

TEKNİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ VE MATERYAL GELİŞTİRME DERSİNE YÖNELİK DENEYİMLERİ

Yrd. Doç. Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER

Kocaeli Üniversitesi
Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bölümü
akolburan@kocaeli.edu.tr

ÖZET

Teknik öğretmenlerin hizmet öncesinde eğitim ortamları ile bilgi edinmeleri, eğitimde kullandıkları araç-gereçleri tanımaları ve öğretmenlik mesleğini icra ederken gerektiğinde araç-gereç yapmalarına rehberlik etmek üzere lisans düzeyinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersi verilmektedir.

Bu çalışmanın amacı ÖTMG dersini alan öğretmen adaylarının teknik alandaki bilgilerini bütünleştirerek basit araç-gereçler geliştirme becerilerine yaptıkları katkıyı vurgulamak ve derse yönelik görüşlerini almaktır. Veri analizinde nitel araştırma metodlarından biri olan içerik analizinden (NVivo) faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda teknik öğretmen adayları, ÖTMG dersinin mesleki, bireysel ve sosyal gelişimlerine anlamlı katkılar yaptığını ifade etmişlerdir

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, öğretim teknolojileri, materyal geliştirme

EXPERIENCE OF TECHNICAL TEACHER CANDIDATES TOWARDS TEACHING TECNOLOGIES AND MATERIAL DEVELOPMENT COURSE

ABSTRACT

Instructional Technologies and Material Development course is given to technical teachers during undergraduate education since they need to know educational environments, equipment and make tools when in need.

The purpose of this study is emphasized to contribution of Instructional Technologies and Material Development Course to development skills of simple equipments of teacher candidates with integrating their knowledge in technical area of them. It is also received opinion of the students that takes this course. The content analysis (NVivo), which is one of the qualitative research methods in data analysis, is used in this study. Technical teacher candidates have expressed that Instructional Technologies and Material Development Course has contributed their professional, personal, and social development significantly. Therefore, they have stated that the course should be included in teacher training program.

Keywords: teacher candidates, instructional technologies, material development

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ülkelerin kalkınmasındaki en önemli unsurlardır. Ülkelerin bilim ve teknolojiye en üst düzeyde yararlanabilmeleri için nitelikli insan gücüne ihtiyaçları vardır. Toplumun istediği niteliklerdeki insan gücünü yetiştirmede mesleki ve teknik eğitim çok önemli bir rol oynamaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak, bireylere iş hayatındaki belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve davranışlar kazandıran, bireylerin yeteneklerini geliştiren eğitim sürecidir (Doğan, 1996).

Milli Eğitim Temel Kanununun üçüncü maddesine göre mesleki ve teknik eğitim, bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ile birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır (Metargem, 1997).

Günümüzde mesleklerdeki aşırı uzmanlaşma ve çeşitlilik eğitime olan önemi gün geçtikçe arttırmaktadır. Bu durum bireylerin meslekleri ile ilgili bilgileri öğrenmeleri ve iş yaşamında meslekleri ile ilgili yeniliklere uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandıracak bir eğitim almalarını zorunluluk haline getirmiştir.

Ülkelerin kalkınmasını sağlayacak olan nitelikli insan gücünü yetiştirmede öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bu yüzden mesleki ve teknik öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde iyi yetişmeleri gerekmektedir. Teknik anlamdaki dersleri öğrenmelerinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisi derslerini de iyi bir şekilde öğrenmeleri ve hayata geçirmeleri şarttır.

Günümüzde teknik öğretmenlerden beklentilerimiz, mesleki yaşamlarında etkili öğrenme ortamları tasarlayabilmeleri, gerçekleştirdikleri öğretim sırasında teknolojinin gereği olan araç- gereçleri verecekleri mesajlara uygun olarak seçip kullanabilmeleri, gerektiğinde laboratuvarında veya atölyede kullanacağı araçları, modelleri üretebilme becerilerine sahip olmalarıdır.

Teknik öğretmen adayları öğretmen olduklarında anlatacakları konuları en iyi şekilde öğretebilmek, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine yardımcı olabilmek, zamanı, ortamı en iyi şekilde kullanabilmek üzere hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik meslek

bilgisi kapsamında birçok ders almaktadırlar. Bu kapsamda alınan derslerden biri de “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG)”dir.

1998 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)-Dünya Bankası işbirliğiyle gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında ÖTMG dersi tüm öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ders olarak eklenmiştir (YÖK, 1998).

ÖTMG dersinde öğretmen adaylarına çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar destekli ders materyali, vb.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi konusunda bilgiler verilmektedir. Derste bir yandan çeşitli öğretim teknolojilerini öğrencilere tanıtmak, verecekleri mesaja uygun ortamları düzenlemede onlara rehberlik etmek diğer yandan öğretmen olduklarında ellerindeki olanaklar ile öğretim materyalleri geliştirmelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir. Öğretmen adayları ders kapsamında çeşitli materyaller hazırlamakta ve materyal geliştirme sürecini arkadaşlarıyla birlikte paylaşmaktadırlar. Öğrenciler kendi hazırladıkları materyallerle birlikte diğer materyal örneklerini de görme fırsatı elde etmektedirler.

ÖTMG dersi ile ilgili yapılan bazı araştırmaları inceleyecek olursak;

Gündüz ve Odabaşı (2004), ÖTMG'nin öğretmen adaylarının eğitimindeki rolünü tartışmışlardır. Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” dersi ile öğretmen adaylarının teknolojiyi dersleri ile bütünleştirmesine yardımcı olunmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Burada önemli olan dersin etkili, verimli ve ilgi çekici bir biçimde işlenmesidir.

“Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü lisans programında bulunan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin analizi” başlıklı araştırmada (Şahinkayas ve Şahinkayas, 2004), ÖTMG dersinin programı araştırmacılar tarafından analiz edilerek bu bölümde okuyan öğrencilerin derse yönelik görüşleri alınmıştır. Çalışmada, söz konusu dersin programının büyük ölçüde öğrenci merkezli bir temele dayandığı sonucuna varılmıştır.

Sönmez ve diğerleri (2006)'nin yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının kazandıkları deneyimler, öğretmenin yeni rolü, öğretim yöntemleri ve öğrenme ortamı ile ilgili düşünceler, ÖTMG dersi bağlamında değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (yaklaşık %80'i) araç-gereç olmadığı durumlarda kendi materyallerini

geliştirmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Günlük hayatta kullanılan araç-gereçlerden öğretim için ne şekilde yararlanabileceğini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı” dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri (Bektaş ve diğ., 2009) başlıklı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bu dersin kazanımlarına ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazanımları ile sınıf düzeyleri ve öğretimde teknoloji kullanılan derslere karşı ilgi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kurt ve İzmirli (2010), ÖTMG dersiyle ilgili dereceli puanlama anahtarı ile materyal değerlendirilmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini almışlardır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adayları alternatif değerlendirme tekniklerinin performansı ölçtüğü için öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları oluşturmacı kuramda kullanılan öğrenci katılımının sağlandığı, sürece odaklı değerlendirme yöntemlerinin önemine vurgu yapmışlardır.

Alan yazında konuya ilişkin ulaşılan yayınlar genel olarak incelendiğinde ÖTMG dersi ile ilgili teknik eğitimde okuyan öğrencilerin hem bu derste geliştirdikleri materyallerden örneklerin gösterildiği hem de görüşlerinin alındığı nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Gerçekleştirilen çalışmada teknik öğretmen adaylarının bu derse karşı bakış açılarını görmek ve onların bu ders ile ilgili ürünlerinden örnekler sunmanın yararlı olacağı düşünülmüştür.

ÖTMG dersinde yapılan uygulamaların teknik öğretmen adaylarının etkili eğitim ortamlarını tasarlama, mesleklerini icra etmeden önce materyal hazırlama tecrübesini elde edecekleri, görevlerini yaparken hazırladıkları materyallerle öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıracaklarına ve öğrencilerinin motivasyonlarını arttırabileceklerine inanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı ÖTMG dersinin teknik öğretmen adaylarının teknik alandaki bilgilerini bütünleştirerek basit araç-gereçleri geliştirme becerilerine yaptığı katkıyı vurgulamaktır. Bununla ilgili olarak öğrencilerin geliştirdikleri materyallerden örnekler sunulmuştur. Ayrıca bu derse yönelik teknik öğretmen adaylarının görüşleri de alınmıştır. Görüşler alınırken aşağıdaki sorular yöneltmiştir:

1. ÖTMG dersindeki etkinliklerin mesleki açıdan teknik öğretmen adaylarına kazandırdıkları nelerdir?
2. ÖTMG dersinin teknik öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıları nelerdir?
3. ÖTMG dersi teknik öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına bakış açılarını değiştirmiş midir?
4. ÖTMG dersinde yer alan materyal geliştirme projesi ile ilgili teknik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
5. ÖTMG dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri konusunda teknik öğretmen adayları kendilerini nasıl değerlendirmektedir?
6. Teknik öğretmen adayları ÖTMG dersini öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersi hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada veri toplama, veri analizi ve sonuçların tartışılması süreçlerinde nitel araştırma metodlarından biri olan içerik analizinden faydalanılmıştır (Çepni, 2005; Yıldırım ve Simşek, 2005).

ÖTMG dersi Teknik eğitim fakültelerinin bütün anabilim dallarında mevcut olan ortak bir derstir. Bu ders Kocaeli Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde üç aşamalı olarak işlenmektedir. Birinci aşamada eğitimde kullanılacak tüm teknolojik araçların (tepegöz, opak projektör, bilgisayar, D.V.D, V.C.D, video kullanımı, tahtayı doğru ve etkili kullanma vb.) özellikleri ve teknik eğitiminde kullanımı anlatılmaktadır. İkinci aşamada öğrencilerin proje tarzında materyal geliştirmeleri ve sunmaları istenmektedir. Üçüncü aşamada öğrencilere bilgisayar destekli materyalleri (bilgisayar ile kavram haritası hazırlama, deney yapma gibi) hazırlama ve sunma (Powerpoint programını kullanma) görevi verilmektedir.

ÖTMG dersi işlenirken önce eğitim, öğretim teknolojisi ile ilgili bilgiler verilmekte eğitim ortamlarında kullanılacak çeşitli teknolojiler tanıtılmaktadır. Daha

sonra bu dersin amaçları doğrultusunda yapılabilecek bazı modeller ve materyaller öğrencilere anlatılarak, öğrencilerin bireysel veya kendi aralarında gruplar oluşturması sağlanmaktadır. Geçmiş yıllarda bu dersin kapsamında geliştirilen öğretim materyallerinden örnekler öğretim üyeleri tarafından sunulmaktadır. Öğrencilerden yapmak istedikleri materyallerin projelerini hazırlamaları istenmekte, daha sonra onlara bu projeleri gerçekleştirmeleri için zaman verilmektedir. Bu verilen zaman aralığında öğrenciler, bilgisayar destekli materyalleri geliştirip sunarken, bir taraftan da fiziksel materyal şeklinde projelerini hazırlamaktadırlar. Öğrenciler verilen zaman sonunda bireysel veya gruplar halinde projelerini sunmakta ve hazırladıkları materyalleri çalıştırmaktadırlar. Sunulan materyallerin amaçlarına hizmet edip etmedikleri, olumlu ve olumsuz yönleri ve daha da etkili hale getirmek için yapılan öneriler sınıfta tartışılmaktadır. Geliştirilen materyaller projenin niteliğine, çalışmaya göre değerlendirilmektedir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında teknik öğretmen adayları tarafından hazırlanmış materyallerden seçilmiş bazı örneklere bulguların 1. bölümünde yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2009–2010 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Kocaeli Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören ve ÖTMG dersini almış 61 öğretmen adayını kapsamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersine yönelik görüşleri “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüş Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamında ÖTMG dersini alan teknik öğretmen adaylarının bu dersin mesleki gelişimlerine olan etkileri hakkındaki görüşleri önce yazılı olarak alınmış daha sonra onların yazdıkları formlar üzerinden bireysel görüşmeler yapılmış ve onların yazdıkları formda görüşme sırasında gerektiğinde eklemeler yapılmıştır.

Görüşme yöntemi bireylerin bilgilerini, görüşlerini, duygularını ve deneyimlerini ortaya çıkarma açısından güçlü olması ve yaygın iletişim biçimi olan konuşmayı içermesi nedeniyle nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Simsek, 2005). Karasar’a (2006) göre görüşme, bireylerin farklı

konulardaki bilgi, düşünce, tutum, davranışlarının öğrenilmesi ve bunların muhtemel nedenlerinin anlaşılmasında kullanılan en kestirme yoldur. Görüşme, ilgili araştırma konusu hakkında kişilerden sorular aracılığıyla bilgiler almaktır (Bal, 2001; Aziz, 2008; Büyüköztürk ve diğ., 2008).

Açık uçlu sorular hazırlanırken cevabı evet ya da hayır olabilecek soru türlerinden kaçınılmış, katılımcıların ayrıntılı bilgi vermesini sağlayacak sorular oluşturulmuştur. Soru cümlelerinde yanlış anlamaya sebebiyet verebilecek ifadelerden ve kavramlardan da kaçınılmıştır.

Görüşme formunda öğretmen adaylarının ÖTMG dersi ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla 6 açık uçlu soru bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliliğini saptamak üzere hazırlanan form Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanından üç uzmana incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu amaçla uzmanlarla yapılan ön görüşmenin dökümleri ve soru maddeleri verilerek bu soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığı ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmeleri istenmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra örneklem dışında bulunan 10 öğretmen adayına uygulanmıştır. Pilot uygulama sonuçlarına göre görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu çalışmaların sonunda soru maddelerinin geçerliliği saptanmış ve sorular yeterli görülmüştür. Elde edilen veriler kendi içinde kodlardan oluşan temalar halinde gruplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada gerçekleştirilen mülakatlar bilgisayarla kaydedilerek daha sonra düzenli yazılı belgeler haline getirilmiştir. Mülakat metinleri düzenlenirken bire bir aktarılmasına özen gösterilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi (NVivo 8.0 programı) kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için kullanılan, bu yöntemde araştırmacının kodları özel temalar altında toplamasına, çok sayıda örneklem verisini karşılaştırmasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşılmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkân veren bir programdır (Cassell ve diğ., 2005).

Elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.

Gerçekleştirilen bu çalışmada veriler toplanırken ve analiz edilirken her bir katılımcıya 1’den 61’e kadar sayısal kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarının isimleri yerine ise 1Ö, 2Ö şeklinde kodlar kullanılmıştır. Yazılı belgeler haline getirilen öğretmen adaylarının mülakatları, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde incelenerek kullanılacak uygun kodlar (kategoriler) belirlenmiştir. Daha sonra ise mülakat verilerinin kodlanması işlemi QSR Nvivo 8.0 nitel veri analizi programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Programda kodlar serbest kodlar (free node) şeklinde oluşturulmuştur. Serbest kodlar daha sonra özelliklerine göre belirli gruplar altında toplanarak temalar belirlenmiştir. Yapılan kodlamalar sonucu, çalışmada teknik öğretmen adaylarının mülakatlarından 78 kod oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda farklı bir araştırmacıdan, öğretmen adaylarına ait yazılı metinlerdeki görüşlerin oluşturulan kodlara ve temalara dağılımını belirlemesi, oluşturulan kodların ve temaların uygunluğunu kontrol etmesi istenmiştir. Nitel verilerin güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman (1994)’ın formülü ile gerçekleştirilmiştir:

$$\text{Uzlaşma Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

Araştırmacı dışındaki bir kişinin içerik analizi yapması ve sonuçların karşılaştırılması sonucunda %80 oranında hem fikir sağlanması kodlamanın güvenilirliğini sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Bu çalışma sonucunda araştırmacının önerdiği 78 koddan 71’i onaylanmış, kodlamaların uygunluğu konusunda $71/78=91.02$ oranında görüş birliğine varılmıştır.

Nitel verilerin analiz edilmesinde katılımcıların birden fazla temaya uygun görüş bildirmeleri nedeniyle analiz işlemlerinde verilen toplam öğrenci görüş sayıları farklılaşabilmektedir. Nitel verilerin analiz edilmesinden sonra oluşturulan kodların ve temaların sunulmasında, şekillerden yararlanılmış ve her bir şekilden sonra

mülakatlarda elde edilen görüşlerden bire bir alıntılar yapılarak teknik öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

BULGULAR

Teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersine yönelik deneyimlerine ilişkin bulgular iki ayrı bölümde verilmektedir. Birinci bölümde teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersinde geliştirdikleri projelerinden seçilmiş örnekler yer almaktadır. İkinci bölümde ise ÖTMG dersine ilişkin teknik öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarla ilgili bulgular yer almaktadır.

Birinci Bölüm

Aşağıda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ÖTMG dersinde teknik öğretmen adayları tarafından hazırlanmış materyallerden seçilmiş bir kaç örnek sunulmuştur.

Uygulama Örnekleri

Örnek 1

Projenin Konusu : Dirençler

Projenin Amacı: Dirençler konusunu öğrenmek isteyen öğrencilerin, bu elemanları daha iyi kavrayabilmesini, daha hızlı direnç okuyabilmelerini ve dersin daha ilgi çekici ve zevkli geçmesini sağlamak için bir materyal hazırlanmıştır.

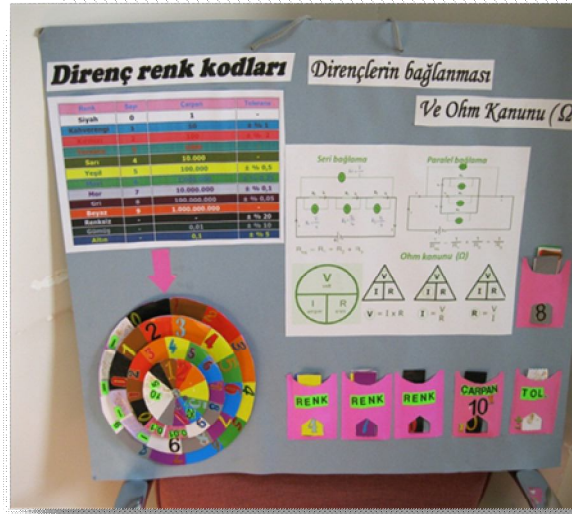


Şekil 1. Dirençlerle ilgili materyal

Örnek 2

Projenin Konusu : Dirençler ve Ohm Kanunu

Projenin Amacı: Öğrencilerin dirençlerin renk kodlarını öğrenmeleri ve ohm kanunu ile ilişkisini somut olarak göstermek üzere bir materyal tasarlanmıştır. Bu materyalle dirençlerin üzerindeki renklerin okunması, seri, paralel ve karışık bağlama konularının öğrenilmesine yardım etmek amaçlanmaktadır.



Şekil 2. Dirençler ve Ohm Kanunu ile ilgili materyal

Örnek 3

Projenin Konusu: Pasif devre elemanları

Projenin Amacı: Elektronik alanının yapı taşları olan pasif devre elemanlarını tanıtmak üzere bir materyal tasarlanmıştır. Bu materyal elektronik atölyesinin bir duvarına asılacak ve sürekli olarak öğrencilerin derste veya dersten sonra incelemeleri ve bu elemanlara aşinalık kazanmaları için kullanılacaktır.

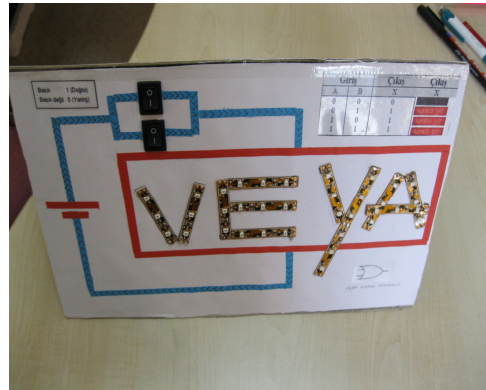
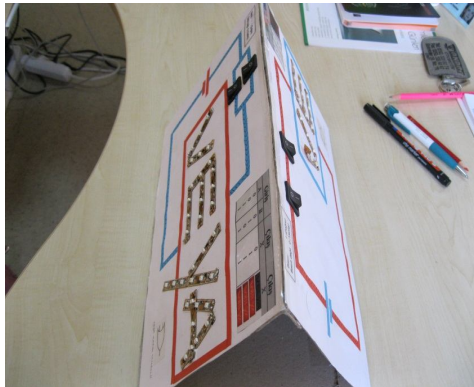


Şekil 3. Pasif Devre Elemanları Tablosu

Örnek 4

Projenin Konusu : Lojik kapılar

Projenin Amacı: Digital elektronikte önemli bir konu olan lojik kapıların ilgi çekici bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla materyal geliştirilmiştir. Lojik kapılar konusunun anlaşılmasını ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlayabilmesi açısından önemlidir



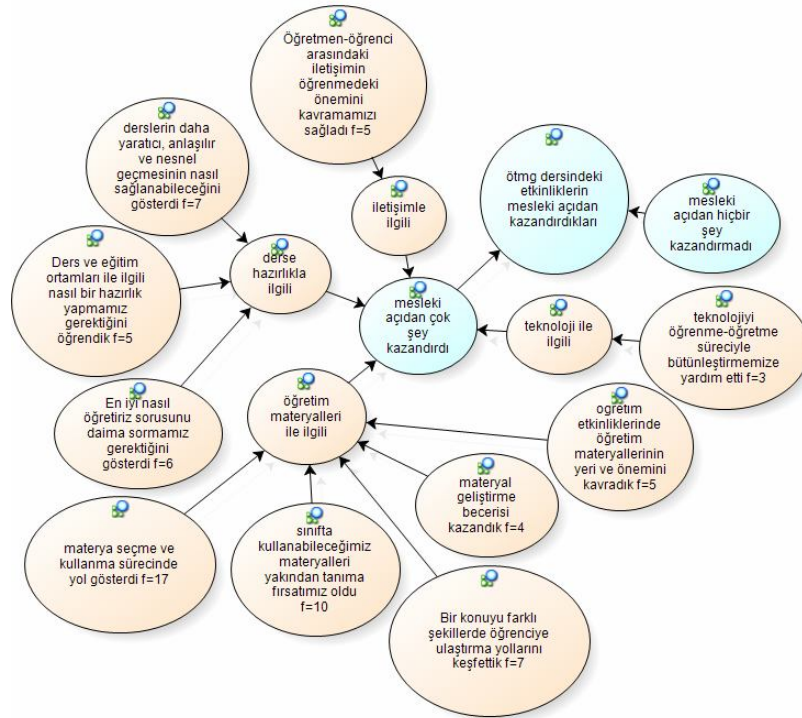
Şekil 4. Lojik Kapılarla ilgili materyal

İkinci Bölüm

Bu bölümde teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersine yönelik görüşleri özetlenmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular 6 başlık altında incelenmiştir.

1. ÖTMG dersindeki etkinliklerin teknik öğretmen adaylarına mesleki açıdan kazandırdıkları ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular

Öğretmen adaylarının “ÖTMG dersindeki etkinliklerin mesleki açıdan size kazandırdıkları nelerdir?” sorusuna yönelik ortak görüşleri doğrultusunda hazırlanan frekansları ve ifadeleri Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersindeki etkinliklerin mesleki açıdan kazandırdıklarına ile ilgili görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde, ÖTMG dersindeki etkinliklerin mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin görüşleri “mesleki açıdan çok şey kazandırdı” ve “mesleki açıdan hiçbir şey kazandırmadı” temaları altında toplanmıştır. “Mesleki açıdan çok şey kazandırdı” temasının altında “iletişimle ilgili”, “derse hazırlıkla ilgili”, “öğretim materyalleri ile ilgili”, “teknoloji ile ilgili” temaları oluşturulmuştur. “Öğretim

materyalleri ile ilgili” teması altında yer alan “ÖTMG dersi materyal hazırlama ve kullanma sürecinde yol gösterdi” ifadesinin frekansı diğerlerine göre daha yüksektir (f=11). Bunu “sınıfta kullanabileceğimiz materyalleri yakından tanıma fırsatımız oldu”(f=10) ifadesinin izlediği görülmektedir. Tüm temalara genel olarak bakıldığında görüşlerin daha çok etkili eğitim ortamları hazırlama, materyal hazırlama ve sunma konularında yoğunluk kazandığı ifade edilebilir. Teknik öğretmen adayları “ÖTMG dersi mesleki açıdan hiçbir şey kazandırmadı” ile ilgili bir ifade belirtmemişlerdir.

Teknik öğretmen adaylarının mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin görüşleriyle ilgili ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“ÖTMG dersi öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine katkıda bulunmamızı kazandırdı. Nasıl bir materyal hazırlanacağını ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceği bilgilerini kazandırdı. Bireyler arasındaki iletişimin etkinliğinin nasıl sağlanacağını kazandırdı (7)”.

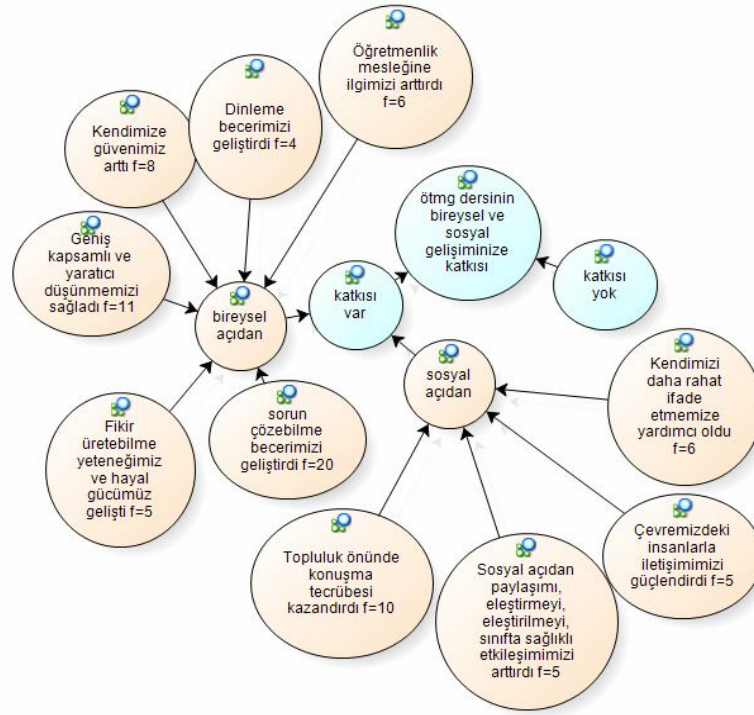
“Anlaşılması ve anlatılması zor olan konularda nasıl bir yol izleyebileceğimiz, materyal seçerken nelere dikkat edeceğimiz konusunda bilgilendik (15)”.

“Materyallerin nasıl hazırlanması gerektiğini öğrendik ve diğer arkadaşların hazırladığı materyalleri kendimiz de hazırlayıp ilerde kullanabileceğiz (13).”

ÖTMG dersindeki etkinliklerin mesleki açıdan kazandırdıklarına ile ilgili görüşlere genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan teknik öğretmen adaylarının çoğu öğretim materyalleri geliştirme ve var olan materyalleri kullanma konularında bilgi ve becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenme-öğretme sürecinde iletişimin önemini algıladıklarını belirtmişlerdir. Teknik öğretmenlerin ÖTMG dersindeki etkinliklerin mesleki açıdan kazandırdıklarına ile ilgili ifadelerinde bu konuda olumsuz görüş bildiren öğrenciye rastlanmamıştır.

2. ÖTMG dersinin teknik öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıları ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular

“ÖTMG dersinin teknik öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıları nelerdir” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin ortak görüşleri doğrultusunda hazırlanan frekanslar Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. ÖTMG dersinin teknik öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıları ile ilgili görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde, ÖTMG dersinin teknik öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal gelişimlerine katkılarına ilişkin görüşleri “katkısı var” ve “katkısı yok” temalarına ayrılmıştır. “Katkısı var” temasının altında “bireysel açıdan” teması yer almaktadır. Bireysel açıdan bakıldığında teknik öğretmen adaylarının en çok ifade ettikleri tema “sorun çözebilme becerimizi geliştirdi” (f=20) temasıdır. Daha sonraki tema “kendimize güvenimiz arttı” (f=8) temasıdır. “Katkısı var” temasının altında yer alan bir diğer tema “sosyal açıdan” temasıdır. Bu tema altında frekansı en yüksek tema “Topluluk önünde konuşma tecrübesi kazandırdı” (f=10) ifadesidir. Sosyal açıdan ÖTMG dersinin kazandırdığı diğer temaların frekansları birbirine yakındır. Teknik öğretmen adayları ÖTMG dersinin bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıları yok şeklinde ifade bildirmemişlerdir. Araştırmaya katılan teknik öğretmen adaylarından bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bireysel olarak çok fazla şey kazanmakla birlikte, öğrencilerin ilgilerini neler çeker bunları gördüm. Öğretmenlik yaparken hangi noktalara dikkat edeceğim bunları gördüm. Nasıl davranıp, nasıl daha iyi öğretim bunu öğrendim (45).”

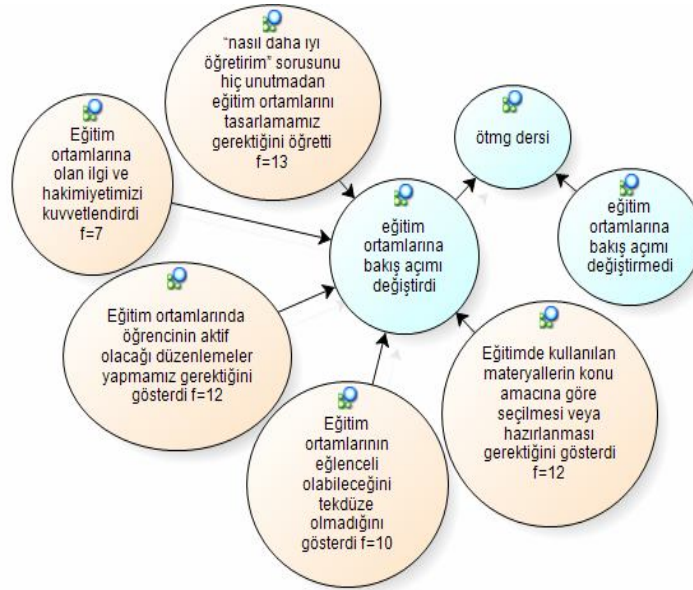
“Örnek bir materyal hazırladım ve sorumluluk aldım ve sınıfta materyalimi tanıtırken toplum içinde konuşmam ileri yıllarda yapacaklarımın bir stajı gibiydi (32).”

Bireysel açıdan daha geniş, kapsamlı ve yaratıcı düşünmeyi sağladı. Sosyal açıdan paylaşımı, eleştirmeyi, eleştirilmeyi, sınıf önünde etkileşimi öğretti (2).”

Genel olarak bakıldığında ÖTMG dersinin teknik öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal gelişimlerine katkıları ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

3. ÖTMG dersinin teknik öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına bakış açılarını değiştirip değiştirmediğine yönelik elde edilen bulgular

ÖTMG dersi teknik öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına bakış açılarını değiştirip değiştirmediği sorusuna yönelik ortak görüşleri doğrultusunda hazırlanan frekansları Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. ÖTMG dersinde teknik öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına bakış açıları ile ilgili görüşleri

ÖTMG dersinin teknik öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına bakış açıları ile ilgili görüşleri incelendiğinde görüşlerin iki temaya ayrıldığı görülmektedir. ÖTMG dersi “Eğitim ortamlarına bakış açımızı değiştirdi” temasının altında “nasıl daha iyi

öğretim sorusunu hiç unutmadan eğitim ortamlarını tasarlamamız gerektiğini öğretti” (f=13) ifadesi, “eğitim ortamlarında öğrencinin aktif olacağı düzenlemeler yapmamız gerektiğini gösterdi” (f=12) ifadesi ve “eğitim ortamlarının eğlenceli olabileceğini tekdüze olmadığını gösterdi” (f=10) ifadesinin frekansları diğer ifadelere göre daha yüksektir. Teknik öğretmen adayları bu soruda da olumsuz bir görüş bildirmemişlerdir.

Bu konuda teknik öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Eğitim ortamlarını bizim eğitim aldığımız dönemden daha aktif bir hale getirebileceğimizi düşünüyorum (15).”

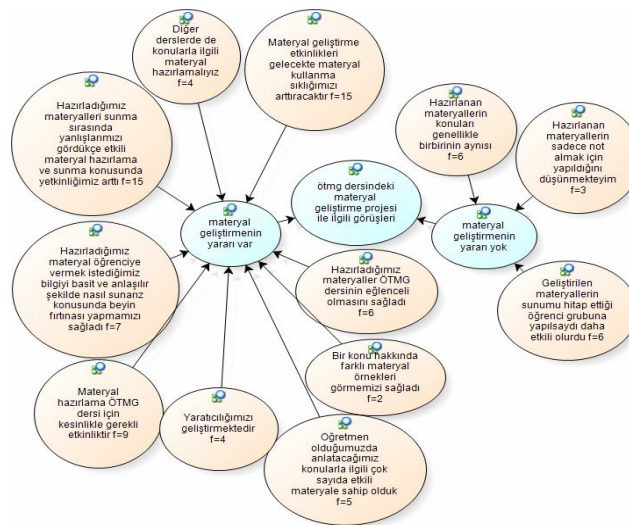
“Benim için eğitim ortamları artık sıkıcı bir yer olmaktan çok hevesle materyal hazırlayıp sunacağım yerler haline geldi (33)”

“ÖTMG dersinde aldığımız bilgilerin eğitim ortamlarında çok önemli bir yeri olduğunu ve öğrenme üzerinde çok etkili olduğunu gördüm (27).”

Teknik öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerine bakıldığında ÖTMG dersi aracılığıyla eğitim ortamlarına dikkatin çekildiği öğrencilerde bu konuda bir bilincin oluştuğunu ifade etmek mümkündür.

4. ÖTMG dersinde yer alan materyal geliştirme projesi ile ilgili teknik öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular

ÖTMG dersinde yer alan materyal geliştirme projesi ile ilgili teknik öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik hazırlanan frekanslar Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. ÖTMG dersindeki materyal geliştirme projesi ile ilgili teknik öğretmen adaylarının görüşleri

ÖTMG dersinde yer alan materyal geliştirme projesi ile ilgili teknik öğretmen adaylarının görüşleri “materyal geliştirmenin yararı var” ve “materyal geliştirmenin yararı yok” temaları altında toplanmıştır. “Materyal geliştirmenin yararı var” temasının altında yer alan en yüksek frekans ifadesi “materyal geliştirme etkinlikleri gelecekte materyal kullanma sıklığımızı arttıracaktır” (f=15) ile “hazırladığımız materyalleri sunma sırasında yanlışlarımızı gördükçe etkili materyal hazırlama ve sunma konusunda yetkinliğimiz arttı” (f=12) ifadesidir. “Materyal geliştirmenin yararı yok” temasının altında yer alan ifadeler ise “hazırlanan materyallerin konuları genellikle birbirinin aynısı” (f=6), “hazırlanan materyallerin sadece not almak için yapıldığını düşünmekteyim” (f=3), “geliştirilen materyallerin sunumu hitap ettiği öğrenci grubuna yapılıysaydı daha etkili olurdu” (f=6) ifadeleridir.

Bu konuda teknik öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Doğru bir yöntem öğrenci kendi anlatacağı konular ile ilgili bir materyal hazırlıyor ve böylece nasıl materyal geliştirileceğini yaparak yaşayarak öğreniyor. Yani derste öğrendiği konuları uyguluyor. Materyaller sınıf içinde sunulurken hem diğer öğrencilere de bir yol gösteriyor (19).”

“Bu işin tecrübe edilmesinin avantaj sağlayacağını düşünüyorum. Öğretmen adaylarının ilerde materyal kullanmasının sağlayacaktır (55).”

ÖTMG dersinde materyal geliştirme etkinliğinin yararı ile ilgili olumlu görüşlerin yanı sıra olumsuz görüşlerde bulunmaktadır.

“ÖTMG dersi evet materyal geliştirme konusunda etkili bir ders ama mesela bu materyallerin sunumu belirli gerçek öğrencilere yapılması daha etkili olabilirdi. Örnek olarak, bir okulla anlaşılır öğrenciler gidip o okulda materyal kullanımı yapabileceğimiz bir konuyu sınıf öğretmenlerinden alarak hazırlar, hem ders öğretmenine hem de öğrencilere sunar. Öğretmende geçerlilik düzeyi ile bir notlandırma yapabilirdi (39).”

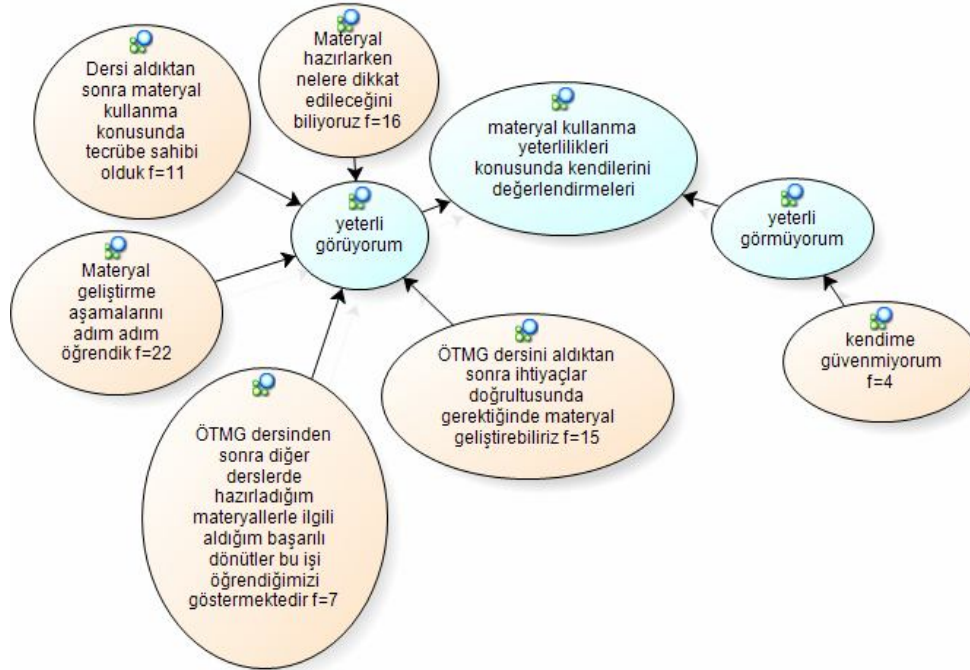
Bence sırf dersten iyi not alabilmek için çok teferruatlı ve çok maliyetli uzun zaman alan materyaller dersin amacından sapıp adeta bir maket tasarımı yarışmasına dönüşüyor Bence en önemlisi öğrencilerin, bir öğretmenin en kolay en pratik ve etkili materyali nasıl hazırlama hususunda yarışılmalı. Yoksa hiçbir öğretmen bir hafta uğraşıp yüksek paralar harcayarak materyal hazırlamaz (44).

Teknik öğretmen adaylarının materyal geliştirme projesi ile ilgili görüşlerine genel olarak bakıldığında materyal geliştirmenin onlar için yararlı bir etkinlik olduğu

ifade edilebilir. Onların görüşleri doğrultusunda gelecekte ihtiyaç duyduklarında çevrelerindeki olanakları kullanarak basit de olsa öğrencilerine ve ders amaçlarına uygun materyaller geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

5. ÖTMG dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri konusunda teknik öğretmen adaylarının kendilerini nasıl değerlendirdiğine ilişkin görüşler

ÖTMG dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri konusunda öğretmen adaylarının kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri ile ilgili frekanslar ve ifadeleri Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. ÖTMG dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri konusunda öğretmen adaylarının kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri

ÖTMG dersini aldıktan sonra materyal kullanma yeterlilikleri konusunda teknik öğretmen adaylarının kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri ile ilgili frekanslar ve ifadeleri incelendiğinde “yeterli görüyorum” ve “yeterli görmüyorum” temalarının olduğu görülmektedir. “Yeterli görüyorum” teması altında en yüksek frekans “materyal geliştirme aşamalarını adım adım öğrendik” (f=22) ifadesine aittir. Bu ifadeyi “ÖTMG dersini aldıktan sonra ihtiyaçlar doğrultusunda gerektiğinde

materyal geliştirebiliriz” (f=15) ifadesi izlemektedir. “Yeterli görmüyorum” temasının altında “kendime güvenmiyorum” (f=4) şeklinde bir ifade de göze çarpmaktadır.

Araştırmaya katılan teknik öğretmen adaylarının bu konudaki ifadelerinden birkaç örnek aşağıda verilmektedir.

“Yeterince iyi olduğumu ve temel materyal hazırlama ilkelerini eksiksiz uyduğumu düşünüyorum. Öğretmen olduktan sonra zaten sürekli materyal hazırlayacağım ve kullanacağım için bu becerim daha da pekişecektir. Çünkü amacımız bilgiyi en iyi şekilde öğrencilere sunmak (34).”

“ÖTMG dersini aldıktan sonra materyal geliştirme aşamalarını adım adım öğrenmiş oldum ve artık bir materyal hazırlarken nelere dikkat edeceğimi biliyorum. İnsanların hazırladığım materyali gördüklerinde ne düşüneceklerini veya materyal üzerinde herhangi bir ifadenin onların aklında ne gibi farklı düşünceler oluşabileceği gibi önemli noktalara dikkat ederek onları, materyalde kullandığım; gerek vurgu, gerek resim, gerek işaretlerle onların aklında oluşmasını istediğim bilgilere yönlendirebiliyorum. Onlara verdiğim mesaj ile onların aldığı mesaj ne kadar birbirine yakın ise o zaman ben materyalimi kusursuz bir şekilde hazırlamış ve onu sunmuş olurum. ÖTMG dersini aldım ve ben bu yeterliliğin kendimce eksiksiz şekilde oluştuğunu hissediyorum. Diğer dersler için hazırladığım materyallerde aldığım başarılı dönütler bunu kanıtıyor (49).”

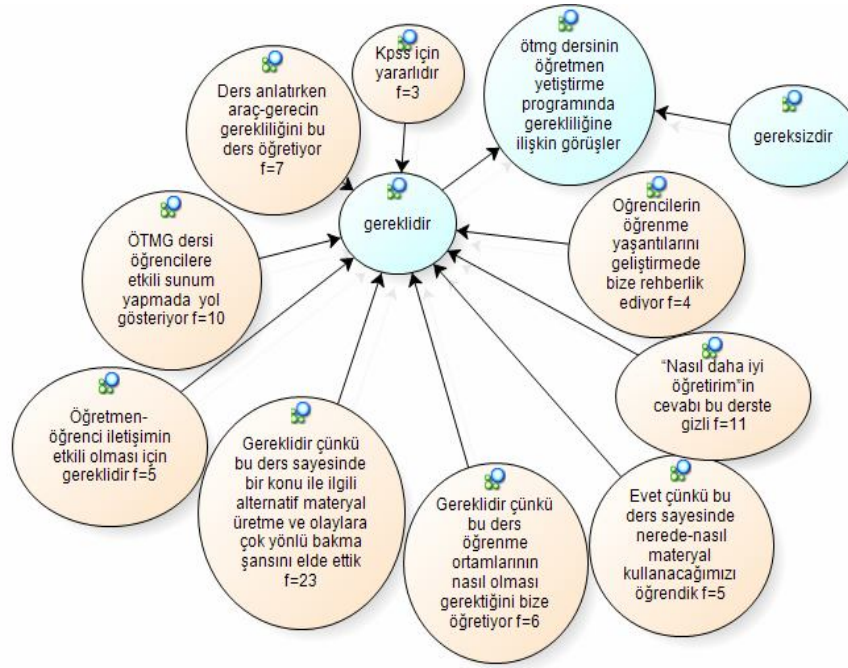
“Pek yeterli değilim. Kendime güvenmiyorum ama ileride öğretmenlik yaşamımda daha da yeterli olabileceğime inanıyorum (56).”

“Etkili materyal kullanma konusunda kendimi çok yeterli bulmuyorum. Ama buradaki yaşantılarımız sayesinde öğretmen olduğumuzda yaptığımız uygulamalarla bunun daha da pekişeceğini düşünüyorum (38).”

Materyal kullanma yeterlilikleri konusunda teknik öğretmen adayları genel olarak kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Materyal geliştirirken ve kullanırken bilinçli olacaklarını ifade etmektedirler. Ayrıca diğer derslerde de ÖTMG dersinde aldıkları bilgileri kullandıklarını ve gerek hazırladıkları materyallerden gerekse sundukları materyallerden başarılı dönüt aldıklarını belirtmektedirler. Görüşlere bakıldığında bir kısım görüşte materyal kullanma konusunda kendilerine tam olarak güvenemedikleri fakat gelecekte bu durumun daha olumlu hale geleceği beklentisinde oldukları görülmektedir.

6. Teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersini öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görüp görmediklerine yönelik elde edilen bulgular

Teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersini öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görüp görmediklerine yönelik görüşleri ile ilgili frekanslar Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersini öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görüp görmediklerine yönelik görüşleri

Şekil 10 incelendiğinde teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersini öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görüp görmediklerine yönelik görüşleri temasının altında “gereklidir” ve “gereksizdir” temaları yer almaktadır. “Gereklidir” temasının altında “gereklidir çünkü bu ders sayesinde bir konu ile ilgili alternatif materyal üretme ve olaylara çok yönlü bakma şansını elde ettik” ifadesi en yüksek frekansa sahiptir (f=23). “Nasıl daha iyi öğretim” in cevabı bu derste gizli” (f=11) ifadesinin de frekansının yüksek olduğu görülmektedir. “Gereksizdir” temasının altında ifadenin yer almadığını görmekteyiz.

Teknik öğretmen adaylarının bu konudaki ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Evet gereklidir. Çünkü öğrenmenin somut hale gelmesi için nelerin gerekli olduğunu, öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiğini bu ders sayesinde öğreniyoruz (9).”

“ÖTMG dersini öğretmen olacak tüm bireyler kesinlikle almalıdır. Bu ders, bireyler ve onların gelişimi için çok önemlidir. Her şeyden önce bu ders bireylere öğretmeyi öğretir (Öğretimin nasıl etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceği). Öğretmen olacak adayların; öğretmen olduklarında herhangi bir konuyu anlatırken, konunun anlaşılması, bireylerin ilgisinin anlatılan konunun üzerinde yoğunlaştırılması, bireylerin aklına takılabilecek eksik bir noktanın bulunmaması, bireylerle etkili bir iletişim kurulması ve öğretim süreci sonunda bireylerde istenilen davranış değişikliğinin gözlenmesi ÖTMG dersinin öğretmen yetiştirme programlarında yer almasıyla mümkündür (10).”

“Bence gerekli. Çünkü daha önce slayt gösterisinden, kara tahta ve ders kitabından başka nerdeyse hiç materyal kullanmamıştık. Bu ders sayesinde nerede nasıl materyal kullanacağımı öğrendim (23).”

Teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersini öğretmen yetiştirme programlarında gerekli görüp görmediklerine yönelik görüşlerinde genellikle “gerekli” olduğu görüşü yaygındır. Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında olumlu öğretmen-öğrenci iletişiminin gerçekleşmesinde, etkili sunum yapılmasında, materyal hazırlamada ve öğrenmenin somut hale gelmesinde bu dersin önemli bir rol üstlendiğini belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde eğitim ve teknoloji birbirini devamlı bir şekilde etkilemekte ve değiştirmektedir. Etkili ve güçlü eğitim ortamlarını oluşturabilmede teknolojik araçlar ve uygulamaların söz konusu ortamlarla bütünleştirilmesi çok önemlidir. Bunu gerçekleştirilmede öğretmenlere büyük bir görev ve sorumluluk düşmektedir. Onlara bu bilgi, becerileri kazandırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden biri olan ÖTMG dersi önemli bir rol oynamaktadır.

ÖTMG dersi yardımıyla teknik öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen temel becerilerden biri eğitim ortamlarında bulunan öğretim materyallerini dersin amacına,

hedef kitlesine uygun olarak kullanabilme becerilerini kazandırmaktır. Kazandırılmak istenen diğer bir beceri ise buldukları öğrenme-öğretme ortamlarında var olan olanakları rasyonel bir şekilde değerlendirerek öğrencilerin etkili öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla materyal üretebilmelerini ve ürettiklerini en etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır.

Teknik öğretmen adaylarının ÖTMG dersine yönelik deneyimlerinin sunulduğu bu çalışma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde bu dersi alan öğrencilerin geliştirdikleri materyallerden bazı örnekleri sunulmuştur. İkinci bölümde ise katılımcıların ÖTMG dersine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmaya katılanlar, sınıfta kullanılabilecek araç-gereçlerden öğrenme-öğretme süreçlerinde nasıl yararlanacakları konusunda bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Gelecekte öğretmenlik yaşantılarında gerektiğinde materyal geliştirebileceklerini de belirtmişlerdir. Benzer bulgular Sönmez ve diğerleri (2006)'nin çalışmalarında da mevcuttur. Söz konusu çalışmada, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (yaklaşık %80'i) araç-gereç olmadığı durumlarda kendi materyallerini geliştirmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Günlük hayatta kullanılan araç-gereçlerden öğretim için ne şekilde yararlanabileceğini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan teknik öğretmen adayları ÖTMG dersini aldıktan sonra bilgilerinin daha etkili, ilgi çekici ve verimli bir biçimde sunabilme yeterliliği kazandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlara Şahinkayas ve Şahinkayas (2004)'nin çalışmasında da ulaşılmıştır.

Teknik öğretmen adayları ÖTMG dersi sayesinde yaratıcılıklarını geliştirdikleri, olaylara çok yönlü bakabildiklerini ve gerektiğinde kendi alanları ile ilgili etkili materyaller tasarlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu bulgulara Sönmez ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmada da rastlanmıştır. Yaptıkları çalışmada, öğrenciler bu dersler ile klasik öğretmen modelinden farklı üretken ve yaratıcı bir öğretmen olarak yetiştiklerini, öğretim teknolojilerini kullanabilen ve bunları ders sırasında nasıl kullanılması gerektiğini tecrübe ettiklerini, bu teknolojiyi kullanarak daha etkili öğrenme için materyal geliştirebilme deneyimlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmaya katılan öğrenciler geliştirdikleri öğretim materyalleri sayesinde bu konuda tecrübe kazandıklarını belirtirken arkadaşlarının geliştirdikleri materyaller ile de

aynı konuya değişik yönlerden baktıklarını, alternatif öğrenme yollarını somut olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlarının geliştirdikleri materyaller sayesinde alanları ile ilgili birçok öğrenme malzemesine sahip olduklarını, sınıfta geliştirdikleri tüm materyallerin kendilerine fikir açısından zenginlik oluşturduğunu söylemişlerdir.

Bu ders ile başarılı bir öğretmenin nasıl olması gerektiğini, öğrenci ile en iyi nasıl iletişim kurulabileceğini ve bu iletişimin başarıyı olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler. ÖTMG dersinde aldıkları bilgiler ile öğrencilere eğlenceli, ilgi çekici ve onların motivasyonlarını arttırıcı eğitim ortamlarını tasarlama konusunda bilgi, beceri ve tecrübe kazandıklarını ifade etmişlerdir. Teknik öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğine ilgileri ve bakış açılarında ÖTMG dersini aldıktan sonra önemli değişimler olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler ÖTMG dersinin öğretmen yetiştirme programlarında yukarıda sayılan nedenlerden dolayı mutlaka olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Teknik öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde ÖTMG dersi ile ilgili bazı önerilerde bulunulabilir. ÖTMG dersinde yer alan materyal geliştirme etkinliğinde konu seçimi öğrencilere bırakılmayıp öğretim üyesince dağıtılsa aynı konularda yığılmalar önlenir. Hazırlanan materyaller Okul Deneyimi I-II veya Öğretmenlik Uygulaması derslerinde önceden düzenlemeler yapılarak sunulabilir ve sunum sırası veya sonrasındaki eleştiriler dikkate alınarak materyallerle ilgili düzenlemeler yapılabilir. Dönem sonlarında geliştirilen materyaller öğrencileri motive etmek ve onurlandırmak üzere sergilenebilir. Ayrıca fakültelerde geçmiş yıllarda ÖTMG dersinde geliştirilen materyal örneklerinin daima sergilendiği yerler oluşturulabilir. Materyal hazırlayan öğrencilerin de rızaları alınarak materyaller okullara dağıtılabilir.

KAYNAKÇA

- Aziz, A., (2008). "Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri", Nobel Yayın Dağıtım.
- Bal, H. (2001). "Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri", SDÜ Yayınevi,
- Bektaş F., A. Nalçacı, H. Ercoşkun (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim

- Teknolojileri ve Materyal Geliştirme/Tasarımı Dersinin Kazanımlarına İlişkin Görüşleri” *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 19-31.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cassell, C., Buehring, A., Symon, G., Johnson, P. & Bishop, V. (2005). Qualitative Management Research: A Thematic Analysis of Interviews with Stakeholders in the Field, ESRC Benchmarking Good Practice In Qualitative Management Research, http://bgpingmr.group.shef.ac.uk/pdf/final_research_report.pdf 12
- Çepni, S. (2005). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Doğan, H. (1996). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/484/5663.pdf>
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET January 2004 ISSN: 1303-6521 volume 3 Issue 1 Article 7
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi (17.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurt, A. A. ve İzmirli, S. (2010). Dereceli Puanlama Anahtarı ile Materyal Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Eğitim Teknolojileri ve Araştırmaları Dergisi. Cilt I, Sayı 3.
- METARGEM (1997): Endüstri Meslek Lisesi Mezunlarını İzleme Araştırması, Millî Eğitim Basım Evi, Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis : an expanded sourcebook. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Sönmez, Ö. F., Çavus, H. ve Merey, Z (2009). Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Teknolojileri ve Materyalleri Kullanma Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, (2009): 213-228
- Şahinkaya H. ve Şahinkaya, Y. (2004). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Lisans Programında Bulunan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme” Dersinin Analizi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK/ Dünya Bankası, (1998) Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara

YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ GETİRDİĞİ DEĞİŞİKLİKLER: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNCELERİ¹

Yasemin ÇELİK-ŞEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
ycelik45@hotmail.com

Yrd.Doç.Dr. Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
csahintaskin@gmail.com

ÖZET

2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan yeni ilköğretim programı öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin aktif olması, öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi gibi değişiklikler getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesi bu sürecin etkililiğinin sağlanması konusunda bilgiler verecektir. Buna bağlı olarak, bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı kapsamında yapılan değişiklikler ve bu programın uygulanması üzerine düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1998) gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonu, eleştirel düşünme becerisi, ilk okuma-yazma öğretimi gibi konularda bir takım değişiklikler getirdiğini ifade ettiklerini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yeni ilköğretim programı, sınıf öğretmeni, yapılandırmacı yaklaşım

CHANGES THAT THE NEW PRIMARY CURRICULUM HAS BROUGHT: PRIMARY TEACHERS' VIEWS

ABSTRACT

New primary curriculum has started to be implemented in the 2005-2006 academic year and taken constructivism as a basis. Thus, this brought some changes to the teaching-learning process such as students were considered as active learners and teachers should guide them. Understanding teachers' views about the new primary curriculum will give us information about how to provide an effective teaching-learning process. Considering this issue, this research aims to understand primary teachers' views about changes that the new primary curriculum has brought and to what extent they implement the curriculum. Data were collected through the semi-structured interviews. In order to analyse the data, Strauss and Corbin's (1998) approach to grounded theory was broadly followed. According to the findings, teachers states that the new curriculum has brought changes to the issues such as classroom organization and critical thinking skills.

Keywords: Primary curriculum, primary teacher, constructivist approach

¹ Bu çalışma Yasemin ÇELİK-ŞEN'in yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

GİRİŞ

Dünyadaki birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, ülkemiz de son yıllarda hem kendi ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerini hem de dünyanın evrensel değerlerini dikkate alarak, eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapmış ve yeni düzenlemeleri uygulamaya geçirmiştir (Demirel, 2002; Güven, 2008). Bu düzenlemeler sonucunda, 2005–2006 akademik yılında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni ilköğretim programı uygulamaya konulmuştur. Böylelikle, yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek öğrenci öğretim sürecinin merkezine alınmış ve sınıfta pasif alıcı konumundan bilgiyi kendi yapılandıran konumuna getirilmiştir.

Piaget yapılandırmacı yaklaşımı bilişsel kurama dayandırır ve eğitimde çocuğun bilişsel gelişim basamaklarının önemli olduğunu belirtir (Arslan 2007). Piaget'in açıklamalarına paralel olarak, Crowther (1997), yeni bilginin önceki bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra özümsemiğini belirtir. Böylelikle; önceden var olan bilgilerin kapsam ve nitelikleri değişir ve yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranılır. Bununla beraber, kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından yeni bilgiler kişiler tarafından farklı farklı özümseilir. Muijs ve Reynolds (2005) ise yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin anlamı yapılandırmak için çalıştıklarını bu sebeple öğretmenlerin öğrencilere anlamı yapılandırmalarına izin veren büyük fikirler ve keşifler etrafında öğrenme aktiviteleri hazırlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Hanley (1994) ise bir konu ya da kavramla ilgili soru, problem, küçük grup tartışmaları, öğretmen rehberliği ve grup içindeki bireylerin fikirlerini açıklamalarının yapılandırmacı bir eğitim ortamının gerekliliklerinden olduğunu söylemektedir. Bireylerin öğrenmeleri farklı farklı olduğundan yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamları da öğrencilerin özerkliğini cesaretlendiren, öğrenme isteğini artıran kendi bakış açılarının oluşmasını sağlayan, esnek ve özgür bir yer olmalıdır. Öğrenme süreci, bunların nasıl yansıtıldığıyla ilişkilidir. Bu etkinlikler, biliş üstü becerilerin kullanılmasını gerektirir (Deryakulu 2000). Bu açıklamalar incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için öğrenenin aktif olması gerektiği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak, birçok araştırmacının yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin oluşmasında öğrenenin aktif

katılımının gerektiğini vurguladığı görülmektedir (Hein, 1991; Jones, 2002; Muijs ve Reynolds, 2005).

Bu açıklamalara paralel olarak, ülkemizde de, birçok araştırmacı yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde merkeze alındığını belirtmektedir (Deryakulu, 2000; Bağcı Kılıç, 2001). Yaşar (1998) yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamında öğrencilerin geleneksel eğitim ortamlarındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha etkin olduğunu ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlendiğini ifade etmektedir. Şaşan (2002) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre sınıfın bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrenmenin öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların yapıldığı, düşünme, öğrenme ve sorun çözme becerilerinin geliştirildiği bir yer olduğunu belirtir.

Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanıldığı görülmektedir. Böylelikle, öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi amaçlanmaktadır (Aydede ve Kesercioğlu, 2007; Şaşan, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda iş birliğine dayalı bir etkileşim yani grup çalışması ön plandadır (Demirel, 2007). Bu durumda, öğretmenler, sınıftaki öğrencilere bilgiyi yapılandırma sürecinde kullanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarının yanı sıra, birey ya da grup olarak çalışabilecekleri öğrenme ortamı sağlamalıdır (Deryakulu, 2000).

Bu açıklamalar, öğretmenlerin bilgiyi aktarmak yerine rehberlik ederek bilginin öğrenci tarafından yapılandırmasını ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamayı amaçlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, yeni ilköğretim programında ağırlıklı olarak etkinliklere yer verilmiştir (Yetkin ve Daşcan, 2008). Etkinlik temelli öğrenme, herkesin kendi tarzında öğrenmesine olanak veren yöntemler arasında en etkili yöntemlerden biridir (Duatepe ve diğerleri, 2006). Böylelikle, etkinliklerde yaparak yaşayarak öğrenme söz konusu olduğu için öğrenmedeki kalıcılık artmaktadır. Buna ek olarak, etkinlik temelli öğrenme öğrencinin araştırma yapmasına, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla aktarabilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırmalar yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen birçok çalışmanın bulunduğunu göstermektedir (Akpınar, 2009; Yapıcı ve Demirdelen,

2007). Bununla beraber, bu araştırmaların çoğu ilköğretim programında alan Sosyal Bilgiler, Türkçe gibi derslere odaklanmaktadır. Örneğin, Yapıcı ve Demirdelen (2007) yeni ilköğretim programı kapsamında 4. Sınıf Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Akpınar (2009 ise Türkçe öğretim programları (1–5. sınıflar) kapsamında yer alan görsel okuma ve sunu öğrenme alanının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemiştir. Buna bağlı olarak; öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanını, bazı kazanımlar dışında genelde benimsediklerini, uygulamada etkili bulduklarını ve öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu düşündüklerini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenler okullarda bu alana ilişkin araç-gereç eksikliğinin olduğunu ifade etmişlerdir. Gömleksiz ve Bulut (2007) ise ilköğretim Fen ve Teknoloji ders programının uygulamadaki etkililiğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemiştir. Bulgular programda öngörülen kazanımların, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin çok etkili bir biçimde uygulandığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, il değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülürken, sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

Yukarıda belirtildiği gibi, 2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmaların genellikle belirli bir derse odaklandığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin bütün olarak bakış açılarını inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu ve bu çalışmaların çoğunun nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı anlaşılmaktadır (Gömleksiz, 2007; Rençber, 2008). Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı kapsamında yapılan değişikliklerle ilgili düşüncelerini bütün olarak inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı ile birlikte yapılandırmacı yaklaşımla ilk defa karşılaştıkları dikkate alındığında, öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin öğrenilmesi etkili öğrenme-öğretme sürecinin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yeni ilköğretim programını öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir biçimde uygulayabilmeleri için onlara nasıl yardım edileceğine ilişkin bilgi edinilecektir. Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin düşüncelerinin nitel araştırma yöntemi kullanılarak incelenmesi

öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin ayrıntılı ve kapsamlı bir biçimde incelenmesine olanak sağlayacaktır.

Amaç

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı kapsamında yapılan değişiklikler ve bu programın uygulanması üzerine düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2006) araştırma yapılan kişilerin olay, olgu, norm ve değerler ile ilgili bakış açılarını, duygu ve düşüncelerini öğrenmenin nitel araştırmanın genel özelliklerinden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın amacı dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programı kapsamında yapılan değişikliklere ilişkin düşüncelerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden Strauss ve Corbin'in (1998) gömülü teori (Grounded Theory) yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır. Gömülü teori, araştırma süreci içinde verilerin sistematik bir şekilde toplanarak analiz edilmesi yoluyla yeni bir teoriye ulaşmak olarak açıklanmaktadır (Strauss ve Corbin, 1998). Buna göre, araştırmada önceden belirlenmiş bir teoriyi test etmek yerine; teorinin verilere dayanarak oluşturulması esastır. Ancak, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı üzerine düşünceleri gibi sınırlı bir konuya odaklanıldığından; yeni bir teori oluşturmak söz konusu değildir. Bununla beraber, kavramlar arasındaki ilişkilerin verilerden yola çıkılarak belirlenmesi; böylelikle, elde edilen bulguların daha tümevarımsal bir yolla analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple, bu araştırmada verilerin analizinde gömülü teoride yer alan açık ve eksensel kodlama aşamalarına yer verilmiş; ancak, bütün verilerin tek kategori altında toplanarak teori oluşumunun gerçekleştiği seçici kodlama aşaması uygulanmamıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2008–2009 akademik yılında İstanbul ilinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Patton'a (2002)'a göre ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların gözden geçirilerek çalışılması olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde, eski program ve yeni ilköğretim programı ile çalışmış olmaları, iki program arasındaki benzerlik ve farklılıkları görme olanakları olmasından dolayı ölçüt olarak alınmıştır. Bu sebeple, görüşmeler mesleki deneyimi on yılın üzerinde olan sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı sekiz okul bulunmaktadır. Bu okulların ikisi özel, altısı ise devlet okuludur. Araştırmaya katılan öğretmenler ve bu öğretmenlerin okullara dağılımı, cinsiyetleri ve hizmet yıllarına ilişkin açıklama aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullara dağılımı, cinsiyet ve hizmet yılları

Okul Sayısı	Görüşme yapılan Öğretmen Sayısı	Cinsiyet		Öğretmenlerin Hizmet Yılları
		Kadın	Erkek	
1	4	3	1	12–28–30–32
2	4	2	2	14–13–29–29
3	4	2	2	18–30–35–38
4	4	2	2	25–34–40–42
5	4	4	–	35–30–30–37
6	4	4	–	30–30–33–36
7	3	2	1	12–15–23
8	4	1	3	12–19–27–32

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Türnüklü (2000) yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin, yapılandırılmış görüşme tekniğinden daha esnek olduğunu belirtir. Örneğin, bu teknikte araştırmacının

sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolü görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla desteklenebilir. Bu durum, görüşmeye katılanların yanıtlarını etraflıca açıklamalarına ve ayrıntılı bir biçimde ifade etmelerine olanak sağlar. Bu sebeple, bu araştırmada öğretmenlerin yeni ilköğretim programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki düşüncelerini içeren veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Böylelikle, araştırmanın amacından sapmadan öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini etraflıca öğrenme olanağı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olmaları araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle, öğretmenlerin görüşmelere gönüllü olarak katılmalarını sağlamak amacıyla araştırmacı görüşmelerden önce öğretmenlere araştırmanın önemini belirten konuşmalar yapmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin içten yanıt vermelerini sağlamak amacıyla adlarının hiçbir şekilde açıklanmayacağı belirtilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmalarda geçerliğin araştırma sonuçlarının doğruluğunu kapsadığını vurgulamaktadır. Yıldırım (2010) nitel araştırmalarda geçerliği sağlamadaki en büyük sıkıntının araştırmacının tarafsızlığının ortaya konulması olduğunu belirtir. Strauss ve Corbin (1998) nitel araştırmalarda tarafsızlığın dinlemeye gönüllü olma, araştırmaya katılanların söylediklerini duyma, yaptıklarını görme ve böylelikle onları doğru biçimde temsil etmeyi içerdiğini ifade eder. Buna bağlı olarak, gömülü teoride tarafsızlığın korunmasında karşılaştırmalı düşünme, şüpheli bir tutuma sahip olma, araştırılan konuya ilişkin birden çok bakış açısının edinilmesi ve karşılaştırma yapma, soru sorma gibi teknikleri de içine alan araştırma sürecini takip etme gibi tekniklerin kullanılabilmesini belirtir. Bu araştırmada; verilerde yer alan olaylar birbiri ile karşılaştırılarak analizi yapılmıştır. Bununla beraber, Strauss ve Corbin (1998) bu verileri birbiri ile karşılaştırmanın verilere ilişkin önyargıların ortadan kaldırılmasında yeterli olmadığını bu sebeple, analiz sırasında literatür ve deneyimlerimizin de önem kazandığını vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak, bu araştırmada veriler analiz sırasında birbiri ile karşılaştırılarak ve literatür ve araştırmacıların deneyimleri ile desteklenerek yorumlanmıştır. Araştırmacıların şüpheli bir tutuma sahip olması tarafsızlığın sağlanmasında kullanılan bir başka tekniktir. Bu kapsamda, araştırmada elde edilen verilerin kesin olmadığı, şartlara bağlı olarak

değişebileceği düşünülmektedir (Strauss ve Corbin, 1998). Bu sebeple, elde edilen verilerin bir başka görüşme veya gözlem ile geçerliğinin sağlanması önerilmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler dışında ayrıca veri toplanmamakla beraber, görüşme öncesi ve/veya sonrasında öğretmenlerle informal görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra, bu görüşmelere ilişkin notlar alınmıştır. Öğretmenlerin informal görüşmeler sırasında yaptıkları açıklamalar görüşmelerden elde edilen bulguların daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesine yardımcı olmuştur. Bu durum, görüşmelerden elde edilen veri analizinin geçerliğinin artmasını sağlamıştır. Ayrıca, bu çalışmada veriler karşılaştırma yapma, soru sorma gibi teknikleri içeren araştırma süreci dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Görüşmeler sırasında elde edilen verilerin kaydedilmesinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Böylelikle, söylenen her şey kayıt altına alınarak analizin daha doğru ve dolayısıyla nitelikli bir biçimde yapılması sağlanmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak deşifre edilmiştir. Kimliklerinin gizliliğinin korunması amacıyla öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Her öğretmen bir sayı verilerek kodlanmıştır. Veriler deşifre edilirken ifadenin bozulmaması için virgül dışında noktalama işareti kullanılmamıştır. Örnek:

Evet, yeni program buna göre hazırlanmış, bu öğrencilerimizde var olan bilgilere yeni bilgiler eklemek oluyor, ben bu anlamda biliyorum bu konuyu, güzel bir şey onu da belirtmek istiyorum (Ö8).

Verilerin bilgisayara aktarılması aşamasında tam anlaşılmayan sözcükler parantez içinde gösterilmiştir. Örneğin; “Bu (kavramı) duydum tabii”.

Verilerin Analizi

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden Strauss ve Corbin’in (1998) gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde gömülü teori kapsamında açık ve eksensel kodlama aşamaları uygulanmıştır. Açık kodlama safhasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde her soruya vermiş oldukları yanıtlar ayrıntılı bir biçimde incelenerek araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadeler bir sözcük veya sözcük grubuyla kodlanmıştır (sınıf mevcudu, sınıfın fiziki özellikleri gibi). Kodlanan bir veri aynı özelliklere sahip olan

başka bir veri ile aynı kodu almıştır. Örneğin, görüşmelerden elde edilen verilerde yer alan ve grup çalışmalarını içeren bütün açıklamalar ‘grup çalışması’ olarak kodlanmıştır. Aynı tema altında birleşen olgular bir kategoriye oluşturmuştur. Buna göre, bu araştırmada grup çalışması, sınıfın fiziki ortamı gibi kodlar sınıf organizasyonu ile ilişkilendirildiğinden ‘sınıf organizasyonu’ kategorisi altında incelenmişlerdir. Böylelikle, verilerden yola çıkılarak oluşturulan kodlar arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Eksensel kodlama sürecinde ise açık kodlama sonucunda ortaya çıkan ana kategorilerin alt kategoriler ve boyutları ile bağlantısı kurulmuştur (Strauss ve Corbin, 1998). Bu aşamada, açık kodlama sonucu ortaya çıkan kategorilerin birbirleriyle olan ilişkileri ortaya konulmuştur. Verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenler yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonu, ilk okuma yazma öğretimi, proje ve performans ödevleri, eleştirel düşünme becerisi gibi bakımlardan değişiklik getirdiğini söylemişlerdir. Bulgular, bu alt başlıklar dikkate alınarak incelenmiştir:

Sınıf Organizasyonu

Görüşmelere katılan öğretmenlerden birkaçı yeni ilköğretim programı ile grup çalışmalarının arttığını bu durumun sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmiştir:

“Sınıf içindeki organizasyon derken kişisel organizasyonu da etkiledi bu, fiziki organizasyonu da etkileyecek ama etkiletemiyoruz, sınıf içindeki organizasyonu grup çalışmalarını da etkiliyor bu, çocuklar sadece okul zamanlarında birlikteler ve grup çalışmaları sadece okul içinde oluyor, ön hazırlıkları herkes bireysel olarak kendisi yapıyor, sınıfa gelince grup olarak sadece montaj yapıyoruz” (Ö6)

“Sınıf içi organizasyonu etkiledi tabii, yani grup çalışmaları arttı, bu da güzel bence, çocukların paylaşması aldığı sorumluluğu yerine getirmesi anlamında” (Ö14).

“Organizasyon derken hem grup çalışmaları fazla hem de kendi başına çalışmalar fazla, zaten sınıflarda en çok teknoloji çok fazla, çocuk şu an en çok

teknolojiyle haşır neşir, çünkü bir çocuk tek başına yaptığını grubuyla yapamıyor teknolojiyle çalışmayı daha çok seviyor” (Ö11).

Ö6, Ö14 ve Ö11 sınıf organizasyonu ile grup çalışmaları arasında bağlantı kurmuşlardır. Altınok (2006) sınıf organizasyonunun öğrencilerin ve sınıfın fiziki durumunu içerdiğini belirtir. Pollard ve diğerleri (2002) ise sınıf organizasyonunun öğrenme çevresi, sınıfın fiziki ortamı, kaynaklar ve zamanın kullanımını içerdiğini belirterek; daha kapsamlı bir şekilde açıklamışlardır. Buna ek olarak, öğrencilerin organizasyonu ayrıca ele alınmış olup; grup çalışması, sınıf çalışması ve bireysel çalışma olarak üç alt başlıkta incelenmiştir (Pollard ve diğerleri, 2002). Ancak, öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları sınıf ve öğrencilerin organizasyonu konusunda bir ayırım yapmadıklarına dikkati çekmektedir. Bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin organizasyonunu sınıf organizasyonu kapsamında değerlendirdiklerini göstermektedir.

Erden (2005) kişilerin ortak inanç ve amaç doğrultusunda bir araya gelerek etkileşim içerisinde olmalarının grupların oluşumunu sağladığını belirtmiştir. Buna ek olarak, aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınıflarını geçmek ve başarılı olmak ortak amaçları doğrultusunda sınıfta kendi içerisinde bir grup olduklarını ve bu amaçlara ulaşmak için sınıfta öğretmenin sunduğu öğretim ortamında etkileşime girerek etkinlikleri yerine getirdiklerini vurgular. Ayrıca, Erden (2005) grup çalışmalarının; öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığını, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığını, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve öğrencinin kendine güven duygusu geliştirdiğini belirtmektedir. Açıkgöz (2007) ise öğrencilerin grup çalışması sırasında soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi tek başına elde edemeyecekleri önemli öğrenme yaşantısı geçirdiklerini belirtmektedir. Bununla beraber, Ö6 grup çalışmalarının öğrencilerin okul dışında da bir arada çalışmalarını gerektirdiğini belirterek; bunun mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu sebeple, bir arada çalışmadıkları halde hazırlıklarını grup olarak sunduklarını vurgulayarak; grup çalışmalarının etkili bir biçimde yürütülemediğini belirtmiştir. Ö6'nın açıklamasının aksine, Ö14 sınıf içi organizasyonun grup çalışmaları yapılacak biçimde düzenlendiğini ve bu durumun öğrencileri bilgiyi paylaşmaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri açısından olumlu etkilediğini belirtmiştir. Yeni ilköğretim programı incelendiğinde, program kapsamında önerilen proje ve performans ödevleriyle birlikte grup çalışmalarının arttığı görülmektedir. MEB (2006) grup

çalışmalarında grup üyelerinin görev dağılımının projenin her aşaması için net olarak yapılması gerektiğini ve görev dağılımının grup üyeleri tarafından yapılarak öğretmenin onayının alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Ö6'nın yukarıda belirttiği zorluk öğretmenlerin grup çalışmalarını sınıf içerisinde tamamlanacak biçimde planlaması ile giderilebilir. Ö11 ise yeni ilköğretim programı ile grup çalışmalarının yanında bireysel çalışmalarında arttığını belirtmiştir. Bununla beraber, öğrencinin tek başına yapabildiğini grupla yapamadığını söyleyerek öğrencilerin bireysel olarak teknoloji ile çalışmayı daha çok sevdiklerini düşündüğünü ifade etmiştir.

Ö10 ve Ö15 yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmiştir:

“Sınıf içindeki organizasyonu tabii ki etkiledi, çünkü daha öncekine göre kendilerine daha bir özgüvenleri var, toplum içinde kendilerini daha iyi görüyorlar, kendilerinden emin konuşuyorlar, ne söylediklerini ne anlattıklarını biliyorlar, sonra sınıf içerisinde ki birbirleriyle yardımlaşmaları daha bir arttı, birbirlerine sahip çıkmayı, birbirlerinin haklarını korumayı öğrendiler, grup bilinci gelişti, yaratıcı düşünme becerileri arttı” (Ö10).

“Organizasyonu da etkiledi, sınıf içinde etkinliklerde tamamen öğrencinin görüşleri öğrenci davranışları onların olaylara bakışları önemli olduğu için, bizler daha çok bir kenarda onları izleyici kontrol edici taşkınlıkları önleyici veya organizasyonu bozucu davranışlardan uzak tutucu konumda yer almaktayız, organizasyon bu anlamda çok etkilendi” (Ö15)

Ö10 yeni ilköğretim programı ile birlikte sınıf organizasyonunun öğrencilerin özgüvenlerinin artması, toplum içerisinde kendilerini iyi ifade edebilmeleri, birbirleriyle yardımlaşmaları ve grup bilincinin artması gibi bakımlardan olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, Ö10 sınıf organizasyonu kapsamında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Yaratıcı düşünme becerisi öğrencilerin temel bir fikri ve ürünü değiştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı fikirler üretme, olaylara farklı bakabilme ve küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilme gibi durumları kapsamaktadır (MEB, 2005, 23). Buna dayanarak, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin artması onların derslerde aktif olarak yer aldığına işaret etmektedir. Bu açıklamalar dikkate alındığında, öğretmenin öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol aldığını ve bu durumun

sınıf organizasyonunu etkilediğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber, Ö15 ise yeni ilköğretim programının öğrenci merkezli öğretimi vurgulamasıyla öğretmenin sınıf içerisinde öğretmenin disiplini sağlama görevinin ön plana çıktığını ve bu durumun sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmektedir.

Ö28 ve Ö30 sınıf mevcudunun sınıf içindeki organizasyonu etkilediğini belirtmiştir:

“Etkiliyor ama iyi yönde etkiliyor, şimdi, açıkçası, mevcutlar az olduğu zaman organizasyonu iyi yönde etkiliyor” (Ö28).

“Sınıf içindeki organizasyonu değiştirdi demek mümkün değil, çünkü 45 öğrencili bir sınıfta bunu uygulamak mümkün değil, biz yapılabilecek olanı yapmaya çalışıyoruz” (Ö30).

Yukarıdaki öğretmenler sınıf mevcudunun sınıf organizasyonunu etkilediğini vurgulayarak organizasyonu fiziksel özellikler bakımından ele almışlardır. Yukarıda da belirtildiği gibi; sınıf organizasyonu sınıfın fiziki ortamını içermektedir. Ö28 öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda organizasyonun olumlu yönde etkilendiğini söylemiştir. Ö30 ise kalabalık sınıflarda organizasyonu değiştirmenin mümkün olmadığını bununla beraber ellerinden geleni yapmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Buna paralel olarak, Çınar ve diğerleri (2004) öğrencilerin üst üste yığıldıkları sınıflarda çağdaş bir eğitimin verilemeyeceğini, sınıf mevcutlarının uygun hale getirilmesi için çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıklamalara ek olarak, aşağıdaki öğretmenler yeni ilköğretim programının sınıf organizasyonunu sınıfın fiziksel özellikleri bakımından etkilediğini belirtmişlerdir:

“Evet, en başta sınıflarımıza kocaman kocaman öğrenci dolapları girdi, çünkü o kitaplarla gelip gitmek, değil o yaştaki çocukları bırakın bizim için bile çok güç, sınıf içindeki organizasyonumuz tabi zaman zaman değişiyor” (Ö21).

“Eskiden çantalar, biliyorsunuz eve gidip geliyordu ama şimdi çantaları gereksiz, eve göndermiyoruz, onun için sınıf içinde bir takım eşyalar çoğaldı” (Ö22).

“Etkiledi, çünkü bu maddi anlamda da yük getiriyor, öğrenci çok fazla kitabı taşıyamıyor, bir günde getirmesi gereken en az altı sekiz kitap, bu öğrenciye bir işkence bence, okulun fiziki ortamı buna müsait değil, okulda dolaplar olması gerek ama yapılmadı, zaten bu program Türkiye’ye getirilirken fiziki ortam hiç hesaba katılmadan getirilmiş” (Ö24).

Ö21, Ö22 ve Ö24 sınıf organizasyonunu sınıfın fiziksel olanakları boyutunda ele almışlardır. Öğretmenler yeni ilköğretim programıyla birlikte kitap sayısının arttığını ve öğrencilerin bu kitapları taşımalarının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Ö21 ve Ö22 sınıflara dolapların yapıldığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber, Ö24 görev yaptığı okulun fiziki ortamının buna uygun olmadığını; bu sebeple, dolap yapılamadığını vurgulayarak yeni ilköğretim programının Türkiye’deki fiziki ortamın düşünülmeden uygulamaya konulduğunu belirtmiştir. Bu açıklamaya ek olarak, kitap sayısının fazla olmasının öğrenciye maddi olarak yük getirdiğini söylemiştir. Öğretmenlere ilişkin bilgiler incelendiğinde, Ö21 ve Ö22’nin aynı okulda görev yaparken Ö24’ün farklı bir okulda görev yaptığı anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin açıklamaları farklı okulların farklı fiziksel özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu durum yeni ilköğretim programını etkili bir biçimde uygulamak amacıyla sınıfların fiziki özellikleri için her okulda düzenleme yapılmadığına işaret etmektedir.

Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

Ö26 ve Ö16 aşağıda yeni ilköğretim programında öğretmenin rolünü aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

“Bu yeni değişiklikler ile öğretmen sınıf içinde rehber konumuna geldi, öğretmen mesleği gereği zaten rehberliğini gösterecektir, sınıf içindeki öğrencilerinin eksikliklerini görerek hemen tamamlayabiliyor, bu yeni program sayesinde öğrencilerde eksik gördüğümüz bilgileri tamamlamaya çalışıyoruz, öğretmenin bir miktar edilgen öğrenciyle daha fazla etken bir eğitim programı olduğu için olumlu görüyorum, öğrenci merkezli, öğrencinin daha aktif olduğu ve bu aktivitesinde olumlu olduğu için güzel buluyorum” (Ö26)

“Denilene göre, öğretmen rehber olacak öğrenci çalışacak, henüz böyle bir şey uygulayamadık” (Ö16.)

Ö26 öğretmenin yeni ilköğretim programı kapsamındaki değişiklikler ile edilgen öğrencinin daha etken, aktif konuma geldiğini; bununla beraber, öğretmenin rehber konumunda olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde, Ö16 program kapsamında öğretmenin rehber öğrencinin ise aktif olmasının beklendiğini vurgulamıştır. Bununla beraber, Selçuk (2004) yeni ilköğretim programında öğrencinin merkezde olduğunu, öğretmenin rehberlik edip yol gösterdiğini söyleyerek bunun böyle olmasının

öğretmenin rolünü azaltmayıp daha da attırdığını sadece öğrenci öğretmen rollerinde değişikliklerin olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmene önceki programın aksine, öğrenme-öğretme sürecinde değil bu sürecin öncesinde önemli görevler yüklemektedir. Ancak, her ne kadar yukarıdaki öğretmenler yeni ilköğretim programı kapsamında öğretmenin rehber konumuna geldiğini belirtse de rehber konumundaki bir öğretmenin öğrenme-öğretme süreci öncesinde yaptıkları hazırlıklardan bahsetmedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının yeni ilköğretim programı kapsamında öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişime ilişkin açıklamaları aşağıda verilmiştir:

“Eskiden hep hazırı kullanıyorlardı, şimdi çocuk aracını gerecini kendisi buluyor, kendisi hazırlıyor ve bize sınıfa sunum olarak getiriyor, bunu sunarken de çocuk birebir yaparak yaşayarak öğreniyor, bununla çocuk başarılı duruma geldi, daha iyi oldu” (Ö28).

“Yeni programın öğrenci açısından çok faydası oldu, yani öğrencilerimiz yaparak yaşayarak öğreniyorlar, bir şeyi kitaptan okuyarak değil de, uygulama yaparak bir şeyi öğreniyorlar, farkına varmadan öğreniyor çocuk, bir de bakıyor ki öğrenmiş yani sıkıcı olmadan öğreniyor çocuk, sıkıcı olmadan öğrendiren, zevk alarak, okumayı isteyerek eziyet haline getirmeden, daha başarılı oluyorlar” (Ö12).

Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamalarında, yeni ilköğretim programı ile birlikte öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif hale geldiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö28 ve Ö12 öğrencilerin yeni ilköğretim programı ile birlikte yaparak yaşayarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, Ö28 öğrencilerin kullandıkları materyalleri kendilerinin hazırladıklarını ifade ederek; böylelikle daha başarılı hale geldiklerini düşündüğünü ifade etmiştir. Ö12 ise bu program ile öğrencilerin rahat bir şekilde, farkına varmadan, zevk alarak, yaparak yaşayarak öğrendiklerini ve daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Okuma Yazma Öğretimi

Birçok öğretmen yeni ilköğretim programının okuma-yazma öğretimine getirdiği yeniliklerden bahsetmiştir:

“Yeni ilköğretim programı okuma-yazma çalışmalarında, mesela harften, sestem, ses öğretiminden, çocuklar, yani daha kısa bir sürede okuma yazmayı öğrenerek uzun

bir süre yorgunluk olmadan, çocuklar okumaya daha çabuk geçiyor ve daha iyi oldu bence” (Ö2).

“Harflerden öğrenme hızlı bir şekilde oluyor ama seri okumaya geç geçiliyor” (Ö9).

“Yeni ilköğretim programı 1. sınıflar için okumayı daha çabuk öğrenmelerini sağladı ancak sürekli okumaya geçişi yavaşlattı ve çocukların okuduklarını çok iyi anlayabileceklerini düşünmüyorum ben” (Ö19).

“Daha önce bütünden parçaya gidiliyordu şimdi ise parçadan bütüne gidiliyor, o yüzden okuma açısından hız kesme olayı ortaya çıktı, halbuki önceden öğrenci önce cümlelerin tamamını görüyor daha sonra cümlelerin parçalarını öğreniyordu, şimdi ise harften başlıyor cümleye gidiyor, bu durumda okuma hızı da yavaşlıyor” (Ö13).

Yukarıdaki öğretmenler yeni ilköğretim programı kapsamında getirilen ses temelli cümle yöntemi ile okumanın daha kolay öğrenildiğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber, Ö2 yeni yöntemin daha iyi olduğunu belirtirken Ö9 ve Ö19 bu yöntemle seri okumaya geç geçildiğini belirtmiştir. Örneğin, Ö19 ses temelli cümle yöntemiyle öğrencilerin okumayı daha çabuk öğrendiklerini ancak seri okumaya geçişin yavaş olduğunu ve öğrencilerin okuduklarını net bir şekilde anlayamayacaklarını düşündüğünü belirtmiştir. Bu açıklamalara benzer şekilde, Ö13 eski programda bütünden parçaya gidildiğini, çocuğun bütünü algıladığını seri okuduğunu, şimdi ise parçadan bütüne gidildiğini ve parçadan bütüne doğru gitmenin okuma hızını yavaşlattığını belirtmiştir. Turan ve Akpınar (2008) ilk okuma yazma öğretiminde getirilen bu değişimin amacının daha etkili ve fonksiyonel bir okuma–yazma öğretimi gerçekleştirmek olduğunu ifade etmektedir. Bununla beraber, Tok ve Tok (2008) ses temelli cümle yöntemi ile daha kısa sürede okumaya geçildiğini ancak cümle yöntemi ile de anlamlı ve daha hızlı okunduğunu belirtmiştir. Şahin ve diğerleri (2006) ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin eski yöntemle okuma öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okudukları, daha fazla ekleme yaptıkları fakat okuduklarını daha iyi anladıklarını vurgulamaktadır. Güneş (2005) ve Tok ve Tok (2008) ise ses temelli cümle yönteminin Türkçe’nin ses yapısına uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Proje ve Performans Ödevleri

Ö1 ise yeni ilköğretim programı ile getirilen proje ve performans ödevleri üzerine görüşlerini aşağıdaki gibi bildirmiştir:

“Yeni ilköğretim programında az önce söylediğim gibi bir sürü projeler var performanslar var çocuk araştırıyor nereden araştırıyor işte çok kolay internetten” (Ö1).

Ö1 yeni ilköğretim programında proje ve performans ödevlerinin arttığını, çocukların ise bu ödevleri yapmak için interneti kullandıklarını belirtmiştir. Ö1 ile yapılan informal görüşmeler proje ve performans ödevlerine olumlu bakmadığı göstermektedir. Buna ek olarak, aşağıdaki öğretmenler öğrencilerin verilen proje ödevlerini kendilerinin yapmadıklarını belirtmişlerdir:

“Yeni ilköğretim programında projeler çok daha fazla yoğunluk kazandı fakat bunları verdiğimiz zaman velilerle birlikte yapılıyor maalesef, velilerle olduğu için biz öğrencilerin gerçek performansını ölçemiyoruz” (Ö16).

“Evlere verilen proje ödevleri çocuklara pek fazla katkı sağlamıyor, yani aileler, şimdi, günümüzde aileler de biraz daha korumacı, daha çocuklarının üzerine titreyen, biraz da çocuklar dışarıya çıkmadıkları için hep ailenin yanında oldukları için, aile ile birlikte, bütün her şeyi aile yapıyor, çocuğa bir şey kalmıyor” (Ö2).

“Bu performans ödevleri öğrencinin bireysel olarak yaptığı davranış biçimlerine dönüşmedi hiçbir zaman, bu ödevleri veriyoruz, öğrenci başka yerlerde yaptırarak bize getiriyor, öğrenciye çok katkısı olduğunu da düşünmüyorum, bana göre olumlu bir şey değil” (Ö24).

Öğretmenlerin açıklamaları verilen proje ödevlerinin aileler tarafından yapıldığına işaret etmektedir. Ö16 bu nedenle öğrencilerin gerçek performanslarını ölçemediklerini belirtmiştir. Ö2'nin açıklamaları evde yapılması için verilen proje ödevlerinin ailelerin koruyucu davranmalarından dolayı öğrencilerin yerine yaptığından amacına ulaşmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö24 ise verilen performans ödevlerinin öğrencilerin ödevleri başkalarına yaptırarak getirdikleri için öğrenci tarafından kazanılan davranış biçimine dönüşmediğini; bu sebeple amacına ulaşmadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, Ö20 ve Ö23 ise aşağıda ödevleri velilerin yapmaması gerektiğini ifade etmiş; ancak, bazı ödevleri öğrencinin tek başına yapmasının mümkün olmadığını belirtmiştir:

“Bence velileriyle birlikte yapıyorlar, ben velilerin yapmasına karşıyım, veli yapıp getirdiği zaman kesinlikle ona not vermeyeceğimi söylediğim için, çirkin olsun ama çocuklarıyla birlikte ikisi yapsın gelsin, aslında mümkünse çocuk kendi yapsın gelsin, gerekli yardımı alması açısından da veliye danışması herhalde gerekiyor, öyle ödevler var ki çocuğun kendi başına yapması mümkün değil” (Ö20).

“Projenin bazı kısımlarını evde, bazı kısımlarını sınıfta, bazı kısımlarını kütüphane de yapıyoruz, çocuk tek başına yapamaz ki zaten” (Ö23)

Ö20 öğrencilerin verilen ödevleri velileriyle birlikte yaptıklarını ancak kendisinin veliler tarafından yapılan ödevlere not vermediğini, çirkin de olsa öğrencinin kendisinin yapmasını doğru bulduğunu ifade etmiştir. Buna karşın, Ö20 bazı ödevlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu için çocuğun tek başına yapmasının mümkün olmadığını vurgulamıştır. Bu sebeple, velilerin bu gibi ödevler için yardımcı veya rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Ö23 ise proje çalışmasını bölümlere ayırdıklarını, bu bölümlerden bazılarını evde, bazılarını sınıfta, bazılarını da kütüphanede yaptıklarını söylemiştir. Ö20'nin açıklamasına benzer şekilde, öğrencilerin bu projeleri tek başına yapamayacaklarını vurgulayarak; bu sebeple kendisinin yardım ettiğini belirtmiştir. Yukarıdaki öğretmenlerin açıklamaları öğrencilere verilen ödevlerin ve proje çalışmalarının öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Ancak, MEB (2007) proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin rahat bir şekilde yapabilecekleri, seviyelerine uygun olan ödevler olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin proje ve performans ödevlerini öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçmelerinin öğrencinin ödevini tek başına yapabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak, öğretmenlerin açıklamaları ödev ve proje çalışmalarının belirlenmesi sırasında öğrenci seviyesinin dikkate alınmadığına işaret etmektedir.

Eleştirel Düşünme Becerisi

Öğretmenlerin birçoğu yeni ilköğretim programı ile birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini belirterek öğrencilerin daha bilinçli duruma geldiklerini ifade etmişlerdir:

“Çocuklar mesela yaptıkları çalışmalarını getirerek, herkes kendi çalışmalarını dışında arkadaşlarının getirdiği çalışmalarını da inceleyerek, daha eleştirel düşünce,

inceleme, kendi yaptığını diğerleriyle kıyaslamaya yönelik davranışlara giriyor, sınıf içinde de davranışlar oluyor yani” (Ö2).

“Grup çalışmaları oluyor, bireysel oluyor, birbirlerinin etkinliklerine bakarak fikirler ediniyorlar, aaa senin şu güzel olmuş, benim bu, yani düşünme becerilerini arttırıyor, grup içinde de arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını nasıl davranmaları gerektiğini, eskiden bunları birebir öğretmen anlatırdı, şimdi bunlara hiç gerek kalmıyor, doğruyu bu şekilde buluyorlar, böylece eleştirel düşünceleri de artıyor, hangisinde nerde yanlış yapıldığını, neyin yapılmaması gerektiğini kendileri yaşayarak öğreniyorlar” (Ö3).

“O kadar acımasızlar ki birbirlerine karşı, her şeyin doğrusunu ve, hatta geçen sene biz şöyle bir olay oldu, okuma yarışı yaptık, 1. sınıfta şubat ayında dakika ile okuma yarışı yaptık, okul müdürümüz geldi, iki tane veli geldi jüri üyesi olarak ve inanın çocuk okudu dakikada mesela yüz kelime, öğretmenim şurayı söylemedi şu sözcüğü yanlış okudu noktada durmadı, yani böyle acımasız eleştiriler ve en güzeli, işte şu kadar kelime okudu, öğretmenim en kısa zamanda ben de o kadar kelime okuyacağım şeklinde yarış olması” (Ö4).

Öğretmenler yeni ilköğretim programı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha çok geliştiğini vurgulamaktadır. Ö2 öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını incelediklerini; böylelikle kendi çalışmalarının dışında arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları karşılaştırma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ö3 ise bireysel ve grup çalışmaları sayesinde hem öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını yorumlayarak değerlendirdiklerini; hem de birbirleriyle iletişim kurmayı öğrendiklerini vurgulamıştır. Bu çalışmaların öğrencilerde eleştirel düşünmeyi artırdığını söylemiştir. Ö4 ise öğrencilerin birbirlerini acımasız bir şekilde eleştirdiklerine dikkati çekerek; böylelikle kendileri için hedefler belirlediklerini belirtmiştir. MEB (2005, 22) eleştirel düşünmeyi; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi olarak tanımlamaktadır. Özden (2000) eleştirel düşünmenin problem çözme, okuduğunu anlama, bilimsel düşünme gibi düşünme becerilerinden biri olduğunu belirtir. Kökdemir (2003) ise eleştirel düşünmenin olgu veya bulguların sürekli olarak eleştirilmesi ya da sürekli yanlış bulmak anlamına gelmediğini ifade ederek eleştirel düşünmeyi edinilen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif

açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmak olarak açıklamaktadır. Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları incelendiğinde ise öğrencilerin eleştirel düşünmeyi kendisinin veya karşısındakinin eksikliklerini ortaya koyarak olumsuz bakımdan değerlendirme olarak ele aldığını göstermektedir.

Ö25 ve Ö27'nin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına ilişkin açıklamaları aşağıdaki gibidir:

“Çocuklar, özellikle 4. sınıftan sonra biraz daha artık ego hakimiyeti başlıyor, biraz daha bencil düşünmeye başlıyorlar orada, biraz daha, 4'te 5'te karşısındakini eleştirmeye başlıyorlar veya karşısındakıyla ilgili düşüncesini yani eleştirel düşünmeyi büyük sınıflarda biraz daha iyi yapıyorlar, zaten artık teneffüslerde gezerken de gruplaşmalar başlıyor, yani yine bir sınıf bilinci var ama arkadaş seçiminde biraz daha seçici davranıyorlar, yani gruplaşmalar oluyor” (Ö25).

“Çocuk kendi öz eleştirisini veriyor o sunum sürecinde, dediğiniz gibi kendi öz eleştirisini veriyor, evet şunu yapmayabilirdim ya da şunu yanlış yapmışım hatalı yapmışım diye, ama bunu öğretmen de sağlamalı, programda böyle bir şey varsa bile, çocuğa o öz eleştiri bilincini de vermeli, dolayısıyla bu iyi de geliyor bence öğrencilere, kendini ifade ediyor, kendine güveni geliyor” (Ö27).

Ö25 öğrencilerin dördüncü sınıftan sonra karşısındakileri eleştirmeye başladıklarını sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünmenin arttığını, arkadaş seçiminde bile daha seçici davrandıklarını belirtmiştir. Bununla beraber, Ö25'in açıklamaları incelendiğinde, öğrencilerinin karşısındakini eleştirmelerinden bahsederken egolarına ilişkin açıklama yaparak olumsuz eleştiri yapmalarından bahsettiği görülmektedir. Ancak, yukarıda da belirtildiği gibi eleştirel düşünme yanlış bulmak anlamına gelmemektedir. Ayrıca, MEB (2005, 22) eleştirel düşünmenin sebep sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerdiğini belirtir. Ancak, öğretmenin açıklamaları eleştirel düşünmenin yukarıda da ifade edilen becerilerden çok, olumsuz eleştiri yapma olarak ele alındığını göstermektedir. Ö27 ise öğrencilerin kendi öz eleştiri yapabildiğini; böylelikle, kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmiş ve öğretmenlerin de öğrencilerin öz eleştiri yapabilmeleri için

gerekli bilinci onlara vermeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde öz eleştiride bulunmaları, yeni ilköğretim programı kapsamında önerilen öz değerlendirme formları ile de desteklenmekte; böylelikle, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilmektedir. Tekin ve diğerleri (2006) öz değerlendirme formlarının öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesini ve güdülenmesini sağladığını, güçlü ve zayıf yönlerini bulmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aldal ve diğerleri (2008) ise bu formların öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalarını, nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmelerini gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Böylelikle, öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükseldiğini ve öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarının sağlandığını belirtmişlerdir. Bu açıklamalar ışığında, öğrenme-öğretme sürecinde öz değerlendirme formlarının kullanılması hem eleştirel düşünmeyi geliştirme hem de güçlü ve zayıf yönlerini fark etme bakımından öğrencilere fayda sağlamaktadır

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile ilgili açıklamaları incelendiğinde; programın sınıf organizasyonu, eleştirel düşünme becerisi, proje ve performans ödevleri, ilk okuma-yazma öğretimi gibi konularda bir takım değişiklikler getirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bulgular, yeni ilköğretim programının getirdiği değişikliklere bazı öğretmenlerin olumlu baktıklarını gösterirken, bazı öğretmenlerin ise olumsuz olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile sınıf içerisinde grup çalışmalarının arttığını ve bunun sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmişlerdir. Pollard ve diğerleri (2002) grup çalışmalarının öğrencilerin sosyal ve dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığını ifade etmektedir. Buna ek olarak, grup çalışmalarının amacına göre ödev grubu, öğretim grubu, oturma grubu, işbirlikçi grup gibi farklılaştığını belirtmektedir. Benzer olarak, öğretmenlerden biri sınıf organizasyonunun değişmesi ile birlikte öğrencilerin özgüvenlerinin ve grup bilincinin geliştiğini, birbirleriyle yardımlaşma, birbirlerinin haklarını koruma gibi konularda olumlu gelişmeler gösterdiklerini vurgulamıştır. Bununla beraber, görüşmelere katılan öğretmenlerin farklı grup yapılarına ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmadıkları görülmektedir. Yeni ilköğretim programı kapsamında grup çalışmalarının nasıl

kullanıldığıının araştırılması farklı grup yapılarının uygun olarak kullanılıp kullanılmadığına ilişkin bilgi verecektir. Böylelikle, etkili öğrenmenin sağlanmasında öğrencilerin organize edilmesi konusunda bilgiler edinilecektir.

Bu açıklamalara ek olarak, öğretmenler, sınıf mevcudunun ve sınıfın fiziksel ortamının sınıf organizasyonunu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okulların farklı fiziksel olanaklara sahip olduğu; bu sebeple, bazı okullarda organizasyonun sağlanması açısından sıkıntıların yaşandığı vurgulanmıştır. Araştırmalar, ilköğretim okullarının fiziksel şartlarını inceleyen bazı çalışmaların bulunduğunu göstermektedir (Pınar ve Sarıbaş, 2009; Üstün ve diğerleri, 2007). Bununla beraber, yeni ilköğretim programı kapsamında okul ve sınıfların fiziksel özelliklerine ilişkin çalışmaların artması ilköğretim okullarında etkili öğrenme-öğretme süreci sağlamada gerekli ortamın oluşması konusunda bilgiler verecektir. Ayrıca, okulların fiziksel bakımdan belirli standartlara sahip olması için çalışmaların yapılması nitelikli öğrenme-öğretme süreci sağlamada faydalı olacaktır.

Öğretmenler, yeni ilköğretim programıyla öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenden beklenen rollerin değiştiğini belirtmişlerdir. Brooks ve Brooks (1999 aktaran Muijs ve Reynolds, 2005) yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenin öğrencilerin bilgiyi keşfedecekleri öğrenme ortamını hazırlaması gerektiğini, öğrencinin ise bilgiyi direkt alan değil kendisi yapılandıran durumunda olduğunu ifade eder. Bununla beraber, Yeni Öğretim Programını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005, 39) ‘öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller’ verildiğini vurgulamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, bu durum öğretmene öğrenme-öğretme süreci öncesinde de önemli görevler yüklemektedir. Bununla beraber, bulgular öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci öncesinde yapılan hazırlıklardan bahsetmediklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ve yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğretmenin rolünü tam olarak bilmediklerini veya öğrenme-öğretme süreci öncesinde yapılması gereken hazırlıkların önemli olduğunu düşünmediklerine işaret etmektedir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, sınıf öğretmenin öğrenme-öğretme süreci öncesinde yapılması gereken hazırlıklara ilişkin düşüncelerinin ve bu hazırlıklar kapsamında ne tür çalışmalar

yaptıklarının öğrenilmesi yeni ilköğretim programının etkili bir biçimde uygulanması konusunda yeni bir bakış açısı getirecektir.

Bazı öğretmenler yeni ilköğretim programı kapsamında getirilen ses temelli cümle yöntemi ile okumanın daha kolay öğrenildiğini belirtirken bazı öğretmenler ise bu yöntemle seri okumaya geç geçildiğini vurgulamışlardır. Yıldırım (2007) öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının onların bu yöneme ilişkin tutumlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna paralel olarak, Yılmaz ve Ağırtaş (2009) öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine yönelik ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu yönteminin yeterince tanıtılmaması sebebiyle bu yöneme ilişkin olumsuz görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin açıklamaları yeni ilköğretim programı ile önerilen okuma-yazma yöntemi hakkında olumsuz tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Açıklamalar dikkate alındığında, bu durumun öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu konunun etraflıca araştırılması ve öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanması onların eksikliklerinin giderilmesinde faydalı olacaktır.

Bulgular, yeni ilköğretim programında önerilen proje ve performans ödevlerinin öğrenciler yerine aileler tarafından yapılması ya da öğrencilerin internetten indirerek getirmeleri sebebiyle gerçek amacına ulaşmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bu ödevlere ilişkin gerçek performanslarının ölçülmediğine işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin proje çalışmalarını sınıfta sunmalarını sağlamak için zaman sıkıntısı yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğrencinin ödevini ailesinin yapması o ödevin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğuna işaret etmektedir. Bununla beraber, MEB (2006) proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel olanaklara göre yapılabilecek nitelikte hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre, öğrencilerin, proje ve performans ödevlerinin her aşamasında yaptıklarını getirip; neyi nasıl yaptığını arkadaşları ve öğretmeniyle paylaşmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen ödevlerin tamamlanıp tamamlanmadığına dair öğrenciye geri bildirim vererek gerekli düzeltmeleri yapmalıdır (MEB, 2006). Öğretmenlerin öğrencilerin proje ve performans ödevlerinin sunumunu yapabilmeleri için ders esnasında zaman ayırmaları gerekmektedir. Açıklamalar doğrultusunda, proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlanmadığı anlaşılmaktadır.

Birçok öğretmen yeni ilköğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel gelişimine önemli katkıda bulunduğunu ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu artırdıklarını belirtmektedir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerilerinin derslerde düzenli olarak kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katılımlarını artırdığını ifade etmektedir. Bununla beraber, Demirel (2007) öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesinin öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlı olduğunu belirtir. Buna ek olarak, araştırmacılar eleştirel düşünmenin her yaşta insana öğretilen bir beceri olduğunu belirtmektedir (Demirel, 2007; Kökdemir, 2003). Öğretmenlerin bu konudaki açıklamaları yeni ilköğretim programı kapsamında vurgulanan eleştirel düşünme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, öz değerlendirme formlarının sınıf içerisinde kullanılması da öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bununla beraber, öğretmenlerin açıklamaları öğrencilerin eleştirel düşünmeyi çoğunlukla yanlış bulmak olarak düşündüğünü vurgulamaktadır. Daha sonraki araştırmalarda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi sınıflarda nasıl kullandıklarına ilişkin sınıf içerisinde gözlenmesi bu konuda detaylı bilgi verecektir. Ayrıca, sınıf içinde eleştirel düşünmenin etkili bir biçimde sağlanmasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Altınok, V. (2006). Sınıf içinde zaman kullanımı ve sınıf organizasyonu, M. Yalçınkaya ve İ. Günbayı (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (s. 83–107), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37–49.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41–61.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş Yayınları.
- Aldal, H., Kalfaoğlu, Ş. K., ve Çetin, L. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: Okyay Yayıncılık.

- Aydede, M. N., ve Kesercioğlu, T. (2007, Eylül). İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Yönelik Algıları, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 9–22.
- Crowther, D. T. (1997). The constructivist zone, *Electronic Journal of Science Education*, 2(2), <http://wolfweb.unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.html> 13.10.10 tarihinde alınmıştır.
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N., ve Göçgen, S. (2004, Temmuz). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Ö. (2002) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme, A. Şimşek (Editör), *Sınıfta Demokrasi* (s. 53–77), Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Duatepe, A., Umay, A. Eke, N., Avşar, O., ve Karaca, M. (2006). *İlköğretim Matematik 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 69–82.
- Gömlüksiz, M. N., ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76–88.
- Güneş, F. (2005, Kasım). Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi? *Eğitimde Yansımalar VII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224–236.
- Hanley, S. (1994). *On Constructivism*, <http://inform.umd.edu/UMS+State/UMD-Projets/MCTP/Ess.../Constructivism.tx>, Erişim: 10.06.2008.

- Hein, E. G. (1991, October). CECA (*International Committee of Museum Educators*) Conference, Lesley College, USA.
- Kökdemir, D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi, *Pivolka*, 2(4), 3–5.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1–5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme* B.08.0.TTK.0.01.01.01 sayılı genelge.
- MEB. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Muijs, D., ve Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice*, London: Sage Publications.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pınar, A., ve Sarıbaş, M. (2009). Silifke’de ilköğretim okullarında okul, derslik ve öğretmen yeterlilikleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 335–350.
- Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., ve Warwick, P. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*, London: Continuum.
- Rençber, İ. (2008). *Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş, Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193–200.
- Selçuk, Z. (2004). Talim ve Terbiye Kurulu Prof. Dr. Ziya Selçuk’la Söyleşi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 54–55.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, California: Sage publications.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., Apak, Ö. (2006) İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109–129.

- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49–52.
- Tekin, A. T., Kurt, M., Hayran, S., ve Hayran, Z. (2006). *Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Tok, Ş., ve Tok. T. N. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 123–144.
- Turan, M., ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma–yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik–eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121–138.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(24), 543–529.
- Üstün, A., Boyacı, S., ve Demirbağ, H. (2007). İlköğretim Okullarında Sınıf Ortamının Fiziksel Etkenlerinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri (Amasya İli Örneği), 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yapıcı, M., ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *İlköğretim Online*, 6(2), 204–212.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme–öğretme süreci, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1–2), 68–75.
- Yeni Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005). <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>, Erişim: 05.05.2006.
- Yetkin, D., ve Daşcan, Ö. (2008) İlköğretim Programı 1–5 Sınıflar, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2007). Yazılı program ve uygulanan program kavramları açısından ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 25–46.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma, *İlköğretim Online*, 9(1), 79–92.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, M., ve Ağırtaş M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay ili örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 164–175.

ERGENLERDE SOSYAL KAYGI VE AKRAN İLİŞKİLERİNİN PSİKOBİYOLOJİK SOSYAL KAYGI MODELİNE GÖRE SINANMASI

Doç. Dr. Güzin SÜBAŞI

Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR ABD
Beşevler, Ankara
guzkurc@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, Trower ve Gilbert'in (1989) sosyal kaygı modelinden çıkarılan denenceler sınanmıştır. Çalışmaya 9., 10. ve 11. sınıflardan 300 erkek ve 322 kız toplam 622 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Etkileşim Kaygısı Ölçeği ve sosyometrik sınıflama ile elde edilmiştir. En çok işbirliği yapan; lider, kavgacı ve uysal gibi tanımlayıcı özelliğe sahip öğrenciler işbirlikli, arkadaşça baskın, düşmanca baskın ve itaatkâr olarak sınıflandırmak için kullanılmıştır. Sonuçlar, itaatkâr/uysal olarak sınıflandırılan öğrencilerin arkadaşça ve düşmanca baskın öğrencilerden anlamlı olarak daha fazla sosyal kaygıya sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Sosyal kaygı, ergenlik, akran ilişkileri

SOCIAL ANXIETY AND PEER RELATIONS AMONG ADOLESCENTS: TESTING A PSYCHOBIOLOGICAL MODEL

ABSTRACT

This study tested hypotheses derived from Trower and Gilbert's (1989) model of social anxiety. Participants were 622 students (300 males and 322 females) from 9th, 10th and 11th grades. Participants completed the Interaction Anxiousness Scale and a sociometric nomination task. The descriptive characteristics of students, like most cooperative, leadership and compliance etc., are used for classifying them into four peer nomination groups: cooperative, friendly dominant, hostile dominant and submissive. Results indicated that students classified as submissive reported greater social anxiety than classified as friendly dominant, and hostile dominant.

Key Words: Social anxiety, adolescent, peer relations,

GİRİŞ

Sosyal kaygı Schlenker ve Leary'e (1982) göre "gerçek ya da tasarımsal toplumsal konumlarda var olan ya da olabilecek kişilerarası değerlendirmelerden kaynaklanan kaygı durumudur". Özsunum kuramcılarını kişilerarası değerlendirilme beklentisinin sosyal kaygıyı ortaya çıkardığını ileri sürmektedirler. Toplumsal değerlendirilme kaygısı da sosyal kaygının bir bileşenidir (Kashdan ve Herbert,2001; La Greca, 2001).Toplumsal değerlendirilme kaygısının fazla olması olumlu kişilerarası ilişkilerin gelişimini engeller (La Greca, 2001; La Greca ve Lopez, 1998; Watson ve Friend, 1969, akt. Loukas, Pavlos ve Robinson, 2005). Sosyal kaygılı bireyin olumlu izlenimler yaratmada kişilerarası yeterlik ve yetisine ilişkin kuşkuları bulunmaktadır (Jackson, 2007).

Toplumsal kabul yoksunluğu ve yakın akran iletişimlerini olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilişkili bulunmuştur, bu değişkenler olumsuz değerlendirilme korkusunu yordamaktadır (Teachman ve Allen, 2007). Sosyal kaygılı ergenlerin kaçınmalı ve itaatkar davranışları onları akranları tarafından mağdur edilmek için kolay hedefler haline getirir (Erath ve diğ., 2009) ve mağdur olmaları toplumsal korkularını daha da artırır (Storch,Masia Warner, Crisp ve Kleio, 2005). Akran etkileşimi sosyal kaygılı çocuk ve ergenler arasında ortak rahatsızlık kaynağıdır (Rao, 2007).

Karşılaştırmalı araştırmalar sosyal kaygılı bireylerin diğerlerine göre sosyal desteklerinin az olduğunu göstermektedir (Calsyn, Winter ve Burger, 2005). Bir kısım araştırmacı da, öğretmenler ve akranlar tarafından sosyal kabulün orta çocuklukta ve ileri yıllarda uyumun önemli belirleyicisi olduğunu bulmuştur. Ayrıca, öğrencilerde saldırganlık hem öğretmen tercihi hem de akran reddinin yordayıcısıdır (Mercer ve Deroiser, 2008).

Erath, Flanagan ve Bierman (2007), ergenlik süresince sosyal kaygı ile ilgili etmenleri incelemiş ve artan akran mağduriyeti ve azalan akran kabulü ile sosyal kaygı arasında yüksek ilişki bulmuşlardır. Ayrıca, olumsuz sosyal başarımların beklentileri ve sosyal içe kapanma ile sosyal kaygı arasında da ilişki bulunmuştur. Ergenlikte sosyal

kaygıyı inceleyen bir kısım araştırmacılar da sosyal kaygı ile bazı özellikler arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir (akt, Siegel, La Greca ve Harrison, 2009) : 1- Sosyal kaygı davranışsal ketlenme ve sosyal içe kapanma ile ilişkilidir. Bu durum, ergenlerin akranlarıyla yakın ve başarılı ilişki kurmalarını olumsuz etkilediği gibi (La Greca ve Lopez, 1998; Neal ve Edelman, 2003; Rao ve diğ., 2007), romantik ilişkilerinin niteliğini ve gelişimini de engeller (Glickman ve La Greca 2004; La Greca ve Mac Key, 2007). Ayrıca yetişkinlerin kişilerarası davranış ve psikolojik işlevlerinin anlaşılmasında da önemli rol oynar (Leary, 1983). 2- Ergenlikte başlayan yüksek düzeyde sosyal kaygı, sosyal fobi etkisi gösterir (Moutier ve Stein, 1999), çok sıkıntı verir, günlük işlerde oldukça olumsuz rol oynar (Rao ve diğ., 2007). 3-Yüksek düzeyde sosyal kaygı, majör depresyon, alkol düşkünlüğü gibi başka uyumsuzluklara da neden olur (Mouter ve Stein, 1999).

Sosyal kaygının evrimsel temellerine ilişkin kesin kanıtların bulunamaması araştırmacıların evrimsel yaklaşımlara kuşkuyla bakmasına neden olmaktaysa da, bu yaklaşımlar sosyal kaygının anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Sosyal kaygının baskınlığın çözümlenmesindeki rolünü vurgulayan evrimsel bir kuram ilk kez Change (1988) ve Gilbert (1989) tarafından ortaya atılmış ve şu şekilde açıklanmıştır (Trower ve Gilbert, 1989; Trower, Gilbert ve Sherling, 1990; Walters ve Inderbitzen, 1998): Sosyal kaygının daha iyi anlaşılabilmesi için önerilen psikobiyolojik modele göre sosyal kaygı insanların kendi aralarındaki çatışmaları çözümlmek için oluşturdukları düzeneklerin doğal bir sonucudur. Anılan modelde, birbirinden ayrı iki sosyal davranış dizgesi önerilmiştir.

1-Savunma dizgesi: Daha ilkel olan” savunma dizgesi” öncelikle baskınlık ya da “güç” aşaması üzerine kuruludur. Korku ve kaygı, insan ve hayvanlarda yaşamda kalmaya yardım eden savunma sistemini biçimlendiren önemli biyolojik özelliklerdendir. Bu duygular gerçek ya da tasarımsal tehditlere yönelik tepkilerdir ve tehlikeye karşı savunmak, kaçmak ya da kaçınmak için psikobiyolojik kaynakları devinime geçirirler. Kuramda kümeyle yaşama dizgesi, aynı türün birlikte yaşamasını olanaklı kılan agonik dizge olarak adlandırılır. Agonik dizge, bireylerin birbirlerine göre, baskın ya da alt yapıda olduğu aşamalı ilişkiler yapısıdır. Bir başka deyişle, agonik dizge baskınlık ve uysallıkla ilgili davranışsal gösterilerle sürdürülen bir baskınlık aşamalılığını içermektedir.

Savunma dizgesinde, toplumsal etkileşimler, alt küme üyelerinin çatışmayı önlemeye yönelik kaygıları ile birlikte ilgiyi baskın olan küme üyelerinin üzerinde toplamaya çalışır (saldırganlık gibi). Kavgacı davranışlar alt küme üyelerinin boyun eğme ve uysal davranmaya yatkınlıkları ile önlenebilir. Öngörülen model, sosyal kaygının bu savunma dizgesinin bir sonucu olduğunu, sosyal kaygılı kişilerin uysal davranarak çatışmaları önledikleri öne sürer. Sosyal kaygılı kişiler, toplumsal davranışları yönlendirir ve başkalarına zarar verme özgüçlerini denetim altında tutar ve/veya toplumsal durumlarda uysal davranabilirler. Uyumlu eylemler saldırganlığı önleyen yerinde tepkilerdir ve alt kümedekilerin toplumsal küme içinde baskın olanların yanında kalmalarını sağlar.

Sosyal kaygı birincil olarak bu agonik modun bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Artan uyarılma durumu, insanları kümenin daha baskın üyelerinin tehditlerine karşı uyarır, onları bu tehditlere yanıt vermeye hazır durumda tutar ve tehditlerin azalması için uyuma davranışına güdüler. Görüldüğü gibi bu modelde, sosyal kaygının savunma sisteminin bir ürünü olduğunu ve sosyal kaygılı bireylerin uysal/itaatkar davranmakla çatışmayı engelleyebilecekleri ileri sürülmüştür.

2- Güvenlik dizgesi: Trower ve Gilbert'in (1989) modeli, savunma dizgesinin baskınlık basamaklarına bir karşılık olmak üzere, daha yakınlarda geliştirilen bir toplumsal davranış "güvenlik dizgesi" ortaya koymuştur. Bu dizgede, alt küme kişilerin yumuşakbaşlılığı yerine, daha çok güvenlik belirtileri ile önü alınan "çatışma" ve "saldırganlık" teması ele alınmıştır. Bu güvenlik belirtileri işlemeye başladığında, toplumsal etkileşimdeki savunma tepkileri (arousal) düşük düzeyde kalacaktır. Bireyler arasındaki "yarışma"nın yerini işbirliği alacak, toplumsal davranışların temel güçlendiricisi olarak baskınlık ve boyuneğicilik yerini değerli bulma ve toplumsal özene bırakacaktır. Anılan modelde, sosyal kaygı güvenlik dizgesinin bir bileşeni veya ürünü olmayacaktır. Hedonik dizgede toplumsal etkinlik tehdit uyarıları alış-verişten çok karşılıklı güven uyarıları göndermeye odaklanmıştır. Bunlar, tokalaşma, öpüşme, sarılma ve diğer sosyal davranışlarda gösterilir. Hedonik moddaki etkinlik, kişilerarası etkileşim sırasında toplumsal çevreye güvenlik ve olumlu pekiştireçler sunar. Sonuçta, sosyal kaygılı bireylerin dikkati savunmacı toplumsal denetimden kurtulur. Evrimsel bakış açısından agonik mod işbirlikli girişimi kolaylaştırmaz. İşbirliği içinde olma, tehdit edici bir çevrede birlikte çalışan ve sorunlar çözen bireylerin yalnız başına çalışan

bireylerden daha başarılı olmasında büyük bir avantaj sağlamıştır. Özetle, sakinleştirme agonik yapılarda tehditleri azaltma işlevi görürken, güven, işbirliği içindeki yapılarda konum çatışmasını önleyen bir iletişim dizgesi işlevini görür.

3-Savunma-Güvenlik dizgelerinin etkileşimi: Kuramda çoğu insanın hem savunma hem de güvenlik sistemlerini yaşaması olası görülmektedir. Bireyler uygun güven iletileri gönderip aldığı ve doğru biçimde yorumladığı sürece zamanlarının çoğunu güvenlik dizgesinde geçirirler. Bu geçişlerdeki dürtü, karşılıklı saygının ve değerlerin iletilmesidir. Sosyal kaygı, insanları tehdit uyarıcılarına karşı uyaran, durumun artık güvenli olmadığı (örneğin, kendine değer verilmediğini ve saygı duyulmadığını, daha çok bir ast gibi göründüklerini) ve hak alma ya da boyun eğme aşamasında kendilerini savunmaya hazırlamalarını söyler. Sosyal kaygılı bireyler güvenlik dizgesi içinde kalan çoğunluğu baskın, yetkin, saldırgan (kendilerine karşı) ve değerli, kendilerini ise boyun eğen, güçsüz, düşük konumlu, kolay incinebilir ve değersiz görürler. Agonik ve hedonik mod olarak adlandırılan bu iki temel anlayış biçimi çok farklı dikkat ve bilgi işleme biçimleri tarafından belirlenir. Agonik savunmacı dikkati toplumsal anlamda ben-diğeri karşılaştırması olan benlik üzerine odaklar. Hedonik modda dikkatin benlik üzerine odaklanmasına gereksinimi yoktur, çünkü arkadaşlık uyarıları dizgeyi geresiz hale getirir.

Trower ve Gilbert (1989) ve Trower, Gilbert ve Sherling (1990), biyolojik ve psikolojik kuramları savunma dizgesi amaçları ya da standartları dizgeleri çerçevesinde dört düzeyde birleştirmişlerdir: Birinci Düzeyde Amaç (1); bu amaç yeni ya da varolan bir ilişkide baskın duruma ulaşmak ya da göreceli olarak kaynak tutma gücünü artırmaktır. Örneğin, bir ilişkide baskın birey olarak belirlenme. Kullanılan strateji törensel agonistik davranışın bazı biçimleridir. Bu amaç baskın olmakla ilişkili olsa da, amaç varolan ilişkinin düzeyini koruyabilmektir. İkinci Düzeyde Amaç (2); bu amaç da baskın taraftan gelebilecek zararlardan ve reddedilmekten kaçınmak, baskın bireylerin yanında bir yer edinebilmektir (uysal ast olma). Kullanılan strateji biçimi değiştirilmiş kaçma davranışdır. Bir başka deyişle, birey kendini uysal bir durumda olmaya uyarlar. Üçüncü Düzeyde Amaç (3); bu amaç boyun eğme stratejisi işe yaramadığında baskın bireyden gelebileceği düşünülen tehditten kaçmadır. Bu durumda kullanılan strateji kaçmak, kavgaya etmek, donmak, bayılmak, kendini gizlemek ya da bunların değişik düzenlemeleridir. Sosyal kaygılı birey ikinci düzeyde hedefini bile başarmak için düşük

beklentilere sahiptir ve üçüncü düzeye daha ileri düzeyde bir ayarlama ile ulaşılır. Burada baskın kişiden geldiği algılanan tehditin önlenmesi hedeflenir. Bu üçüncü düzey hedefi kaçış ve önleme davranışsal stratejileri ile başarıya ulaşır. Dördüncü Düzey (4); bu düzey bir amaç değildir. Umutsuzluk durumudur. Baskın ruhsal durum boyun eğme, ümitsizlik ve depresyon ile nitelendirilir, stratejisi ise çaresizliktir.

Sosyal kaygılı insanlar birincil olarak özkimliklerinin diğerlerinden daha baskın olmasını (agonik durumdan gelen baskınlık şemalarının etkisi) ve daha yüksek konumlara sahip olmayı isterler. Ancak, bu kimliğe sahip olma konusunda düşük beklentileri olduğundan baskın olma stratejisini denemeye çalışırlarsa yüksek düzeyde kaygı ortaya çıkar. İstenen sonuç ve olası sonuç arasındaki fark ne kadar büyükse, yaşanan kaygı o kadar büyük olur. Bu durumda, bireyin bu amaçtan geri adım atma olasılığı hız kazanır. Bir başka deyişle, eğer baskınlık stratejisi denenirse (ilk düzey amaç) en kötünün olması beklenir. Bu kişiler güçsüzlüklerini sınırlandırmak için baskınlık amacından vazgeçer ve boyun eğmeyi kabullenirler (ikinci düzey amaç) ve başkalarını baskın olarak görürler, eğer işe yaramazsa (örneğin, baskın bireye boyun eğmede başarısızlık) daha ilkel düzeyde ve daha basit olan, yaşamda kalma gereksinimlerini yardımcı savunma seçeneklerine yönelirler (üçüncü düzeyde amaç). Eğer sosyal kaygı, savunma sisteminin bir ürünü ise ve bireylerin çoğunluğu sosyal kaygılı değilse; insanların çoğu güvenli dizge ile büyük ölçüde tutarlı davranır. Böyle bir davranış biçimi genellikle işbirlikli (cooperativeness) ve arkadaşlık olarak tanımlanır. Diğer taraftan, kaygısız bireylerin savunma sistemi altında belli bir yere kadar etkin hale geldiği varsayılmıştır. Çoğunlukla birinci düzey hedeflerle ve baskınlık stratejileriyle tutarlı davranılır. Model, sosyal kaygılı bireylerin toplumsal ortamlarda tehdit algıladıkları ve bu tehditlere karşı koyabilme güçlerini küçümsediklerini varsaymaktadır. Toplumsal tehdiye karşı temel meydan okuma dürtüleri, işbirliği ve baskınlık stratejileri olabileceği için sosyal kaygılı bireyler çoğunlukla uysallık/itaatkârlık ve kaçış/kaçınma (escape/avoidance) stratejilerini kullanır, sırayla ikinci ve üçüncü düzey savunma sistemi hedefleri altında etkinleşirler.

Hope, Sigler, Penn ve Meier (1997), Trower ve Gilbert (1989) çalışmalarından sadece bir tanesini doğrudan test etmişler ve sosyal kaygılı yetişkinlerin kaygısız bireylere göre daha rekabetçi, itaatkâr, sosyal destek ve şefkat arayışı içinde olduklarını vurgulamışlar; Walters ve Hope (1997) da benzer denenceleri işbirliği, baskınlık,

itaatkârlık ve kaçış/kaçınma oluşturarak test etmişler; sosyal fobili bireylerin normallere göre itaatkâr veya kaçış/kaçınma davranışlarında fark bulmamışlar ancak daha az işbirlikli ve baskın davranış sergilediklerini bulmuşlardır (akt. Walter ve Inderbitzen, 1998). Bu iki çalışma, sosyobiolojik model ile uyumlu olup, sosyal kaygılı bireylerin toplumsal etkileşimleri rekabetçi ve tehditkâr ve kendi davranışlarını itaatkâr olarak algıladıklarını, fakat işbirliği ve baskınlık davranışlarında başarısız olduklarını göstermektedir.

Sosyal kaygılı bireyler diğer bireyler tarafından onaylanmak için benzerlik izlenimi bırakmayı denerler. Benzerlik kişilerarası çekicilik için anahtar bileşenlerden biridir. Başkalarının davranışları, tutumları ve değerlendirmelerine benzer olma, uyma davranışını ortaya çıkarır. Sosyal kaygılı bireylerin başkalarına benzer görünmelerine ilişkin yapılan çalışmalara göre sosyal kaygılı bireyler daha fazla uyma davranışı göstermekte, kendilerini daha az açmakta, düşük düzeyde benlik saygısına sahip olmakta ve kendilerini olumlu olarak sunamamaktadırlar (Patterson ve Ritts, 1997).

Walters ve Inderbitzen (1998) çalışmalarında, Trower ve Gilbert'in (1989) sosyal kaygı modeline ilişkin denenceleri sınımlar ve ergenlerde sosyometrik sınıflamaya göre işbirliği yapan, arkadaşça baskın, düşmanca baskın ve uysal grupları oluşturmuşlardır. Sonuçlar, uysal olarak sınıflandırılan öğrencilerin işbirlikli, arkadaşça baskın ve düşmanca baskın olarak sınıflandırılan öğrencilere göre daha fazla sosyal kaygılı olduklarını göstermiştir. Bu sonuç, Trower ve Gilbert'in (1989) modeline az da olsa destek sağlamıştır.

Bu çalışma ergenler üzerinde gerçekleştirilerek Trower ve Gilbert'in (1989) sosyal kaygı modelinden çıkarılan denenceleri Türkiye'de de sınamak amacıyla yapılmıştır. Temel sosyal yapılar, savunma sisteminin ilk iki düzeyi ve güvenli sistem olarak temsil edilmiştir. İşbirlikli davranış güvenli sistemi; baskın ve uysallık savunma sisteminin birinci ve ikinci hedeflerini gösterirler. Akranları tarafından, işbirlikli veya baskın olarak değerlendirilen ergenlerin, uysal olarak tanımlanan ergenlerden daha az sosyal kaygılı olacağı hipotez edilmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu çalışma lise 9.sınıflardan 96 kız ve 126 erkek, 10. Sınıflardan 105 kız ve 85 erkek, 11. Sınıflardan da 121 kız, 89 erkek toplam 622 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada gruplar, sosyometrik akran tanımlamalarına dayalı olarak işbirlikli 23 (12 kız, 11 erkek), lider (arkadaşça baskın) 22 (11 kız, 11 erkek), Kavgacı 22 (12 kız, 10 erkek) ve Uysal 34 (21 kız, 13 erkek) öğrenci olarak sınıflanmıştır.

Veri Toplama Araçları

I. Etkileşim Kaygısı Ölçeği

Bu çalışmada "sosyal kaygı"yı ölçmek için Leary (1983) tarafından geliştirilip Sübaşı (2003) tarafından uyarlanan "Interaction Anxiousness Scale - Etkileşim Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Etkileşim Kaygısı ölçeği ergenlere uygulanmış ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 10. madde dışında 20 maddenin birinci faktör yükünde yer aldığı ve ölçeğin tek boyutlu olarak yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayı değeri 0.86, iki yarı güvenirliği hesaplandığında birinci yarıya ait güvenirlik katsayısı 0.74; ikinci yarıya ait güvenirlik katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin Spearman Brown güvenirlik katsayı değeri ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca testi yarılama yöntemlerinden Guttman iç tutarlık katsayı değeri de 0.85 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı gibi testi yarılama yöntemleri ile hesaplanan güvenirlik değerlerinin de yüksek değer alması ölçeğin ergenler için güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

II. Sosyometrik Sınıflama

Öğrencilere sosyometri uygulanarak akran belirlemesine göre işbirlikli, baskın ve uysal grupları oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerden aynı sınıf ve aynı cinsiyetten verilen yedi farklı tanıma uyan üç arkadaş seçmesi istenmiştir. Bu tanımlamalar; en çok sevilen, en az sevilen, en iyi lider, en iyi mizah yapan, kavgacı,

itaatkâr/uysal ve en çok işbirliği yapan şeklindedir. Uygulamadan sonra her öğrencinin frekansları sayılmış, daha sonra ham puanlar standart z puanına çevrilmiştir. Her bir öğrencinin sosyal tercih puanı, standart sevilme puanından standart sevilme puanının çıkarılması ile sosyal etki puanı ise standart sevilme puanı ile standart sevilme puanının toplanması ile oluşturulmuştur.

Çalışmada modelin sınanması için oluşturulan gruplarda, Trower ve Gilbert modelinin merkezi yapısını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmadan alınan ölçütler kullanılmıştır (Walters ve Inderbitzen, 1998):

1-İşbirlikli öğrenciler; 0.75'e eşit veya daha büyük, standart işbirliği puanına sahip ve diğer üç tanımlayıcı (kavgacı, lider ve uysal) puanları 0.50'e eşit veya daha küçük puanı olan.

2-Lider (arkadaşça baskın) öğrenciler; 0.75'e eşit veya daha büyük lider puanına sahip ve diğer üç tanımlayıcı (uysal, işbirlikli ve kavgacı) puanları 0.50'e eşit veya daha küçük olan.

3-Kavgacı (düşmanca baskın) öğrenciler; 0.75'e eşit veya daha büyük kavgacı puanına sahip ve diğer üç tanımlayıcı (lider, işbirlikli ve uysal) puanları 0.50 veya daha küçük puanı olan.

4- İtaatkâr/uysal öğrenciler; 0.75'e eşit veya daha büyük itaatkar/uysal puanına sahip ve diğer üç tanımlayıcı (lider, kavgacı ve işbirlikli) puanları 0.50 veya daha küçük puanı olan.

İşlem

Etkileşim Kaygısı ölçeği ve sosyometrik statü sınıflamasının uygulanması için gerekli izinler alınmış ve uygulama her sınıfın sınıf öğretmeni ile birlikte araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama her sınıf için tek oturumda gerçekleşmiş; uygulama öğrencilere gerekli açıklamalarla birlikte yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde, gruplar arası farklılıkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada modelin sınanması için oluşturulan işbirlikli, lider, kavgacı ve uysal ergen gruplarının sosyal kaygı puanları arasında fark olup olmadığının sınanması için önce Levene testi ile analiz edilmiş ve grup varyanslarının eşit olduğu belirlendikten sonra tek yönlü varyans analizi uygulanmasına geçilmiştir. Tablo 1’de grupların ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyal Kaygı Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	Ortalama	Standart sapma
Lider	23	42,82	2,45
Kavgacı	22	44,04	3,07
Uysal	33	55,91	2,47
İşbirlikli	25	49,72	2.58

Tablo 1’de de görüldüğü gibi; Lider, Kavgacı, Uysal ve İşbirlikli grupların ortalamaları birbirinden farklıdır. Bu farkın anlamlı düzeyde olup olmadığı, anlamlı düzeyde ise hangi grupların ortalamaları arasında olduğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Farklı Gruplardaki Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3004,731	3	1001,577	5,544*	0,01
Grupiçi	17886,026	99	180,667		
Total	20890,757	102			

*p<0.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, sosyal kaygı bakımından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir, $F(3, 99) = 5,544$, $p < 0.05$.

Bir başka deyişle, oluşturulan gruplar arasında sosyal kaygı düzeyi bakımından anlamlı bir fark vardır. Analiz sonucuna göre farkın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için ikili karşılaştırma testleri yapılmış, buna göre lider ile uysal, kavgacı ile uysal grubun sosyal kaygı düzeyleri arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde farkın olduğu belirlenmiştir. Uysal grubun sosyal kaygı düzeyi lider ve kavgacı gruptan anlamlı olarak yüksektir. Uysal grubun sosyal kaygı puanlarının ortalaması işbirlikli gruptan yüksek olmasına karşın, bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

Sosyometrik Gruplarda Davranışsal Farklılıklar

Sosyometrik sınıflamaya ilişkin dört gruba giren öğrencilerin davranışsal tanımlamalara göre aralarında fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, öğrencilerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Davranışsal Tanımlamalara Göre Sosyometrik Grupların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Sosyometrik Tanımlayıcılar	İşbirliği Yapan		Arkadaşça Baskın		Düşmanca Baskın		İtaatkâr	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
En çok sevilen	.53	1.05	.56	1.20	-.22	.69	-.191	.86
En az sevilen	-.21	.38	-.031	.69	.79	1.27	.02	.58
Sosyal tercih	.75	1.25	.59	1.43	-1.01	1.53	-.21	1.02
Sosyal etki	.31	.96	-112.56	576.8	.57	1.36	-.17	1.08
İşbirliği	1.94	1.11	-.47	.31	-.34	.34	-.37	.34
Lider	-.30	.34	1.78	.91	-.33	.33	-.30	.39
Kavgacı	-.38	.40	-.52	.22	1.73	.97	-.70	.00
Uysal	-.20	.44	-.60	.28	-.74	.00	1.87	.91
Mizah	.49	1.33	.10	1.52	-.18	.73	-.40	.47

Tablo 3’de görüldüğü gibi, davranışsal tanımlamalara göre sosyometrik olarak belirlenen dört grup arasında farklar bulunmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyometrik Grupların Davranışsal Tanımlamalara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sevilme	Gruplar Arası	17,484	3	5,828	6,371	,000
	Grup İçi	109,775	120	,915		
	Toplam	127,258	123			
Sevilmeme	Gruplar Arası	17,705	3	5,902	9,260	,000
	Grup İçi	76,477	120	,637		
	Toplam	94,182	123			
Sosyal Tercih	Gruplar Arası	57,989	3	19,330	11,409	,000
	Grup İçi	203,303	120	1,694		
	Toplam	261,292	123			
Sosyal Etki	Gruplar Arası	260743,903	3	86914,634	1,243	,297
	Grup İçi	8320195,677	119	69917,611		
	Toplam	8580939,580	122			
Lider	Gruplar Arası	59,746	3	19,915	44,444	,000
	Grup İçi	22,853	51	,448		
	Toplam	82,599	54			
Mizah	Gruplar Arası	5,383	3	1,794	1,351	,270
	Grup İçi	61,118	46	1,329		
	Toplam	66,501	49			
Kavgacı	Gruplar Arası	54,057	3	18,019	26,716	,000
	Grup İçi	29,002	43	,674		
	Toplam	83,058	46			
Uysal	Gruplar Arası	83,328	3	27,776	47,367	,000
	Grup İçi	35,771	61	,586		
	Toplam	119,098	64			
İşbirlikli	Gruplar Arası	93,482	3	31,161	54,901	,000
	Grup İçi	38,028	67	,568		
	Toplam	131,510	70			

*p<0.05

Varyans analizleri sonuçlarına göre sosyal etki ve mizah özelliği açısından gruplararası anlamlı düzeyde fark bulunmamış, diğer özellikler açısından fark anlamlı düzeyde çıkmıştır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu sınamak amacıyla Scheffe testi yapılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir.

Sevilme puanları açısından bakıldığında kavgacı grup ile lider, işbirlikli ve uysal grupları arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Sevilen gruplar sırası ile lider ve işbirliği yapan gruplardır. En az sevilme puanları arasında da yine kavgacı grup ile diğer üç grup arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Kavgacı grup sırası ile lider, işbirlikli ve uysal gruptan daha az sevilmektedir. Akranları tarafından tercih edilme durumlarına bakıldığında, kavgacı grupla lider ve işbirliği yapan grup arasında ve işbirliği yapan grupla uysal grup arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu durumda, sırası ile işbirliği yapan ve lider özelliğine sahip öğrenciler, kavgacı öğrencilere göre ve işbirliği yapan öğrenciler uysal öğrencilerden daha fazla tercih edilmektedirler. Sosyal etki puanları arasında fark bulunmasına karşın, bu fark anlamlılık düzeyine ulaşamamıştır. Arkadaşça baskın grubun liderlik puanı diğer üç gruptan anlamlı olarak farklıdır. Lider grup sırası ile kavgacı, işbirlikli ve uysal gruptan anlamlı olarak daha fazla lider özelliğine sahiptir. Düşmanca baskın grubun kavgacılık puanları diğer üç gruptan anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Düşmanca baskın grup sırası ile lider, işbirlikli ve uysal gruptan daha fazla kavgacılık özelliğine sahiptir. İtaatkârlık puanı da diğer üç gruptan sırasıyla kavgacı, lider ve işbirlikli gruplardan anlamlı olarak farklıdır. İşbirliği yapan grubun işbirlikli puanı da diğer üç gruptan, sırası ile lider, uysal ve kavgacı gruptan anlamlı olarak farklıdır. Mizah özelliği açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, Trower ve Gilbert'in (1989) sosyal kaygı modelini ergen gruplar üzerinde sınamaktır. Ergenler, işbirlikli, lider (arkadaşça baskın), kavgacı (düşmanca baskın) ve uysal/itaatkâr olarak sınıflandırılmış ve bu dört davranışsal tanımlayıcı sosyometrik statü üzerinde temellendirilmiştir. İtaatkâr/uysal ergenlerin işbirlikli, lider ve kavgacı ergenlerden daha yüksek sosyal kaygı düzeyine sahip olacağı

hipotez edilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilere göre bu denence büyük oranda desteklenmiştir. İtaatkâr/uysal grubun sosyal kaygı puanlarının ortalamaları, diğer üç grubun sosyal kaygı puanları ortalamalarından yüksek çıkmış ve uysal grubun sosyal kaygı puanları lider ve kavgacı grubun sosyal kaygı puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçlar, Trower ve Gilbert'in (1989) sosyal kaygı modeline destek sağlamaktadır. Trower ve Gilbert'in (1989) modelinde sosyal kaygılı bireylerin sosyal ilişkilerinin itaatkârlık ve baskın olmayan davranışlar tarafından belirlendiğini göstermektedir. Modele göre sosyal kaygı savunma sisteminin bir ürünüdür ve sosyal kaygılı bireyler uysal davranarak çatışmayı engelleyebileceklerini düşünürler.

Davranışsal tanımlamalar açısından bakıldığında da en çok işbirliği yapan ve lider özelliği olan öğrenciler sevmekte ve akranları tarafından tercih edilmekte, kavgacı özelliği olan öğrenciler ise sevilmemekte ve tercih edilmemektedirler. Uysal grubu oluşturan öğrenciler akranları tarafından tercih edilmemektedirler. Uysal grubun akranları tarafından kabul görmemesi Baumeister ve Tice'in (1990) sosyal dışlanma kuramı ile de örtüşmektedir. Sosyal dışlanma kuramında sosyal kaygının öncel bir nedeninin önemli toplumsal kümelerden bireyin dışlanmasıdır. Ergenlerde en önemli toplumsal grup akran grubu olduğuna göre uysal öğrencilerin akranları tarafından kabul görmemeleri onların sosyal kaygılarını artırabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, sosyal kaygının daha fazla uysallık ve daha az baskınlık ile birleştiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca sosyal kaygı ile işbirliği yapma arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Bu sonuç sosyal kaygı ile işbirliği yapma arasında negatif ilişki bulan Hope ve arkadaşlarının (1997) çalışmalarının bulguları ile tutarlıdır. Hope ve arkadaşlarının (1997) çalışmasında, sosyal kaygılı bireyler kaygılı olmayanlara göre daha fazla uysallık davranışına sahiptirler. Ayrıca sonuç, Walters ve Inderbitzen'in (1998) çalışmaları ile de tutarlıdır.

Bu araştırma sosyal kaygının anlaşılmasına kuramsal olarak katkı sağlamaktadır ve modelin sınanması açısından bir adım oluşturmuştur. Bir başka çalışma farklı bölge ve farklı gelir düzeylerini ele alarak yapılabilir. Bu çalışmanın en önemli sınırlaması savunma sisteminin üçüncü düzey hedefi olan toplumsal kaçma/kaçınmanın

sınanmamasıdır. Sosyometrik akran grupları üzerinde yapılacak bir başka çalışmada, kaçma/kaçınma yapıları için bir davranışsal tanımlayıcı oluşturularak kaçış ve kaçınmanın doğal bir şekilde değerlendirilmesini içine alacak daha tamamlanmış bir model sınaması yapılmalıdır. Ayrıca model yetişkin örneklem grublarında da sınanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Baumeister, F. C., Tice, D. M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 9 (2),1 69-195.
- Calsyn, R. J., Winter, J. P. & Burger, G.K. (2005). The relationship between social anxiety and social support in adolescent: A test of completing causal models. *Adolescence*.157 (40), 103-113
- Erath, S. A., Flanagan, K. S. & Bierman, K.L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence:Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 35, 405-416.
- Hope, D.A., Sigler, K., Penn, D.L. & Meier, V.J. (1997). Social anxiety, recall of interpersonal information and social impact on others. *Manuscript submitted for publication*.
- Jackson, T. (2007). Protective self-presentation, sources of socialization, and loneliness among Australian adolescents and young adults. *Personality and Individual Differences*.43, 1552-1562.
- Kashdan, T. B., Herbert, J. D. (2001). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Current status and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*.4, 37-61.
- La Greca, A.M. (2001). Friend of foes? Peer influences on anxiety among children and adolescents.In Silverman, W.K., and Treffers. *Anxiety disorders in children and adolescents;Research, assessment, and Intervation*.San Diego-California: Academic press Inc. Harcourt Brace.

- Leary, R. M. (1983). Social Anxiousness: The Construct and its Measurement. *Journal of Personality Assessment*.47, 66-75.
- Loukas, A., Paolos, S.K. & Robinson, S. (2005). *Early Adolescent Social and Overt Aggression: Examining the Roles of Social Anxiety and Maternal Psychological Control. Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335-345. To practical testing problems. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Mercer, S.H., DeRosier, M.E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*. 46, 661-685.
- Patterson, C. M., Ritts, V. (1997). Social and communicate anxiety: A review and meta analysis. *Communication Yearbook* 20.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., Turner, S.M., Ammerman, R. T., Crosby, L.E. & Sallee, F. R. (2007). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Descriptive psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*. 45, 1181-1191.
- Schlenker, B.R., Leary, M.R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*.92, 641-669.
- Siegel, R. S., La Greca, A. M. & Harrison, H. M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: Prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth Adolescence*.38, 1096-1109.
- Sübaşı, G. (2003) Etkileşim Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (19), 35-40
- Storch, E. A., Brassard, M.R., Masia-Warner, C. L., Crisp, H. & Klein, R. G. (2005).Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behavior*, 31, 437-452.

- Teachman, B.A., Allen, J. P. (2007). Development of Social anxiety: Social Interaction Predictors of Implicit and Explicit Fear of Negative Evaluation. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 35, 63-78.
- Trower, P., Gilbert, P. (1989). New theoretical conceptions of social anxiety and social phobia. *Clinical Psychology Review*. 9, 19-35.
- Trower, P., Gilbert, P. & Sherling, G. (1990). Social anxiety, evolution, and self-presentation. Harold Leitenberg (ed.) *Handbook of social and evaluation anxiety*. New York and London:Plenum press.
- Walters, K. S., Inderbitzen, H. M. (1998). Social anxiety and peer relations among adolescent: Testing a psychobiological model. *Journal of Anxiety Disorders*. 12, (3), 183-198.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ İÇİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BEKLENTİLERİ

Araş. Gör. Zafer KUŞ

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD
zaferkus@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD
tcelikkaya@ahievran.edu.tr

ÖZET

Öğretmenlerin verimli olabilmesindeki en önemli etkenlerden biri, öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması ve bunların karşılanmasıdır. Bu beklentilerin karşılanabilmesi için ilk olarak bunların tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentilerinin tespit edilmesidir. Araştırmaya, Kırşehir ilinde görev yapmakta olan 33 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı, I.yarıyıl sonunda toplanmıştır. Verilerin toplanması için, araştırmanın amaçları doğrultusunda yedi açık uçlu soru yazılı olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Toplanan verilerin çözümlenmesi sürecinde, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, içerik analizi kullanılarak kodlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler öğrencilerden, düzenli çalışmalarını; velilerden, öğrencileri ile ilgilenmelerini; yöneticilerden ise, uygun fiziki ortamı sağlamalarını ve kendilerine destek olmalarını beklemektedirler. Yine öğretmenler hizmet içi eğitim konusunda özellikle materyal hazırlama ve kullanımı konusunda, programın gerektirdiği farklı yöntemler konusunda hizmet içi eğitim almak istemektedirler. Ayrıca öğretmenler bu beklentilerinin karşılanmaması ile ilgili bir takım sorunları da ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal bilgiler Öğretimi, Öğretmen Beklentileri

SOCIAL SCIENCES TEACHERS' EXPECTATIONS FOR AN EFFECTIVE SOCIAL SCIENCES TEACHING

ABSTRACT

One of the most important factor in making teachers more productive is their expectations need to be take into considiration and these expectations need to be met. To meet these expectations ,first of all expectations need to be determined. This study's aim is to determine social sciences teachers' expectations for an effective social sciences education . 33 social sciencies teachers joined in this research from Kırşehir city center. Data was collected in 2009-2010 educational year' end of first term . to collect the data, seven open ended questions are asked to teachers in written format . in the process of analysis of collected data, teachers' answers were coded by using content analysis and were interpreted according to study's aim. Here are the results ; teachers expect that students's studying regularly,parents' caring for the students and administrators' preparing suitable context and supporting teachers also teachers want to attend in-service training for gaining experience for material preparation and application and different methods presented by renewed programme. Also teachers state that their expectations aren't met and they have problems about it.

Key Words: Social Study, Social Study Teaching, Teacher's Expectations

GİRİŞ

Eğitim sisteminde son yıllarda büyük bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bu çerçevede sosyal bilgiler öğretimi alanında da büyük değişiklikler olmaktadır. İlk olarak ders programları yenilenmiş, ders kitapları tamamıyla değişmiş, öğretim sistemi araştırma ve sorgulamaya yönelmiştir. Öğretim programları eğitim sisteminin sadece bir parçasıdır. Öğretmenler yeni bir öğretim programının başarıya ulaşmasındaki esas unsurdur (Mitchener ve Anderson, 1989). Öğretim sistemi ne kadar mükemmel olursa olsun, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin beklentileri dikkate alınmazsa programdan istenilen verim elde edilemeyecektir. Öğretmenin verimli olması, salt öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarının iyileştirilmesi ile olası değildir. Bireyler, gelecekte yapacakları meslekleriyle ilgili ne denli iyi eğitilirse eğitilsinler, mesleksi başarı ve verim, büyük ölçüde bireyin güdülenme ve moral düzeyine bağlı olacaktır. Bireyin güdülenmesinin ve yüksek morale sahip olmasının yolu ise, mesleğe girişte var olan ve meslekte geçen yıllar boyunca yenileri edinilen beklentilerin karşılanması ile yakından ilişkili görülmektedir (Uras ve Kunt, 2006). Toplum öğretmenlerden birçok alanda beklentiler içerisindedir. Buna karşılık öğretmenlerinde farklı alanlarda, sosyo-ekonomik alanda, özlük haklarında, eğitim öğretim süreci alanında, yönetici alanında, bir takım beklentileri olmaktadır. Bu beklentiler ile ilgili olarak genellikle sendikal çalışmalar yapılmakta bu çalışmalarda daha çok sosyo-ekonomik alanda ve özlük hakları ile ilgili olmaktadır. Literatür tarandığında yurt içinde akademik alanda, öğretmenlerin eğitim öğretim süreci beklentilerine yönelik olarak çok fazla bir çalışma olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha verimli çalışabilmesi için eğitim öğretim sürecine ilişkin beklentilerinin karşılanması zorunludur. Bu beklentilerin karşılanması içinde ilk olarak bunların tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi olarak durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, nitel çalışmalar derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış sağlamaktadır. Nitel çalışmada, tümevarım ilkesiyle hareket

edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Nitel çalışmalarda amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Katılımcılar

Bu araştırmaya, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Kırşehir ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan 33 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 14’ü bayan, 19’u erkektir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı, I. yarıyıl sonunda Ocak ayında, açık uçlu sorulardan oluşan anket tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin toplanması için, araştırmanın amaçları doğrultusunda yedi açık uçlu soru yazılı olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Söz konusu anketin hazırlanmasında ilk olarak araştırmacılar, I. dönem başı sosyal bilgiler öğretmenlerinin il genelinde toplanan zümre toplantılarına katılmış ve burada öğretmenlerle görüşmüştür. Bu dönem başındaki zümre öğretmenler toplantısında, öğretmenlerle etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin nasıl olacağı üzerine konuşulmuştur. Öğretmenlerin belirttiği ana noktalardan hareketle, yedi açık uçlu sorudan oluşan bir anket oluşturulmuştur. Bu anketin kapsam geçerliliği için Ahi Evran Üniversitesi’nden Sosyal Bilgiler ve Eğitim Bilimleri alanında iki farklı uzman görüşü alınmış ve üç sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilerek soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Ankete son hali verildikten sonra, 2009-2010 öğretim yılının I. dönem sonu il genelinde yapılan zümre toplantısında öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerin rahat doldurabilmeleri için ilk dört soru I. oturumda, diğer üç soru ise II. oturumda öğretmenlere verilmiş, gönüllük esas alınmış ve toplam bir saat süre verilmiştir. Ankette kişisel hiçbir bilgi istenmemiş sadece cinsiyetin belirtilmesi istenmiştir.

Öğretmenlere aşağıda verilen sorular sorulmuştur:

Etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için;

- 1- Öğrencilerinizden beklentileriniz nelerdir ve bu beklentilerin gerçekleşmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 2- Velilerden beklentileriniz nelerdir ve bu beklentilerin gerçekleşmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 3- Yöneticilerden beklentileriniz nelerdir ve bu beklentilerinizin gerçekleşme düzeyleri nedir?
- 4- Sosyal bilgiler programında olumlu ve olumsuz gördüğünüz noktalar nelerdir?
- 5- Hizmet içi eğitim verilecek olsa hangi konuda kimler tarafından verilmesini istersiniz?
- 6- 4 ve 5. Sınıf sosyal bilgiler dersine, branş öğretmeni girmeli midir? Neden?
- 7- Öğrencilerinizin sınıfta oturma düzeni nasıldır, neden bu oturma düzenini seçtiğinizi belirtiniz.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma verilerinin, betimsel ve içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik çözümlemesi; verilerin kodlanması, kategorilerin (temaların) bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle, araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, araştırma amacına göre kodlanmıştır. Verilerden hareketle, kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve her bir öğretmenin görüşü, orijinal formu ve anlamı bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir. Analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analizlere (doğrudan alıntılara) uygun olarak yapılmıştır. Veriler, genel ve alt kategorilere göre düzenlenmiş ve işlenmesi için kavramsal bir yapı oluşturulmuştur. Daha sonra, her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekans) bulunmuştur. Böylece, nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nitel verilerin nicelleştirilmesindeki temel amaçlar; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Verilerin analizinde, toplamda ne kadar görüş ifade edildiğinin görülmesi açısından toplam frekanslar verilmiştir. Bazı sorularda öğretmenler birden fazla görüş ifade ederken bazı

sorularda ise herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Verilerin yorumlanmasında, öğretmenlere ait görüşler doğrudan aktarılmıştır. Bu aktarmalar sırasında öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, kodlanarak verilmiştir. Örneğin; 8/E, sekizinci erkek öğretmeni, 19/B ise ondokuzuncu bayan öğretmeni simgelemektedir.

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için görüşleri, araştırma soruları kapsamında oluşturulan başlıklar altında verilmiştir.

Çizelge 1. Öğretmenlerin, Etkili Bir Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin, Öğrencilerden Beklentileri ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Frekans Dağılımları

Beklenti	f	Sorun	f
Derse hazırlıklı gelme	9	Evde tekrar yapmama	6
Evde tekrar	6	Veli ilgisizliği	6
Derslerine Çalışma	6	Derse hazırlıksız gelme	6
Toplumsal sorunlara karşı ilgi	5	Öğrencilerin ilgisiz olması	3
Ödevleri yapma	5	Ödev yapmama	3
Sosyal bilgilere önem verme	5	Yeterli çalışmama	3
Ülkesini, milletini sevmesi, milli değerler saygı	4	Sınıf öğretmenlerinin bu derse gereken önemi vermemesi	3
Derse aktif olarak katılım	4	I.kademedeki yetersiz gelmeleri	3
Sorumlu ve duyarlı olması	4	Motivasyon yetersizliği	1
Kitap okuma	4	Müfredat programı	1
Araştırma ve sorgulama	3	Çalışmayı bilmeme	1
Yorum yapabilmeli	3	Dersi ezberden ibaret sanması	1
Ders araçlarını getirme	2	Boş vermişlik	1
Dersi sevmesi ve ilgilenmesi	2	Eğitim bir yarış olarak görme	1
Bilgileri kullanma	2	Test çözümüne önem vermeme	1
Hazır bulunuşluluk düzeylerinin yüksek olması	2		
Hızlı okum teknikleri	1		
Not değil öğrenmeyi düşünmeli	1		
Frekans Toplam:	68	Frekans Toplam:	40

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için, öğretmenler tarafından en çok ifaden edilen beklenti öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi, evde tekrar yapmaları, derslerine düzenli olarak çalışmalarını, toplumsal olaylara karşı ilgili olması ve sayısal derslere verilen önem kadar sosyal bilgiler dersine de gereken önemi vermeleridir. Öğretmen tarafından belirtilen diğer görüşler ise ülkesini, milletini sevmesi, sorumlu duyarlı olması, araştırma yapması ve kitap okumasıdır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinde ortak yön dersle ilgili görevlerini yerine getirmeleri ve bazı şeylere karşı duyarlı olmaları yönündedir.

Sosyal bilgiler dersinin önemi konusunda görüş bildiren 8/E öğretmen şunları belirtmiştir:” Sosyal bilgiler dersine diğer dersler kadar önem verip çalışmaları, matematik, fen gibi derslere verilen önemin bu derse de verilmesi, ilköğretim öğretmenlerinin temelden itibaren sosyal bilgiler dersini öğrencilere önemsetmeleri en büyük beklentimdir.” 4/B öğretmen ise beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerimden beklentim, değerlerine sahip çıkmaları, vatanına, milletine bağlı, iç ve dış tehditleri bilen öğrenciler olmalarıdır.”

Öğretmenlerin karşılaştıkları sıkıntıların başında, öğrencilerin konuları evde tekrar etmemeleri, velilerin ilgisiz davranmaları ve öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri yer almaktadır. Yine bazı öğretmenler tarafından, öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olduğu, ödevlerini yapmadıkları, yeterli çalışmadıkları ve sınıf öğretmenlerinin bu derse gereken önemi vermemesi, bu yüzden de öğrencilerin ilköğretim I. kademedeki yetersiz gelmesi görüşleri vurgulanmıştır. Öğretmenlerin sorunlarının, genel olarak öğrencilerin çalışmaması ve I. kademedeki yetersiz gelmeleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Yaşadığı sorunlar konusunda 21/E öğretmen şunları belirtiyor; “Öğrencilerin yeterli çalışmaması, genel bir boş vermişlik havası içinde bulunmaları, ödevlerini yapmaması ve ilköğretimden yetersiz gelmeleri en belirgin problemlerdir.”

Çizelge 2. Öğretmenlerin, Etkili Bir Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin, Velilerden Beklentileri ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Frekans Dağılımları

Beklenti	f	Sorun	f
Öğrenciyle ilgilenmeleri	16	Öğrenciyle ilgilenmeme	13
Okul yönetimi-öğretmenle işbirliği	15	Velilerin bilinçsizliği	11
Öğrenciye destek vermeleri	8	Ekonomik durumun zayıflığı	6
Sosyal bilgileri önemli görmeleri	6	Okul yönetimi ve öğretmenle iletişim kurmama	5
Öğrenciye uygun ortam sağlamaları	6	Aşırı kollamacılık	4
Sorumluluk almaları	4	Öğrenciyi yanlış yönlendirme	3
Öğrenciyi doğru yönlendirmeleri	3	Dersi önemsiz görme	2
Öğrencinin bilgiye ulaşmasında yardımcı olmaları	2	Sadece nota önem vermeleri	1
Çocuklarına tarih bilinci vermeleri	1		
Frekans toplamı	61	Frekans toplamı	45

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin velilerden en büyük beklentileri, öğrenciyle ilgilenmeleri ve okul yönetimi-öğretmenle işbirliği içinde bulunmalarıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler, velilerin öğrenciye destek olmalarını, sosyal bilgiler

dersini önemli görmelerini, öğrenciye uygun ortamlar sağlamalarını ve öğrenciyi doğru yönlendirmelerini beklemektedirler.

Veliler ile beklentilerini 31/B öğretmen şöyle belirtmiştir; “*Velilerin öğrenciyle ilgilenmeleri, okul-öğretmen-aile işbirliği içerisinde sürekli etkileşim ve iletişim halinde olması gerektiğini düşünüyorum.*”. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan, velilerin sosyal bilgiler dersine gereken önemi vermedikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda 16/E öğretmen şunları ifade etmiştir. “*Velilerden en büyük beklentim, matematik ve fen dersine verdikleri önem kadar sosyal bilgiler dersine de gereken önemi vermeleridir. Bu önemi verdiklerinde birçok problem kendiliğinden çözülecektir.*”

Öğretmenlerin veliler ile ilgili sorunların başında, beklentilerine paralel olarak, velinin öğrenciyle ilgilenmemesi ve velilerin bilinçsizliği gelmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar arasında ekonomik sıkıntılar, velilerin okula gelmemesi, öğrenciyi gereksiz yere aşırı kollaması ve öğrenciyi yanlış yönlendirmesi gelmektedir. Öğretmenlerden birkaçı da velilerin bu dersi önemsiz görüp sadece notlara bakmalarından sıkıntılı olduğunu ifade etmişlerdir. 23/B öğretmen veliler ile ilgili sorunu: “*...öğrenci velileri ile karşılaştığımız en büyük sıkıntı velilerin ilgisiz olması, okula gelmemesidir.*” şeklinde ifade etmiştir. 21/E öğretmen ise; “*Velilerin çocukları geleceği ile ilgisizliği en büyük sorun. Kenar mahallelerde duyarlı ve bilinçli veli bulmak çok zor. Bu da okula yansıyor. Toplantıya dahi gelmiyorlar. Çocukların derse ait yardımcı kitap, test vs. alımında dahi geri planda duruyorlar.*” şeklinde sorunlarını ifade etmiştir.

Çizelge 3: Öğretmenlerin, Etkili Bir Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin, Yöneticilerden Beklentileri Ve Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Frekans Dağılımları

Beklenti	f	Sorun	f
Gerekli fiziki ortamı sağlanması	28	Sadece protokol-resmi yazışma işleriyle uğraşmaları	4
Okullara eşit imkânların sunulmasını	7	İhtiyaçları dikkate almamalarını	2
Öğretmen-idareci işbirliğinin sağlanmasını	6	Alınan kararların uygulamaya konulamaması	2
Ders saatinin artırılmasını	5	Beklentileri karşılayamamaları	1
Öğretmenlere eşit davranmalarını	3		
İşlerini tam yapmalarını	3		
Sos. Bil. Sınav puanının artırılmasını	1		
Kültürel faaliyetlerin artırılmasını	2		
Sorun yaratma değil, sorun çözmelerini	1		
Performansa göre değerlendirmelerini	1		
Okul dışı öğretim desteklemelerini	1		
Frekans toplamı	58	Frekans toplamı	9

Araştırma kapsamındaki Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamına yakınının, yöneticilerden en fazla beklentisi; okullarda gerekli fiziki ortamın sağlanması noktasındadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yöneticilerden diğer beklentileri, okullara eşit imkânların sağlanması, idareci-öğretmen işbirliğini yapma, sosyal bilgiler ders saatinin artırılması, öğretmenlere eşit davranılması ve yöneticilerin işlerini tam olarak yapmaları ile ilgilidir. Yöneticilerden beklentileri ile ilgili 2/B öğretmen şunları belirtmiştir: “Öğretmenlere uygun çalışma koşulları oluşturmaları gerekir. Öğretmenin yapacağı çalışmalara öncülük ederek, ekip ruhunu oluşturması gerekir. İlk olarak okullara gerekli materyalleri sağlamalıdır ve bütün okullara eşit yaklaşımları gerekir.” Farklı bir görüş bildiren 26/E öğretmen ise şunları ifade etmiştir: “Çocuklara sadece okulda eğitim verilmemelidir. Okul dışı etkinliklerle bu eğitim öğretim desteklenmelidir. Bu noktada en büyük görev yöneticilere düşmektedir. Çocuklar her türlü sosyal faaliyetlerden yararlanabilmelidir. Ancak çoğu okul bu imkânlarla sahip değildir.”

Öğretmenlerin yöneticilerle ilgili en büyük sorunları ise sadece resmi yazışma işleriyle uğraşıp somut adımlar atmamalarıdır. Diğer sorunlar ise ihtiyaçların dikkate alınmaması, alınan kararların uygulamaya geçmemesi ve beklentilerin yöneticiler tarafından karşılanmamasıdır. Yöneticilerle ilgili 28/E şu sorunları ifade ediyor: “Ben bir şey beklemiyorum, çünkü bir şey yok. İdareciler sürekli yazışmalarla uğraşiyor.”

Çizelge 4. Öğretmenlerin, Sosyal Bilgiler Programında Olumlu ve Olumsuz Gördükleri Noktalara İlişkin Görüş ve Frekanslar Dağılımları

Olumlu	f	Olumsuz	f
<i>Olumlu-iyi bir program</i>	5	<i>Ders saati yetersiz</i>	11
<i>Ders daha zevkli geçiyor</i>	4	<i>Bilgi yoğunluğu fazla</i>	7
<i>Ölçme değerlendirme ve yöntem açısından iyi</i>	4	<i>Bazı konular detaylı bazıları yüzeysel</i>	6
<i>Öğrencileri ezberden uzaklaştırıyor</i>	3	<i>Müfredata uygun araç gereç ve fiziki ortam yok</i>	5
<i>Öğrenci merkezli bir eğitim</i>	3	<i>Tarih konuları yetersiz ve yüzeysel</i>	4
<i>Güncel, günlük hayattan bilgiler</i>	2	<i>Sınav sistemi(sbs) ders içeri uyuşmuyor</i>	4
<i>Konular anlaşılabilir, belli bir sisteme göre</i>	2	<i>Etkinlik çok fazla</i>	3
<i>Diğer derslerle ilişkili</i>	2	<i>Kitaplarda milli tarih ve kültüre yeterince yer verilmemiş</i>	3
<i>Aktif öğrenme esas alınmış</i>	2	<i>Konu bütünlüğü yok</i>	2
<i>Ders kitapları, kılavuz kitaplar anlaşılır</i>	1	<i>Kitapta yanlışlıklar var, seviyeye uygun değil</i>	2
		<i>Altyapı yetersiz</i>	1
		<i>Gezi gözlem metodunun uygulanmasında sıkıntı var</i>	1
Frekans toplamı	28	Frekans toplamı	49

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin olumlu görüşleri arasında, programın iyi bir program olduğu, derslerin daha zevkli geçtiği, ölçme değerlendirme ve yöntem açısından daha iyi olduğu, öğrencileri ezberden uzaklaştırdığı ve öğrenci merkezli bir eğitim olduğu vurgulanmıştır. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler, programda güncel bilgilerin yer aldığını, konuların belli bir sisteme göre hazırlandığı, diğer derslerle ilişkili olduğu, aktif öğrenmeye göre hazırlandığı ve kitapların anlaşılır olduğu belirtilmiştir. Olumlu görüş bildiren 9/E öğretmen şunları ifade etmiştir: “*Sosyal bilgiler programı şu anda daha iyi. Öğrencilerin anlayacağı türden örnekler verilmiş. Sorulara yer verilmiş, çocukların yorum yapmalarına fırsat veriyor. Memnunum.*” 31/B ise “*Program, öğrenen ve etkinlik merkezli öğrenmeyi esas alması, disiplinler arası ilişki kurularak diğer derslerle konuları ilişkilendirmesi açısından ve aktif öğrenmeyi gerekli kıldığından yeterli bir programdır.*” şeklinde olumlu düşüncelerini ifade etmiştir.

Olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise; özellikle ders saatinin yetersiz olduğunu, bilgi yoğunluğunun fazla olduğunu, bazı konuların detaylı bazılarının ise yüzeysel geçildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca tarih konularının yetersiz olduğu, programın sınav sistemi ile çeliştiği, etkinliklerin fazla olduğu ve milli tarih ve milli kültüre yeterince yer verilmediği de belirtilen diğer olumsuz görüşlerdir. Olumsuz görüş bildiren 10/E öğretmen şunları ifade etmiştir: “*Bu programı işlemede ve bir ders yılında yetiştirmemiz gerektiği düşündüğümüzde ders saatin yetersiz kalması problemdir. Okulun fiziki imkânlarının yetersizliğinden dolayı yöntem ve teknik kullanımda kısır kalmaktadır.*” MEB tarafından yapılan merkezi sınavla (SBS) ilgili sorunu 26/E öğretmen şöyle ifade etmiştir: “*Sosyal bilgiler programında görülen en büyük eksiklik sınavların içeriği ile kitapların içeriğinin uyuşmamasıdır. Sınavlarda sorulan sorular programda işlenmiş konulara karşılık gelmediği görülmektedir.*”

Çizelge 5. Öğretmenlerin, Hizmet İçi Eğitim Konusu ve Kimin Vermesi Gerektiği İle İlgili Görüş ve Frekanslar Dağılımları

Konu	f	Kişi	f
Materyal hazırlama ve kullanımı konusunda	8	Sosyal bilgiler alanında Konunun uzmanları tarafından	15
Yöntem ve teknik konularında	6	Akademisyenler tarafından	9
Yapılandırma yaklaşımı konusunda	2	Tecrübeli öğretmenler tarafından	2
Etkinlikler konusunda	1	Gerek yok faydasız	2
Müfredat program hakkında	1	Bakanlık uzmanları tarafından	1
Çocuk psikolojisi konusunda	1	Emekli öğretmenler tarafından	1
Öğrenciye ulaşma yolları konusunda	1		
Mesleki yeterlilik konusunda	1		
Ölçme değerlendirme konusunda	1		
Frekans toplamı	22	Frekans toplamı	30

Çizelge 5’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin hizmet içi eğitim talep ettiği konular arasında ilk sırada; materyal hazırlama ve kullanımı konusu, daha sonra yöntem teknik konusu gelmektedir. Görüş bildiren diğer öğretmenler ise yapılandırmacı yaklaşım, etkinlik, müfredat ve çocuk psikolojisi konusunda seminer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. 25/E öğretmen hizmet içi eğitim konusunda şunları belirtmiştir: “Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılacak yöntem, teknik ve materyal kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim almak isterim. Fakat sadece anlatım değil uygulamalı olarak gösterilmelidir. Somut örnekler mutlaka verilmelidir”. Sosyal bilgiler müfredatının uygulamaya girmesinin üzerinden yaklaşık beş yıl geçmesine rağmen öğretmenlerin hala detaylı bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu konuda görüş bildiren 11/B öğretmen şunları ifade etmiştir: “ Yeni sosyal bilgiler programında kullanılan yöntem-teknikler konusunda, ölçme-değerlendirme konusunda ve öğrenciyi aktif tutma konusunda detaylı bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyoruz”.

Hizmet içi eğitim seminerini kim tarafından verilmesi ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmı konunun uzmanları ve akademisyenler tarafından verilmesini istemektedir. Ayrıca bazı öğretmenler de, tecrübeli öğretmenler tarafından, bakanlık uzmanları tarafından ve emekli öğretmenler tarafından verilmesini talep etmiştir. İki öğretmen ise hizmet içi eğitimin verilmesini gereksiz görmektedir. Olumsuz görüş bildiren 1/B bu görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Hizmet içi eğitimin faydalı olduğunu düşünmüyorum, hizmet içi eğitim verecek kişilerin konulara iyi hazırlanması ve verecekleri konuda uzman olmaları gerekmektedir. Ancak şimdiye kadar bunu pek göremedik.”” Bu konuda farklı bir görüş bildiren 29/E ise; Hizmet içi Eğitimin tatil yörelerinde olması güzel olurdu. Öğretmenler hem tatil yapmış olurlar, hem de eğitime katılmış olurlar.” ifadesini kullanmıştır.

Çizelge 6. Öğretmenlerin, I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersine, Branş Öğretmeninin Girmesine İlişkin Görüş ve Frekans Dağılımları

Branş Öğretmeninin Görüşü	f	Branş Öğretmeninin Görüşü	f
Girmeli	11	Sınıf öğretmeni girmeli	9
Kesinlikle girmelidir	8		
Gerekçesi	f	Gerekçesi	f
Daha iyi alt yapı alacak	10	Sınıf öğretmeni daha iyi tanıyor	5
İlköğretimden yetersiz, zayıf geliyor	4	Seviyeye inme problem olur	4
Sınıf öğrt. diğer derslere önem veriyor	3	Sınıf öğretmenin bilgisi yeterli	3
Alan bilgileri yetersiz	1		
Sosyal bilgiler bir bütün halinde verilecektir	1		

İlköğretim I. Kademe (4 ve 5. Sınıf) sosyal bilgiler dersine, branş öğretmeninin girmesi ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmı “girmeli” veya “kesinlikle girmeli” cevabını vermişlerdir. Branş öğretmenlerinin girmesine gerekçe olarak ise, öğrencilerin daha iyi bir alt yapı alacaklarını, ilköğretimden zayıf geldiklerini, sınıf öğretmenlerinin sayısal derslere önem verdiği için bu derslere yeteri kadar önem vermediklerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler branş öğretmeninin girmesini isteyen 6/B bunun nedenini şöyle ifade etmiştir: “*Kesinlikle sosyal bilgiler öğretmeni girmelidir. Çünkü sınıf öğretmenleri bazı konularda yetersiz kalıyor. Sınıf öğretmenleri bazı dersleri önemserken diğer dersleri önemsemiyor. Bu da ortaokulda problem oluşturuyor. İstese de başarılı olamıyoruz.*”

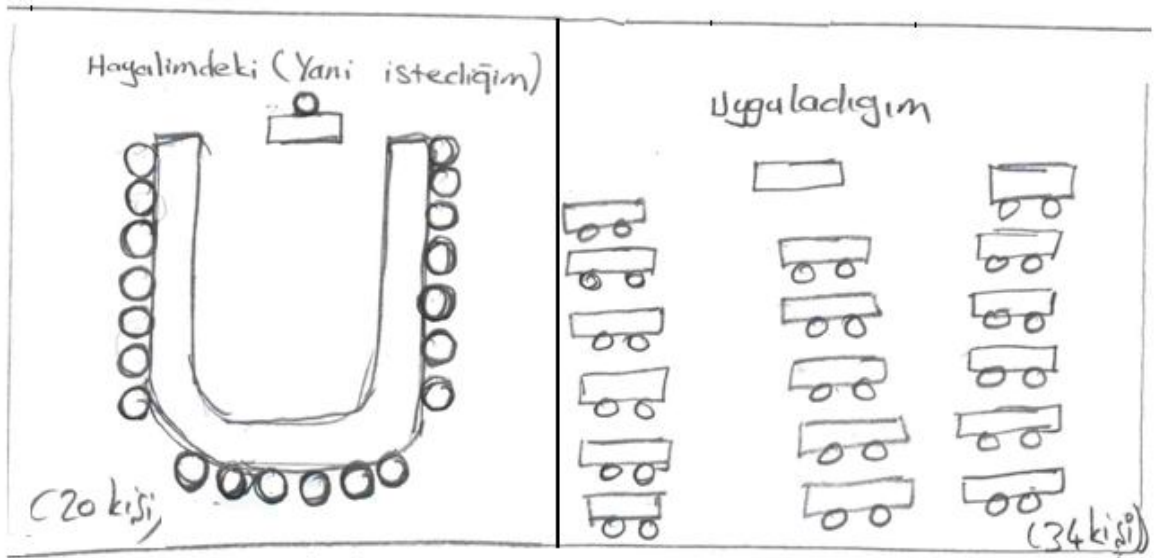
Öğretmenlerin bir kısmı ise, sosyal bilgiler branş öğretmenlerinin 4 ve 5. Sınıflarda derse girmesinin sakıncalı olduğunu ifade etmiştir. Gerekçe olarak ise; sınıf öğretmenlerinin öğrencileri daha iyi tanıdığını, branş öğretmenlerinin seviyeye inmede problem yaşayacaklarını ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeteri kadar bilgiye sahip olduklarını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni girmesi gerektiğini belirten 27/E şunları ifade etmiştir: “*Bence sınıf öğretmenleri girmelidir. Çünkü branş öğretmenleri ikinci kademe düzeyinde eğitim almakta, 4 ve 5. sınıf gelişim dönemlerini yeterince bilmemektedir. Oysa sınıf öğretmenleri pedagojik olarak öğrencilere daha iyi uyum sağlamaktadır. Bu yüzden 4 ve 5. Sınıf sosyal bilgiler dersine o sınıf en iyi tanıyan sınıf öğretmenleri girmelidir.*”

Çizelge 7. Öğretmenlerin Sınıfta Uyguladığı Oturma Düzenleri

Oturma düzeni	f	Klasik sıra düzenini uygulama nedeni	f
Klasik sıra düzeni	19	Fiziki yapı uygun değil	19
Küme- U düzeni, isteyip de uygulayamayan	14	Sınıflar çok kalabalık	5
Gruplar halinde küme	4	Diğer oturma şekilleri gürültü oluyor	1
U düzeni	3	Öğretmene daha çok odaklanıyorlar	1
		Sabahçı-öğlenci ve diğer dersler sorunu var	1
		U sıra düzenini uygulama nedeni	
		İletişimi ve katılımı artırıyor	2
		Sınıfın kontrolü daha kolay	1

Çizelge 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıfta klasik oturma düzeninde ders anlattığını ifade etmiştir. Geri kalan öğretmenler ise sınıflarında grup

(küme) veya “U” şekli düzenini uygulamaktadır. Yine öğretmenlerin bir kısmı sınıfta “U” düzenini veya küme düzenini uygulamak istiyor ancak bunu uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun gerekçesi olarak ise; fiziki yapının uygun olmamasını, sınıfların çok kalabalık olmasını veya klasik oturma düzeninin daha avantajlı olmasını neden gösteriyor. Fiziki yapının uygun olmadığını ifade eden 14/E öğretmen ise sorununu şu şekilde ifade etmiştir: “U şeklinde oturma düzenini denedim. Ama çok komik oldu. Küçük bir sınıf ve 36 kişilik bir öğrenci grubuyla “U” şeklinden başka her şeye benzedi. Bir daha denemedim. Bir an önce okullarda öğrenci sayıları azaltarak gerekli fiziki ortam sağlanmalı.”



Şekil 1. Öğretmenin uyguladığı ve uygulamak istediği sınıf düzeni

Uyguladığı ve uygulamak istediği sınıf düzenini çizen (Şekil 1) 30/B bu konuda şunları ifade ediyor; “Sınıfta oturma düzeni arka arkaya, klasik sınıf düzeni. Bunun hiç uygun olmadığını biliyorum. Sınıfımızı sabahçı öğrencilerde kullanıyor. Ben küme yapıyorum, öğleyin geldiğimde değiştiriyorlar. Sabahçı öğretmen ile konuştum ama hiçbir değişiklik olmadı. Artık pes ettim. Benim tercih ettiğim “U” şeklinde sınıf düzenidir. Çünkü bu şekilde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci daha kolay iletişim kurabiliyor ve çok yönlü bir iletişim oluyor.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin birçoğu, öğrencilerden genel olarak, bir öğrencinin görevi olarak yapması gerekenleri beklemektedir. Bunlar; derslere düzenli olarak çalışıp hazırlıklı gelmesi, evde tekrar yapması, ödevlerini yapmasıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinden diğer önemli bir beklentisi ise toplumsal olaylara karşı duyarlı olması, vatanını milletini sevmesidir. Öğretmenlerin bu beklentileri, sosyal bilgiler dersinin temel amaçları içerisinde de yer alan temel hedeflerle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilerden bu derse gereken önemi vermelerini beklemektedir. Altun (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin başarılı olması için öğrencilerden beklenen işler, dersine çalışması, dersi dinlemesi, ödevlerini yapması şeklinde ifade edilmiştir. .

Öğretmenlerin öğrenciler ile ilgili yaşadıkları temel sorunlar ise genel olarak öğrencinin çalışmaması ile ilgili sorunlardır. Yine öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunların başında velilerin ilgisizliği, öğrencilerin bu dersi yeteri kadar önemli görmemesi ve I. kademedeki bilgi açısından yetersiz gelmeleri yer almaktadır. Öğrencilerin bu dersi önemsiz görmelerinde I. kademe sınıf öğretmenlerinin etkisi olabilir. Çünkü sınıf öğretmenleri özellikle fen ve matematik derslerine daha çok ağırlık vermekte, öğrencilerin bu dersleri yaparsa diğer dersleri de başaracağını düşünmektedir. Bu da öğrencilerin matematik, fen gibi sayısal dersleri daha zor görüp o derslere daha fazla çalışmasına, sosyal bilgiler dersini daha kolay bir ders olarak görmelerine neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin velilerden en büyük beklentileri öğrenciyle ilgilenmeleridir. Bu isteğe bağlı olarak da; öğretmenler, velilerin okula sürekli gelmelerini, öğretmenle işbirliği içinde olmalarını, öğrenciye destek vererek gerekli imkânları sunmalarını istemektedir. Öğretmenlerin velilerden bir diğer beklentisi ise, bu dersi önemli bir ders olarak görmeleri gerektiği konusudur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu beklentileri sadece etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için değil, aynı zamanda istenilen ideal bir öğrenci profili yetiştirebilmek için de çok önemlidir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan bir çok çalışmada eğitim öğretim sürecinde aile ilgisinin önemi vurgulanmış, ilgili

ailelerin çocuklarının daha yüksek başarıya sahip olduğu, öğrencilerin daha içten denetimli hale geldiği ve öğrencilerin daha yüksek eğitim amaçları edindiği vurgulanmıştır. (Gümüseli, 2004; Aslanargun, 2007; Şimşek, 2002; Bean, ve diğ., 2003).

Öğretmenlerin veliler ile ilgili karşılaştığı en büyük sıkıntı, velilerin öğrenciyle ilgilenmemeleri ve velilerin bilinçsizliğidir. Bunlara bağlı olarak velilerin okula gelmemesi, öğretmenle iletişime geçmemesi öğretmenlerin velilerle ilgili karşılaştığı sıkıntılardır. Gökçe tarafından yapılan çalışmada da velilerin okula istenilen düzeyde ilgi göstermedikleri, daha çok öğrenci başarısının artırılması yönünde ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. (Gökçe,1998) Aile, çocuğun eğitiminde tek başına önemli roller oynayabileceği gibi aynı zamanda eğitimi ile doğrudan ilgilenen önemli bir etkidir. Bu nedenle eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam ilişkinin kurulması önemli ve zorunludur (Çağlayan, 2002). Öğrenci velileri, çocuklarının daha nitelikli yetiştirilebilmesi için, okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği yapmak zorundadır. Kuşkusuz ana-babalar çocuklarını en yakından tanıyan kişilerdir. Ana-babalar çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları ile kişilik özelliklerini yakından izleyerek öğretmene çok yararlı bilgiler verebilirler. (Gökçe,1998) Eğer ki aileler okula gelmiyorsa, Öğretmenler ana -babaları ziyaret etmeli hatta onları derse katılmaya davet etmeli, özel sorunları ile ilgilenmeli ve çocukları daha yakından tanımak için onlardan yardım alınmalıdır” (Biller, 1997).

Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişki de eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Çünkü okul ortamında öğretmenlerle sürekli etkileşim içinde bulunan müdürler bu şekilde öğretmenlerin güdülenmesini sağlamada, performanslarını artırmada, okul ortamına yönelik tutumlarını geliştirmede ve onların beklentilerini karşılamada etkili olabilmektedirler (Cemaloğlu,2002; Okutan,2003). Öğretmenlerin yöneticilerle ilgili en büyük beklentisi, öğretmenlerin ihtiyacı olan fiziki ortamı sağlamalarıdır. Merkezi bir konumdaki okulda çalışmayan öğretmenlerin isteği ise okullara eşit imkânların sunulmasıdır. Ayrıca öğretmenler idarecilerin kendilerine destek olmalarını, kendileri ile işbirliği yapmalarını ve sosyal bilgiler ders saatinin artırılmasını istemektedirler. Eğitim öğretim sürecini etkileyen en önemli etkenlerden biri yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkidir. Özellikle okul müdürleri, okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar

kişidir (Güçlü, 1997). Yapılan birçok çalışmada da öğretmenlerin güdülenmesinde, performanslarının artırılmasında, okuldaki beklentileri karşılamada yöneticilerin etkin bir unsur olduğu ortaya konulmuştur. (Altunoğlu ve Atav, 2005; Kocabaş ve Karaköse, 2005) Öğretmenlerin idarecilerle ilgili yaşadığı sorunların başında ise yöneticilerin sadece resmi yazışma işleri ile uğraşmaları, ihtiyaçların dikkate alınmaması, alınan kararların ise uygulamaya geçmemesidir. Altunoğlu ve Atav (2005) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerinin sadece okul idaresinde değil, aynı zamanda okuldaki eğitim liderliği konumunu da üstlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler programı hakkındaki görüşlerine ait sonuçlar ise birbirinden farklıdır. Örneğin öğretmenlerin bir kısmı programı olumlu olarak görmekte, derslerin daha zevkli geçtiğini, öğrencileri ezberden uzaklaştığını ifade etmektedir. Fakat öğretmenlerin bir kısmı ise programın çok yoğun olduğunu, bu yüzden ders saatinin yetersiz olduğunu, bazı konuların çok detaylı bazılarının ise yüzeysel geçildiğini ve bu programı uygulayacak fiziki ortamın, ders araç gereçlerinin bulunmadığını ifade etmektedir. Yapılan birçok çalışmada da yeni program hakkında öğretmenlerin olumlu düşüncelere sahip oldukları ancak, gerekli araç gereçlere sahip olmama, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğretmenlerin gerekli yöntem ve teknikleri bilmemesinden sıkıntılar doğacağı tespit edilmiştir (Çınar, 2006; Yaşar, 2005; Korkmaz, 2006).

Öğretmenler hizmet içi eğitim konusunda özellikle materyal hazırlama ve kullanımı konusunda, programın gerektirdiği farklı yöntemler konusunda hizmet içi eğitim almak istemektedirler. Öğretmenlerin isteklerine genel olarak bakıldığında yeni programa uyum sağlayabilmek için hizmet için eğitim almak istedikleri görülmektedir. Uygulamaya konulan yeni sosyal bilgiler programı, yapılandırmacı öğretim yaklaşımını benimseyen bir programdır. Yapılandırmacı eğitim ortamında, öğretmen klasik öğretici kimliğinden uzaklaşarak bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, öğrencileri bilgiye yönlendirecek şekilde derslerini düzenlemeli ve bu süreçte farklı yöntem-teknik ve yaklaşımları kullanmalıdır. Ancak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerinin derse aktif katılımını sağlayacak farklı yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ve en çok soru cevap, düz anlatım yönteminin kullanıldığını göstermektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Sakallı ve diğ., 2006). Bu noktada öğretmenlerin yeni programın uygulaması ile ilgili etkili bir hizmet içi eğitime ihtiyaç

duydıkları aşikârdır. Yapılan birçok çalışmada da, öğretmenlerin sürekli gelişen bilgi ve teknikleri takip edebilmek için, hayat boyu öğrenmeyi devam ettirebilmeleri için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Dolunay, 2002; Gökdere ve Çepni, 2003; Uçar ve İpek, 2006).

Bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuca göre ise, öğretmenler bu seminerleri sosyal bilgiler alanında uzman biri veya akademisyenler tarafından verilmesini istemektedirler. Hizmet içi eğitim programlarında kalitenin artırılmasında, görev alacak kişilerin nitelikleri çok önemlidir. Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde, hizmet içi eğitim programlarında görev alan öğretim elemanlarının ilgili konu alanlarına hakim ve konunun uzmanı olan kişiler olmaları gerektiğini vurguladıkları görülmektedir (Öztürk, 1997; Kuteş, 1997; Özen, 1999).

Öğretmenlerin 4 ve 5.sınıf sosyal bilgiler dersine branş öğretmenleri girmesi ile ilgili sonuçlarına bakıldığında ise; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini vurgulamıştır. Gerekçe olarak ise öğrencilerin daha iyi bir alt yapı alacaklarını, ilköğretimden zayıf, yetersiz geldiklerini ve sınıf öğretmenlerinin bu derse gereken önemi vermediği noktasındadır. Kuş ve Civan (2009) tarafından yapılan çalışmada; ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersine Sosyal Bilgiler branş öğretmenlerinin girmesi öğrenci başarısını daha fazla artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Karatekin (2006) yaptığı çalışmada şu notu düşmüştür: *“Sınıf öğretmenleri, yön konusunu anlatırken branş öğretmeni olmayışlarının sıkıntısını yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu da Sosyal Bilgiler dersinin bir coğrafya konusu olan yön ve yön bulma yöntemleri ile ilgili birçok temel bilgi ve becerilere sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır.”* Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin bazı konuların öğretiminde sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise sınıf öğretmenlerin bu derse girmeye devam etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni girmelidir diyen öğretmenlerin gerekçesi ise; sınıf öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanımasını, branş öğretmenlerin seviyeye inemeyeceğini belirtmişlerdir.

Fiziki alt yapının uygun olmamasından ve sınıfların çok kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin çoğunun sınıfta klasik sınıf düzeni diyebileceğimiz, sıraların arka arkaya dizildiği sınıf sisteminde ders anlattığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı “U” düzeni veya küme şeklinde oturmak istediğini ancak bunu uygulayamadığını

ifade etmiştir. Öğretmenlerin sadece birkaçı, oturma düzeninin küme veya “U” şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Buradan, fiziki şartların yetersizliğinden dolayı, öğretmenlerin sınıfta istediği düzeni uygulayamadığı anlaşılmaktadır. Oysa sınıf içindeki fiziki yerleşim hem doğrudan hem de sınıf yerleşiminin diğer öğrencilere olan etkisi yoluyla öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarını etkiler (Bull, 1987). Eğitimde verimlilik üzerine yapılan araştırmalarda sınıf ve okul ortamının öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu ve aynı zamanda istenen davranışlara ulaşma konusunda bir gösterge olarak kabul edilebileceği ve eğitimde istenen verimin alınabilmesi için sınıf ve okul binalarının önemi üzerinde durulmaktadır (Fraser, 1994). Dolayısıyla sınıf, ustaca düzenlenmiş bir çevre olmalıdır. Çünkü davranışı değiştirmenin en etkili yollarından bir tanesi çevreyi değiştirmektir (Başar, 1998).

ÖNERİLER

- Öğretmenler, öğrencilerle ilgili en fazla düzenli ders çalışmamaları ile ilgili sorunlarını dile getirmişlerdir. Buradan, öğrencilerin ders çalışma sistemini bilmedikleri veya düzenli çalışmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilere düzenli, planlı ve verimli ders çalışma konusunda rehberlik faaliyetleri artırılmalıdır.
- Öğretmenler, velilerle ilgili en fazla, velilerin ilgisizliği ile ilgili sorunlarını ifade etmişlerdir. Çalışmada da ifade edildiği gibi, eğitim öğretim faaliyetlerinde veli temel unsurlardan biridir. Velilerin eğitim sürecine dahil edilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenler, okullarında fiziki ortamın yetersiz olması ile ilgili bir takım sorunları belirtmişlerdir. Bu konuda yöneticiler, gerekli fiziki ortamın sağlanması konusunda çalışmalarını artırmalıdır.
- Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda, programın gerektirdiği materyaller ve yöntem-teknik konusunda, konunun uzmanları ve akademisyenler tarafından öğretmenlere, hizmet içi eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

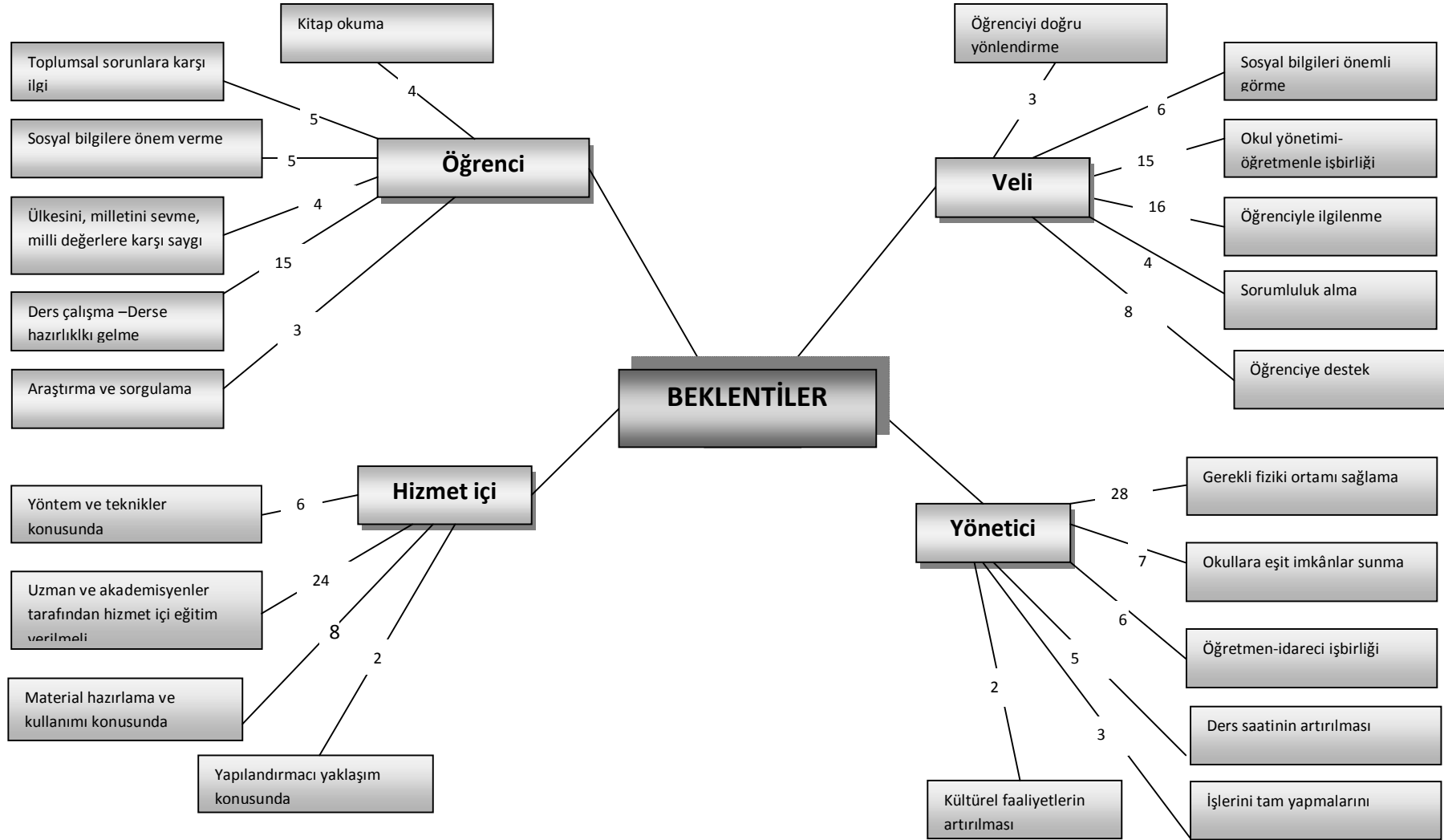
- Altun, A. S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına ilişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 567-586, 2009. [Online]: 2.3.2010 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Altunoğlu, B. & Atav, E. (2005). Daha Etkili Bir Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, s. 19-28.
- Aslanargun, E. (2007) Okul - aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. Manas Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 18.
- Başar, H. (1998). *Sınıf Yönetimi*, Dördüncü Basım, Önder Matbaacılık Ltd Şti., Ankara.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P.C., & Wilson, S.M. (2003). The Impact of parental, support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.
- Billor, K. (1997). “Sosyal Felsefeci olarak 21. Yüzyılın Öğretmenleri” Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı, Milli Eğitim Basımevi. Ankara.51
- Bull, S. L. & Solity, J. E. (1987). *Classroom Management: Principles to Practice.*, Routledge, London.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 153-154. 2.3.2010 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm> adresinden alınmıştır.
- Çağlayan, A. (2002) “İlköğretimlerde; Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite”, Bilge Yayınları, İstanbul.
- Çınar, O. Teyfur, E. & Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 7 Sayı:1. 47–64
- Dolunay, A. B. (2002). Farklı Lise Öğretmenleri Üzerinde Hizmet içi Eğitim İhtiyacı. Ankara Üniversitesi *Tıp Fakültesi Mecmuası* Cilt 55 Sayı 1 Sayfa51-62

- Fraser, B. J. (1994), "Research on classroom and school climate", in Gabel, D. (Eds), Handbook of Research on Science Teaching and Learning, Macmillan, New York, NY, pp.493-541
- Gökçe, E. (1998). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi, 4. Ulusal sınıf öğretmeliği sempozyumu, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, Denizli.
- Gökdere, M & Çepni, S. (2003). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi. The Turkish Online Journal of Educational Technology -TOJET July 2003 ISSN: 1303-6521 Volume 2, Issue 3, Article 18
- Güçlü, Nezahat. (1993). "Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi", *Millî Eğitim Dergisi*. Ankara:MEBBasım Evi, Sayı:135. .
- Gümüşeli, Ali İlker. (2004). Aile Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi, *Özel Okullar Birliği Bülteni*, Eylül, sayı:2/6
- Karatekin, K. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön Ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi" Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005) Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), s. 79-91, 2005
- Korkmaz, Ğ. (2006). *Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 249- 259. Ankara Kök Yayıncılık
- Kuteş, Z. (1997). "Hizmet İçi Eğitime İlgi Gösterilmiyor". *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 133, Ss:38-39
- Mitchener, C. P. , Anderson, R.D.(1989). Teachers' perspective: developing and implementing an STS curriculum, *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (4), 351-369, 1989

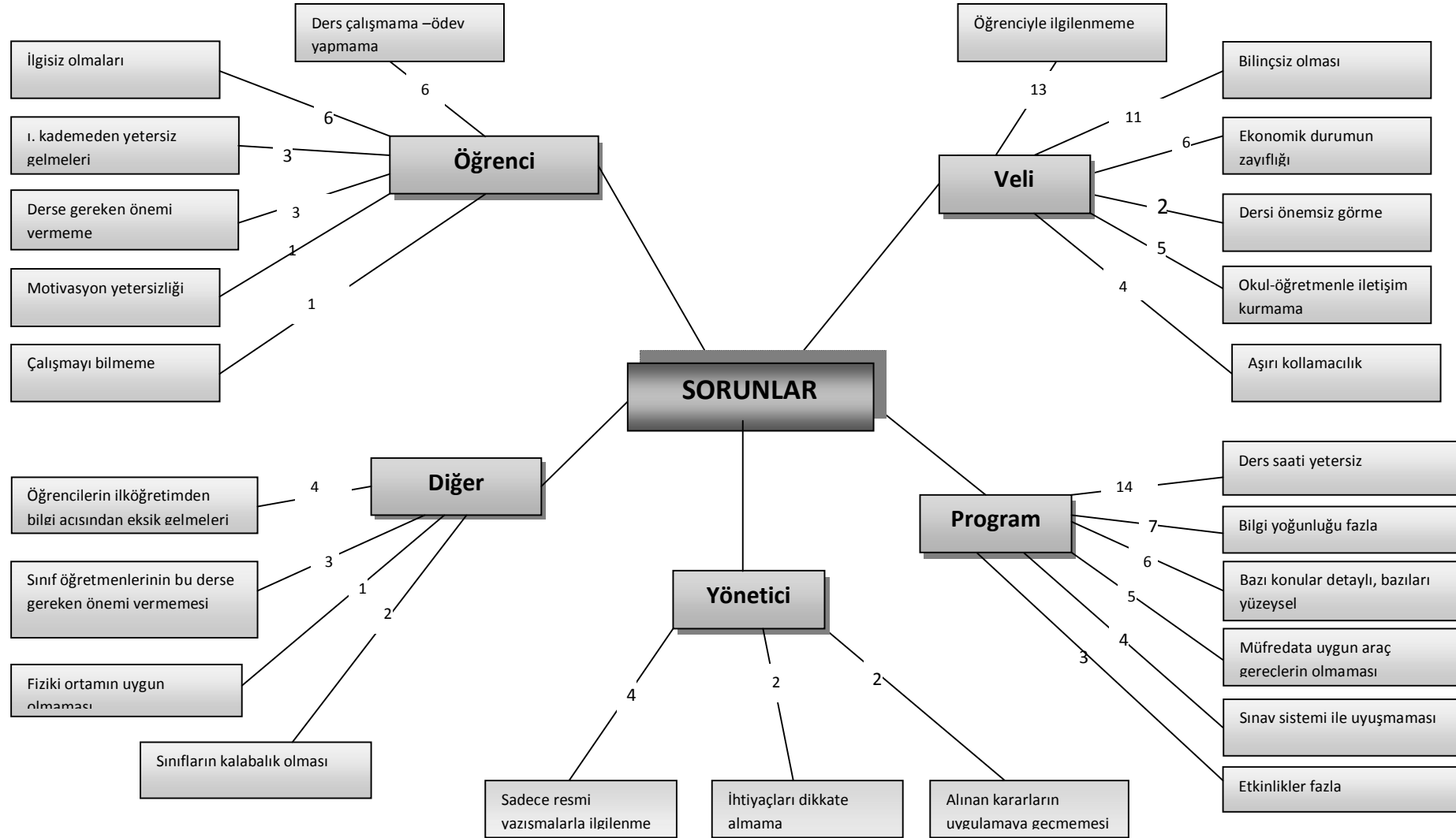
- Okutan, M. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları, Milli Eğitim Dergisi, sayı 157, Kış, erişim: 2.3.2010 tarihinde
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/okutan.htm> adresinden alınmıştır.
- Özen, R. (1999). "İlköğretim Okulları Birinci Kademesinde Görevli Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmenlerine Yönelik Açılması Muhtemel Bir Hizmet İçi Eğitim Programında Görev Alacak Öğretim Elemanlarının Meslekî Niteliklerine İlişkin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Poster Bildirisi.Trabzon
- Öztürk, Ş. (1997). "Ülke Çapında Hizmet içi Eğitime Koordine Edecek Ulusal Bir Kurum Yok". *Milli Eğitim*. Sayı:133. S.43.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç & Özçınar, Z. (2006) "Öğretmen Adaylarının Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları". 6th International Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Şimşek, H. & Tanaydın, D. (2002), ilköğretimde veli Katılımı:Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni, *İlköğretim-Online1* (1), 2002 sf. 12-16, <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- T. Çelikkaya, Z. Kuş. (2009). "Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Kullandığı Yöntemler" *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 22, S. 2, Bursa.
- Uçar, R. C. İpek. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2006. Cilt:III, Sayı:I. 34-53
- Uras, Meral. & Kunt, Muammer. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 19. Sayı
- Yaşar, G. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 329–342). 14-16 Kasım, Ankara: Sim Matbaası.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Z. Kuş, M. Civan. (2009). “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 4. Sınıflarda sosyal bilgiler derslerine girmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi” IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. Marmara üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve M.E.B Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (7-9 Ekim). İstanbul. (Sözlü Bildiri)

Ek 1: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin beklentileri



Ek 2: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar



İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN İŞ YAŞAMI KALİTESİ İLE ÖRGÜTSEL DEĞER ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ*

Yrd. Doç. Dr. Murat TAŞDAN
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi
murattasdan@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
merdem50@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okul öğretmenlerinin örgütsel değerlerle iş yaşamı kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu Van ve Kars il Merkezlerinde görev yapan 240 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin İş yaşamı kalitesini belirlemek için Erdem (2008) tarafından geliştirilen “İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği” ve örgütsel değerleri belirlemek için Taşdan (2008) tarafından geliştirilen “Örgütsel Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, bağıl değişken ve aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için $\alpha=.05$ alınmıştır. Araştırmada sosyal bütünleşmenin anlamlı yordayıcıları olarak uzlaş, katılım, süreç odaklılık ve kararlılık değerlerinin olduğu saptanırken, uzlaş, kalite ve süreç odaklılık değerleri uygun ve adil karşılık boyutunun anlamlı birer yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel değerler, iş yaşamı kalitesi, ilköğretim okulu, öğretmen görüşleri

QUALITY OF WORK LIFE AND ITS RELATION TO ORGANIZATIONAL VALUE ACCORDING TO TEACHERS PERSEPTION IN ELEMENTARY SCHOOLS

ABSTRACT

This study aim to determine quality of work life of organizational values of relationship for elementary teachers. This is a descriptive survey. The research groups comprises of 240 teachers of elementary teachers in Van and Kars center. In order to determine the quality of work life the school teachers “The Quality of Work Life Scale” which was developed by Erdem (2008) and “The Organizational Value Scale” which was developed by Taşdan (2008) were used to collect data. The analysis of the data was used to the percentages, frequencies, mean, standard deviation, relative change and stepwise multiple regression analysis. $\alpha=.05$ was used as a cut of significance level.

Quality of work life correlated with organizational values. This research is found significant predictors of social integration as consensus, participation, process focus and determination values. Also, found significant predictors of appropriate and fail salaries as consensus, quality and process focus values.

Key words: Organizational Values, Quality Of Work Life, Elementary Teachers, Elementary School

* Bu makale, Dumlupınar Üniversitesi ve TEM-SEN işbirliğiyle düzenlenen 23 Haziran 2010 Kütahya 2. Uluslararası katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Yaşam kalitesi 21. yüzyıl insanının en fazla dikkat ettiği kavram olmuştur. “Yaşam kalitesi” kavramını, insanın iş hayatının dışında yalnızca ev hayatı veya fiziksel ve ruh sağlığı olarak düşünmek kısır bir alana hapsetmek olacaktır. 1970’li yılların başından beri iş yaşamı kalitesi ve örgütsel değer kavramları örgütlerin ve çalışanların vazgeçilemez kavramları olmuştur. Çünkü bu kavramlar örgütte unutulmuş insan unsurunu hatırlatmakta, örgüt için veya çok kar elde etmek için çalışanı feda etmemek gerektiğini vurgulamaktadır. İş yaşamı kalitesi kavramı öncelikle işletmelerde ortaya çıkmış daha sonraları ise sağlık alanına geçmiş, şimdilerde ise eğitim alanında tartışılan bir kavram olmuştur.

İngilizce olan “quality of work life” kavramı Türkçede kimi zaman “İş Yaşamı Niteliği” (Balci, 1995), “Çalışma Yaşamı Kalitesi” (Demirci, 2001), kimi zaman “Çalışma Hayatı Kalitesi” (Kayalar, 1997; Özmete, 2002; Gürün, 1993) kimi zaman da “İş Yaşamı Kalitesi” (Erdem, 2008; Araz, 1991) olarak kullanılmıştır. İş yaşamı kalitesi (İYK), çalışanın tüm yaşam alanıyla bütünleşmesine yol açacak tarzda, iş ortamında fiziksel ve psikolojik olarak iyi oluş halidir (Bilgin, 1995).

İYK çalışanların ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda iş ortamında değişiklikler yaparak daha insani çalışma koşullarıyla örgüte hizmet etme yollarını aramaktadır (Suzanne ve ark., 2001). İYK bir yandan örgütte çalışma koşullarını iyileştirirken diğer yandan da örgütün verimliliğini artırmayı amaçlamaktadır (Cummings, 1977). İş yaşamı kalitesinin, değişik ele alımlara rağmen temel kavramsal kategorileri şöyle sıralanabilir (Walton, 1972; Beach, 1980; Cummings ve Worley, 1997); toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, çalışan kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık, büyüme ve güvenlik.

Örgütler üzerinde yapılan araştırmalar, çalışanların dar sınırlar içinde tek düze bir iş hayatının olmasının onların psikolojik ve toplumsal davranış bozuklukları ortaya koyduğunu, yaratıcılık gücünü büyük oranda zedelediğini, işteki verimini olumsuz yönde etkilediğini ve çevresiyle ilişkilerini bozduğunu ortaya koymuştur (Başaran, 1985). Bu olumsuzlukların engellenmesi için birçok yöntem geliştirilmiştir. İş yaşamı kalitesi iyileştirme stratejileri şu şekilde sıralanabilir: İş zenginleştirme, iş değiştirme, katımlı yönetim, örgütsel iletişim, kariyer geliştirme, Scanlon Planı, takım çalışması,

kalite halkaları ve sendika yönetimiyle iş birliği çalışmaları (Beach 1980; Başaran, 1985; Travis, 1995; Cummings ve Worley 1997; Lois, 1998; Akşit, 1998).

İYK en genel anlamda işin insancillaştırılmasıdır (Balcı, 1995). Okullarda işin insancillaştırılması, insanın yalnızca ekonomik değil, psikolojik, zihinsel ve sosyal gereksinimlerinin de dikkate alınarak, iş koşullarının iyileştirilmesini ifade etmektedir. Yani İYK, okuldaki çalışanın iş yaşamındaki konumunu, kendi yapısına, yetenek ve beklentilerine daha uygun hale getirmek ve onu işi ile bütünleştirmek için yapılan tüm faaliyetleri içine alan, sürekli bir düşünce ve eylem bütünlüğünü ifade eder (Paşa, 2004). Bu durum iş koşullarının, iş sürecinin ve çevrenin öğretmenlerin gereksinimlerine uygun olarak yeniden örgütlenmesi gerçeğini içermektedir (Graber, 1980).

Öğretmenlerin başarılı ve etkili birer çalışan olması okulları başarıya ulaştırmada en önemli göstergelerden biridir. İYK'nin yeterli olmadığı okul ortamları, öğretmenlerin işlerini etkileyebileceği gibi; ilişkilerini, motivasyonlarını, iş doyumunu, örgüte bağlılıklarını ve iş yaşam dengesini de etkileyebilir (Barker, 1986; Bolduc, 2002). İYK sivil haklar ve sosyal sorumluluklar bağlamında ortaya çıktığında ilk olarak işletmelerde daha sonra sağlık alanında uygulanmaya başlanmıştır. İYK ile ilgili çalışmalara eğitim örgütlerinin de ilgisinin artmasıyla birlikte eğitim örgütlerinde de uygulanmaya başlanmıştır (Shobe, 1983).

Okulların işleyişinde öğretmenler, önemli rol ve görevler yüklenmektedir. Okulu amaçlarına ulaştırmada ve etkili okulu yaratmada öğretmenin yüklendiği rol oldukça önemlidir. Öğretmenlerin okula ve işine bağlı olması, işinden doyum sağlaması, stres ve tükenmişlikle başa çıkması, öğrenci, veli ve öğretmen arkadaşlarıyla güçlü etkili ilişkiler kurması, kısacası İYK'nin yüksek olması başarıya ulaşmasında temel faktör olarak değerlendirilebilir. İYK'nin artırılması, işin insancillaştırılmasına yönelik öncelikler her kurumun kendi koşulları içinde belirlenir. Öğretmenlerin psikolojik, sosyal ve akademik gereksinmelerinin karşılanması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi işin insancillaştırılması için ilk adım olabilir. Yine öğretmenlerin değerleriyle okulun değerlerinin birbirleriyle tutarlı hale getirmek işin insancillaştırılmasıyla ilgilidir.

Bireyler gibi örgütler de belli değerlere sahiptirler ve bu değerler birbirleriyle tutarlı olarak bir değer seti oluştururlar. Rokeach'a (1973) göre değer inanca dayanır ve davranışın özel bir biçimidir. Sonuçta davranış biçimi olarak da bireysel ya da sosyal,

uygun olan ya da olmayan durumlarda bir tercihtir. Bir değer sistemi ise örgütün inançlarına dayalı olarak, görece daha önemli olanı tercih etmeyle ilgilidir.

Örgütsel değerler, birey ve gruplar tarafından paylaşılan değerler olarak tanımlanmaktadır. Örgütlerin değerleri amaç ve yapılarına göre farklılık göstermektedir (Enz, 1988). Örgüt kültürü içerisinde değerler, bir örgütün temel amaçlarını, ideallerini, standartlarını yansıtılmakta ve bunlar örgütsel kimlik ve yönetim felsefesi içerisinde çeşitli biçimlerde dile getirilmektedir. Örgütsel değerler, “Biz kimiz?”, “Neyi temsil ediyoruz?”, “Ulaşmak istenilen hedeflerin neresindeyiz?” sorularının cevabının verilmesiyle örgütün temel amaçlarının, ideallerinin ve standartlarının ortaya konması sağlanmaktadır (Erdem, 2007).

Çalışanın işinde gerçekleştirmeyi arzuladığı değerler, iş değerlerini oluşturur. Bu değerler, bireysel gereksinme ve isteklerden doğar. Çalışanın iş değerleri çalışana özünde niçin çalıştığı sorusunun cevabını bulmasını sağlar. Aynı iş değerlerine sahip iki çalışan yoktur. Çünkü bireysel etkenler, çalışanların iş değerlerini farklı kılacak etkenlerden birisi sayılabilir (Balcı, 1985).

Örgütsel değer sistemleri çalışanların iş yerindeki davranışlarını derinden etkilemektedir. Sheridan (1992) tarafından altı yıl boyunca yapılan araştırmada örgütsel değerlerin çalışanların iş değiştirmesinde diğer değişkenlere göre daha önemli olduğunu ortaya koymuştur (Akt.Vandenbergh ve Peiró, 1999). Bir örgütteki çalışanlar birlikte yaşamının, işbölümünün ve dayanışmanın zorunluluğu olarak kendilerine özgü kurallar ve değerler geliştirirler (Başaran, 1998). Örgütlerde sosyalleşme yoluyla çalışanların örgüte uygun olmayan davranışlarını, örgüte uygun hale getirilmeye çalışılır. Bu anlamda düşünüldüğünde örgütte uyum süreci çalışanın işe alınmasından itibaren başlar ve sosyalleşme sürecinde devam eder (Çelik, 2000).

Okulda örgütsel değerler, öğretmen, idareci ve okul müdürünün kabul ettiği genel inançlara dayanır. Okul kültürü içerisine sonradan giren öğretmenler bu değerleri doğrudan benimser, benimser gibi görünür ya da red eder. Ancak genellikle sosyalleşme sürecinde öğretmenler okul kültürü içerisindeki genel değerleri benimser ve paylaşırlar. Sonuçta sosyalleşme sürecinde okulun yapısına ve türüne göre öğretmenlerde de belli ortak değerler oluşur. Öğretmenlerde ve okulda oluşan değerler kaçınılmaz olarak zaman içerisinde yavaş yavaş değişmektedir (Pang, 1996). Örgütsel değerlerin paylaşılmasının önemi ise şöyle ifade edilmektedir (Hyde ve Williamson, 2000):

Örgütsel değerler, (1) çalışanın seçim sürecini kolaylaştırmakta, (2) rekabetine katkı sağlamakta ve (3) işe ve örgüte adanmışlığını artırmaktadır. Aynı zamanda (4) kriz durumlarında örgütsel uygulamalara rehberlik etmektedir.

Örgütsel değerlerin paylaşılması konusunda önemli çalışmalardan birisi Posner, Kouzes ve Schmidt (1985) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada bireysel değerlerin uyumu veya değer paylaşımı ile ilgili şu sonuçlar elde edilmiştir. Değer uyumu çalışanın; (1) başarı hissini, kendine güvenini ve adanmışlığını artırır, (2) etik davranışını etkiler, (3) stresinde azalmaya yol açar, (4) örgütsel amaçları benimsemesi için katkı sunar ve (5) kendine değer verildiği hissini uyandırır.

İlköğretim okullarında öğretmenlerin iş yaşamı kalitesinin, okulun örgütsel değerleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak yapılan alan taramalarında İYK ile okulun örgütsel değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma hem bu eksikliği gidermek, hem de ortaya koyduğu sonuçlarla okul yöneticilerine öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi, örgütsel değerlerin ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesini yordayıp yordamadığıdır.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim okullarında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile görev yaptıkları okulun örgütsel değerleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okulu öğretmenlerine göre okulun örgütsel değerleri nelerdir?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi nasıldır?
3. İlköğretim okullarındaki örgütsel değerler, öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değerler ve iş yaşamı kalitesine ilişkin algılarının ortaya konulmasını amaçlayan ilişkiyel tarama modelinde yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van ve Kars il Merkezlerinde görev yapan 240 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde okulların SBS puanları dikkate alınmıştır. Öncelikle okullar SBS puanlarına göre üç tabakaya ayrılmıştır. Yine her tabaka üç alt tabakalara ayrılmış ve her bir tabakadan rast gele birer okul olmak üzere 18 okul seçilmiştir. Öğretmen sayılarının belirlenmesinde okul büyüklükleri dikkate alınmıştır. Buna göre Van ve Kars Merkezde 300 öğretmene ulaşılmış fakat 240 ölçek geri dönmüştür. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler

Değişken			Değişken		
İl	f	%	Cinsiyet	f	%
Kars	98	40,8	Kadın	119	49,6
Van	142	59,2	Erkek	121	50,4
Toplam	240	100	Toplam	240	100
Branş			İkinci İş		
Sınıf Öğretmeni	94	40	Evet	101	42,1
Branş Öğretmeni	143	60	Hayır	124	51,7
Toplam	239	100	Toplam	225	93,8
Kıdem			Mezun Olunan Okul		
1-5 yıl	140	58,3	Eğitim Fak.	173	72,1
6-10 yıl	41	17,1	Fen-Edb. Fak.	30	12,5
11-15 yıl	29	12,1	Öğretmen Ok.	2	0,8
16-20 yıl	10	4,2	Eğitim Ens.	13	5,4
20 yıl ve üstü	20	8,3	Diğer	22	9,2
Toplam	240	100	Toplam	240	100

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %41 Kars’ta görev yapmaktayken, %59 Van’da görev yapmaktadırlar. Katılımcıların %50’si kadın, %50’si erkek öğretmenlerden oluşturmaktadır. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde %40’ı sınıf, %63 alan öğretmenidir. Katılımcıların %42,1’i öğretmenlik dışında ek bir iş yaptıklarını, %51’7’si herhangi bir ek iş yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde ise %58,3’ünün 1-5 yıl arası mesleki kıdeme, %8,3’ünün ise 20 yıl ve üstü bir mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72,1’i eğitim fakültesi mezunuyken, %17,9’u eğitim fakültesi dışındaki fakülte ve okullardan mezun olmuşlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerine iş yaşamı kaliteleri ve örgütsel değer uyumunu belirlemek için üç bölümden oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Ölçme aracının; birinci bölümünde katılımcıların ve okulun özelliklerini belirlemeye yönelik altı kişisel soru, ikinci bölümünde “İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği” ve üçüncü bölümünde “Örgütsel Değerler Ölçeği” yer almıştır. Örgütsel Değerler Ölçeği ise Taşdan (2008) tarafından öğretmenlerin örgütsel değerleri algılama düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizi yapılmış yüksek düzeyde güvenilir ve geçerli bulunmuştur. Örgütsel Değerler Ölçeğinde “önemsizden-önemliye” doğru sıralanan beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği, Erdem (2008) tarafından öğretmenlerin iş yaşamı kalitelerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut bağımsız bir alt ölçek olarak düşünülmüştür. Maddelerin en düşük .56, en yüksek .88 faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Her bir boyut varyansın en düşük %53, en yüksek %67'sini açıkladığı görülmüştür. ölçeğinin güvenirliği için hesaplanan Alpha iç tutarlılık katsayısı en düşük .84, en yüksek .88 olarak bulunmuştur. Böylece İYK Ölçeği yüksek oranda geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Bu çalışmada İş Yaşamı Kalitesi Ölçeğinin; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık olmak üzere toplam altı alt boyuttu uygulamaya alınmıştır. İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği; hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum ve tamamen katılıyorum düzeylerinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmada kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Okul kültürü içerisindeki örgütsel değerlerin belirlenmesi için ise aritmetik ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Örgütsel değerlerin, iş yaşam kalitesinin birer yordayıcısı olup-olmadığını belirlemek için ise aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında öğretmenlerin görüşlerine göre okulun örgütsel değerlerine ve okuldaki iş yaşam kalitesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Örgütsel Değerlere İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre 32 örgütsel değer önemliden önemsiz doğru sıralanmıştır. Burada öğretmenler tarafından en önemli ve en önemsiz görülen beş değer aritmetik ortalama(\bar{X}), standart sapma(ss) ve bağıl değişim katsayısı(BDK) verilerek ele alınmıştır. Buna göre ilköğretim okullarında okul kültürü içerisinde en önemli görülen beş değer sırasıyla; çalışkanlık ($\bar{X}=4,28$; ss=1,18; BDK=27,57), dürüstlük ($\bar{X}=4,27$; ss=1,19; BDK=27,86), sosyal sorumluluk ($\bar{X}=4,12$; ss=1,19; BDK=28,88), sorumluluk ($\bar{X}=4,22$; ss=1,22; BDK=28,90) ve kalite ($\bar{X}=4,13$; ss=1,23; BDK=29,70)'dir. Okul kültürü içerisinde önem düzeyi en düşük olan değerler ise sırasıyla; İtaat ($\bar{X}=3,36$; ss=1,32; BDK=39,28), resmiyet ($\bar{X}=3,43$; ss=1,34; BDK=39,06), kıdeme saygı ($\bar{X}=3,45$; ss=1,34; BDK=38,84), takdir etme ($\bar{X}=3,93$; ss=1,37; BDK=34,86) ve katılımcılık ($\bar{X}=3,97$; ss=1,38; BDK=34,76) değerleridir.

İş Yaşam Kalitesine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesinin; toplam yaşam alanı, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal bütünleşme, demokratik ortam, uygun ve adil karşılık alt boyotlarından en fazla katıldıkları ve en az katıldıkları ifadeler aritmetik ortalama(\bar{X}) ve standart sapmaya(ss) göre ele alınmıştır. Boyutlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenleri "Toplam Yaşam Alanı" alt boyutunda en çok benimsedikleri "hayatımdan memnunum" ($\bar{X}=3,43$; ss=,95) ifadesini "büyük ölçüde" benimserken, en az benimsedikleri "hayatım idealimdekine yakındır" ($\bar{X}=2,91$; ss=,96) ifadesini "orta" düzeyde benimsemişlerdir.

Öğretmenler "Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları" alt boyutunda en çok benimsedikleri "Bu okulun ısınma koşulları yeterlidir" ($\bar{X}=3,54$; ss=1,38) ifadesini "büyük ölçüde" benimserken, en az benimsedikleri ifade "Bu okul sportif etkinlikler için yeterli donanıma sahiptir." ($\bar{X}=1,96$; ss=1,11) ifadesini ise "az" düzeyde benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin “İşgören Kapasitesini Geliştirme” boyutunda en çok benimsedikleri “Yöneticilerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ($\bar{X}=3,22$; $ss=1,34$) ifadesini “orta” düzeyde benimsedikleri; en az benimsenen “Müfettişlerden işimle ilgili yardım ve katkı alabiliyorum” ($\bar{X}=2,49$; $ss=1,27$) ifadesini ise “az” benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmelerin “Sosyal Bütünleşme” boyutunda en çok benimsedikleri “Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir” ($\bar{X}=3,82$; $ss=1,19$) ifadesini “büyük ölçüde” benimsedikleri, en az benimsedikleri “Bu okulda herkes birbirine güvenir” ($\bar{X}=2,95$; $ss=1,17$) ifadesini ise “orta” düzeyde benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin “Demokratik Ortam” alt boyutunda en çok benimsedikleri “Hak ve sorumluluklarımı biliyorum” ($\bar{X}=3,86$; $ss=1,13$) ifadesini “büyük ölçüde” benimsedikleri, en az benimsedikleri “Okulun değerleriyle bireysel değerlerim örtüşmektedir” ($\bar{X}=3,15$; $ss=1,23$) ifadesini ise “orta” düzeyde benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmelerin “Uygun ve Adil karşılık” alt boyutunda en çok benimsedikleri “Sağlık haklarımla ilgili olanakları yeterli buluyorum” ($\bar{X}=2,38$; $ss=1,26$) ifadesini “orta” düzeyde benimsedikleri, en az benimsedikleri “Aldığım ücret, alanımla ilgili kitap ve dergi gibi akademik yayınları takip etmem için yeterlidir” ifadesini ($\bar{X}=2,02$; $ss=1,09$) ise “az” düzeyinde benimsedikleri görülmektedir.

Örgütsel Değerlerin İş Yaşamı Kalitesini Yordamasına İlişkin Bulgular

İş yaşamı kalitesinin boyutlarıyla örgütsel değerler arasında çoklu regresyon modeli uygulanmıştır. Çoklu regresyon modelinde de “değişken ekleme ve eleme (stepwise selection)” işlemi yapılmıştır. Bu işleme göre her değişken modele sırasıyla eklenmekte ve modelde değerlendirilmektedir. Eğer eklenen değişken modele katkı sağlıyorsa, modelde bu değişken kalmaktadır. Eğer verimli derecede katkı sağlamıyorsa modelden çıkarılmaktadır. Böylece en az sayıda değişken yardımıyla model açıklanmaktadır (Kalaycı, 2005, 260).

Durbin-Watson testi modelimizde otokorelasyon olup olmadığını göstermektedir. Genellikle 1,5-2,5 civarında bir Durbin-Watson testi değeri otokorelasyon olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2005, 267). Çizelge 2’de örgütsel değerlerin toplam yaşam alanı boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 2. Örgütsel değerlerin toplam yaşam alanı boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi

SH	R ² Değişim	F	p	Durbin-Watson			
3,01628	,043	10,606	,001	1,933			
R=0.20 R ² =0.043 F (1,236)=27,306 p=.000							
Model	KT	Sd	OK	F	p		
Regrasyon	96,49	1	96,49	10,606	,00		
Residual	2165,30	238	9,09				
Toplam	2261,79	239					
Değişkenler	B	SH	Beta (β)	t	p	İkili-r	Kısmi-r
Sabit	10,77	,53	-	20,04	,000	-	-
Kıdeme Saygı	,47	,14	,207	3,25	,001	,20	,20

SH: standart hata KT: Kareler Toplamı OK: Ortalamaların Karesi
a Yordayıcı: (Constant), kıdeme saygı (m31) b Bağımlı değişken: Toplam yaşam alanı

Çizelge 2 örgütsel değerlerden kıdeme saygıyla toplam yaşam alanı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kıdeme saygının toplam yaşam alanının %4'lük kısmını açıkladığını göstermektedir. Durbin-Watson testi modelimizde otokorelasyon olmadığını göstermektedir. Modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1,238)}=10,606$, $p \leq ,001$). Buna göre modelin bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğu söylenebilir. Çizelge görüldüğü gibi sabit terim 10,773 olarak bulunmuştur. Yani kıdeme saygı sıfır bile olsa toplam yaşam alanı 11 birim olmaktadır. Kıdeme saygıdaki bir birimlik artış toplam yaşam alanında 0,47'lik bir iyileşmeye neden olmaktadır. İkili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında kıdeme saygı değişkeni toplam yaşam alanı arasında $r=0,20$ 'lik bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu ilişkinin yönünün pozitif fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3'te örgütsel değerlerden uzlaşımın güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 3. Örgütsel değerlerden uzlaşımın güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

SH	R ² Değişim	F	p	Durbin-Watson			
6,90	,020	4,79	,03	1,44			
Model	KT	Sd	OK	F	p		
Regrasyon	228,78	1	228,78	4,79	,03		
Residual	11363,67	238	47,74				
Toplam	11592,46	239					
Değişkenler	B	SH	Beta (β)	t	p	İkili-r	Kısmi-r
Sabit	15,66	1,47	-	10,61	,000	,14	,14
Uzlaşım	,77	,35	,14	2,18	,030		

SH: standart hata KT: Kareler Toplamı OK: Ortalamaların Karesi
a. Yordayıcı: Uzlaşım b. Bağımlı değişken: Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları

Çizelge 5 incelendiğinde güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarıyla uzlaşma arasında bir anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($F_{(1,238)}=4,792$, $p < ,05$). Buna göre model bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte modelin açıklama oranının çok düşük olduğu, uzlaşma, güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarının yalnızca %2'sini açıkladığı görülmektedir. Model incelendiğinde sabit değer 15,660 olduğu görülmektedir. Yani uzlaşma sıfır bile olsa, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları 16 birimlik bir değere sahip olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan uzlaşma değerlerindeki bir birimlik artış, güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarında 0,77'lik bir artışa neden olmaktadır. Uzlaşma ile güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları arasındaki ilişkinin yönüne baktığımızda pozitif fakat düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. İkili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında da ilişkinin düşük olduğu görülmektedir ($r=,14$).

Çizelge 4'te örgütsel değerlerin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. Örgütsel değerlerin işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları model özeti

Model	SH	R ² Değişim	F	p	Durbin Watson
1	6,08	,026	6,29	,013	1,68
2	6,02	,022	5,55	,019	
3	5,97	,019	4,88	,028	
4	5,93	,017	4,33	,038	

Model 1=R=0.16 R²=0.026 F (1,238)=6,29 p=.01 Model 2=R=0.21 R²=0.048 F (1,237)=5,55 p=.01
Model 3=R=0.26 R²=0.067 F (1,236)=4,88 p=.02 Model 4=R=0.29 R²=0.084 F (1,235)=4,33 p=.03

Model	KT	sd	OK	F	p
1	Regrasyon	233,05	1	233,05	6,29 ,01
	Residual	8805,93	238	37,00	
	Toplam	9038,99	239		
2	Regrasyon	434,55	2	217,27	5,98 ,00
	Residual	8604,43	237	36,30	
	Toplam	9038,99	239		
3	Regrasyon	608,98	3	202,99	5,68 ,00
	Residual	8430,010	236	35,720	
	Toplam	9038,996	239		
4	Regrasyon	761,625	4	190,406	5,406 ,000
	Residual	8277,371	235	35,223	
	Toplam	9038,996	239		

Çizelge 4. devam

Model	Değişkenler	B	SH	Beta (β)	t	p	İkili-r	Kısmi-r
1	Sabit	13,91	1,24	-	11,21	,00		
	Süreç odaklı	,76	,30	,16	2,51	,01	,16	,16
2	Sabit	15,900	1,490		10,673	,000		
	Süreç odaklı	1,429	,413	,300	3,460	,001	,219	,219
3	Çalışkanlık	-1,061	,450	-,204	-2,356	,019	-,151	-,149
	Sabit	15,553	1,486		10,466	,000		
4	Süreç odaklı	1,168	,426	,245	2,740	,007	,176	,172
	Çalışkanlık	-1,757	,546	-,338	-3,214	,001	-,205	-,202
5	Uzlaşa	1,092	,494	,224	2,210	,028	,142	,139
	Sabit	16,119	1,501		10,742	,000		
6	Süreç odaklı	1,316	,429	,276	3,065	,002	,196	,191
	Çalışkanlık	-1,463	,561	-,282	-2,609	,010	-,168	-,163
7	Uzlaşa	1,602	,549	,329	2,921	,004	,187	,182
	Çalışkanlık	-1,102	,529	-,218	-2,082	,038	-,135	-,130

SH: standart hata KT: Kareler Toplamı OK: Ortalamaların Karesi

a. Yordayıcılar: Süreç odaklılık (m19)

b. Yordayıcılar: Süreç odaklılık (m19), çalışkanlık (m14)

c. Yordayıcılar: Süreç odaklılık (m19), çalışkanlık (m14), uzlaşa (m12)

d. Yordayıcılar: Süreç odaklılık (m19), çalışkanlık (m14), uzlaşa (m12), bağımsızlık (m13)

e. Bağımlı Değişken: İşgören kapasitesinin geliştirilmesi

Çizelge 4'te görüldüğü gibi modele ilk giren süreç odaklılık, sonra çalışkanlık, uzlaşa ve bağımsızlık olmuştur. Yani model işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutu ile süreç odaklılık, çalışkanlık, uzlaşa ve bağımsızlık değerleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ajusted R² değerlerine bakıldığında dört değer birden işgören kapasitesinin geliştirilme boyutunun %7'sini açıkladığı görülmektedir. Burada Ajusted R² değerine bakılmıştır çünkü, modele ilişkili ilişkisiz hangi değer girerse girsün R² değerini artırmaktadır. Ajusted R² değeri ise modele giren değişkenin modelle ilişkisine göre artmaktadır. Modelin varyans analiz sonuçlarına bakıldığında süreç odaklılık, çalışkanlık, uzlaşa ve bağımsızlık ile işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($F_{(4,235)}=5,406$, $p<,001$). Buna göre model bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Modele tüm değişkenlerin birlikte girdiği düzey ele alındığında, m19 (süreç odaklılık) ve m12 (uzlaşa), işgören kapasitesinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilerken, m14 (çalışkanlık) ve m13 (bağımsızlık) ters yönde etkilemektedir. Buna göre süreç odaklılık ve uzlaşadaki bir birimlik artış işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunu sırasıyla, 1,3 ve 1,6 birimlik bir artışa neden olurken, çalışkanlık ve bağımsızlıktaki bir birimlik artış işgören kapasitesinin geliştirilmesi boyutunda sırasıyla, 1,4 ve 1,1 birimlik bir

azalışa sebep olmaktadır. Modelin ikili ve kısmi korelasyon düzeylerine bakıldığında ilişkinin düşük oranda olduğu görülmektedir.

Çizelge 5'te örgütsel değerlerin sosyal bütünleşme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 5. Örgütsel değerlerin sosyal bütünleşme boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları

Model	SH	R ² Değişim	F	P	Durbin Watson
1	5,16	,024	5,96	,015	1,86
2	5,12	,017	4,29	,039	
3	5,08	,020	5,00	,026	
4	5,04	,020	5,16	,024	

Model 1=R=0.15 R²=0.024 F (1,238)=5,96 p=.01 Model 2=R=0.20 R²=0.042 F (1,237)=4,29 p=.03
Model 3=R=0.26 R²=0.062 F (1,236)=5,00 p=.02 Model 4=R=0.29 R²=0.082 F (1,235)=4,16 p=.03

Model	KT	sd	OK	F	p
1	Regrasyon	159,10	1	159,10	5,96
	Residual	6344,88	238	26,65	
	Toplam	6503,98	239		
2	Regrasyon	272,15	2	136,07	5,17
	Residual	6231,83	237	26,29	
	Toplam	6503,98	239		
3	Regrasyon	401,57	3	133,85	5,17
	Residual	6102,40	236	25,85	
	Toplam	6503,98	239		
4	Regrasyon	532,83	4	133,20	5,24
	Residual	5971,14	235	25,40	
	Toplam	6503,98	239		

Model	Değişkenler	B	SH	Beta (β)	T	p	İkili-r	Kısmi-r
1	Sabit	14,02	1,10		12,72	,00		
	Uzlaş	,64	,26	,15	2,44	,01	,15	,15
2	Sabit	14,77	1,15		12,81	,00		
	Uzlaş	1,11	,34	,26	3,21	,00	,20	,20
	Katılımcılık	-,65	,31	-,17	-2,07	,03	,13	-,13
3	Sabit	14,15	1,17		12,02	,00		
	Uzlaş	,79	,37	,19	2,14	,03	,13	,13
	Katılımcılık	-,99	,34	-,26	-2,85	,00	,18	-,18
4	Süreç odaklı	,83	,37	,20	2,23	,02	,14	,14
	Sabit	14,82	1,20		12,31	,00		
	Uzlaş	1,18	,40	,28	2,92	,00	,18	,18
	Katılımcılık	-,86	,34	-,22	-2,48	,01	,16	-,15
4	Süreç odaklı	1,14	,39	,28	2,90	,00	,18	,18
	Kararlılık	-,97	,43	-,23	-2,27	,02	,14	-,14

SH: standart hata KT: Kareler Toplamı OK: Ortalamaların Karesi
a. Yordayıcı: Uzlaş, b Yordayıcı: Uzlaş, katılımcı c. Yordayıcı: Uzlaş, katılımcı, süreç odaklılık
d. Yordayıcı: Uzlaş, katılımcı, süreç odaklılık, kararlılık e. Bağımlı Değişken: Sosyal bütünleşme

Çizelge 5 incelendiğinde sosyal bütünleşme boyutuyla örgütsel değerlerden uzlaşma, katılımcı, süreç odaklılık ve kararlılık değerlerinin anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($F_{(4,235)}=5,243$, $p<,001$). Buna göre model bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Modele sırasıyla uzlaşma, katılımcı, süreç odaklılık ve kararlılık değerleri girmiştir. Değerlerin dördünü birden değerlendirmeye aldığımızda modelin %6,6'sını açıklamaktadır. Yani uzlaşma, katılım, süreç odaklılık ve kararlılık değerleri sosyal bütünleşme boyutunun %6,6'sını açıklamaktadır. Modelde sabit değer 14,82'dir. t-testi incelendiğinde uzlaşma, katılımcılık, süreç odaklılık, kararlılık ile sosyal bütünleşme arasında ayrı ayrı anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. İkili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında değişkenlerle sosyal bütünleşme arasında, hem pozitif hem de negatif düşük bir ilişki görülmektedir. Katsayı (B) değerlerine bakıldığında uzlaşmadaki bir birimlik artış sosyal bütünleşmede 1,18'lik bir artışa neden olurken, süreç odaklılıktaki bir birimlik artış 1,14'lük bir artışa neden olmaktadır. Diğer taraftan katılımcılıktaki bir birimlik artış sosyal bütünleşmede 0,86'lık bir azalmaya, kararlılıktaki bir birimlik artış ise sosyal bütünleşmede 0,97'lik bir azalmaya neden olmaktadır. Görüldüğü gibi sosyal bütünleşmeyle katılımcılık ve kararlılık arasında düşükte olsa negatif bir ilişki görülmektedir. Bu maddelerin sosyal bütünleşmeyle negatif bir ilişki vermesi çok anlamlı görülmemektedir.

Çizelge 6'da örgütsel değerlerin demokratik ortam boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 6. Örgütsel değerlerin demokratik ortam boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları model özeti

Model	SH	R ² Değişim	F	P	Durbin Watson
1	7,17	,025	6,11	,01	1,86

Model 1=R=0.15 R²=0.021 F (1,238)=6,11 p=.01

Model	KT	Sd	OK	F	p
Regrasyon	314,454	1	314,454	6,112	,014
Residual	12245,529	238	51,452		
Toplam	12559,983	239			

Değişkenler	B	SH	Beta (β)	t	p	İkili-r	Kısmi-r
Sabit	20,810	1,463	-	14,223	,000	-	-
Süreç Odaklı	,888	,359	,158	2,472	,014	,158	,158

SH: standart hata KT: Kareler Toplamı OK: Ortalamaların Karesi
a. Yordayıcı: süreç odaklılık b.Bağımlı Değişken: Demokratik ortam

Çizelge 6’da görüldüğü gibi yalnızca m19(süreç odaklılık) ile demokratik ortam arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($F_{(1,238)}=6,112$; $p<,05$). Buna göre süreç odaklılık demokratik ortam boyutunun %2,5’ini açıklamaktadır. Modelin t-testine bakıldığında demokratik ortamla süreç odaklılık arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Katsayı değerlerine bakıldığında ise süreç odaklılıktaki bir birimlik artış, demokratik ortamda 0,9’luk bir iyileşme sağlamaktadır. Hem ikili hem de kısmi korelasyon incelendiğinde ise demokratik ortamla süreç odaklılık arasında pozitif ve düşük bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,15$).

Çizelge 7’de örgütsel değerlerin Uygun ve adil karşılık boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 7. Örgütsel değerlerin Uygun ve adil karşılık boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	SH	R ² Değişim	F	p	Durbin Watson			
1	7,03	,031	7,60	,00	1,84			
2	6,93	,032	8,12	,00				
3	6,88	,017	4,24	,04				
Model 1=R=0.17 R ² =0.031 F (1,238)=7,60 p=.00 Model 2=R=0.25 R ² =0.063 F (1,237)=6,93 p=.00 Model 3=R=0.28 R ² =0.080 F (1,236)=4,24 p=.04								
Model	KT	sd	OK	F	p			
1	Regrasyon	376,45	1	376,45	7,60	,006		
	Residual	11775,48	238	49,47				
	Toplam	12151,93	239					
2	Regrasyon	766,52	2	383,26	7,97	,000		
	Residual	11385,40	237	48,04				
	Toplam	12151,93	239					
3	Regrasyon	967,77	3	322,59	6,80	,000		
	Residual	11184,16	236	47,39				
	Toplam	12151,93	239					
Model	Değişkenler	B	SH	Beta (β)	t	p	İkili-r	Kısmi-r
1	Sabit	11,569	1,502	-	7,704	,000	-	-
	Uzlaş	,994	,360	,176	2,758	,006	,176	,176
2	Sabit	13,579	1,639	-	8,284	,000	-	-
	Uzlaş	2,050	,513	,363	3,994	,000	,251	,251
3	Kalite	-1,501	,527	-,259	-2,850	,005	-,182	-,179
	Sabit	13,204	1,638	-	8,060	,000	-	-
	Uzlaş	1,819	,522	,322	3,485	,001	,221	,218
	Kalite	-2,260	,640	-,390	-3,532	,000	-,224	-,221
	Süreç odaklı	1,147	,556	,208	2,061	,040	,133	,129

SH: standart hata KT: Kareler Toplamı OK: Ortalamaların Karesi

a Yordayıcı: Uzlaş b Yordayıcı: Uzlaş, kalite

c Yordayıcı: Uzlaş,kalite, süreç odaklılık d Bağımlı Değişken: Uygun ve adil karşılık

Çizelge 7 incelendiğinde uygun ve adil karşılık boyutu ile m12(uzlaş), m17(kalite), m19(süreç odaklılık)'un tümü arasında anlamlı bir ilişki vardır ($F_{(4,235)}=5,243$, $p<,001$). Düzeltilmiş R^2 değerlerine bakıldığında, değişkenler hepsi birlikte uygun ve adil karşılık boyutunun %6,8'ini açıklamaktadır. Buna göre model bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir. Modelde ikili (r) ve kısmi (r) korelasyonlara bakıldığında m12(uzlaş), m19(süreç odaklılık) ile uygun ve adil karşılık arasında pozitif bir ilişki varken, m17(kalite) ile uygun ve adil karşılık arasında negatif bir ilişki görülmektedir. Buna göre uzlaşdaki bir birimlik artış uygun ve adil karşılık boyutunu 1,81 birim, süreç odaklılıktaki bir birimlik artış da uygun ve adil karşılığı 1,14 artırmaktadır. Bununla birlikte kalitedeki bir birimlik artış ise uygun ve adil karşılığı 2,26 birimlik azaltmaktadır.

Tartışma

Araştırmada ilköğretim okulları kültürü içerisinde en önemli görülen beş değer sırasıyla; Çalışkanlık, dürüstlük, sosyal sorumluluk, sorumluluk ve kalite değerleri olduğu görülmüştür. Okul kültürü içerisinde en az önemli görülen değerlerin ise itaat, resmiyet, kıdeme saygı, takdir etme ve katılımcılık değerleri olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak daha önce yapılmış araştırma sonuçları incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına paralel sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Uyan'ın (2002) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okulda en çok önem verdikleri beş iş değerinin; başarı, yeteneğini kullanma, estetik, bireysel gelişim ve fedakârlık iken, fiziksel güç, risk, fiziksel etkinlik ve kültürel kimlik de en az önem verdikleri değerler arasındadır. Yılmaz'ın (2006) ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değerlerini araştırdığı çalışmada “dürüstlük, insan odaklı olmak ve adalet” değerlerin okul kültürü içerisinde en önemli görülen değerler arasında olduğu saptanmıştır. Taşdan'ın (2008) Türkiye genelindeki ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada da bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak okul kültürü içerisinde en çok önemli görülen değerler arasında, “çalışkanlık” ve “dürüstlük” değerleri, okul kültürü içerisinde en az önemli görülen değerler arasında “itaat” ve “kıdeme saygı” değerleri olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları “İş Yaşam Kalitesi” ölçeğinin alt boyutlarına göre analiz edilmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir: “Toplam Yaşam Alanı” alt boyutunda öğretmenler büyük ölçüde hayatlarından memnun

olduklarını ifade ederken, orta düzeyde şu an yaşadıkları hayatın ideallerindekine yakın olduğunu ifade etmişlerdir. Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları” boyunda öğretmenler büyük ölçüde okullarının ısınma sorunu olmadığını ifade ederken, öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise okullarının sportif etkinlikler için yeterli donanımına sahip olmadığını ifade etmişlerdir.

“İşgören Kapasitesinin Geliştirilmesi” alt boyutunda öğretmenler okul yöneticilerinden orta düzeyde işleriyle ilgili yardım ve katkı alabildiklerini ifade ederken, müfettişlerden işleriyle ilgili yardım ve katkıyı az aldıklarını belirtmişlerdir. Erdem’in (1988) lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da bu sonuçların paralelinde öğretmenler, okul yöneticilerinden işleriyle ilgili büyük ölçüde yardım ve katkı aldıklarını belirtirken, müfettişlerden hemen hemen hiç yardım ve katkı alamadıklarını belirtmişlerdir. Hatta teftiş sisteminin öğretmenlerde strese neden olduğu, mesleki rehberlik ve yardım sağlamaya yönelik olmadığı gibi tam aksine kusur bulma ve cezalandırmaya yönelik yapıldığı araştırmalarda ortaya konmuştur (Özdayı, 1990; Türkan, 1999).

“Sosyal Bütünleşme” boyutunda ise öğretmenlerin büyük ölçüde çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğunu, ama okuldaki öğretmenlerin birbirlerine çok değil de orta düzeyde güvendiklerini ifade etmişlerdir. “Demokratiklik ortam” alt boyutunda öğretmenler büyük ölçüde hak ve sorumluluklarını bildiklerini belirtmelerine karşılık, okulun değerleriyle bireysel değerlerinin orta düzeyde örtüştüğünü ifade etmişlerdir. Erdem’in (2008) araştırmasında da lise öğretmenleri büyük ölçüde hak ve sorumluluklarını bildiklerini ifade ederken, orta düzeyde bireysel değerlerle okul değerlerinin örtüştüğünü ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğretmenler, okulu veya kendilerini ilgilendiren konularda kararlar alınırken öğretmenlerin yeterince karar alımına katılmadığını ifade etmişlerdir (Ersoy, 2006; Yaylacı, 2004; Türkan, 1999). “Uygun ve Adil karşılık” alt boyutunda ise öğretmenler sağlık haklarıyla ilgili olanakları orta düzeyde yeterli bulmaktayken, aldıkları ücretin kitap ve dergi gibi akademik yayınları almak için az olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında da bu araştırma sonuçlarının paralelinde, öğretmenler aldıkları ücretlerinin yeterli olmadığını (Özdemir, 1986), bilimsel yayınları bile takip edemediklerini (Özdayı, 1990) ve hatta geçim sıkıntısı çektikleri için ek iş yapma durumunda kaldıklarını (Özpolat, 2002) belirtilmiştir.

Taşdan'ın (2008) Türkiye genelindeki ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada da bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak okul kültürü içerisinde en çok önemli görülen değerler arasında, “çalışkanlık” ve “dürüstlük” değerleri okul kültürü içerisinde en az önemli görülen değerler arasında “itaat” ve “kıdeme saygı” değerleri olduğu görülmüştür. Yılmaz'ın (2006) ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değerlerini araştırdığı çalışmasında da “dürüstlük, insan odaklı olmak ve adalet” değerleri okul kültürü içerisinde en önemli görülen değerler arasında olduğu saptanmıştır.

Kıdeme saygıyla toplam yaşam alanı arasında anlamlı, pozitif fakat düşük bir ilişki vardır. Kıdeme saygı toplam yaşam alanının %4'lük kısmını açıklamaktadır. Kıdeme saygıdaki bir birimlik artış toplam yaşam alanında 0,47'lik bir iyileşmeye neden olmaktadır.

Uzlaşa ile güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Uzlaşıyla güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları arasında pozitif fakat düşük bir ilişki vardır. Uzlaşa, güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarının %2'sini açıklamaktadır. Uzlaşa değerlerindeki bir birimlik artış, güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarında 0,77'lik bir artışa neden olmaktadır.

Süreç odaklılık, çalışkanlık, uzlaşa ve bağımsızlık ile işgören kapasitesinin geliştirilmesi arasında anlamlı fakat düşük bir ilişki vardır. süreç odaklılık ve uzlaşa ile işgören kapasitesinin geliştirilmesi arasında pozitif yönde bir ilişki varken, çalışkanlık ve bağımsızlık ile işgören kapasitesinin geliştirilmesi arasında negatif bir ilişki vardır. Dört değer birden işgören kapasitesinin geliştirilme boyutunun %7'sini açıklamaktadır.

Uzlaşa, katılım, süreç odaklılık, kararlılık ile sosyal bütünleşme arasında anlamlı fakat düşük bir ilişki vardır. Uzlaşa ve süreç odaklılıkla sosyal bütünleşme arasında pozitif bir ilişki varken, katılımcılık ve kararlılık ile sosyal bütünleşme arasında negatif bir ilişki vardır. Uzlaşa, katılım, süreç odaklılık ve kararlılık değişkenleri tümü birden sosyal bütünleşme boyutunun %6,6'sını açıklamaktadır.

Demokratik ortam boyutu ile süreç odaklılık arasında anlamlı bir ilişki vardır. Demokratik ortamla süreç odaklılık arasında pozitif ve düşük bir ilişki vardır. Süreç odaklılık demokratik ortam boyutunun %2,5'ini açıklamaktadır. Süreç odaklılıktaki bir birimlik artış, demokratik ortamda 0,9'luk bir iyileşme sağlamaktadır.

Uzlaşa, kalite, süreç odaklılık ile uygun ve adil karşılık boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Uzlaşa, süreç odaklılık ile uygun ve adil karşılık arasında pozitif bir

ilişki varken, kalite ile uygun ve adil karşılık arasında negatif bir ilişki vardır. Uzlaşısındaki bir birimlik artış uygun ve adil karşılık boyutunu 1,81 birim, süreç odaklılıktaki bir birimlik artış da uygun ve adil karşılığı 1,14 birim artırmaktadır. Bununla birlikte kalitedeki bir birimlik artış ise uygun ve adil karşılığı 2,26 birim azaltmaktadır. Değişkenler hepsi birlikte uygun ve adil karşılık boyutunun %6,8'ini açıklamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan öneriler aşağıda verimleştire:

- Okullarda kıdeme saygı göstermek öğretmenlerin toplam yaşam kalitelerini olumlu yönde etkilemektedir.
- Okullarda uzlaşma kültürünün olması öğretmenlerin güvenini ve sağlıklı çalışma koşulları algısını olumlu yönde artırmaktadır.
- Çalışkanlık, uzlaşma, bağımsızlık ve süreç odaklılık değerlerinin yükselmesi öğretmenlerin kapasitesinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.
- Uzlaşma, katılım, süreç odaklılık ve kararlılık arttıkça okullarda sosyal bütünleşme de olumlu yönde artmaktadır.
- Süreç odaklılık arttıkça okullarda demokratik ortam olumlu yönde gelişmektedir.
- Okulda uzlaşma, süreç odaklılık değerleri arttıkça öğretmenlerin yaptıklarının karşılığını aldıklarına yönelik algıları olumlu yönde gelişmektedir. Bununla birlikte okullarda kalite arttıkça uygun ve adil karşılık algısı azalmaktadır.

Kıdeme saygı anlayışı öğretmenlerin yaşam kalitesini artırmaktadır. Aslında bu düşünce Türkiye kültüründe var olan “büyüğe saygı” anlayışıyla paralellik göstermektedir. Yani yaşlılara yer vermek, konuşmada saygı göstermek bu kültürde hala devam eden değerlerdir. Bu yüzden okul yöneticileri okullarında kıdemli öğretmenlere saygı göstermekle örneğin, söz hakkı önceliğini onlara vermekle, onlara yer göstermekle öğretmenlerin yaşam kalitesi algısını olumlu yönde etkileyebilirler.

Güvenli, sağlıklı yaşam kalitesi tüm insanların olduğu kadar öğretmenler içinde çok önemlidir. Bu algıyı olumlu yönde geliştirmek için okul yöneticileri okullarında uzlaşma kültürünü artırabilirler.

Okul yöneticileri öğretmenlerinin kapasitelerini ve okullarında sosyal bütünleşmeyi artırmak için okullarında çalışkanlık, uzlaşa, bağımsızlık, süreç odaklılık ve katılım değerlerini geliştirmelidirler. Ayrıca bu değerlerin geliştirilmesi öğretmenlerin uygun ve adil karşılık algısını olumlu yönde etkileyecektir. Yine okul yöneticileri okullarında demokratik ortamı geliştirmek için olaylara veya sorunlara süreç odaklı yaklaşımları gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Akşit, N. (1998). *Teacher Perception Of Quality Of Work Life Within The Context Of Human Resource Management In An Educational Institution*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Araz, A. (1991). *Kişisel Projelerden Hareketle İşletme Yöneticileri'nin İş Yaşamı Kalitesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barker, J. D. (1986). *Influence Of Quality Of Work Life Variables On The Retention And Career Satisfaction Of Science And Mathematics Teachers*. Ph.D. Thesis. The University of Tennessee.
- Barker, J. D. (1986). *Influence Of Quality Of Work Life Variables On The Retention And Career Satisfaction Of Science And Mathematics Teachers*. Ph.D. Thesis. The University of Tennessee.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Beach, D. S. (1980). *Personnel The Management Of People At Work* (4 th Edition). New York: Macmillan Publishing.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bolduc, R. R. (2002). *An Analysis Of The Relationship Between Quality Of Work Life And Motivation For Correctional Services Officers In The Montreal Area*. Ph.D. Thesis. McGill University (Canada).
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları,
- Cummings, T. G. (1977). *Improving Productivity and Quality of Work Life*. New York: Praeger Publishers.
- Cummings, T. G. ve Worley, C. G. (1997). *Organizational Development And Change* (6. Edition). South-Western: College publish
- Demirci, A. (2001). *Çalışma Yaşamı Kalitesinin Verimlilik Artırma Yönelimleri Uygulanması ve Eczacıbaşı Vitra Bozöyük Tesislerinde Bir Uygulama*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Enz, C. A. (1988). The Role of Value Congruity in İntroorganizational Power. *Administrative Science Quarterly*, (33) 284–384.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, R. (2007). Eğitim fakültesi kültürünün önemli bir ögesi: Değerler (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Yıl 7, Sayı 29, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici Ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları -Van Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Graber, J. M. (1980). *Conceptualization And Measurement Of Quality Of Working Life*. Ph.D. Thesis. The Claremont Graduate University.
- Gürün, F. (1993). *AT Normları Açısından Çalışma Hayatı Kalitesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hyde, P. And Williamson, B. (2000). The Importance of Organisational Values Part 1: Is your organisation value congruent? *Focus on Change Management*, issue 66, July/August 2000, pp 14–18]
- Kayalar, M. (1997). *Esnek Çalışma Sisteminin Çalışma Hayatının Kalitesinin Arttırılmasındaki Etkileri ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Lois, K. S. (1998). Effects of teacher QWL in secondary school on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness And A School Improvement*. Vol. 9, (1), 1-27.
- Nelson, R.E.(1989). The strength of strong ties: Social networks and intergroup conflict in organizations. *Academy of Management Journal*, 32, 377-401.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini Ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (1986). *Kamu Ödeme Sistemi İçinde Öğretmen Ücretlerinin Yeri Ve Sağladığı Doyum*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik Açıdan Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Toplumdaki Yeri, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Algularına Göre: Zonguldak Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi sosyal bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmete, E. (2002). *Özel Sektörde Kadın İşgücünün Çalışma Yaşamı Kalitesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Pang, N. (1996). School Values and Teachers' Feelings: A LISREL Model. *Journal of Educational Administration*, V. 34, pp.64-83.
- Paşa, M. (2004). *Yaşam Kalitesini Yükselten Temel Unsur Olarak İşin İnsancillaştırılması*. <http://www.isguc.org/muammer1.htm>. Ulaşım tarihi: 01.07.04.
- Posner, B.Z., Kouzes, J.M. And Schmidt, W.H. (1985). Shared values make a difference:An empirical test of corporate culture. *Human Resource Management* 24, pp. 293–309
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New york: Tha Free Pres.
- Shobe, R. E. (1983). *Quality Of Work Life As Perceived By Elementary School Principals And By Elementary School Teachers*. Ph.D. Thesis. Indiana State University.
- Suzanne, E. J., Kerkstra, A., Van Der Zee, J. and Abu-Saad, H. H. (2001). Quality Of Working Life And Workload In Home Helped Services. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, Mar 2001, Vol. 15, Issue 1.
- Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi, İş Doyumu ve Algılanan Sosyal Destek İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Travis, P. H. (1995). *Registered Nurses' Perceptions Of Leadership Systems Of Nurse Managers And Quality Of Work Life Conditions And Feelings In Community-Based Health Settings*. Ed.D. Thesis. Spalding University.
- Türkan, M. (1999). *Ortaöğretim (Lise) Öğretmenlerinin Beklenti ve Sorunları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uyan, G. (2002). *Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri Ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: MEB'e Bağlı Resmi Ve Özel Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Bir Çalışma*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vandenberghe, C. And Peiró, J. M. (1999). Organizational and Individual Values: Their Main and Combined Effects on Work Attitudes and Perceptions. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 8 (4), 569–581.
- Walton, R. E. (1972). How To Counter Alienation In The Plant. *Harvard Business Review*, November–December, 50, (6), 70-81.
- Yaylacı, A. F. (2004). *İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Yurttaşlık Davranışları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarının Örgütsel Değerleri Ve Bu Değerleri Okul Yöneticilerinin Yönetme Durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.