found in prior studies. First, the results of the study indicate that EFL learners at elementary schools have a low level of test anxiety while Chan and Wu (2000, 2004) found that test anxiety is a source of language anxiety and that less proficient students have higher

levels of test anxiety. Similarly, although Erözkan (2009) demonstrated that test anxiety is an important predictor of depression, the level of test anxiety found in the study was not low. Moreover, in spite of the findings indicating that test anxiety causes lower academic achievement levels (Koçkar, Kılıç & Şener, 2002), the present study revealed that test anxiety has a facilitating effect that increases students' achievement levels. Second, the results found in the study seemed similar to the ones in previous research regarding certain variables. For instance, as Duman (2008) found significant correlations between variables such as gender and families' income level, the results of the study show that test anxiety is significantly correlated with factors such as age, grade, gender and economic background. On the other hand, while gender was found as a significant factor, Selkirt *et al.* (2011) found that few gender differences emerged. To end, the study seems significant as it contributes to related literature regarding the contradictory results in terms of the level of test anxiety and the relationship between gender and test anxiety. Given that EFL learners at elementary schools have low levels of test anxiety and that some variables significantly correlate with the level of test anxiety, some practical recommendations can be noted. Though students have low levels of test anxiety, their self confidence about tests is directly related to studying sufficiently and to being well informed about tests. In this sense, teachers should be aware that informing students about tests and motivating them to study sufficiently are two significant factors that reduce their levels of test anxiety. On the other hand, as anxiety-provoking situations have some negative affective and psychical effects on children and early adolescents, teachers should be informed about relaxation techniques. Specifically speaking, as students experience rapid heartbeat, trembling, and anorexia and feel panic and dread due to pop exams, fears of poor performance and failure, apprehension about the future and fear of interferences with their study skills before, after and during exams, teacher should help their students by using short-term relaxation techniques, such as tensing, palming and deep breathing and long-term relaxation techniques, such as positive and negative self-talk. Furthermore, communication strategies should be employed between learners and parents to prevent fears of the future and of failure, as well as to prevent interferences with study skills. For this purpose, teachers and parents should be aware of anxiety-provoking situations and factors, such as age, grade, achievement and economic background, and with the help of school counsellors, talk to students about *whys* and *hows*. Specifically, outputs from diaries, peer and group talks, teachers' and parents' observations and students' experiences should be shared among teachers, students, and parents comprehensively to increase students' achievement levels in EFL learning. In conclusion, it is neither practical nor helpful to create a learning environment in which there are no anxiety-provoking factors and situations. In other words, as demonstrated by the results of the present study, the facilitating effects of test anxiety are helpful in cases when negative physical and affective problems related to tests are reduced to lower levels.

As a final note on the limitations of the research, the subjects of the study were limited to 477 EFL learners at five elementary schools in Balıkesir, Turkey. Furthermore, the scope of the study was confined to the data collected using the Test Anxiety Scale by Sarason (1978) and several selected variables, gender, grade, achievement level and economic background. Given that the study investigates the level of test anxiety among children and early adolescents and the relationship between test



anxiety and the variables age, gender, grade, achievement, and economic background, further studies should focus on the effects of other variables, such as validity of tests, time limit, test length, format, techniques and instructions and testing environment as well as extraneous variables, such as teacher, teaching methods and techniques, and course books.

Acknowledgements: The author would like to thank the authorities of the Research Projects Unit at Balıkesir University for their support for the study through the project entitled *Test Anxiety among Primary School EFL Learners* (2008/43).

References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horowitz, Horowitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2), 155 – 68.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Anxiety in foreign language learning: A review of literature: *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81 – 94.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL Learners. *Asian EFL Journal, Teaching Articles*, 30(1), 421—444.
- Aydın, S. (2009). Test anxiety among foreign language learners: A review of literature. *The Journal of Language and Linguistic Studies*. 5(1), 127-137.
- Blau, A. (1955). A unitary hypothesis of emotion: Anxiety, Emotions of Displeasure, and Affective Disorders, *Psychoanalytic Quarterly*, 24, 75 – 103.
- Bushnell, D. D. (1978). Altering test environments for reducing test anxiety and for improving academic performance. Retrieved on September 15, 2010 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED161946.pdf>.
- Chan, D. Y. C. & Wu, G. C. (2000). A study of foreign language anxiety of elementary school EFL learners in Taiwan. Paper presented at the 2000 Educational Academic Conference, 85 – 100.
- Chan, D. Y. C. & Wu, G. C. (2004). A Study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County, *Journal of National Taipei Teachers College*, 17 (2), 287 – 320.
- Chang, G. B.Y. (1999). English learning anxiety: A comparison between junior and senior high school students. Paper presented at 16th conference on English teaching and learning, China, 97 – 109.
- Duman, G. K. (2008) A research into the test anxiety level of the senior students (8th grades) of state and private primary schools in Kadıköy district of İstanbul Anatolian side caused by the OKS (secondary school student selection and placement exam). Unpublished MA Thesis. Yeditepe University, İstanbul, Turkey.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reductions: a meta-analysis. *School Psychology International*, 24 (3), 313 – 328.
- Erözkan, A. (2009). The predictors of depression in eighth grade primary school students, *Elementary Education Online*, 8(2), 334 – 345.
- Furlan, L. A., Cassady, J. C. & Pérez, E. R. (2009). Adapting the cognitive test anxiety scale for use with Argentinean university students, *International Journal of Testing*, 9(1), 3-19.
- Ganschow, L. & Sparks, R. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *Modern Language Journal*, 80 (2), 199 – 212.





- Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S. & Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *Modern Language Journal*, 78 (1), 41 – 55.
- Green, M. & Palfrey, J. S. (2001), Bright futures family Tip Sheets: Middle childhood. National Center in Maternal and Child Health, Arlington (VA).
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112 – 126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), 125 – 132.
- Horwitz, E. K. & Young, D.J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koçkar, İ. A. Kılıç, B. G. & Şener, Ş. (2002). Test anxiety among primary school students and academic achievement. *Çocuk ve Ergen Sağlığı Dergisi*. 9 (2), 100 – 105.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M. & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) Examination of the Psychometric Properties of a New Multidimensional Measure of Test Anxiety Among Elementary and Secondary School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41 (4), 513 – 34.
- Madsen, H. S. (1982). Determining the debilitating impact of test anxiety. *Language Learning*, 32(1), 133-143.
- Madsen, H. S. & Murray, N. (1984). Retrospective evaluation of testing in ESL content and skills courses. Paper presented at the Annual Meeting of TESOL, Huston.
- Mandelson, L. R. (1973). Test performance on verbal learning task as a function of anxiety-arousing testing instructions. *Journal of Educational Research*, 67 (1), 37 – 40.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *Asian EFL Journal*, 9 (3), 22 – 34.
- Petridou, A. & Williams, J. (2007). Accounting for aberrant test response patterns using multilevel models. *Journal of Educational Measurement*, 44 (3), 227 – 247.
- Powers, D. E., & December, I. (1986). *Test anxiety and the GRE general test*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 579 – 593.
- Rasor, L. T. & Rasor, R. A. (1998). Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, gender, and age. Retrieved on September 15, 2010 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415942.pdf>.
- Rotenberg, A. M. (2002). A classroom research project: the psychological effects of standardized testing on young English language learners at different language proficiency levels. Retrieved on September 15, 2010 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED472651.pdf>.
- Sarason, I.G. (1978). The test anxiety scale: concept and research. In C.D. Spielberger & I.G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (5). Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corp.
- Selkirt, L. C., Bouchey, H. A. & Eccles, J. S. (2011). Interactions among domain specific expectancies, values and gender: Predictors of test anxiety during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 361-389.
- Shohamy, E. (1982). Affective considerations in language teaching. *Modern Language Journal*, 66(1), 13 – 17.





- Tryon, G. S. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 50(2), 343-372.
- Unruh, S. & Lowe, P. A. (2010). The development and validation of a Spanish language version of the test anxiety inventory for children and adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 32(1), 164-183.



APPENDICES

Appendix-1. Numbers, means and standard deviations of the TAS items.

Items	N	Mean	SD
Getting a good mark on one test seems to increase my confidence on the second.	474	4.62	.90
If I knew I was going to take an English test beforehand, I would have felt more confident and relaxed.	471	3.86	1.35
After taking a test, I feel I could have done better than I actually did.	475	3.79	1.33
It seems to me that examination periods should not coincide with such tense situations.	475	3.75	1.65
The school authorities should recognize that some students get more nervous about tests than others and that this affects their performance.	471	3.50	1.48
During exams, I wonder if I will ever get through a good high school.	479	3.47	1.53
I feel my heart beats very fast during exams.	472	3.46	1.48
I start to feel very panicky when I have to take a pop exam.	475	3.37	1.55
I really do not see why some people get so upset about tests.	472	3.14	1.59
I think I could do much better on tests if I could take them alone and not feel pressured by a time limit	475	3.07	1.52
If I were to take an English test, I would worry a great deal before taking it.	477	2.95	1.53
I have an uneasy, upset feeling before taking an examination.	471	2.91	1.46
Thinking about the mark I may get in a course interferes with my studying and my performance on tests.	472	2.89	1.60
I dread courses where the teacher has the habit of giving "pop" quizzes.	477	2.88	1.64
I get depressed after taking a test.	477	2.85	1.44
Thoughts of doing poorly interfere with my performance on tests.	474	2.85	1.59
Even when I am well prepared for a test, I feel very anxious about it.	474	2.84	1.56
While taking an English test, I find myself thinking of how much brighter the other students are than I am.	479	2.83	1.47
As soon as an exam is over, I try to stop worrying about it, but I just can't.	478	2.80	1.51
On exams I take the attitude, "If I don't know it now, there's no point in worrying about it".	469	2.75	1.64
I would rather write a paper than take an examination for my mark in a course.	480	2.73	1.69
I do not study any harder for exams than for the rest of my course work.	474	2.73	1.57
I do not enjoy eating before an important test.	471	2.72	1.57
I feel the need for "cramming" before an exam.	464	2.67	1.46
Before an examination, I find my hands or arms trembling.	469	2.61	1.58
During tests, I find myself thinking of the consequences of failing.	474	2.59	1.51
I start feeling very uneasy just before handing a test back.	475	2.55	1.57
I freeze up on things like English tests.	479	2.49	1.52
When taking a test, my emotional feelings do not interfere with my performance.	475	2.36	1.48
During examinations, I find myself thinking of things unrelated to the actual course material.	471	2.35	1.40
While taking an English test, I perspire a great deal.	476	2.34	1.49
The harder I work at taking a test or studying for one, the more confused I get.	478	2.33	1.41
I wish examinations did not bother me so much.	477	2.07	1.32
During an examination, I get so nervous that I forget facts I really know.	479	2.06	1.41
After tests, I am so tense that my stomach gets upset.	475	2.02	1.43
If examinations could be done away with, I think I would actually learn more.	474	1.89	1.44
I seem to be overwhelmed by anxiety while working on tests.	477	1.65	1.23

Appendix-2. Factor analysis of the scale.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10.53	28.46	28.5	10.53	28.46	28.5
2	2.02	5.45	33.9	2.02	5.45	33.9
3	1.69	4.57	38.5	1.69	4.57	38.5
4	1.37	3.71	42.2	1.37	3.71	42.2
5	1.24	3.35	45.5	1.24	3.35	45.5
6	1.15	3.10	48.6	1.15	3.10	48.6
7	1.14	3.07	51.7	1.14	3.07	51.7
8	1.08	2.92	54.6	1.08	2.92	54.6
9	1.01	2.72	57.4	1.01	2.72	57.3
10	1.00	2.71	60.1	1.00	2.71	60.1
11	.95	2.56	62.6			
12	.92	2.48	65.1			
13	.85	2.30	67.4			
14	.79	2.14	69.5			
15	.78	2.12	71.7			
16	.73	1.96	73.6			
17	.71	1.91	75.5			
18	.69	1.85	77.4			
19	.66	1.79	79.2			
20	.63	1.70	80.9			
21	.60	1.63	82.5			
22	.57	1.55	84.1			
23	.55	1.49	85.5			
24	.52	1.40	86.9			
25	.48	1.30	88.2			
26	.47	1.28	89.5			
27	.46	1.23	90.7			
28	.44	1.20	91.9			
29	.42	1.12	93.1			
30	.40	1.07	94.1			
31	.38	1.02	95.2			
32	.36	.97	96.1			
33	.35	.93	97.0			
34	.32	.86	97.9			
35	.31	.83	98.7			
36	.26	.70	99.4			
37	.21	.56	100.0			

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10.53	28.46	28.5	10.53	28.46	28.5
2	2.02	5.45	33.9	2.02	5.45	33.9
3	1.69	4.57	38.5	1.69	4.57	38.5
4	1.37	3.71	42.2	1.37	3.71	42.2
5	1.24	3.35	45.5	1.24	3.35	45.5
6	1.15	3.10	48.6	1.15	3.10	48.6
7	1.14	3.07	51.7	1.14	3.07	51.7
8	1.08	2.92	54.6	1.08	2.92	54.6
9	1.01	2.72	57.4	1.01	2.72	57.3
10	1.00	2.71	60.1	1.00	2.71	60.1
11	.95	2.56	62.6			
12	.92	2.48	65.1			
13	.85	2.30	67.4			
14	.79	2.14	69.5			
15	.78	2.12	71.7			
16	.73	1.96	73.6			
17	.71	1.91	75.5			
18	.69	1.85	77.4			
19	.66	1.79	79.2			
20	.63	1.70	80.9			
21	.60	1.63	82.5			
22	.57	1.55	84.1			
23	.55	1.49	85.5			
24	.52	1.40	86.9			
25	.48	1.30	88.2			
26	.47	1.28	89.5			
27	.46	1.23	90.7			
28	.44	1.20	91.9			
29	.42	1.12	93.1			
30	.40	1.07	94.1			
31	.38	1.02	95.2			
32	.36	.97	96.1			
33	.35	.93	97.0			
34	.32	.86	97.9			
35	.31	.83	98.7			
36	.26	.70	99.4			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenen İlköğretim Öğrencilerinde Yabancı Dil Kaygısını Etkileyen Faktörler

Yrd.Doç.Dr. Selami AYDIN
Balıkesir Üniversitesi-Türkiye
saydin@balikesir.edu.tr

Genişletilmiş Özet

Problem: Araştırma sonuçları, tutum, inanç, beklenti, isteklendirme, duyuşsal durumlar gibi değişkenlerin yabancı dil öğrenimi üzerinde anlamlı etkiler bıraktığını; duyuşsal durumlardan biri olan sınav kaygısının da öğrenme sürecinde dikkate değer etkilere neden olduğunu göstermektedir (Aydın & Zengin, 2008; Aydın, 2008; Aydın, 2009). Ancak, sınav kaygısı üzerine odaklanan çalışmalar, çoğunlukla yetişkin yabancı dil öğrencileri üzerine yoğunlaşmış, çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar ise yabancı dil kaygısı üzerine odaklanmıştır (Chan & Wu, 2000; Chan & Wu, 2004). Oysa ülkemizde zorunlu eğitim, 1997 yılından beri sekiz yıla çıkarılmış, yabancı dil dersleri sadece 6, 7 ve 8. sınıflar için değil aynı zamanda 4. ve 5. sınıf öğrencileri için de zorunlu olmuştur. Bunun yanı sıra, yabancı dil derslerinin konuları, liselere öğrenci yerleştirmek için uygulanan Seviye Belirleme Sınavının (SBS) içeriğine de yansıtılmış; sonuç olarak İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi, dikkate değer bir önem kazanmıştır. Ancak, sınav kaygısının yabancı dil öğreniminde önemli bir değişken olduğu dikkate alındığında, ciddi bir düzeyde araştırma eksikliğinin olduğu açıktır.

79

Yapılan çalışmaların sonuçları, yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde sınav kaygısının anlamlı bir faktör olduğunu ve bazı faktörlerin de sınav kaygı düzeyi üzerinde etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Aida, 1994; Petridou ve Williams, 2007). Bu faktörler arasında; cinsiyet, yaş, sınıf, ekonomik düzey ve başarı gibi denek değişkenlerinin sınav kaygı düzeyi üzerindeki etkileri başlıca araştırma konularındandır. Chan ve Wu (2000, 2004) tarafından yapılan iki ayrı çalışmada, yabancı dil öğrenen çocuklarda dil kaygısının incelenmesi amaçlanmış, sınav kaygısının dil kaygısının bir nedeni olduğu sonucuna erişilmiştir. Bir diğer çalışmada (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002), ilköğretim öğrencilerindeki kaygının akademik başarıyı düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Duman (2008) tarafından yapılan çalışmada da, 8. sınıf öğrencilerinin dil kaygı düzeyi ile cinsiyet, baba mesleği, okul türü, gelir düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada (Erözkan, 2009), çocuklardaki sınav kaygısının önemli bir depresyon göstergesi olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, yapılan çalışmalarla ilgili olarak iki önemli sorun göze çarpmaktadır: Birincisi, sınav kaygısı ile ilgili çalışmalar çoğunlukla yetişkin öğrenciler üzerinde yoğunlaşmış, çocukların örneklem olarak alındığı çalışmalarda da dil kaygısı odak olarak alınmıştır. İkinci olarak, ülkemize yapılan çalışmalar, çocukların taşıdığı dil kaygısı üzerinde yoğunlaşmış olmakla birlikte İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygı düzeyleri araştırılmamıştır. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerini bulmayı ve kaygı

düzeyi ile cinsiyet, yaş, sınıf, başarı düzeyi ve ekonomik durum gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem: Çalışmanın örneklem grubu, Balıkesir'deki beş ayrı ilköğretim okulunda öğrenim gören 477 öğrenciden oluşmaktadır. %51.3'i kız, % 48.7'si erkek olan katılımcıların yaş ortalaması 11.8'dir. Sınıflara göre dağılımı, 100 (4), 95 (5), 89 (6), 92 (7) ve 101 (8) olan öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için resmi sınavlardan alınan puanlar kullanılmış, puanların aritmetik ortalaması 100'lük ölçekte 72.8 olarak bulunmuştur. Öğrenci velilerinin aylık gelir ortalaması ise 1.149 TL olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak, katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf, puan ortalaması ve aylık gelir durumlarını sorgulayan bir anket ile Sarason (1978) tarafından geliştirilen Sınav Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, sınav kaygı düzeyini belirlemeyi amaçlayan 37 çoktan seçmeli maddeden oluşmuştur. Ölçek soruları araştırmacı tarafından Türkçeye çevrildikten sonra beş İngilizce öğretmen adayı tarafından gözden geçirilerek düzeltilmiş, 10 kişilik bir ilköğretim öğrenci grubuna uygulanarak ılımlılaştırılmıştır. Anket ve ölçeğin uygulanmasının ardından, toplanan veri, SPSS yazılımı kullanılarak analiz edilmiş ve kaygı düzeyini belirlemek için sayı, ortalama ve standart sapma değerleri, değişkenler ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi görebilmek için de t-test ve ANOVA değerleri bulunmuştur.

Sonuçlar: Çalışma sonucunda altı sonuca ulaşılmıştır. İlk olarak, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar, yeterli ölçüde çalıştıklarında ve sınavlar hakkında bilgilendirildiklerinde düşük düzeyde bir sınav kaygısı taşımaktadırlar. Diğer yandan, kaygının düzeyi, belirli durumlarda orta düzeye yükselmekte, bu durum bir takım fiziksel ve duyuşsal sorunlara neden olmaktadır. Bahsedilen durumlar, sınava hazırlanırken yaşanan karışıklık, sınav sonucu başarısız olma korkusu, sürpriz sınavlar ve gelecek korkusu ile sınırlıdır. Bu durumlardan kaynaklanan sınav kaygısı, öğrencilerde kalp çarpması, iştahsızlık ve titreme gibi fiziksel sorunlara; panik olma, şaşkınlık gibi duyuşsal problemlere yol açmaktadır. Bütün bunlara rağmen, öğrenciler, sınav yerine ödev hazırlamanın daha uygun olacağına da inanmamaktadırlar. İkinci olarak, erkek öğrenciler, sınava hazırlanma sürecinde daha kaygılı bulunurken, kız öğrenciler, sınav sırasındaki gerginlik yaratan durumlar konusunda daha yüksek düzeyde farkındalık düzeyine sahiptirler. Üçüncü olarak, yaşça büyük öğrenciler küçük olanlara göre, sınavlar konusunda kendilerini daha sıkıntılı hissetmekte, sınav sonrası daha depresif olmakta, daha yoğun düzeyde başarısızlık korkusu yaşamaktadırlar. Ayrıca, yaşça büyük öğrenciler, hızlı nefes alma ve mide ağrısı gibi fiziksel sorunları daha yoğun yaşamakta, testlerin performansları üzerindeki etkilerini daha olumsuz bir biçimde hissetmekte, böylece sınav yerine başka etkinliklerin değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Dördüncü olarak, yaşın kaygı düzeyi üzerindeki etkilerine ek olarak, daha üst sınıftaki öğrenciler, daha düşük sınıftakilerle karşılaştırıldıklarında, sürpriz sınavlardan dolayı kendilerini daha kaygılı hissetmektedirler. Beşinci olarak, sınav kaygısı öğrencilerin başarıları üzerinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, sınav kaygısı uyandıran durumlarla ilgili olarak daha yüksek oranda farkındalığa sahiptir. Son olarak, ekonomik düzeyi yüksek olan



öğrenciler, düşük olanlara göre çalışma yoğunluğu arttıkça bildikleri konuları daha çok karıştırmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular, önceki çalışmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında, iki temel farklılık göstermektedir. Öncelikle, düşük düzeydeki öğrencilerin daha kaygılı oldukları bulgusunun aksine bu çalışmada, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha kaygılı oldukları bulunmuştur. Ek olarak, önceki bulguların aksine, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen çocuklar, düşük düzeyde kaygı taşımaktadırlar.

Öneriler: Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak bazı öneriler sunmak mümkündür. Öncelikle, yeterli ölçüde çalışmanın ve testler hakkında öğrencilerin bilgilendirilmelerinin, kaygıyı düşüren etkenler olduğu bulgusundan yola çıkarak, öğretmenlerin çalışma becerileri ve testlerle ilgili bilgilendirme konusunda farkındalık sahibi olmaları gereklidir. Diğer yandan, orta düzeyde bir sınav kaygısının bazı fiziksel ve duyuşsal sorunlara neden olmasını engellemek için öğretmenlerin kısa ve uzun dönemde uygulanan rahatlatma teknikleri konusunda bilgilendirilmeleri de gereklidir. Ek olarak, anne-baba, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim stratejileri de kaygıyı engellemek açısından gözden geçirilmelidir. Daha dar bir bakış açısı ile sınav kaygısı ile bağlantılı faktörler konusunda öğretmen ve anne-babalar bilgilendirilmeli, okullardaki rehberlik uzmanlarının da yardımı ile günlükler, akran ve grup sohbetleri, öğrenci, öğretmen ve anne-babaların gözlemlerinden elde edilen bulgular paylaşarak neden ve nasıl sorularının cevapları kapsamlı bir şekilde paylaşılmalıdır. Sonuç olarak, içerisinde kaygı doğuran faktörlerin olmadığı bir öğrenme ortamı yaratmak ne mümkün ne de uygulanabilir bir düzeydedir. Bu yüzden, kaygıdan kaynaklanan fiziksel ve duyuşsal sorunların olabildiğinde düşük düzeye çekilerek, kaygının yararlı etkilerinden faydalanmak, daha faydalı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi, çocuklar, sınav kaygısı



Sokakta Çalışan ve Çalışmayan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlere İlişkin Algıları¹

Arş.Grv.Ferat Yılmaz
Dicle Üniversitesi-Türkiye
yilmazferat@hotmail.com

Arş.Gör.Selin Göçen
Dicle Üniversitesi-Türkiye
selingocen@gmail.com

Yrd.Doç.Dr.Fatih Yılmaz
Dicle Üniversitesi-Türkiye
fatih.yilmaz@dicle.edu.tr

Özet

Değerler, kişisel bütünlüğümüzü oluşturur ve toplumsal bir birliktelik sağlar. Toplumun çoğunluğu, insanların birbirlerine nasıl davranacaklarını belirleyen bu değerlere uymalıdır. Ama son zamanlarda yapılan değerlendirmeler, durumun böyle olmadığını göstermektedir. Değerlerin yozlaştığı ve anlamını daha fazla yitirmeye başladığı günümüzde, ulusların değer sistemlerinde hızlı bozulmalar meydana gelmektedir. Bu durum, değerler eğitimi gerekli kılmaktadır. Değerler eğitimi için en uygun zaman aralığı 1-5. sınıf, en uygun ders ise Sosyal Bilgiler Dersi'dir. Bu derste, öğrencilerin adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerini kazanması hedeflenmektedir. Bu değerlerin edinimi için eğitimciler olarak uygun dersi ve uygun yaş aralığını kontrol edebilme şansı bulunmaktayken; değer eğitiminde çok önemli olan "çevre" etmenini ve farklı çevrelerden gelen kültürel uyarıcıları kontrol edememekteyiz. Kontrol edilemeyen çevrelerden biri de sokaklardır. Dolayısıyla, sokaklarda yaşayan ya da çalışan çocuklar değer edinimi açısından diğer çocuklara göre farklılık gösterebilir. Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'yla kazandırılması öngörülen değerlere ilişkin sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülen araştırma, aşırı ve aykırı durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiş sosyo-ekonomik düzeyi alt seviyede olan okullarda öğrenimine devam eden 35'i sokakta çalışan ve 35'i çalışmayan 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örnek olay metinleri ile elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada sokakta çalışan ve çalışmayan öğrencilerin, ilgili örnek olaylar karşısında adil olma, barış, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sorumluluk, temizlik ve yardımseverlik değerlerine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsellik, dürüstlük, estetik ve sevgi değerlerinde ise sokakta çalışmayan öğrencilerin ilgili örnek olaylar karşısında bu değerleri vurgulama sıklıklarının daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Sokakta çalışmayan öğrencilerin örnek olaylar karşısında en az vurguladığı değerler, temizlik ve bilimsellik değerleri iken; sokakta çalışan öğrenciler tarafından en az vurgulanan değerler estetik ve bilimsellik değerleridir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin gerek Sosyal Bilgiler dersinde gerekse diğer derslerde temizlik, bilimsellik ve estetik değerlerine daha çok vurgu yapması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İlköğretim, Değerler eğitimi, Çalışan çocuklar, Sosyal bilgiler öğretimi.

GİRİŞ

Değerler, kişisel bütünlüğümüzü oluşturur ve toplumsal bir birliktelik sağlar. Bu birliktelik, sosyal bir varlık olan insan açısından oldukça önemlidir. Çünkü insan çeşitli

¹ Bu çalışma, 10-11 Mayıs 2012 tarihlerinde, Ankara Üniversitesi tarafından düzenlenen, I. Uluslararası Eğitim Sosyolojisi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

gereksinimlerinden ötürü, diğer insanlarla bir arada yaşamak zorundadır. İnsanların bir arada yaşayabilmesini olanaklı kılan güçlerden biri, o toplumun sosyal, siyasi, ahlaki ve kültürel ilkeleri ile kurallarını da içine alan değerlerdir. Toplumun çoğunluğu, insanların birbirlerine nasıl davranacaklarını belirleyen bu değerlere uymalıdır (Baysal ve Saman, 2010:57; Yalar ve Yanpar, 2011:80). Ancak son zamanlarda yapılan değerlendirmeler, durumun böyle olmadığını göstermektedir (Çavdar, 2002). Değerlerin yozlaştığı ve anlamını daha fazla yitirmeye başladığı günümüzde (Kan, 2010:143), ulusların değer sistemlerinde hızlı bozulmalar meydana gelmektedir. Bu durum, bireyin sosyalleşmesini, kültürel mirası sahiplenmesini, yaşadığı toplumu daha ileri taşımasını ve uygun değerlerle donanmasını sağlayacak bir değerler eğitimi zorunlu kılmaktadır (Enu, 2011:147; Hansen, Shepherd, Cammarano ve Obelleiro, 2009:540). Bu bağlamda Avustralya, Çin, Hong Kong, Tayvan, Rusya, Ukrayna, İzlanda, Güney Kore, Singapur, Vietnam, Malezya gibi ülkelerde değerler eğitimi, öğretim programlarının bir parçası haline gelmiştir (Toomey ve Lovat, 2009:220). 2005 yılında, ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerle beraber (MEB, 2009), Türkiye’de de değerler eğitimine ilişkin benzer gelişmeler kaydedilmiştir.

Değerler eğitimi, çevre ve aile tarafından informal yollarla verilebileceği gibi, değerler üzerine yapılandırılmış bir yaşama ve öğrenme alanı olan okullarda, formal yollarla da verilebilir (Turan ve Aktan, 2008:230). Değerler eğitimi için en uygun zaman, öğrencilerin kişilik gelişimlerinin önemli ölçüde biçimlendiği bir dönem olan ilköğretim 1-5. sınıf zaman aralığıdır (Taşdemir, 2009:322). İlköğretim 1-5. sınıf dersleri temele alındığında ise tarihsel bir içeriğe sahip olması, farklı kültürlerin yaşam biçimlerine yer vermesi ve çok disiplinli olması açısından Sosyal Bilgiler dersi ön plana çıkmaktadır (Kan, 2010:140). Bu derste, öğrencilerin adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerini kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2009). Bu değerlerin edinimi için eğitimciler olarak uygun dersi ve uygun yaş aralığını kontrol edebilme şansı-bulunmaktayken; değer eğitiminde çok önemli olan “çevre” etmenini (Aydın, 2003; Özensel, 2003; Yiğittir ve Öcal, 2010; Yin-xiao ve Ruo-nan, 2008) ve farklı çevrelerden gelen kültürel uyarıcılar kontrol edilememektedir. Kontrol edemediğimiz çevrelerden biri sokaklardır. Dolayısıyla, sokaklarda yaşayan ya da çalışan çocuklar değer edinimi açısından diğer çocuklara göre farklılık gösterebilir.

İnsan yaşamı, doğumdan ölüme kadar farklı evreler içermektedir. Bunlardan belki de en önemlisi fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişmenin büyük ölçüde gerçekleştiği çocukluk evresidir. Çocuk, Türk Dil Kurumu sözlüğünde bebeklik çağı ile erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan olarak tanımlanırken, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin birinci maddesi uyarınca, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılmaktadır (Erdoğan ve Oto, 2004; Fidan, 2004; Ayan, 2011). Büyüme, gelişme ve öğrenmenin hızla gerçekleştiği bu dönemde, bireyler fiziksel, duygusal ve zihinsel anlamda henüz yeterli olgunluğa erişmemiştir. Biyolojik, psikolojik ve sosyal bir varlık olarak içinde yaşadıkları toplumla sürekli bir etkileşim halinde olan bireylerin, sağlıklı bir ruhsal yapı oluşturarak, kendilerini gerçekleştirmeleri ve çevrelerine uyum sağlayabilmeleri için

çocukluk evrelerini gelişimlerine uygun bir ortamda geçirmeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 2001; SHÇEK, 2010). Ancak, köyden kente göç ve hızlı-çarpık kentleşmenin sonucu olarak, kentlerde sosyal, eğitsel ve ekonomik sorunlar görülmüştür. Bu sorunlar da henüz yeterli olgunluğa erişmemiş çocuğun, aileye maddi katkı sağlaması gereken bir birey olarak algılanmasına neden olmuştur. Oysaki işgücü piyasasına katılma, toplumun yetişkin insanlardan beklediği bir sorumluluktur. Bu nedenle, çocuk ve işgücü piyasasına katılım yan yana gelmesi arzu edilmeyen iki kavramdır. Çocukların işgücü piyasasına katılması konusunda böyle bir düşüncenin varlığına rağmen, geçmişte olduğu gibi günümüzde de çocuklar işgücü piyasasına katılmaktadır (Bekdaş, 2009; Boybek, 2009; Okumuş, 2009; Kızmaz ve Bilgin, 2010; Alptekin, 2011; UNICEF, 2011).

Çocukların küçük yaşlarda işgücü piyasasına katılmalarının önemli bir nedeni, ailelerin içinde bulundukları ekonomik yetersizliklerdir. Sokakta çalışan çocukların ailelerinin gelir düzeylerinin düşük olması, araştırmaların ortak bir bulgusu olarak dikkat çekmektedir (Fidan, 2004; Bilgin, 2009; Kızmaz ve Bilgin, 2010; Alptekin, 2011). Ülkeler arasında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik yapılar nedeniyle değişik isimlerle anılıyor olsa da alan yazında sokakta yaşayan ve çalışan çocuklar daha ziyade ‘sokak çocuğu’ ana kavramı altında ele alınmaktadır (Güneş ve Kalaycı, 2004; Yıldız, 2007; Okumuş, 2009). “Sokak çocukları” kavramı BM’nin çocuklara ilişkin belgelerinde 1990 yılı ve sonrasında yer almaya başlamış; Türkiye’de ise 1990’lı yıllardan sonra kullanılmıştır (SHÇEK, 2010). “Sokak çocuğu” kavramı sokakta çalışan, yaşayan, kısmen sokakta bulunan bütün çocukları kapsayabilecek oldukça geniş bir kavramdır. Bu yüzden bu çocuklarla ilgili farklı sınıflamalar da yapılmıştır. Bu doğrultuda, UNICEF, çocukların aile bağlarının biçimlerine ve çocukların sokakta bulunma şekillerine uygun bir sınıflandırma yapmaktadır. Bu sınıflandırmada, sokağı yaşam alanı olarak gören ve aileleri ile bağlarını tamamen koparmış çocuklar “sokağın çocukları” olarak adlandırılmaktadır. Sokağı bir ev ve çalışma alanı olarak kullanan, sokakta geçimlerini kazanan, ailelerine destek olmak için sokaklarda çalışan ve geceleri de evlerine dönen çocuklar ise “sokaktaki çocuklar” olarak ifade edilmektedir (PKMB, 2004; Hatloy ve Huser, 2005; Başpınar, 2007; Küntay, 2008; Gün, 2010).

Çocukların sokakta çalışmaları/çalıştırılmaları olgusu, önemli bir toplumsal sorun teşkil etmektedir. UNICEF (2008) raporuna göre tüm ülkelerde 5-17 yaş grubundaki yaklaşık olarak 215 milyon çocuk sokakta çalışmaktadır. Bu çocukların yaklaşık olarak 115 milyonu, tehlikeli işlerle uğraşmaktadır. Tam sayı belirtilmemekle birlikte, on milyonlarca çocuğun sokaklarda yaşadığı da UNICEF raporunda belirtilmiştir (Bekdaş, 2009; IPEC, 2010; UNICEF, 2012). Türkiye’de ise 6-17 yaş grubunda ekonomik faaliyetlerde çalışan çocukların sayısı, 1994 yılında 2 milyon 269 bin iken; 1996 yılında bu sayı 1 milyon 630 bine ve 2006 yılında 958 bine gerilemiştir. 2006 yılında elde edilen verilere göre 6-14 yaş grubunda 320.000, 15-17 yaş grubunda da 638.000 çalışan çocuk bulunmaktadır. Bu veriler, sadece kayıt altındaki çocuklarla ilgilidir. Başta kızlar olmak üzere yoğun ev işleri yapan, sokakta çalışan, mevsimlik tarım işçiliği yapan vb çocuklar bu verilere dâhil değildir. Bu yüzden kayıt dışı, sokakta çalışan çocukların sayısı tam olarak bilinmemektedir. 1994 yılından itibaren çalışan çocukların sayısında düşüş gözlemlendiği ve bu düşüşün 8 yıllık zorunlu eğitimden kaynaklandığı belirtilse de

okul saatleri dışında çalışan çocuklar göz önünde bulundurulduğunda bu düşünüşün tartışmaya açık bir konu olarak kaldığı söylenebilir (TUİK, 2007; Bekdaş, 2009; IPEC, 2010; Alptekin, 2011).

Sokakta çalışan çocuk sayısının dikkat çektiği illerden biri Diyarbakır'dır. Diyarbakır'da sokakta çalışan çocuk sayısı, 2008 yılında, 2470 olarak belirlenmiştir. Bu çocukların 2137'si eğitime devam etmektedir ve %43'ü 7-12 yaş aralığındadır (SHÇEK, 2010). Değerlerin ve değer algısının gelişimi açısından en kritik dönemde olan bu çocuklar, sokakta kültürel anlamda kontrol edilemeyecek çevrelerden gelen uyarıcılara maruz kalabilir. Değerlerin önemli ölçüde toplumsal çevre tarafından bireylere aktarıldığı düşünüldüğünde, bu çocukların Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'yla kazandırılmaya çalışılan değerlerden hangilerini edindiği ve bu değerlerin bu çocuklarda ne kadar geliştiğinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlere ilişkin algılarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden;

- Sokakta çalışan çocukların değerlere ilişkin algıları,
- Sokakta çalışmayan çocukların değerlere ilişkin algıları nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu desende bir duruma ilişkin etkenler (ortam, birey, süreç vb) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkilediklerine ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77). Bu çalışmada da çocukların değer algılarını etkileyebilecek ortamlardan biri olan sokakların, çocukların değer algılarını nasıl etkilediği üzerine odaklanılmıştır. Araştırmada belli durumları içeren örnek olay metinleri kullanılmış ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmaya Diyarbakır Alıpınar İlköğretim Okulu, Kazım Karabekir İlköğretim Okulu, Vali Ünal Erkan İlköğretim Okulu ve Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı ya da aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşırı ya da aykırı durum örnekleme tekniği, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışmasını öngörür (Yıldırım ve Şimşek, 2006:108). Bu araştırmada sokakta çalışan ve ilköğretime devam eden çocuklar ile sokakta çalışmayan ve ilköğretime devam eden çocukların değerlere ilişkin algıları belirlenmeye çalışıldığından, aşırı ya da aykırı durum örneklemesinden

yararlanılmıştır. Araştırmaya 70 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların özellikleri, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo. 1 Katılımcıların Özellikleri

Özellik	f
Cinsiyet	
Kız	4
Erkek	66
Çalışma durumu	
Sokakta çalışıyor	35
Sokakta çalışmıyor	35
Yaş	
10-11	24
12-13	34

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin 4’ü kız, 66’sı ise erkektir. Sokakta çalışan ve çalışmayan öğrencilerin sayısı 35’tir. 24 öğrenci 10-11 yaş aralığındaiken, 34 öğrenci 12-13 yaş aralığındadır. Bu araştırmaya katılan 12 öğrenci ise yaşını belirtmemiştir.

Verilenin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan örnek olayları içeren metinler yoluyla toplanmıştır. Örnek olay metinleri, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgileri Dersi Öğretim Programında yer alan değer kazanımları temel alınarak oluşturulmuştur. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 20 değer kazanımına ilişkin örnek olaylar, öğrencilere verilmiş ve öğrencilerden ilgili örnek olaya yönelik tepkilerini belirtmeleri istenmiştir. Verilen her örnek olay bir oyunla ilgilidir. Örnek olaylarda oyunların tercih edilmesinin nedeni, çocukların oyunlar yoluyla kişilik, toplumsal ve duygusal gelişim özelliklerini yansıtabileceklerinin (Güngör, 2011) düşünülmesidir. Örneğin, “dürüstlük” değer kazanımına ilişkin olarak “*Namık ile Mesut koşu yarışı yapıyorlar. Bu yarışa sen hakemlik yapıyorsun. Mesut senin çok yakın bir arkadaşın ve bu yarışa kazanmayı çok istiyor. Yarışma bitiyor. Mesut yarışmayı kendisinin kazandığını söylüyor. Oysa sen küçük bir farkla da olsa yarışmayı Namık’ın kazandığını gördün. İki arkadaşın da senin kararını bekliyor. Bu durumda ne yaparsın? Neden?*” örnek olayı hazırlanmıştır. Veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliği için hazırlanan örnek olaylar 5. sınıfı okutan iki sınıf öğretmenine gösterilmiş ve görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmış, anlaşılmayan ya da açık olmayan örnek olaylar yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra, ön deneme yapılarak, örnek olay metinleri 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonunda 6 değer (*aile birliğine önem verme, bağımsızlık, çalışkanlık, misafirperverlik, özgürlük ve vatanseverlik*) öğrenciler tarafından anlaşılmadığından, araştırmacılar tarafından kapsam dışı tutulmuştur. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, 14 değere ilişkin örnek olay metinlerine son şekli verilerek uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlemesinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006.). Bu araştırmada, örnek olay

metinlerinde yer alan durumlara dayalı olarak veriler çözümlenmiştir. Örnek olay metinlerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar, kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, yer yer katılımcıların çarpıcı olan yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri kodlanarak verilmiştir. Alıntılar yapılırken sokakta çalışan öğrenciler için ÇÖ, çalışmayan öğrenciler için ise Ö kodu kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulguları, amaçlarda belirtilen ve yanıtı aranan sorular temel alınarak verilmiştir.

1- Sokakta Çalışmayan Öğrencilerin Görüşleri

Sokakta çalışmayan öğrencilerin, Sosyal Bilgiler Dersi'nde kazanılması ön görülen değerlere ilişkin görüşleri, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sokakta Çalışmayan Öğrencilerin Değerlere İlişkin Algıları

Değer	f	Değer	f	Değer	f
Adil Olma	32	Dürüstlük	29	Sevgi	29
Barış	30	Estetik	16	Sorumluluk	25
Bilimsellik	16	Hoşgörü	26	Temizlik	19
Dayanışma	30	Sağlıklı olmaya önem verme	31	Yardımseverlik	30
Duyarlılık	29	Saygı	28		

87

Tablo 2'de görüldüğü gibi, sokakta çalışan çocukların 32'si adil olma, 31'i sağlıklı olmaya önem verme, 30'u barış, dayanışma ve yardımseverlik, 29'u dürüstlük ve sevgi, 28'i saygı, 26'sı hoşgörü, 25'i sorumluluk, 19'u temizlik ve 16'sı bilimsellik değerleri konusunda olumlu görüşlere sahiptir.

Adil olma değeri ile ilgili örnek olay karşısında, sokakta çalışmayan öğrenciler adil davranışlar sergileyeceklerini belirtmiştir. Bu konuda Ö19, yarışın adil olması için arkadaşına şans vermesi gerektiğini *"Evet çünkü arkadaşım yere düştüğü için mendili alamadı ve bu yarış adil değil."* şeklinde ifade etmiştir. Ö24 ise bu durum karşısında arkadaşlarının hakkını yememek için oyunu yeniden deneyeceğini *"Evet. Çünkü o yere düştüğünde koşamaz. Ve onun ve takımının hakkını yemiş oluruz. Yeniden deneyebiliriz"* diyerek açıklamıştır. Örnek olay karşısında adil davranışlar göstereceğini ifade eden öğrencilerin aksine Ö30 *"Ben olsaydım deneme yapmazdım. Çünkü ben yere onu düşürmedim."* derken, Ö22 de *"Bence hayır önüne baksaydı böyle bir durum yaşanmazdı."* diyerek oyunu yeniden denemeyeceklerini ifade etmiştir.

Barış değeriyle ilgili örnek olay karşısında sokakta çalışmayan öğrenciler barış değerini yansıtacak açıklamalarda bulunmuştur. Örneğin, Ö3, adil olma değerine bir kez daha vurgu yaparak *"Önce kimin haklı olup olmadığını onlara söylerim. Sonrada onları barıştırmaya çalışırım."* biçimde görüş belirtmiştir. Ö5 ise *"Yeniden oynarız ve bu sefer kurallara uymalarını isterim. Çünkü arkadaşlarımın küsmesini istemem"* diyerek

arkadaşlarını barıştırdıktan sonra ne yapmaları gerektiğini de belirteceğini aktarmıştır. Barış değeri ile ilgili örnek olay karşısında barışa, sorunları konuşarak çözmeye, küslüğün yanlış olduğuna vurgu yapan çocukların aksine Ö12, yalnızca kurallara uymaya vurgu yaparak, *“Onların oyundaki kurallara uymayan çocukları çıkarmalıyız ve güzel bir oyun oynarlar.”* ifadesi ile çözümü kurallara uymayanı çıkarmakta bulunduğunu belirtmiştir.

Bilimsellik değerine ilişkin örnek olayla ilgili olarak sokakta çalışmayan öğrenciler bilimsel davranışlar gösteren açıklamalar yapmıştır. Bu doğrultuda Ö14, *“Hemen gidip annesine söyleyelim annesi de telefonda 112 arayarak hastaneye götürür.”* diyerek bu durumda izleyebileceği yolu açıklamıştır. Ö16 bilimsel davranmamamanın daha kötü sonuçlara yol açabileceğini *“Arkadaşımı uyarırdım çünkü kırıkçı kolunu daha berbat edebileceğini onun için de doktora gitmesini söylerim.”* şeklinde ifade etmiştir. Örnek olay karşısında, bilimselliğe vurgu yapan öğrencilerin aksine Ö27, *“Onu yerden kaldırıp onu o yaşlı teyzeye götürüp elini iyileştirdikten sonra onu eve götürüp geçmiş olsun derim”* şeklinde bir ifade kullanarak bilimsellikten uzak bir davranış gösterebileceğini belirtmiştir.

Dayanışma değeriyle ilgili örnek olaya ilişkin olarak çalışmayan öğrenciler, dayanışma değerini yansıtacak tepkilerde bulunacaklarını belirtmiştir. Bu örnek olay karşısında Ö10, arkadaşlarına destek olacağını *“Onlara iyi davranırım onların üzülmelerini istemem. Bir şey olmaz biz de bir daha ki turnuvada biz kazanabiliriz derim.”* şeklinde ifade etmiştir. Ö24 ise *“İyi davranırım. Çünkü biz elimizden geleni yaptık. Arkadaşlarıma geçmiş olsun derim.”* diyerek dayanışma değerini yansıtacak davranış göstereceğini belirtmiştir. Ö6 ise *“Biraz kızardım. İki sayı atsak şampiyon olurduk. Kazanmak istiyorum.”* şeklinde bir ifade kullanarak dayanışma değerini yansıtacak bir tepki de bulunmayabileceğini göstermiştir.

Duyarlılık değerine ilişkin örnek olay ile ilgili olarak, öğrenciler olumlu tepkilerde bulunacağını belirtmiştir. Ö1, mevcut durumun kendisini ilgilendireceğini *“Çünkü ders yapmalarını engelliyoruz.”* diyerek gerekçelendirmiştir. Ö19 bu durumda duyarlı davranacağını *“Arkadaşlarımdan kısık sesle konuşmasını söylerim. Başka sınıfları rahatsız etmem.”* şeklinde ifade etmiştir. Ö2 ise bu durumun kendilerini ilgilendirmedeğini *“İlgilendirmez. Çünkü onların yeri ayrı bizim yerimiz ayrı.”* şeklinde bir nedene bağlamıştır. Ö6 ise *“Hayır ilgilendirmez. Bahçe yalnız benim ve onların değil. Öyle isterdim.”* diyerek bir arada bulunmanın bir gerekliliği olarak, başkalarının haklarına duyarlı olması gerektiğini gözden kaçırmıştır.

Sokakta çalışmayan öğrenciler ilgili örnek olay karşısında dürüstlük değerine vurguda bulunan tepkiler göstermişlerdir. Örneğin, Ö3, ilgili örnek olay karşısında dürüst davranacağını *“Mesut’a derim ki haksızlık yapma az bir farkla yarışı kaybettin. Bunun için kazanan Namık”* ifadesiyle göstermiştir. Ö11 hem dürüst davranacağını hem de arkadaşına dürüst davranması gerektiğini hatırlatacağını *“Namık’ın kazanmasını söylerim. Mesut’a da “özür dilerim” ama hile yapmak çok kötü bir şey.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu durum karşısında dürüst davranacağını belirten öğrencilere karşılık arkadaşlarını kırmamak için başka çözüm yolları seçeceklerini söyleyen öğrenciler de

bulunmaktadır. Ö7 “Yeni baştan koşmalarını isterdim”, şeklinde görüş bildirirken, Ö9 ise “Berabere derdim, üzülmesinler diye” açıklamalarını yapmıştır.

Estetik değerine sokakta çalışmayan sadece 16 öğrenci vurgu yapmıştır. Bu konuda, Ö1 estetiğin önemini “Evet. Kardan adam yapmak istiyorsak kardan adama benzemeli” şeklinde açıklamıştır. Ö21 ise “Evet önemli çünkü hem görünüş hem de yıkılmaması açısından şekli düzgün olursa daha iyi olur.” ifadesi ile estetiğe vurgu yapmıştır. Ö4 ise estetiğin önemli olmadığını “Hayır önemli değil. Çünkü, kendi istediğimiz gibi yapmalıyız. Kimseyi ilgilendirmez.” şeklinde açıklamıştır. Ö27 estetiğin değil işin önemli olduğunu “Önemli olan işi yapman” şeklinde ifade etmiştir.

İlgili örnek olay karşısında, sokakta çalışmayan öğrenciler hoşgörülü olma değerine ilişkin olarak nasıl davranacaklarını belirtmiştir. Örneğin, Ö2 kodlu öğrenci, bu doğrultuda “Eve götürüp dikerim. Nedeni, benim arkadaşım beni yakalarken yırtıldı.” diyerek arkadaşının asıl niyetinin önlüğü yırtmak olmadığını belirtmiştir. Ö9 kodlu öğrenci de bu olay karşısında hoşgörülü bir şekilde yaklaşacağını “Canı sağolsun derim. Diktiririm bişi olmaz.” diyerek belirtmiştir. Ö4 ve Ö7 ise bu olay karşısında çok hoşgörülü olamayacaklarını sırasıyla “Üzülürüm ve kızarım. Çünkü; giysilerimin başka yerlerini tutsaydı.” ve “Onun ağzını burnunu kırarım” şeklinde ifade etmiştir. Ö29 ise annesinin tepkisini düşünerek arkadaşına hoşgörülü davranmayacağını “Ona biraz kızardım çünkü annem önlüğümün yırtığını öğrenince bana kızacağı için” şeklinde ifade etmiştir.

Sokakta çalışmayan öğrenciler, yaptıkları açıklamalarla sağlıklı olmaya önem verdiklerini göstermiştir. Bu duruma ilişkin olarak, Ö19 sağlığın eğlenceden önemli olduğunu “Onlarla dışarı çıkmam sağlık eğlenceden önce gelir.” şeklinde ifade etmiştir. Ö27 ise “Hayır hasta halde hiçbir şey yapamam pencerenin önünde oturup onları izlerim.” diyerek sağlığını önemseydiğini göstermiştir. Ö7 ise kardan adam yapmak istediğini belirterek dışarıya çıkacağını, dolayısıyla kendi sağlığından daha çok kardan adam yapmayı önemseydiğini belirtmiştir. Ö30 ise arkadaşlarını kırmamanın daha önemli olduğunu “Onlarla çıkarım. Çünkü arkadaşlarımı kıramam” şeklinde ifade etmiştir.

Saygı değerine ilişkin örnek olay karşısında, sokakta çalışmayan öğrenciler olumlu açıklamalarda bulunmuştur. Bu doğrultuda Ö3, “Onu takıma alırım boyu kısa zayıf olduğu için onu oynatmayacak değilim” derken, Ö6 “Evet önemli olan kişisel özelliği gerisi önemli değil” diyerek bireysel farklılıklara saygı göstereceğini belirtmiştir. Ö1 ise “Almam. Çünkü yenilebiliriz.” derken, Ö4 “Hayır istemem. Çünkü zayıf ne işime yarar ki” şeklinde açıklamalarda bulunarak, bireysel farklılıklara saygı göstermeyeceğini belirtmiştir. Ö21 ise “İstemesem bile onu seçerim çünkü onun zayıf ve zıplayamaması onun suçu değil” ifadesi ile arkadaşına saygı duyacağını ve onu da oyuna dâhil edeceğini açıklamıştır.

Sevgi değerine ilişkin olarak, sokakta çalışmayan öğrenciler, bu değeri vurgulayacak açıklamalar yapmıştır. Ö25, “Hayır eğer yaprak koparıyorsa çok kötüdür. Çünkü o yapraklar olmasa oksijen almayız ölürüz.” ifadeleri ile doğanın canlılar için önemine vurgu yapmıştır. Ö31 ise “Bu oyun çevreye zararlı bir oyun. Çünkü bu oyunu

oyinarsak çevreye zarar vermiş oluruz.” diyerek doğa sevgisine vurgu yapmaktadır. Ö7 ise “Ben bu oyunu çok seviyorum çok” diyerek doğa sevgisinden söz etmemiştir.

Sokakta çalışmayan öğrenciler yaptıkları açıklamalarla sorumluluk alabileceklerini göstermiştir. Ö14 “Evet ben atmak isterim gol olursa biz kazanırız”, Ö28 “Evet çünkü kendime güveniyorum” şeklinde sorumluluk alabileceklerini ifade etmiştir. Ö11 ve Ö22 ise sorumluluk almayacaklarını sırasıyla “Hayır istemem kimin vuruşu iyise o kullansın”, “Hayır istemem kimin penaltısı iyise onun atmasını isterim” şeklinde ifade etmiştir.

Temizlik değerine ilişkin olarak, sokakta çalışmayan çocukların olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Örneğin bu konuda Ö28, temizliğe verdiği önemi “Hayır bence bu güzel bir teklif değil çünkü üstümüz başımız kirlenir” şeklinde ifade etmiştir. Ö30 de “İrenç bir teklif. Çünkü çok kirleniriz.” diyerek temizliğe vurgu yapmıştır. Ö26 “Evet güzel bir fikir oynarız” ifadesi ile temizliğe önem vermediğini açıklamıştır. Ö33 de temizlikten çok oyuna önem verdiğini “Çok iyi bir teklif isterim” şeklinde ifade etmiştir.

Sokakta çalışmayan öğrenciler, yardımseverlik değerine ilişkin olarak olumlu açıklamalar yapmıştır. Ö5, belirtilen durum karşısında, “Arkadaşım hangi oyunu istiyorsa onu oynarım çünkü üzülmesini istemem.” derken, Ö19 “Onu çağırıp onun hangi oyunu oynadığını söyleyip onun oyununu oynarız.”, Ö26 “Onu oynamasına izin veririm oynamazsa başka bir oyun oynarız.” şeklinde arkadaşlarına yardım edeceklerine dair açıklamalarda bulunmuştur. Bu öğrencilerin aksine, “Çok kızarım”, Ö11 ise “Canı istemezse başkasını alırız” şeklinde açıklamalar yapmıştır.

Sokakta çalışmayan çocukların, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde kazanılması ön görülen değerlere ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, kimi öğrencilerin bu değerleri içselleştirip, günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmede sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

2- Sokakta Çalışan Öğrencilerin Görüşleri

Sokakta çalışan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde kazanılması ön görülen değerlere ilişkin algıları, Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sokakta Çalışan Öğrencilerin Değerlere İlişkin Algıları

Değer	f	Değer	f	Değer	f
Adil Olma	28	Dürüstlük	23	Sevgi	20
Barış	34	Estetik	11	Sorumluluk	24
Bilimsellik	11	Hoşgörü	26	Temizlik	19
Dayanışma	28	Sağlıklı olmaya önem verme	30	Yardımseverlik	31
Duyarlılık	32	Saygı	29		

Tablo 3’te görüldüğü gibi, sokakta çalışan çocukların 34’ü barış, 31’i yardımseverlik, 30’u sağlıklı olmaya önem verme, 28’i adil olma, 26’sı hoşgörü, 24’ü



sorumluluk, 23'ü dürüstlük, 20'si sevgi, 11'i estetik ve bilimsellik değerleri konusunda olumlu görüşlere sahiptir.

Sokakta çalışan öğrenciler, adil olma değerine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, ÇÖ1 ilgili durum karşısında adil olacağını “*Evet çünkü arkadaşımın yere düştüğü için ve onun üzülmemesini isterim ve yeniden oyunu başlatırım*” sözleriyle belirtirken; ÇÖ10 “*Evet Bence denemeliyiz Çünkü oyun bir eğlencedir, ama dostluk hayat boyu sürececek bir şeydir.*” şeklinde açıklamalarda bulunarak adil davranışının yanında dostluğun öneminden söz etmiştir. ÇÖ14 ise “*isterim çünkü ben yere düşen çocuğun yerinde olsam kendimi kötü hissederim ve haksızlık olur*” şeklinde bir ifade kullanarak, böyle bir durumda empati kurarak bir haksızlığın önüne geçeceğini belirtmiştir. ÇÖ17 ise “*hayır ikimizde kaçtık sen yere düştün bende mendili aldım bizim takıma kaçtım*” diyerek, arkadaşına ikinci bir şans vermeyeceğinden söz etmiştir.

Sokakta çalışan öğrenciler, ilgili örnek olay karşısında barış değerini vurgulayacak açıklamalarda bulunmuştur. Bu bağlamda, ÇÖ2, arkadaşlarını nasıl barıştıracığını “*İki arkadaşı sürprizle barıştırdım.*” diye açıklamış, “*Onları barıştırdım. Çünkü bir oyun için küsmeleri iyi olmaz*” diyerek oyun oynamanın böyle sonuçları olmaması gerektiğini vurgulamıştır. ÇÖ21 ise arkadaşlığın ve barışın önemini “*Çünkü arkadaşlık çok iyi bişidir o yüzden arkadaşlarımızla küsmemeliyiz.*” cümleleriyle belirtmiştir.

Sokakta çalışan öğrencilerin, diğer değerlere oranla, bilimsellik değerine ilişkin daha olumsuz bir davranış sergiledikleri görülmektedir. Bu konuda, ÇÖ32 “*Hayır arkadaşımızı yabancıların yanına bırakmayız direk 112 acil hastaneyi arayıp 112 arkadaşımızı müdahale eder.*” şeklinde bilimsel olarak değerlendirilebilecek bir açıklama yapmıştır. ÇÖ21 ise “*Tedavi etsin çünkü arkadaşımızın eli kırıldığı için*” derken, ÇÖ27 ise “*Allah senden razı olsun Teyzeciğim*” şeklinde görüş bildirerek bilimsellikten uzak yanıtlar vermiştir.

Sokakta çalışan öğrenciler, ilgili örnek olay karşısında dayanışma örneği sergileyecek davranışlarda bulunacaklarını belirtmiştir. ÇÖ22 bu doğrultuda, “*Biz hep birlikte paylaşarak iki sayı değil on sayıda atarız ve birbirimize iyi davranmalıyız*” görüşünü belirtmiştir. ÇÖ27 ise arkadaşlarına kendilerinin ne kadar önemli olduğunu, onlara “*Boşver canınızdan önemli değil*” cümlesiyle anlatacağını belirtmiştir. ÇÖ14, “*kötü düşünürüm çünkü beni okul takımına almadığı için kötü davranırım*” derken, ÇÖ18 ise “*Hata yaptınız derim ve bir daha hata yapmayın derim*” diyerek kendilerine verilen örnek olay karşısında arkadaşlarına bir dayanışma örneği sergilemeyebileceklerini göstermiştir.

Duyarlılık değerine ilişkin olarak öğrencilere verilen örnek olay karşısında, sokakta çalışan öğrenciler duyarlı davranışlar göstereceklerini belirten cümleler kurmuştur. Bu konuda, ÇÖ3, ilgili örnek olay için “*Bizi ilgilendirir çünkü onlar ders yapıyorlar yoksa onlar rahatsız olur*” şeklinde bir açıklama yaparak duyarlı davranışlarının sebep olabileceği sonuca değinmiştir. ÇÖ35 ise arkadaşlarını bu konuda uyaracağını “*bizim dersimiz beden eğitimi olduğunda biraz sesiz oynayalım derim ve sınıfları rahatsız etmem*” şeklinde ifade etmiştir. ÇÖ1, “*Beni ilgilendirmez çünkü*



onlarda bedene çıktığında bizde ders işleyemiyoruz.” diyerek arkadaşlarının duyarsız davranışlarına karşın kendisinin de duyarsızca davranabileceğini göstermiştir. ÇÖ18 ise *“İlgilendirmiyor çünkü sınıf dışı olduğu için”* diyerek beden eğitimi dersinde bağırabileceğini, bir nedene bağlamıştır.

Dürüstlük değeriyle ilgili örnek olay karşısında sokakta çalışan öğrenciler, olumlu davranışlarda bulunacağını belirtmiştir. ÇÖ22, *“Bir kişinin kazanması önemli değil kendine güvenmesi önemlidir ve biri birinin kazandığını görürse yalan atmamalıdır.”* ifadeleriyle özgüvenin öneminden bahsetmiş ve dürüst davranacağını göstermiştir. ÇÖ27 de *“Arkadaşım bu yarışı Namık kazandı Ben kimsenin hakkını yemem.”* diyerek dürüst davranacağını ifade etmiştir. ÇÖ14 ve ÇÖ23 ise sırasıyla *“Mesut’un kazanmasını söylerim”* ve *“Ben Mesut kazandı derim”* açıklamalarıyla bu konuda dürüst davranmayabileceklerini düşündürmüştür.

Sokakta çalışan öğrencilerin yaptıkları açıklamalardan, estetik değerini önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda ÇÖ18, *“Çünkü düzgün olmasa hiç güzel olmaz ki”* derken, ÇÖ26 *“Evet düzgün olmalı ve güzel olmalı”* diyerek estetik görünümü önemsediklerini göstermiştir. ÇÖ10 *“Hayır çünkü arkadaşlarımızla eğlenceli vakit geçirmek için kardan adamı yapıyoruz”* ifadesi ile önemli olanın estetik görünüm değil eğlenmek olduğunu vurgulamıştır. ÇÖ23 kardan adamın bir canlı olmadığı için görünümünün de önemli olmadığını *“Hayır önemli değil çünkü canlı değil Kardan adam.”* şeklinde belirtmiştir.

Sokakta çalışan öğrenciler, kendilerine verilen örnek olay karşısında hoşgörülü olabileceklerini belirtmiştir. Bu bağlamda ÇÖ15, *“Ona derim canın sağolsun”* şeklinde hoşgörüsünü ifade etmiştir. ÇÖ35 ise *“bir şey olmaz derim ve bu bir oyundu yanlışlıkla önlüğümü yırttı”* diyerek arkadaşının bu işi kasten yapmadığı için ona hoşgörüyle yaklaşacağını belirtmiştir. ÇÖ8 ve ÇÖ24 ise bu konuda hoşgörülü olmadıklarını sırasıyla *“Ben onu müdüre şikayet ederim”* ve *“onu annesine söylemeliyiz”* sözleriyle ifade etmişlerdir.

Sokakta çalışan öğrencilerin sağlık değerine ilişkin olarak verilen örnek olay karşısında, sağlıklı olmaya önem verdiklerine dair açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Örneğin, ÇÖ20, *“Hayır ben evde yatarım onlara derim siz gidin ben hastayım siz gidin oynayın”* derken, ÇÖ30 *“hayır çünkü daha çok hasta olurum.”* şeklinde bir ifade kullanarak sağlıklı olmaya önem verdiğini göstermiştir. ÇÖ14, *“çıkardım çünkü karla fazla oynamadığım için koşup oynarım.”* diyerek böyle bir durumda hastalığını önemsemeyebileceğini göstermiştir. ÇÖ12 ise *“Hayır. Çünkü onlara hasta olduğumu söyleyip bizim eve çıkmalarını isterim.”* diyerek hem sağlığını hem de arkadaşlarını önemsedğini göstermiştir.

Saygı değerine ilişkin olarak sokakta çalışan öğrenciler, olumlu açıklamalar yapmıştır. ÇÖ2, *“Evet isterim. Çünkü zayıfta olsa fazla zıplayamıyor da olsa alıp onunla çok çalışırız.”* şeklinde arkadaşının fiziksel ve psiko-motor özelliklerine saygı duyacağını belirtmiştir. ÇÖ28 ise arkadaşının duygularını önemsedğini *“evet ben arkadaşımı hiç üzmem”* şeklinde dile getirmiştir. ÇÖ17 ise örnek olayda, fiziksel özellikleri belirtilen çocuğun yerine başka bir çocuğu tercih edeceğini *“ben olsam büyük*

çocuğu alırım.” şeklinde ifade etmiştir. ÇÖ19 ise “ben arkadaşımı almam çünkü çok zayıf” açıklaması ile arkadaşlarının fiziksel özelliklerinden ötürü onunla aynı takımda olmak istemediğini belirtmiştir.

Kendilerine verilen örnek olay karşısında, sokakta çalışan öğrencilerin sevgi değerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu duruma yönelik olarak ÇÖ27, “Ağaçlara zarar vermem ben” derken, ÇÖ31 “Bence hiç doğru bir şey değil. Çünkü ağaçlarda bizler gibi canlıdır.” şeklinde görüş bildirerek doğa sevgilerini açıklamıştır. ÇÖ5, “Güzel bir oyun oynarım.”, ÇÖ23 ise “Bence güzel bir oyun çünkü hep aynı oyunları oynamaktan bıktım.” gibi doğa sevgisini ifade etmeyen açıklamalarda bulunmuştur.

Sokakta çalışan öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin örnek olay karşısında, sorumluluk gerektiren davranışlar sergileyeceklerini belirtmiştir. ÇÖ29 bu doğrultuda, “bir futbol maçında maç hala 1-1 oluyor penaltı vuruşu kullanıyor ben kullanmak isterdim” şeklinde sorumluluk alacağını ifade etmişken; ÇÖ23 kodlu öğrenci bu konuda sorumluluk alacağını “çok isterim çünkü gol atarsam maçı ben kurtarırım.” şeklinde belirtmiştir. ÇÖ ise “istemem ben kazanamam” şeklinde bir ifade kullanarak, bu konuda sorumluluk alamayacağını belirtmiştir. ÇÖ11 ise “Hayır çünkü ben iyi vuruş yapamam ve kazanamayız” ifadesini kullanarak bu konuda sorumluluk alabilecek kadar kendine güvenmediğini göstermiştir.

Temizlik değeriyle ilgili olan örnek olay karşısında, sokakta çalışan öğrenciler temizliğe önem verdiklerini gösteren açıklamalarda bulunmuşlardır. ÇÖ4, bu durum karşısında “hayır çünkü yerler hepsi çamur” şeklinde bir açıklama yaparken; ÇÖ21 temizliğe verdiği önemi “hayır çünkü tırnağımıza çamur girer” şeklinde bir ifadeyle belirtmiştir. ÇÖ28 ise “arkadaşlarla dışarıya çıkarım” diyerek her yerinin çamur olmasını önemsemediğini göstermiştir.

Yardımseverlik değerine ilişkin olarak hazırlanmış örnek olayla ilgili olarak sokakta çalışan öğrenciler bu değere vurgu yapmışlardır. ÇÖ13, bu konuda “Onu oyuna alırım ve oyunumuza devam ederiz oda üzülmez” ifadesi ile arkadaşının sorunuyla ilgileneceğini belirtmiştir. ÇÖ30 ise arkadaşı için fedakârlık yapabileceğini “onun oynadığı oyunu oynarız. Onun bizimle oynamamızı isterim.” şeklinde belirtmiştir. ÇÖ8 “kendisi bilir” şeklinde bir ifade kullanırken, ÇÖ14 ise “onu oyundan atarım” yanıtı ile arkadaşını kendi sorunuyla baş başa bırakabileceklerini belirtmiştir.

Sokakta çalışan çocukların büyük bir kısmının Sosyal Bilgiler dersinde ön görülen kazanımları kazandıkları söylenebilir. Bununla birlikte özellikle bilimsellik ve estetik değerlerinin sokakta çalışan çocuklar tarafından yeterince benimsenmediği ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireyler, içinde bulundukları problem durumlarına çözüm üretebilmek için sahip oldukları değerleri kullanabilirler (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009). Bu çalışmada da öğrenciler, kendilerine verilen örnek olaylar karşısında, nasıl tepki vereceklerini, sahip



oldukları değerlere vurgu yaparak açıklamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sokakta çalışmayan öğrencilerin, en çok olumlu görüş bildirdikleri değerler, adil olma ve sağlıklı olmaya önem verme değerleri iken; sokakta çalışan öğrencilerin en çok olumlu görüş bildirdikleri değerler, barış ve duyarlılık değerleridir. Bu değerlerin yanı sıra, öğrencilerin çoğunluğu tarafından vurgulanmış olan dürüstlük, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik değerleri Yiğittir'in (2010) yaptığı çalışmada tespit ettiği ve veliler tarafından okullarda kazandırılması en çok istenilen değerlerle örtüşmektedir. Sokakta çalışmayan öğrencilerin örnek olaylar karşısında en az vurguladığı değerler, temizlik ve bilimsellik değerleri iken; sokakta çalışan öğrenciler tarafından en az vurgulanan değerler estetik ve bilimsellik değerleridir. Her iki grupta da bilimsellik değerinin en az vurgulanan değerler arasında olması, öğrencilerin bilimsel olanla bilimsel olmayı ayırt edememesinden (Norris ve Philips, 2003), dolayısıyla fen okuryazarlığı açısından düşük düzeyde olmalarından (Dani, 2009) kaynaklanabilir. Sokakta çalışan ve çalışmayan öğrencilerin ilgili örnek olaylar karşısında adil olma, barış, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sorumluluk, temizlik ve yardımseverlik değerlerine ilişkin olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (2009) bu değerlere ilişkin farkındalık oluşturma düzeyi açısından, sokakta çalışan ve çalışmayan öğrenciler üzerindeki etkisinin benzer olması ile açıklanabilir. Ayrıca bu çalışmanın katılımcılarının, gelişim dönemi göz önüne alındığında, onların hala öğretmenlerini ve aile bireylerini model almaya devam ettiklerini de göstermektedir. Bu modeller, çocuğun sokakta çalışırken gördüğü modellerden daha baskın olabilmektedir. Ama bu çocuklar, özellikle ergenlik döneminde, aile ve öğretmenleri dışındaki sosyal çevrelerini model alabilir (Senemoğlu, 2005) ve bu çevrelerde gördüğü değerleri edinebilir. Böylece ileriki dönemlerde, sokakta çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında değer gelişimi açısından önemli farklılıklar oluşabilir. Sözü geçen yanıtların birbirine yakın olmasının bir başka nedeni ise, bu çalışmada her okulun her sınıfından çalışan öğrenci sayısı kadar çalışmayan öğrencinin araştırmaya dâhil edilmesidir. Böylece çalışan öğrencilerle çalışmayan öğrencilerin, çalışma koşulları dışındaki eğitsel ve sosyal çevreleri aynı tutulmaya çalışılmıştır. Böylece değer ediniminde önemli farklılıklara sebep olabilecek aile yapısı (Yiğittir, 2010), öğretmen (Memiş ve Gedik, 2010, Thompson, 2011, Yılmaz, 2009), okul ortamı (Balcı ve Yanpar, 2010), çocukların etkileşim içinde olduğu bilgi teknolojileri (Avcıoğlu, 2011) ve sosyoekonomik düzey (Gelen, Yılmaz ve Kurtulmuş, 2010) gibi değişkenlerin etkisi en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Buna rağmen bilimsellik, dürüstlük, estetik ve sevgi değerlerinde sokakta çalışan öğrencilerin ilgili örnek olaylar karşısında bu değerleri vurgulama sıklıklarının, diğer çocuklara oranla daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni, sokakta çalışan çocukların sokaktayken maruz kaldığı uyarıcılar olabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin gerek Sosyal Bilgiler dersinde gerekse diğer derslerde temizlik, bilimsellik ve estetik değerlerine daha çok vurgu yapması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmanın benzeri, ergenlik döneminde olup sokakta çalışan ve çalışmayan, aynı zamanda eğitime devam eden öğrencilerle de yapılabilir.





Kaynakça

- Alptekin, K. (2011). Sokakta çalışan çocuklar ve aileleri: Düzce örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 22(1): 25-48.
- Avcıoğlu, G. Ş. (2011). Küresel bilgi teknolojilerinin değerler üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-20.
- Ayan, S. (2011). *Suçlu kim? Türkiye’de çocuk suçluluğu*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aytar Güngör, A. (2011). Ahlaki (törel) gelişim. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (3. baskı) içinde 109-137. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Başpınar, Ö. (2007). *Sokak çocuğu olgusu ve Türkiye’de uygulanan hizmet modeli*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Baysal, Z. N. ve Samancı, O. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile değerler eğitimi üzerine bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 56-69.
- Bekdaş, N. (2009). *Türkiye’de çocuk işçiliği, örgün eğitim ve çalışma hayatı: Hekimbaşı örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgin, R. (2009). Diyarbakır’da sokakta çalışan çocuklar üzerine sosyolojik bir araştırma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 232-244.
- Boybek, S. (2009). *Sosyal yardım uygulamaları ve çocuk işçiliği arasındaki ilişki: Keçiören örneği, SYDGM sosyal yardım uzmanlık tezi*, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Çavdarıcı, M. (2002). *Türkiye’de sosyal değerlerin aşınması ve kültür sömürgeciliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dani, D. (2009). Scientific literacy and purposes for teaching science: a case study of lebanese private school teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 288-299.
- Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Enu, D. B. (2011). Re-engineering values education in nigerian schools as catalyst for national development. *International Education Studies*, 4(1). 147-153.
- Erdoğu, M.Y. ve Oto, R. (2004). Sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların atılganlık ve saldırganlık davranışları açısından karşılaştırılmaları. *Kriz Dergisi*, 12(3), 11-23.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Fidan, F. (2004). Çalışan çocuk olgusuna sosyo-psikolojik bakış sanayide çalışan çocuklar örneği, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 30-49.
- Gelen, İ., Yılmaz, A. ve Kurtulmuş, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeyleri ile değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 237-246.
- Gün, S. (2010). *Yoksulluk döngüsü bağlamında sokakta çalışan çocuklar*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, S. ve Kalaycı, A. R. (2004). *Sokakta yaşayan/çalışan çocuklar: tespitler ve çözüm önerileri*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.





- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press.
- Hansen, D. T., Burdick-Shepherd, S., Cammarano, C. ve Obelleiro, G. (2009). Education, values, and valuing in cosmopolitan perspective. *Curriculum Inquiry*, 39, 587-312.
- Hatloy, A., Huser, A. (2005). *Identification of street children: characteristics of street children in Bamako and Accra* [Internet-30.03.2012 <http://www.fafo.no/pub/rapp/474/474.pdf>].
- International Programme on the Elimination of Child Labour. (2010). *Çocuk işçiliğinin sona erdirilmesi: Türkiye deneyimine kapsamlı bir bakış*, Ankara: Uluslar arası Çalışma Örgütü (ILO).
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*. (187). 138-145.
- Kızmaz, Z., Bilgin, R. (2010). Sokakta çalışan/yaşayan çocuklar ve suç: Diyarbakır örneği, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32): 269-311.
- Memiş, A. ve Gedik Güney, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu* [Internet 18.02.2012 <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=velisetur=veders=vesira=vesinif=vesayfa=2>].
- Norris S.P., ve Phillips, L.M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240.
- Okumuş, E. (2009). “Sokak çocuklarının sosyolojisi-Diyarbakır örneği. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1): 9-38.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. (2004). *Türkiye’de sokak çocukları güncel eğilimler ve yeni gelişmeler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar eğitim sorunları. *Milli Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi*, 25-35.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, öğrenme ve öğretim (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. (2010). *Sokakta yaşayan ve/veya çalıştırılan çocuklara yönelik hizmet modelinin ve il eylem planlarının değerlendirilmesi raporu*. Ankara: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü.
- Taşdemir, M. (2009). İlköğretimde değerler eğitimi ve bu değerlerin Alevi-Bektaşî değerleri ile ilişkiliği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 51, 295-326.
- Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: observations from a preschool. *Ife Center for Psychological Studies & Services*, 19(2), 394-411.
- Toomey, R. ve Lovat, T. (2009). Values education, quality teaching, and service learning: the harmony of a new pedagogy. *Beliefs and Values*, 1(2), 220-229.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2007). *Çocuk işgücü araştırması*, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- United Nations Children’s Fund. (2008). “*Child survival*” the state of the worlds children, UN Children’s Found, New York.
- United Nations Children’s Fund. (2011). *Türkiye’de çocukların durumu raporu*, UNICEF Türkiye.
- United Nations Children’s Fund. (2012). “*Children in an urban world* ” the state of the worlds children, UN Children’s Found, New York.





- Yalar, T. ve Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneği geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2007). Toplumsal değişme sürecinde sokak çocukları ve sosyal dışlanma, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(20), 56-72.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 407-416.
- Yin-xiao, Z. Ve Ruo-nan, C. (2010). Kluckhohn and Strodtbeck's value model in Chinese and American culture. *Sino-US English Teaching*, 5(4), 64-67.



Perceptions of Primary School 5th Grade Students' who are the Child Labour and who aren't at the Street towards Values in Social Studies Curriculum

Res.Ass.Ferat Yılmaz
Dicle Üniversitesi-Türkiye
yilmazferat@hotmail.com

Res.Ass.Selin Göçen
Dicle Üniversitesi-Türkiye
selingocen@gmail.com

Assist.Prof.Dr.Fatih Yılmaz
Dicle Üniversitesi-Türkiye
fatih.yilmaz@dicle.edu.tr

Extended Abstract

Problem: Values develop our personal integrity and provide a social unity. The majority of the society must comply with these values that determine how to behave to each other. But recent studies show that it is not the current case. In these days, values have degenerated, lost their meanings, and there have been rapid deteriorations in nations values systems. This issue makes values education necessary. The best time for values education is 1-5th grade, and the most appropriate course is Social Studies. In this course, students are expected to gain values of fairness, giving importance to family unity, independence, peace, being scientific, hardworking, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, hospitality, freedom, giving emphasis to be healthy, respect, love, responsibility, cleanliness, patriotism and helpfulness. When we have the chance of controlling the best time and most appropriate lesson for values education as educators, we can't control environment factor and cultural stimulants from different backgrounds which are very important in values education. One of the environments that we can't control is streets. Therefore, children who are the child labor at the streets may differ according to other children in terms of values acquisition. So, in this study, it is tried to determined perceptions of the students who are the child labor and who aren't at the streets towards values predicted to give in Social Studies Curriculum.

Method: This study which is conducted by qualitative research approach was carried out with 70 students consisting of 35 students who work on the streets and 35 students who do not work on the streets and studying in lower level socio-economic schools determined via extreme or deviant case sampling. The texts obtained from the case studies were analyzed by content analysis.

Findings: According to results of this study, it was concluded that the students who are the child labor and who aren't at the streets reported favorable opinions about values of fairness, peace, solidarity, sensibility, tolerance, paying attention to be healthy, respect, responsibility, cleanliness, and helpfulness. Moreover, it draws attention that the children who are the child labor emphasized values of being scientific, honesty, aesthetic, and love more frequently on the basis of related case studies. When the least emphasized values by the students who aren't the child labor are cleanliness and being scientific; the least emphasized values by the students who are the child labor at the streets are aesthetic and being scientific.



Suggestions: On the basis of the findings of this study, it can be suggested that teachers should put more emphasis on the values of cleanliness, being scientific and aesthetic in either social Studies courses or other courses. A similar study can be carried out with the adolescent students who are the child labor and who aren't at the streets.

Keywords: Education, Primary school, Values education, Child labor, Social Studies Education





ABD’de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çözümlemesi¹

Yrd.Doç.Dr.Necdet Konan
İnönü Üniversitesi-Türkiye
necdet.konan@inonu.edu.tr

Dok.Öğr.Ali Kış
İnönü Üniversitesi-Türkiye
ali.kis@inonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin analizi yapılmıştır. Bu amaçla, ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin (2000-2009 yılları arası) hangi konularda yoğunlaştığı ve tezlere ait bazı nicel verilerin (tezin yöntemi; başlık, özet, anahtar kelimelerdeki sözcük sayıları; kaynakça ve tezin sayfa sayısı) dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel tarama modelindeki bu çalışma, nitel ve nicel boyutları olan karma (mix) türü bir araştırmadır. Araştırmanın nitel boyutundaki veriler içerik analizi ile nicel boyutundaki veriler ise frekans, yüzde değerlerinden ve Kruskal Wallis testinden yararlanılarak analiz edilmiştir. 2000-2009 yılları arasında ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan ve ProQuest’in veri tabanında yer alan doktora tezi sayısı 299’dur. Bunlardan biri Fransızca diğeri İspanyolca olan iki tez dışındaki 297 tezin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinde, en çok “kadın yöneticiler” ve “liderlik” konularında yoğunlaştığı, bunları sırasıyla “yönetici yeterliği”, “EYD programları” ve “okul geliştirme” konularının izlediği belirlenmiştir. Tezlerin yöntemine göre nicel (% 44) ve nitel (% 43) yöntemler neredeyse eşit sayıda kullanılmışken, karma yöntem % 12’de kalmıştır. Ancak son 5 yıla bakıldığında karma yöntemde bir artış eğilimi görülmektedir. Ortalama olarak tezlerin başlığında 14, özetinde 306 ve anahtar kavramalarında ise 5 sözcük kullanılmıştır. Tezlerin kaynakça sayısı ortalaması 124 ve sayfa sayısı ortalaması ise 200’dür. ABD’de yapılmış doktora tezlerinin ele aldığı, yoğunlaştığı konular, araştırma konusu belirleme aşamasındaki araştırmacılara esin kaynağı olabileceği gibi; doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerinin yoğunluğu ve eğilimi; başlık, özet ve anahtar kavramlardaki sözcük sayısı ortalamaları; tezlerde kullanılan ortalama kaynakça sayısı ve tezlerin sayfa sayısı ortalaması, doktora tezi yapacaklara bir referans olabilir.

Anahtar Sözcükler: ABD, Eğitim, Eğitim yönetimi, Doktora tezi

GİRİŞ

Eğitim Bilimlerinin temel alanlarından biri Eğitim Yönetimi’dir. Başaran (1994)’a göre, eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için

¹24-26 Mayıs 2012 tarihleri arasında Malatya’da İnönü Üniversitesi ve EYEDDER tarafından düzenlenen 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.





etkili bir şekilde işletmek, geliştirmek ve sürekli yenileştirmektir. Bunu yapabilmenin yollarından biri de eğitim sisteminin bilimsel olarak incelenmesidir. Diğer yandan, insan davranışlarını merkeze alan eğitimin tarihi insanlık kadar eskidir. Toplumun eğitim gereksinimlerinin karşılanması için bir çeşit yönetim, tarihin her döneminde var olmuştur. Bu alana ait ilk kavramların (okul müdürü, eğitim müdürü, müfettiş, teftiş, yetki, sorumluluk) Romalılara kadar uzanmasına karşın, Eğitim Yönetimi bilim dalı, günümüzde göreceli olarak yeni bir bilim dalı sayılabilir. Eğitime bilimsel yönetimin girişi, yirminci yüzyılın başlarında işletme ilkelerinin okula uygulanması ile gerçekleşmiştir (Bursalıoğlu, 1978: 14). Bilimsel yönetim düşüncesinin 1880’li yıllarda başladığı göz önüne alınırsa yönetimin bilimsel olarak incelenmesi ve bir bilim alanı olarak kabul edilmesinin de insanlık tarihi açısından yakın zamanlarda başladığı sonucuna varılabilir.

Eğitim Yönetimi alanı özellikle ABD’de akademik programlara ve derecelere konu olmuştur (Kaya, 1986: 22). Amerikan üniversitelerinde eğitim yönetimi derslerinin okutulmaya başlanması ve Eğitim Yönetimi Profesörleri Milli Konferansı (NCPEA)’nın zaman zaman toplanarak eğitim yönetimine ilişkin sorunları tartışması, eğitim yönetimi bilimi açısından önemli gelişmelere neden olmuştur. Eğitim yönetiminin sosyal süreç olarak sistematik olarak incelenmesi, 1960’larda önemli bir ivme kazanmıştır. NCPEA ile başlayan çalışmalar, eğitim yönetiminde doktora derecesi veren elliden fazla üniversitenin oluşturduğu Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (UCEA) tarafından tamamlanmış ve uygulanmıştır (Kaya, 1986: 40-41). 19. yüzyılın sonlarına doğru ABD’de başlayan bu süreçte, yönetim biliminin tarihsel olarak geçtiği aşamaların yansımalarının görüleceği Eğitim Yönetimi alanına ait birçok araştırma da ABD’de yapılmış ve halen yapılmaktadır.

Eğitim Yönetiminin bir bilim dalı olarak kabul edildiği andan günümüze kadar genelde lisansüstü özelde de doktora çalışmaları, Eğitim Yönetimi alanını en hızlı ve etkili bir şekilde bilim dünyasına katmakta ve gelecekte de bu alanın yerini pekiştirmektedir. “Bir fakülte veya yüksekokulu bitirdikten sonra o bilim dalında sınav ve bilimsel bir eserle erişilen derece” (TDK, 2011: 694) olarak tanımlanan doktora derecesi için, Eğitim Yönetimi alanında, bu bilim dalının öğretim üyelerinin danışmanlığı ve değerlendirmesi ile elde edilmektedir.

Türkiye’de olduğu gibi, birçok ülkede de eğitim yönetimi alanında lisansüstü dereceler, yapılan tezlerle verilmektedir. Bununla beraber, Eğitim Yönetimi bilim dalının yoğun biçimde ele alındığı yerde, ABD’de, son yıllarda yapılan doktora tezlerinin yönelimi hangi yöndedir? Eğitim Yönetimine ilişkin hangi konular, ne kadar yoğunlukta araştırılmaktadır? Bir konunun derinlemesine incelenmesine olanak veren bir doktora tez çalışmasının genel yapısı nasıldır? Bu ve benzeri soruların yanıtlanmasının sadece alana genel bir değerlendirme sunmayacağı, aynı zamanda ileride yapılacak çalışmalara da ışık tutabileceği umulmaktadır. Farklı ülke ve bilim alanlarındaki lisansüstü tezlerini, çeşitli açılardan araştırmayı konu edinen çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın, Coşkun ve Sarier, 2010; Benligiray, 2009;





Blaylock, 2004; Caffarella, 1999; Karadağ, 2009; Karadağ, 2010; Melendez, 2002; Sevinç, Aydın ve Yıldırım, 2001; Üstüner ve Cömert, 2008).

Bu temel gerekçe ışığında, çalışmada, 2000-2009 yılları arasındaki on yıllık sürede ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin yöntem, başlık, özet, anahtar kelimeler, kaynakça ve tezin sayfa sayısı açısından betimsel analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin hangi konularda yoğunlaştığı ve tezlere ait bazı nicel verilerin (tezin yöntemi; başlık, özet, anahtar kelimelerdeki sözcük sayıları; kaynakça ve tezin sayfa sayısı) dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Tezlerde geçen temalar ve bunların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir, bunların yıllara göre dağılımı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Tezlerin başlığında sözcük sayısı kaçtır; en sık kullanılan sözcükler nelerdir ve yönteme göre kullanılan sözcük sayısında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Tezlerin özetinde sözcük sayısı kaçtır; en sık kullanılan sözcükler nelerdir ve yönteme göre kullanılan sözcük sayısında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Tezlerin anahtar kavramlarındaki sözcük sayısı kaçtır; en sık kullanılan sözcükler nelerdir ve yönteme göre kullanılan sözcük sayısında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Tezlerde kullanılan kaynakça sayısı kaçtır ve yönteme göre kullanılan kaynakça sayısında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Tezlerin sayfa sayısı kaçtır ve yönteme göre sayfa sayısında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmada ProQuest’in veri tabanındaki doktora tez bilgilerinin eksiksiz ve güncel olduğu kabul edilmiştir. Araştırma, 2000-2009 yılları arasında ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinden yazım dili İngilizce olan ve ProQuest’in veri tabanından ulaşılabilenlerle sınırlıdır. Araştırmada “tema”, tezin başlığı, özeti ve gerek duyulduğunda tezdeki ilgili bölümlerin okunmasıyla belirlenen tezin temel konusu anlamında kullanılmaktadır.

YÖNTEM

ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan ve ProQuest veri tabanına 2000-2009 yılları arası dönemde yüklenen doktora tezlerinde; ele alınan konular, tezlerin yöntemi ve tezlere ait nicel veriler (başlık, özet, anahtar kelimelerdeki sözcük sayıları; kaynakça ve tezin sayfa sayısı) olduğu gibi ortaya konulmuştur. Bu yönüyle





çalışma, nitel ve nicel boyutları olan karma, betimsel tarama modelinde bir araştırmadır.

Verilerin toplanmasında, nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması öngörülen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Araştırmada ikincil veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamına giren tezlerin belirlenmesi ve tezlerle ilgili bilgi edinilmesi amacıyla ProQuest'in internet ortamındaki tez veri tabanı kullanılmıştır. ProQuest 1861'den günümüze 2 milyon'un üzerinde doktora ve yüksek lisans tezinin künyesini ve özetini içeren bir veri tabanıdır. 1997'den sonraki 450.000'den fazla teze tam metin erişim vardır. Kuzey Amerika'da doktora derecesi veren tüm akredite kurumlar tezlerini yayınlanması için ProQuest'e gönderirler. 1980'den sonraki tüm tezlerin yazar tarafından yazılmış 350 kelimelik özeti de yayınlanmaktadır. % 100 bir kapsama söz konusu değildir. Ancak tahminlere göre doktora tezlerinin % 95-98'i bu sistemde yer almaktadır (ProQuest, 2010).

Çalışma grubunun belirlenmesinde, veri tabanından konu ile ilgili tezlerin seçilmesinde "eğitim yönetimi (educational administration)" anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Buna göre araştırma kapsamına giren doktora tez (dissertation) sayısı, 2000-2009 yılları arası, toplam 299 olarak belirlenmiştir. Biri Fransızca diğeri İspanyolca olan iki tez değerlendirmeye alınmamıştır. Öncelikle 297 tezin özet ve kataloglama bilgileri (abstract + citation) bir araya toplanmış, daha sonra tüm tezlerin (erişilemeyen 1 tez hariç) tam metinleri dijital olarak bilgisayara ortamına indirilmiştir.

Araştırmada, ProQuest'in veri tabanından araştırma kapsamına giren tezlerle ilgili; tezin başlığı, özeti, sayfa sayısı, kaynakça sayısı, anahtar kelimeleri ve yayın yılı bilgileri alınmıştır. Ayrıca tezlerin eğitim yönetimi bilim dalının hangi konu başlıkları için yazılmış olduğu ve tezin yöntemi, sırasıyla tez başlıkları, özetleri ve tezin kendisi incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Microsoft Excel'de bir Veri Toplam Formu oluşturulmuş ve her bir teze ilişkin, araştırma konusu edilen veriler, her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı bu formlara aktarıldıktan sonra, karşılaştırılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, önceden belirlenmiş kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir araştırma tekniğidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2009). Bu yaklaşımın özünde, yazılan ve söylenenlerin kategorileştirilmesi ve ne sıklıkta olduklarının sayılması yatmakta; böylelikle mevcut veriler özetlenerek, standart hale getirilmekte ve verilerin karşılaştırılması sağlanmaktadır.





Verilerin Analizi

Başlık, özet ve anahtar kelimelerdeki sözcüklerin sayımında QSR Nvivo 8.0 istatistik programı kullanılmıştır. İngilizceye özgü (a, an, the, this, that vb) sözcükler değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki frekans ve yüzde hesaplamalarında ise SPSS 17.0 programı kullanılmış ve elde edilen veriler, satır yüzdeli frekans dağılımları ve çapraz tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Tezlerin yöntemine göre, sırasıyla başlık, özet ve anahtar kelimelerdeki sözcük sayıları ve kaynakça sayısının anlamlı farklılığa sahip olup olmadığının belirlenmesinde Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi, parametrik olmayan testlerdendir ve ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2009: 158). Yapılan alanyazın taramasında bu analizin bu gibi çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir (Sevinç, Aydın ve Yıldırım, 2003). Temaların yıllara göre eğilimini belirleyebilmek için ise MS Excel (2003) programındaki “Eğilim Çizgisi” ekleme fonksiyonu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada iç geçerlik/inandırıcılık, dış geçerlik/aktarılabirlik, iç güvenirlilik/tutarlık ve dış güvenirlilik/teyit edilebilirlik açılarından öz olarak şunlar yapılmıştır:

Verilerin hangi kaynaklardan elde edildiği, hangi ölçütler açısından çözümlendiği açık ve ayrıntılı olarak raporlaştırılmış ve böylece araştırma bulgularının kolaylıkla test edilmesinin yolu açılarak geçerliğin sağlanması yoluna gidilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008: 257-259)’e göre, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır.

Çalışmada veri kaynağı, veri toplama ve analiz yöntemleri ve bunların aşamaları ile ilgili açık ve ayrıntılı açıklama yapılması; standart bir Veri Toplam Formu oluşturulması; her iki araştırmacının verileri ayrı ayrı kodlayarak analiz etmesi ve bunların karşılaştırılarak raporlaştırılması yoluyla güvenirliliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008: 260-264)’e göre, veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklama yapılması, birden fazla araştırmacının aynı gözlem aracıyla veri toplaması, analiz etmesi ve bunların karşılaştırılması güvenirliliğin sağlanmasında başvurulabilecek yaklaşımlardır.



**BULGULAR VE YORUM**

Tüm tezler yöntem bölümünde açıklandığı gibi taranarak 40 tema belirlenmiştir. Tezlerin temalarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Tezlerin Temalarına Göre Dağılımı

	Tema		%	Kümülatif
1	Kadın yöneticiler	43	14,5	14,5
2	Liderlik	42	14,1	28,6
3	Yönetici yeterliği	29	9,8	38,4
4	EYD programları	22	7,4	45,8
5	Okul geliştirme	14	4,7	50,5
6	Müfettiş	13	4,4	54,9
7	Kültür	12	4	58,9
8	Standartlar	10	3,4	62,3
9	Kadın müfettişler	9	3	65,3
10	Öğretmen yeterliği	9	3	68,4
11	Özel eğitim	9	3	71,4
12	Etik	7	2,4	73,7
13	Teknoloji entegrasyonu	7	2,4	76,1
14	İlişki	6	2	78,1
15	Yönetici ve din	6	2	80,1
16	Yönetimde ilk yıllar	6	2	82,2
17	Kurul	5	1,7	83,8
18	Uzaktan eğitim	5	1,7	85,5
19	Duygusal zeka	4	1,3	86,9
20	Güdüleme	4	1,3	88,2
21	Değişim	3	1	89,2
22	Denetim	3	1	90,2
23	Hesap verebilirlik	3	1	91,2
24	İş tatmini	3	1	92,3
25	Tarihsel	3	1	93,3
26	İletişim	2	0,7	93,9
27	Mahkeme davaları	2	0,7	94,6
28	Okul öncesi	2	0,7	95,3
29	Politika	2	0,7	96,0
30	Stres	2	0,7	96,6
31	Akademik yönetim	1	0,3	97,0
32	Biyografi	1	0,3	97,3
33	Dini eğitim	1	0,3	97,6
34	EYD alanı	1	0,3	98,0
35	Okul güvenliği	1	0,3	98,3
36	Ölçme değerlendirme	1	0,3	98,7
37	Rehber	1	0,3	99,0
38	Yardımcı personel	1	0,3	99,3
39	Yönetici ve sanat	1	0,3	99,7
40	Zenci yöneticiler	1	0,3	100,0
	Toplam	297	100	

Tablo 1 incelendiğinde, ABD’lerinde Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinde, en çok “kadın yöneticiler” ve “liderlik” konularında





yoğunlaştığı görülmektedir. Bunları sırasıyla “yönetici yeterliği”, “EYD programları” ve “okul geliştirme” konuları izlemektedir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin temalarının yıllara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Temaların Yıllara Göre Dağılımı

Tema		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Toplam
Kadın Yöneticiler	n	12	7	5	1	3	5	4	1	1	4	43
	%	28	16	12	2,3	7	12	9,3	2,3	2,3	9,3	100
Liderlik	n	3	2	5	2	4	4	5	3	7	7	42
	%	7,1	4,8	12	4,8	9,5	9,5	12	7,1	17	17	100
Yönetici Yeterliği	n	3	4	3	2	5		4	4	2	2	29
	%	10	14	10	6,9	17		14	14	6,9	6,9	100
EYD Programları	n	1	1		4	6	2	2		1	5	22
	%	4,5	4,5		18	27	9,1	9,1		4,5	23	100
Okul Geliştirme	n	3		3	1		2			3	2	14
	%	21		21	7,1		14			21	14	100
Müfettiş	n	1		3	1	2	3		2	1		13
	%	7,7		23	7,7	15	23		15	7,7		100
Kültür	n	2		1	3	3	2			1		12
	%	17		8,3	25	25	17			8,3		100
Standartlar	n	2		1		3	1		1	1	1	10
	%	20		10		30	10		10	10	10	100
Kadın Müfettişler	n			1	1	2			1	3	1	9
	%			11	11	22			11	33	11	100
Öğretmen Yeterliği	n	1		1	1	1			1	4		9
	%	11		11	11	11			11	44		100
Özel eğitim	n		1	1	2			1		1	3	9
	%		11	11	22			11		11	33	100
Etik	n	1	1		2			1	1		1	7
	%	14	14		29			14	14		14	100
Teknoloji Entegrasyonu	n	2	2	1				1	1			7
	%	29	29	14				14	14			100
İlişki	n	2	3	1								6
	%	33	50	17								100
Yönetici ve Din	n		1	1			2			1	1	6
	%		17	17			33			17	17	100
Yönetimde ilk Yıllar	n		1			1			2	1	1	6
	%		17			17			33	17	17	100
Kurul	n			2	2		1					5
	%			40	40		20					100





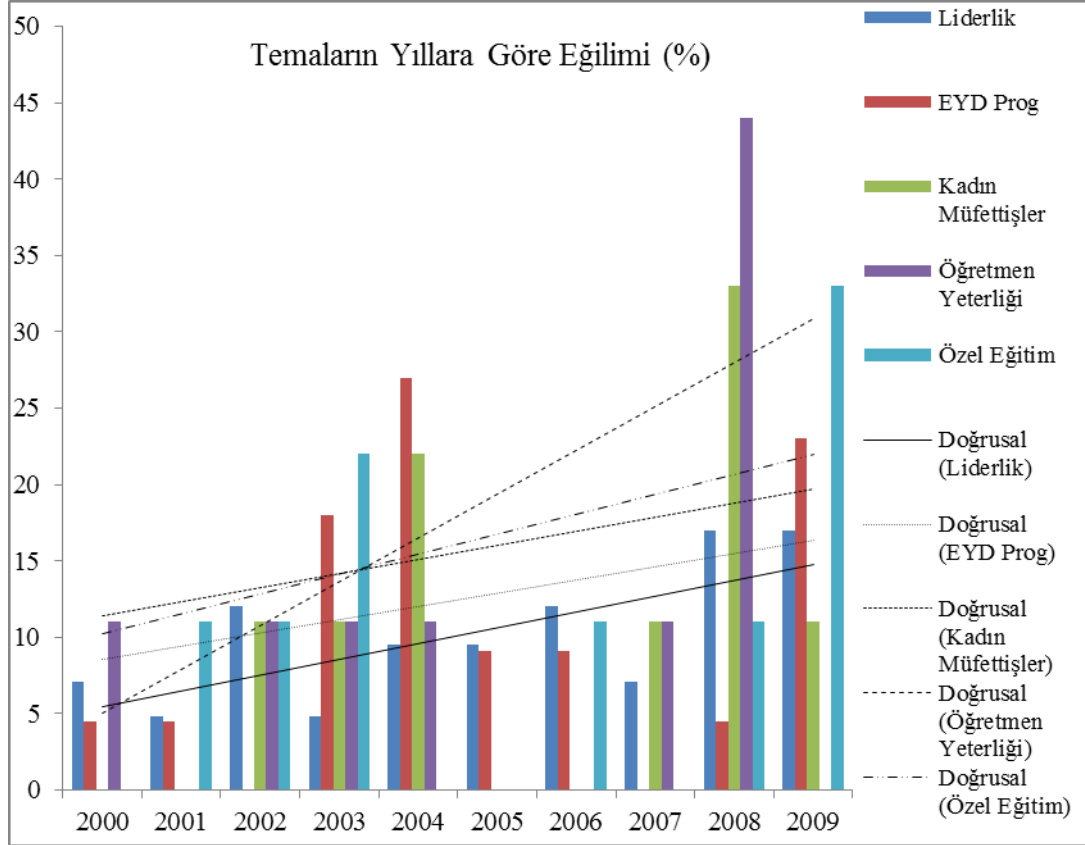
Tablo 2'nin devamı: Temaların Yıllara Göre Dağılımı

Tema		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Toplam
Uzaktan Eğitim	n			1	1	1	1		1			5
	%			20	20	20	20		20			100
Duygusal Zeka	n			2					1		1	4
	%			50					25		25	100
Güdüleme	n		2			1		1				4
	%		50			25		25				100
Değişim	n		1						1		1	3
	%		33						33		33	100
Denetim	n	1			1		1					3
	%	33			33		33					100
Hesap Verebilirlik	n	1				1				1		3
	%	33				33				33		100
İş tatmini	n		1				1				1	3
	%		33				33				33	100
Tarihsel	n		1			1		1				3
	%		33			33		33				100
İletişim	n				1	1						2
	%				50	50						100
Mahkeme Davaları	n										2	2
	%										100	100
Okul Öncesi	n							1	1			2
	%							50	50			100
Politika	n			1					1			2
	%			50					50			100
Stres	n		1		1							2
	%		50		50							100
Akademik Yönetim	n			1								1
Biyografi	n									1		1
Dini eğitim	n									1		1
EYD alanı	n				1							1
Okul Güvenliği	n			1								1
Ölçme Değerlendirme	n								1			1
Rehber	n						1					1
Yardımcı Personel	n				1							1
Yönetici ve Sanat	n								1			1
Zenci Yöneticiler	n			1								1
Toplam	n	35	29	36	28	35	26	21	24	30	33	297

Tezlerde kullanılan temaların yıllara göre eğilimini belirlemek için çizilen MS Excel grafiğinde “Liderlik”, “EYD programları”, Kadın Müfettişler”, Öğretmen



Yeterliği” ve “Özel Eğitim” temalarının artan bir eğilimde oldukları Şekil 1’e bakarak anlaşılabilir.



Şekil 1. İncelenen Tezlerde Kullanılan Temaların Yıllara Göre Eğilimi

İncelenen tezler yöntemleri açısından nicel, nitel ve karma (nicel+nitel) şeklinde gruplandırılmıştır. Bir tezin özeti var olup, tezin tam metnine erişilemediğinden söz konusu tezin yöntemi (özetinde de mevcut olmadığından) belirlenememiştir. Bu nedenle anılan tez değerlendirme dışı tutularak, çözümlemeler 296 tez üzerinden yapılmıştır. İncelenen tezlerin yöntemlerine göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	N	%	Kümülatif %
Nicel	131	44,1	44,1
Nitel	129	43,4	87,5
Karma	36	12,1	99,7



Tablo 3 incelendiğinde, 2000-2009 yılları arası yapılan tezlerin % 87,5'inin, neredeyse eşit oranda, iki yöntemle (Nicel, Nitel) yapıldığı görülmektedir.

İncelenen tezlerin yöntemlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Tezlerin Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Tezin Yöntemi				
		Nicel	Nitel	Karma	Toplam
2000	n	15	18	2	35
	%	42,9	51,4	5,7	100,0
2001	n	10	16	3	29
	%	34,5	55,2	10,3	100,0
2002	n	17	14	5	36
	%	47,2	38,9	13,9	100,0
2003	n	15	11	2	28
	%	53,6	39,3	7,1	100,0
2004	n	17	17	1	35
	%	48,6	48,6	2,9	100,0
2005	n	8	13	5	26
	%	30,8	50,0	19,2	100,0
2006	n	7	9	5	21
	%	33,3	42,9	23,8	100,0
2007	n	16	4	4	24
	%	66,7	16,7	16,7	100,0
2008	n	14	12	4	30
	%	46,7	40,0	13,3	100,0
2009	n	12	15	5	32
	%	37,5	46,9	15,6	100,0
Toplam		131	129	36	296

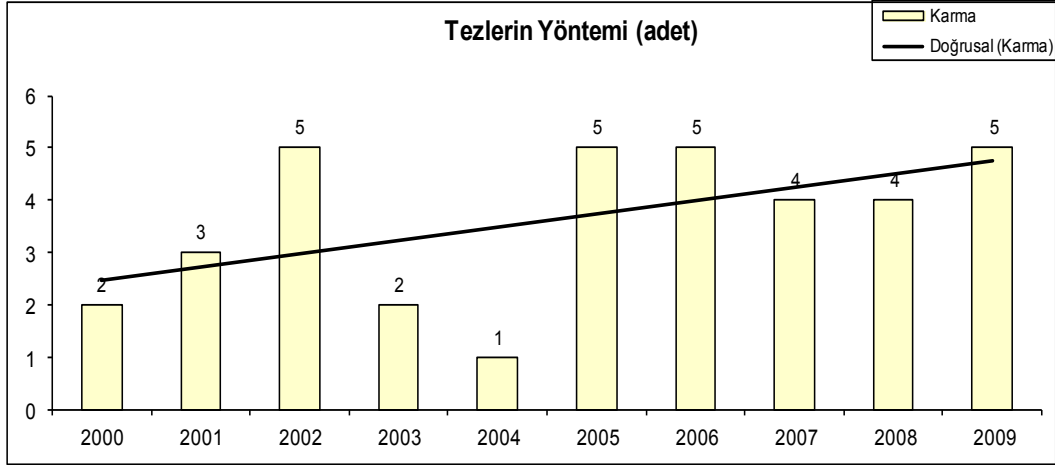
Nicel ve nitel yöntemle yapılan tezlerde 10 yılın tamamında birbirine yakın sayıda yapılmıştır. 5 yıl nitel yöntemli tez daha fazla sayıda yapılmışken 4 yılda nicel yöntemli tez sayısı daha fazla olmuş; 2004 yılında ise yapılan nicel ve nitel tezler aynı sayıda kalmıştır.

Tablo 4'de görüleceği üzere, Karma yöntemle yapılan doktora tezleri özellikle 2005'ten itibaren artmaya başlamıştır. Bunun en önemli nedeni, gerek nicel gerekse nitel araştırmaların her birinin tek başına kullanımından kaynaklanan güçlü yanlarının yanı sıra sınırlılıklarının, zayıf yanlarının da olmasıdır. Her iki yöntemin



güçlü yanlarından yararlanma, zayıf yanlarını en aza indirmek için, her iki yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemin yeğlenmesi ve bu nedenle de karma yöntemle yapılan araştırmaların sayısındaki artış, beklenen bir durumdur.

MS Excel’de çizilen eğilim grafiği de karma tezlerin artış eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır (Şekil 2).



Şekil 2. Karma Yöntemle Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Eğilimi

Aydın, Coşkun, ve Sarier (2010) tarafından yapılan “A Comparison of Articles Published in the Field of Educational Administration in Terms of Topics, Methodologies and Results” adlı çalışmada ABD, İngiltere, Kanada ve Avustralya ve Türkiye’deki ana akademik dergilerde yayınlanan makaleler konuları, yöntemleri ve sonuçları açısından karşılaştırılmıştır. 2004-2008 yılları aralığını kapsayan araştırmaya 154 Türkçe ve 610 yabancı çevrimiçi makale dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, gelişmiş ülkelerdeki araştırma konularının benzerleri ülkemizde de görülmektedir. Nitel araştırma yöntemi daha çok yurt dışında gözlenirken Türkiye’de daha çok nicel yöntem olduğu görülmektedir.

Melendez (2002) tarafından yapılan “Doctoral Scholarship Examined: Dissertation Research In The Field of Higher Education Studies” adlı tezde ise, 1977-1997 yılları arası Yüksek Öğrenim Araştırmaları alanında yapılmış doktora tezlerinin evrimi incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda da araştırmaların, nicel yöntemden nitele yöneme doğru bir artış eğiliminde olduğu belirlenmiştir.

Tezin başlığında kullanılan sözcük sayısı ve bunların araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir. Sözcük sayısının minimum maksimum ve ortalama



sayısına ek olarak tezin yöntemi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığına da bakılmıştır.

Tablo 5: Tezlerin Başlığındaki Sözcük Sayısı ve Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	N	Sözcük Sayısı			Std. Sapma
		En Az	En Fazla	Ortalama	
Nicel	131	5	31	14,98	5,251
Nitel	129	5	32	13,55	4,902
Karma	36	7	28	15,08	5,644

Başlıktaki sözcük sayısının tezin yöntemine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucu, başlıktaki sözcük sayısının tezin yöntemine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($\chi^2(2) = 5,736; p > 0,05$).

İncelenen tezlerin başlığında en sık kullanılan ilk 20 sözcük Tablo 6'da verilmiştir.

111

Tablo 6: Tezlerin Başlıklarında En Sık Kullanılan Sözcükler (İlk 20)

Sözcükler			N
	İngilizcesi	Türkçesi	
1	School	Okul	138
2	Education(al)	Eğitim(sel)	112
3	Administration	Yönetim	91
4	Leadership	Liderlik	86
5	Study	Araştırma	63
6	Principal	Müdür	57
7	Women, female	Kadınlar	56
8	Perceptions	Algılar	45
9	Program	Program	34
10	Student	Öğrenci	31
11	Public	Halk (a ait)	26
12	Case	Vaka	22
13	Analysis	Analiz	18
14	Elementary	İlköğretim	18
15	Superintendents	Müfettiş	17
16	Development	Gelişme	16
17	Secondary	Ortaöğretim	16
18	American	Amerikalı	14
19	Learning	Öğrenme	14
20	Role	Rol	14





Tablo 6 incelendiğinde, tezlerin başlığında en sık “school” (okul) ve “education/al” (eğitim/sel) sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunları sırasıyla, “administration” (yönetim), “leadership” (liderlik) ve “study” (araştırma) sözcükleri izlemektedir.

Tablo 7’de tezin özetinde (abstract) kullanılan sözcük sayısı ve bunların araştırma yöntemine göre dağılımı verilmiştir. Sözcük sayısının minimum, maksimum ve ortalama sayısına ek olarak tezin yöntemi bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığına da bakılmıştır.

Tablo 7: Tezlerin Özetindeki Sözcük Sayısı ve Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	N	Sözcük Sayısı			Std. Sapma
		En Az	En Fazla	Ortalama	
Nicel	131	117	728	313,37	88,381
Nitel	129	103	564	289,57	89,223
Karma	36	194	747	344,83	104,713

Özetteki sözcük sayısının tezin yöntemine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları, özetteki sözcük sayısının tezin yöntemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2(2) = 8,434$; $p < 0,05$). Buna göre Karma (nicel+nitel) yöntemle yapılan tezlerin özetindeki sözcük sayısı diğer iki yöntemle göre daha çoktur. Özette her iki yöntemden de söz edilmesi doğal olarak özetteki sözcük sayısını artırmaktadır.

İncelenen tezlerin özetinde en sık kullanılan ilk 20 sözcük Tablo 8’de verilmiştir. Aynı anlamda kullanılan bazı sözcükler (study/research/survey; women/female) tek sözcük olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, tezlerin özetinde en sık “study, research, survey” (araştırma), “school” (okul) ve “education” (eğitim) sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunları sırasıyla, “leader/ship” (lider/lik) ve “administration” (yönetim) sözcükleri izlemektedir.



**Tablo 8:** Tezlerin Özetlerinde En Sık Kullanılan Sözcükler (İlk 20)

Sözcükler			N
	İngilizcesi	Türkçesi	
1	Study, research, survey	Araştırma	1512
2	School	Okul	1120
3	Education	Eğitim	1059
4	Leader(ship)	Lider(lik)	837
5	Administration	Yönetim	782
6	Principal	Müdür	673
7	Women, female	Kadınlar	544
8	Program	Program	433
9	Student	Öğrenci	430
10	Data	Veri	291
11	Professional	Profesyonel	209
12	Development	Gelişme	194
13	Teachers	Öğretmenler	190
14	Role	Rol	184
15	Superintendents	Müfettişler	179
16	Analysis	Analiz	177
17	Findings	Bulgular	175
18	Level	Düzy	172
19	Purpose	Amaç	160
20	High	Yüksek	158

Tezin anahtar kavramlarında kullanılan sözcük sayısı ve bunların araştırmaların yöntemine göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir. Tezin anahtar kavramlarında kullanılan sözcüklerin minimum, maksimum ve ortalama sayısının yanı sıra, tezlerin yöntemi açısından anlamlı bir farkın olup olmadığına da Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9: Tezlerin Anahtar Kavramlarındaki Sözcük Sayısı ve Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	N	Sözcük Sayısı			Std. Sapma
		En Az	En Fazla	Ortalama	
Nicel	131	2	18	5,3	2,483
Nitel	129	2	11	4,87	1,821
Karma	36	2	10	5,25	2,143

Anahtar kelimedeki sözcük sayısının tezin yöntemine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan analiz sonuçları, anahtar kelimedeki sözcük sayısının tezin yöntemine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($\chi^2(2) = 1,387$; $p > 0,05$).





İncelenen tezlerin anahtar kavramlarında en sık kullanılan ilk 20 sözcük Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, tezlerin anahtar kavramlarında en sık “administrator-administration” (yönetim-yönetici) ve “education/al” (eğitim/sel) sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunları sırasıyla, “leader/ship” (lider/lik) “school” (okul) ve “principal/ship” (müdür/lük) sözcükleri izlemektedir.

Üstüner ve Cömert (2008) tarafından yapılan “Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Lisansüstü Dersleri ve Tezlerine İlişkin Bir İnceleme” adlı çalışmada 1985-2006 yılları arası 909’u yüksek lisans ve 204’ü doktora olmak üzere 1113 tezde kullanılan 3559 anahtar kelimenin analizi sonucunda 864 tür farklı kavramın kullanıldığı belirlenmiştir. Anahtar kavramlar içerisinde en sık kullanılanlar ise “Eğitim Yönetimi”, “Okul Yöneticileri”, “İlköğretim Okulları” olarak belirlenmiştir.

Tablo 10: Tezlerin Anahtar Kavramlarında En Sık Kullanılan Sözcükler (İlk 20)

Sözcükler			
	İngilizcesi	Türkçesi	N
1	Administrator- administration	Yönetim-yönetici	187
2	Education (al)	Eğitim(sel)	182
3	Leaders(ship)	Lider(lik)	159
4	School	Okul	141
5	Principal (ship)	Müdür(lük)	110
6	Women	Kadınlar	66
7	Student	Öğrenci	25
8	Superintendents	Müfettiş	25
9	Elementary	İlköğretim	23
10	Public	Halk	22
11	Development	Gelişme	20
12	Learning	Öğrenme	19
13	Secondary	Ortaöğretim	18
14	Professional	Profesyonel	17
15	Teacher	Öğretmen	17
16	Preparation	Hazırlık	16
17	Program	Program	16
18	Career	Kariyer	14
19	Doctoral	Doktora	14
20	Gender	Cinsiyet	14

İncelenen tezlerin kaynakça sayıları ve bunların araştırmaların yöntemine göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tezlerin kaynakça sayıları, ProQuest’in 2008 yılından itibaren kataloglama sistemine dahil ettiği sayılardan oluşmaktadır. İncelenen tezlerden, 2008-2009 yıllarında yapılmış olan 60 adet teze ait kaynakça sayısı değerlendirmeye alınmış ve





SPSS 17.0 programına bir değişken verisi olarak eklenmiştir. Kaynakça sayısına ilişkin frekans, yönetime göre kaynakça sayısı, tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 11: Tezlerin Kaynakça Sayıları ve Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	N	Kaynakça Sayısı			Std. Sapma
		En Az	En Fazla	Ortalama	
Nicel	26	49	582	129,31	106,789
Nitel	26	26	373	122,42	78,947
Karma	8	68	202	117,38	56,318

Tablo-11'e göre, bir doktora tezinin kaynakçasının 26 ile 582 arasında değişebildiğini ancak ortalamanın her üç yöntem için de birbirine yakın olduğunu ve tezin yöntemine göre kaynakça sayısında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($\chi^2(2)=0,70$; $p>0,05$).

İncelenen tezlerin sayfa sayıları ve bunların araştırmaların yöntemine göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tezlerin sayfa sayıları tezlerin ProQuest'deki katalog sisteminden alınmış ve SPSS 17.0 programına bir değişken verisi olarak eklenmiştir. Sayfa sayısına ilişkin frekans, yönetime göre sayfa sayısı, tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 12: Tezlerin Sayfa Sayıları ve Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	N	Sayfa Sayısı			Std. Sapma
		En Az	En Fazla	Ortalama	
Nicel	131	66	848	168,2	85,619
Nitel	129	73	634	217,3	94,397
Karma	36	85	607	257	103,871

Tablo-12'ye göre, doktora tezlerinin ortalama sayfa sayısı 200 iken, 66 sayfalık tez yapıldığı gibi 848 sayfalık da tez yapılmıştır. Karma yöntemle yapılan doktora tezlerinin ortalama sayfa sayısının genel ortalamadan % 25 daha fazla olduğu görülmektedir. Tezin sayfa sayısının tezin yöntemine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucu, sayfa sayısının tezin yöntemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2(2)= 44,261$; $p<0,05$). Tezin özetindeki sözcük sayısının da karma





yöntemde diğer iki yönteme göre fazla olmasının bu bulguyu desteklediği sonucuna varılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2000-2009 yılları arasındaki on yıllık sürede ABD’de Eğitim Yönetimi alanındaki doktora tezlerinin analizinin yapılması amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, ABD’de Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin hangi konularda yoğunlaştığı ve tezlere ait bazı nicel verilerin (tezin yöntemi; başlık, özet, anahtar kelimelerdeki sözcük sayıları; kaynakça ve tezin sayfa sayısı) dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öz olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- ABD’lerinde Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinde, en çok “kadın yöneticiler” ve “liderlik” konularında yoğunlaştığı; bunları sırasıyla “yönetici yeterliği”, “EYD programları” ve “okul geliştirme” konularının izlediği belirlenmiştir.
- Tezlerde “Liderlik”, “EYD programları”, Kadın Müfettişler”, Öğretmen Yeterliği” ve “Özel Eğitim” temalarının artan bir eğilimde oldukları saptanmıştır.
- Tezlerin yöntemine göre nicel (% 44) ve nitel (% 43) yöntemler neredeyse eşit sayıda kullanılmışken, karma yöntem % 12’de kalmıştır. Ancak son 5 yıla bakıldığında karma yöntemde bir artış eğilimi görülmektedir.
- Tezlerin başlığında en sık kullanılan sözcüklerin “school” (okul) ve “education/al” (eğitim/sel) olduğu; bunları sırasıyla, “administration” (yönetim), “leadership” (liderlik) ve “study” (araştırma) sözcüklerinin izlediği belirlenmiştir.
- Tezlerin başlığında kullanılan sözcük sayısı ile tezin yöntemi arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 5,736; p > 0,05$).
- Tezlerin özetinde en sık “study, research, survey” (araştırma), “school” (okul) ve “education” (eğitim) sözcüklerinin kullanıldığı; bunları sırasıyla, “leader/ship” (lider/lik) ve “administration” (yönetim) sözcüklerinin izlediği saptanmıştır.
- Tezlerin özetindeki sözcük sayısı ile tezin yöntemi arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($\chi^2(2) = 8,434; p < 0,05$). Karma yöntemle yapılan tezlerin özetindeki sözcük sayısı nicel ve nitel yöntemle yapılan tezlerin özetinde yer alan sözcük sayısından daha çoktur.
- Tezlerin anahtar kavramlarında en sık “administrator- administration” (yönetim-yönetici) ve “education/al” (eğitim/sel) sözcüklerinin kullanıldığı; bunları sırasıyla, “leader/ship” (lider/lik) “school” (okul) ve “principal/ship” (müdür/lük) sözcüklerinin izlediği belirlenmiştir.
- Tezlerin anahtar kavramlarındaki sözcük sayısı ile tezin yöntemi arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2(2) = 1,387; p > 0,05$).
- İncelenen doktora tezlerinde kaynakça sayısının 26 ile 582 arasında değiştiği, ortalama kaynakça sayısının 124 olduğu belirlenmiştir.





- Tezlerin kaynakça sayısı ile tezin yöntemi arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2(2)=0,70$; $p>0,05$).
- Doktora tezlerinin sayfa sayısı 66 ile 848 arasında değişmekle birlikte ortalama sayfa sayısı 200'dür.
- Tezlerin sayfa sayısı ile tezin yöntemi arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2(2)=44,261$; $p<0,05$). Karma yöntemle yapılan doktora tezlerinin ortalama sayfa sayısının genel ortalamadan yaklaşık olarak % 25 daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Ulaşılan bu bulgular ışığında uygulamacılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamacılar İçin Öneriler:

- Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında yapılan araştırmalarda, özellikle lisansüstü tezlerde liderlik, kadın yönetici ve müfettişler, EYD programları, öğretmen ve yönetici yeterlikleri konularına yönelinebilir.
- Doktora düzeyindeki tezlerde, nicel ve nitel boyutların bulunduğu, karma yöntemle yapılmış araştırmalar yeğlenmelidir.
- İncelenen tezlerin başlığındaki sözcük sayısının ortalama 15 olması, yapılacak doktora tezlerin başlığındaki sözcük sayısı için bir referans olarak değerlendirilebilir.
- İncelenen tezlerin özetinde kullanılan sözcük sayısının ortalama 413 olması, yapılacak doktora tezlerin özetindeki sözcük sayısı için bir referans olarak kullanılabilir.
- İncelenen tezlerin anahtar kavramlarındaki sözcük sayısının ortalama 5 olması, yapılacak doktora tezlerin anahtar kavramlarındaki sözcük sayısı için bir referans olarak kabul edilebilir.
- İncelenen tezlerdeki ortalama kaynakça sayısının 124 olması, yapılacak doktora tezlerindeki kaynakça sayısı için bir referans olarak alınabilir.
- İncelenen tezlerdeki ortalama sayfa sayısının 200 olması, yapılacak doktora tezlerindeki sayfa sayısı için bir referans olarak değerlendirilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

- Avrupa Birliği ülkelerinde Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin konuları, yönelimleri ve tezlere ilişkin nicel veriler inceleme konusu yapılabilir.
- Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin konuları, yönelimleri ve teze ilişkin nicel veriler araştırılabilir.
- ABD'de, AB ülkelerinde ve Türkiye'de "Eğitim Denetimi" alanında yapılan doktora tezleri ayrı ayrı veya birlikte, benzer bir yöntemle araştırılabilir.





Kaynakça

- Aydın, A., Coşkun, E., & Sarier, Y. (2010). A Comparison of articles published in the field of educational administration in terms of topics , methodologies and results. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37–58.
- Başaran, İ. E. (1994). Eğitim Yönetimi. Dördüncü basım. Ankara: Gül Yayınevi.
- Benligiray, S. (2009). Türkiye’de İnsan Kaynakları Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezler ve Bu Tezlerde İncelenen Temaların Analizi: 1983-2008 Dönemi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4 (1), 167-197.
- Blaylock, R. L. (2004). *Dissertation Integration At Texas A&M University-Commerce Educational Administration Department 1996-2003: A Historical Research Study*. Unpublished Doctoral Dissertation. Graduate School of Texas A&M University Commerce, USA.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Üçüncü baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 71.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Onuncu Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Dördüncü baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caffarella, E. P. (1999) 1977-1998 Yılları Arası Eğitim Teknolojileri Konusunda Yapılan Doktora Tezlerinin Ana Temaları ve Eğilimleri. *National Convention of Association for Educational Communications and Technology*, Houston, TX, USA February 10-14.
- Karadağ, E. (2009) Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açıdan İncelenmesi. *Ahi Evran Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt.10, sayı.3, ss.75-87
- Karadağ, E. (2010) Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt.16, Sayı.1, ss.49-71
- Kaya, Y. K. (1986). Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama. Üçüncü basım. Ankara: Bilim Yayınları.
- Melendez, J. (2002). *Doctoral Scholarship Examined: Dissertation Research In The Field of Higher Education Studies*. Unpublished Dissertation. Seton Hall University.
- ProQuest. (2010). <http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/dai.shtml>. Erişim Tarihi: 23 Aralık 2010.
- Sevinç, L., Aydın, F. ve Yıldırım, O. (2003). İşçi sağlığı ve iş güvenliği konularında Türkiye’de 1985-2001 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezlerine yönelik içerik analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1): 87-97.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- TDK (2011). Türkçe Sözlük. Onbirinci baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Üstüner, M., & Cömert, M. (2008). Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 497–515.





EKLER

Ek-1: Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Texas: Texas A&M University	14	Kentucky: Spalding University	2
Texas: The University of Texas at Austin	7	Massachusetts: University of	2
California: University of La Verne	6	Michigan: Michigan State University	2
New Jersey: Seton Hall University	6	Missouri: University of Missouri -	2
New York: Columbia University Teachers	6	Nevada: University of Nevada, Las	2
New York: Dowling College	6	New York: Fordham University	2
Texas: Baylor University	6	New York: Hofstra University	2
Alabama: The University of Alabama	5	New York: State University of New	2
California: University of the Pacific	5	New York: University of Rochester	2
Minnesota: Capella University	5	Nipissing University (Canada)	2
South Dakota: University of South Dakota	5	North Carolina: The University of North	2
University of Toronto (Canada)	5	North Carolina: The University of North	2
District of Columbia: The George	4	Ohio: Kent State University	2
Illinois: Northern Illinois University	4	Ohio: The Union Institute	2
Kansas: Kansas State University	4	Ohio: University of Cincinnati	2
Nebraska: The University of Nebraska -	4	Pennsylvania: Duquesne University	2
New Jersey: Rutgers The State University	4	Tennessee: East Tennessee State	2
New Mexico: New Mexico State University	4	Texas: University of North Texas	2
Pennsylvania: The Pennsylvania State	4	The University of Regina (Canada)	2
Texas: Sam Houston State University	4	Utah: The University of Utah	2
Wisconsin: The University of Wisconsin -	4	Virginia: University of Virginia	2
California: University of San Francisco	3	Washington: Seattle University	2
California: University of Southern	3	West Virginia: Marshall University	2
Colorado: University of Colorado at Denver	3	West Virginia: West Virginia University	2
Georgia: Georgia Southern University	3	Wisconsin: Edgewood College	2
Illinois: Loyola University Chicago	3	Arizona: Northcentral University	1
Illinois: Southern Illinois University at	3	Arizona: The University of Arizona	1
Louisiana: University of New Orleans	3	Arkansas: Arkansas State University	1
Michigan: Wayne State University	3	Arkansas: Bethel University	1
Minnesota: University of Minnesota	3	California: California State University	1
Mississippi: The University of Mississippi	3	California: Fielding Graduate University	1
Missouri: Saint Louis University	3	California: The Claremont Graduate	1
New York: St. John's University (New	3	California: University of California, Los	1
Pennsylvania: Temple University	3	Colorado: University of Northern	1
Pennsylvania: University of Pittsburgh	3	Connecticut: University of Hartford	1
Pennsylvania: Widener University	3	Delaware: University of Delaware	1
Simon Fraser University (Canada)	3	District of Columbia: The Catholic	1
Tennessee: Tennessee State University	3	Florida: The Florida State University	1





California: University of San Diego	2	Florida: University of Florida	1
Colorado: University of Denver	2	Florida: University of South Florida	1
Indiana: Purdue University	2	Georgia: Emory University	1
Kansas: The University of Kansas	2	Georgia: University of Georgia	1
Iowa: University of Northern Iowa	1	Idaho: University of Idaho	1
Kansas: Wichita State University	1	Illinois: Illinois State University	1
Kentucky: University of Louisville	1	Illinois: University of Illinois at Urbana-	1
Louisiana: Louisiana State University	1	Indiana: Indiana State University	1
Louisiana: New Orleans Baptist	1	Iowa: The University of Iowa	1
Maryland: Morgan State University	1	Ohio: Youngstown State University	1
Massachusetts: Boston College	1	Oklahoma: Oklahoma State University	1
Massachusetts: Harvard University	1	Oklahoma: The University of Oklahoma	1
Massachusetts: University of Massachusetts	1	Oregon: University of Oregon	1
McGill University (Canada)	1	Pennsylvania: Indiana University of	1
Michigan: Andrews University	1	Pennsylvania: Lehigh University	1
Michigan: Central Michigan University	1	Pennsylvania: Marywood University	1
Michigan: University of Michigan	1	South Carolina: Clemson University	1
Michigan: Western Michigan University	1	South Carolina: Columbia International	1
Mississippi: Mississippi State University	1	South Carolina: South Carolina State	1
Mississippi: The University of Southern	1	Tennessee: Peabody College for	1
New Mexico: The University of New	1	Texas: Texas Southern University	1
New York: New York University	1	Texas: The University of Texas - Pan	1
Ohio: Ashland University	1	Texas: The University of Texas at	1
Ohio: Ohio University	1	Texas: The University of Texas at El	1
Ohio: The University of Akron	1	Texas: The University of Texas at San	1
Ohio: Union Institute and University	1	Texas: University of Houston	1
Ohio: University of Dayton	1	The University of New Brunswick	1
Universidad de Huelva (Spain)	1	The University of New Mexico	1
University of Calgary (Canada)	1	The University of Saskatchewan	1
University of Puerto Rico, Rio Piedras	1	The University of Western Ontario	1
Utah: Utah State University	1	Virginia: Virginia Commonwealth	1
Virginia: George Mason University	1	Wisconsin: Cardinal Stritch University	1
Virginia: The College of William and Mary	1		





EK-2: Veri Toplama Aracı

Veri Toplama Formu

Tez Sıra No : _____

Başlık : _____

Başlıkta Kullanılan Sözcükler : _____

Başlıktaki Sözcük Sayısı : _____ adet sözcük

Tezin Özeti :

Özetteki Sözcük Sayısı : _____ adet sözcük

Anahtar Kelimeler : _____

Anahtar Kelime Sayısı : _____ adet sözcük

Tezin Yöntemi : () Nicel () Nitel () Karma

Kaynakça Sayısı : _____ adet

Sayfa Sayısı : _____ sayfa

Yıl : _____

Üniversite : _____

Tezin Teması :





The Analysis of Dissertations in the Field of Educational Administration in the USA

Assist.Prof.Dr.Necdet Konan
İnönü University-Turkey
necdet.konan@inonu.edu.tr

Ph.D.Student Ali Kış
İnönü University-Turkey
ali.kis@inonu.edu.tr

Extended Abstract

Purpose: In this study, it was aimed to analyze the dissertations in the field of educational administration in the USA for ten-year period, 2000-2009. For this purpose, it was determined the topics upon which the dissertations focused and some quantitative data within the thesis (thesis method, title, abstract, keywords, references and thesis itself).

Method: As being a descriptive research model, this study is mixed type having qualitative and quantitative dimensions. Qualitative data were analyzed using content analysis, while quantitative data were analyzed using frequency, percentage and Kruskal-Wallis test. The number of dissertations, in ProQuest database, in educational administration in the USA between 2000-2009 is 299. Excluding one thesis in French and another in Spanish, all other 297 dissertations were included in the study.

Findings: In dissertations in the field of educational administration in the USA, it was determined that mostly focused topics were “Woman Principals” and “Leadership”; next came “Principal Competency”, “Educational Administration Programmes” and “School Improvement”; also there seems to be an increasing trend in main themes such as “Leadership”, “Educational Administration Programmes”, “Woman Supervisors”, “Teacher Competency” and Special Education”

According to the methods of thesis, mixed method rate was 12%, whereas quantitative and qualitative rates were nearly equal, 44%, 43% respectively. However, for the last five years, there has been an increase in using mixed method.

It was determined that the most frequent words in thesis titles were “school” and “education/al”, next came “administration”, “leadership” and “study; yet there was no significant difference ($\chi^2(2) = 5,736$; $p > 0,05$) between number of words in title and the method of the thesis.

It was also determined that the most frequent words in abstracts were “study, research, survey”, “school” and “education”, next came “leader/ship” and “administration; there was significant difference ($\chi^2(2) = 8,434$; $p < 0,05$) between





number of words in abstracts and the method of the thesis. The number of words in abstracts of mixed thesis was higher than that of abstracts of quantitative and qualitative thesis.

It was determined that the most frequent words in keywords were “administrator/administration” and “education/al”, next came “leader/ship” and “school” and “principal/ship”; yet there was no significant difference ($\chi^2(2) = 1,387$; $p > 0,05$) between number of words in keywords and the method of the thesis.

It was also determined that the number of references varied between 26-582, average reference was 124; there was no significant difference ($\chi^2(2) = 0,70$; $p > 0,05$) between number of references and the method of the thesis.

Total page of theses varied between 66-848, and the average thesis had 200 pages. There was significant difference ($\chi^2(2) = 44,261$; $p < 0,05$) between total page and method of the thesis. It was determined that total page of mixed-method theses was 25% higher than the general average of total page.

Suggestions: The focused topics of US Educational Administration dissertations could be a source of inspiration for researchers in determining a research topic; The frequency and the trend of thesis methods, average number of words in title, abstract and keywords, average reference number and total page of the thesis could be a reference for doctoral students preparing to write a doctoral thesis.

Keywords: USA, Education, Educational management, Dissertations

